CRISIS Y CAMBIO: PROPUESTAS DESDE LA SOCIOLOGÍA

Volumen II

XI CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA

40 años de Sociología en la Complutense

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE SOCIOLOGÍA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología

Actas del
XI Congreso Español de Sociología

(Volumen II)

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Complutense de Madrid
10-12 de julio de 2013

Actas del XI Congreso Español de Sociología “Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología”, organizado por la Federación Española de Sociología (FES) y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), celebrado en Madrid del 10 al 12 de julio de 2013.

Coordinadores:
Heriberto Cairo y Lucila Finkel.

© Los autores, julio 2014.
Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Campus de Somosaguas
28223 Pozuelo de Alarcón
Madrid

ISBN: 978-84-697-0169-0

Diseño de portada: Santi Liébana (ADD Communication/ Design)
Maquetación: Darío Barboza (Tehura) dariobarboza@tehura.es
Revisión: Paula Guerra: paulaguerra76@gmai.com

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidente	
D. Heriberto Cairo Carou	Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM
Vicepresidenta Ejecutiva	
Dña. Lucila Finkel Morgenstern	Vicedecana de Posgrado y Prácticas Externas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.
Vocales	
Dña. Esmeralda Ballesteros Doncel	Departamento de Sociología IV. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.
D. José María Bleda García	Departamento de Sociología, Universidad de Castilla-La Mancha. Vocal de la Federación Española de Sociología
Dña. Concepción Fernández Villanueva	Departamento de Psicología Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.
D. Javier Garrido García	Delegado del Decano para Medioambiente y Habitabilidad.
D. Jesús Ignacio Martínez Paricio	Departamento de Sociología II. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.
Dña. Marisa Revilla Blanco	Departamento de Sociología I. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.
D. Alberto Javier Ribes Leiva	Departamento de Sociología V. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.
D. José Manuel Robles Morales	Sección Departamental de Sociología III. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM
D. Marcial Romero López	Departamento de Sociología I. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.

COMITÉ CIENTÍFICO

Presidenta	
Dña. María Teresa González de la Fe	Universidad de la Laguna
Vicepresidente	
D. Manuel Fernández Esquinas	IESA - CSIC
Vocales	
D. Antonio Ariño	Universidad de Valencia
D. Juan José Castillo	Universidad Complutense de Madrid
D. Fernando Conde	AEDEMO
Dña. Cecilia Díaz	Universidad de Oviedo
D. Mariano Fernández Enguita	Universidad Complutense de Madrid
D. Fernando García Selgas	Universidad Complutense de Madrid
D. Rodolfo Gutiérrez	Universidad de Oviedo
D. Gonzalo Herranz	Universidad de Almería
D. Arturo Lahera	Universidad Complutense de Madrid
Dña. María Dolores Martín-Lagos	Universidad de Granada
Dña. María Luz Morán	Universidad Complutense de Madrid
Dña. Rita Rald	Universidad de la Coruña
D. Peter Wagner	Universidad de Barcelona

ÍNDICE GENERAL

VOLUMEN I

Prólogo
Índice detallado 1
GT 1. Metodología 10
GT 2. Teoría Sociológica 93
GT 3. Sociología de la Familia 163
GT 4. Sociología Rural 229
GT 5. Sociología Urbana 373
GT 6. Desigualdad y Estratificación Social 529
GT 7. Sociología del Trabajo 548
GT 8. Sociología Política 866
GT 9. Turismo y Ocio 1098
GT 10. Sociología de la Salud 1137
GT 11. Fuerzas armadas, cooperación y orden internacional 1257
GT 12. Sociología del Género 1302

VOLUMEN II

Índice detallado 1
GT 13. Sociología de la Educación 9
GT 14. Sociología Jurídica y Criminología 423
GT 15. Sociología de las Organizaciones 492
GT 16. Sociología de la Religión 498
GT 17. Sociología de la Edad y Ciclo Vital 584
GT 18. Sociología de la Cultura y de las Artes 705
GT 19. Sociología del Consumo 738
GT 20. Movimientos Sociales, Acción Colectiva y Cambio Social 888
GT 21. Sociología y Medio Ambiente 933
GT 22. Psicología Social 961
GT 23. Sociología del Conocimiento y de la Ciencia y Tecnología 986
GT 24. Sociologías de la Comunicación y del Lenguaje 1132

VOLUMEN III

Índice detallado 1
GT 25. Sociología de las Migraciones 6
GT 26. Sociología de la Población y Demografía 49
GT 27. Sociología del Tiempo 86
GT 28. Sociología de la Alimentación 272
GT 29. Sociología del Deporte 282
GT 30. Sociología Analítica 382
GT 31. Sociología Económica 393
GT 32. Sociología de las Emociones 466
GT 33. Sociología Visual 475
GT 34. Sociología de la Sexualidad 527
GT 35. Sociología de los Valores 665
GT 36. Redes Sociales 759

ÍNDICE

GT 13. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

¿ES POSIBLE DISEÑAR UN BUEN SISTEMA EDUCATIVO EN LA ERA GLOBAL?
Manuel Ahedo Santiesteban 9

LAS DECISIONES ESTATALES EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE PARA EL NIVEL MEDIO EN ARGENTINA. ESTUDIO A PARTIR DEL CASO DE LA PAMPA
Sonia Alzamora..... 19

EL IMPACTO DEL PROCESO DE BOLONIA EN LOS MECANISMOS DE SOCIALIZACIÓN Y DE MOVILIDAD SOCIAL: ANÁLISIS CRÍTICO DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LAS TITULACIONES DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA
Cristián Aránguiz y Pablo Rivera 29

ROMPIENDO EL BINARISMO: COEDUCANDO EN DIVERSIDAD PARA LA IGUALDAD
Roberto Solone, Boccardi..... 40

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: CONCEPTO EN CONSTANTE CONSTRUCCIÓN Y RENOVACIÓN.
Rafel Argemí i Baldich 51

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN ESPAÑA
Antonio Ariño, Inés Soler y Ramón Llopis 62

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU): SITUACIÓN, OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS. EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
Margarita Barañano Cid, María del Mar Maira Vidal y Sergio D´Antonio Maceiras..... 76

EDUCACIÓN, GÉNERO, CIUDADANÍA Y MODERNIDAD A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX EN LA ARGENTINA
Marina Becerra 88

NUESTRAS CRISIS, LA ESCUELA Y SUS DEMONIOS SOBRE LA ESTRUCTURA DE LA REPRODUCCIÓN
José Beltrán Llavador 97

¿QUÉ FUNCIONES DESARROLLAN LAS APLICACIONES DE INTERNET EN LA RELACIÓN ESCUELA - FAMILIAS? UN ANÁLISIS PILOTO DE 10 CENTROS EDUCATIVOS
Mar Beneyto, Josep Castillo, Jordi Collet y Antoni Tort..... 106

IDENTIFICACIÓN ESCOLAR, EXPECTATIVAS ACADÉMICAS, GÉNERO Y TIPO DE CENTROS: UN ESTUDIO MULTIVARIADO CUALITATIVO DEL ALUMNADO DE 4º DE LA ESO EN CANARIAS
Carmen Nieves Pérez Sánchez, Moisés Betancort Montesinos, Israel Hernández López, Leopoldo Cabrera Rodríguez..... 114

RENDIMIENTO ESCOLAR, USO DEL TIEMPO LIBRE Y PRESENCIA EN EL ESPACIO PÚBLICO: EJES CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS TRAYECTOS JUVENILES
Ana Belén Cano Hila..... 120

EL PASATIEMPO BURGUÉS DE LA DIGIEVOLUCIÓN
Rosa Caramés Balo y Bartomeu Mulet Trobat 128

MANLLEU (BARCELONA): BALANCE DE 20 AÑOS DE TRABAJO CONTRA LA SEGREGACIÓN DE LA RED ESCOLAR. EVOLUCIÓN, LOGROS, LÍMITES I RETOS.
Jordi Collet-Sabé, Mar Beneyto, Josep Castillo y Antoni Tort..... 138

IDEALISMO CONTRA MATERIALISMO: DOS IMAGINARIOS DE LA UNIVERSIDAD EN 1933
María de Lourdes Velázquez Albo..... 145

LA ESCOLARIZACIÓN “TEMPRANA” A EXAMEN: DIFERENTES DIMENSIONES DE SU EXTENSIÓN EN ESPAÑA
Mª José Dorado Rubín..... 155

LA ESO DE ADULTOS. TRAYECTORIAS DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO ENTRE ESTUDIANTES MADUROS
Rafael Feito Alonso 168

ESTUDIAR Y/O TRABAJAR. LA DEDICACIÓN AL ESTUDIO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

Lucila Finkel y Margarita Barañano 178

PREPARANDO EL FUTURO DEL SISTEMA EDUCATIVO CON LA LOMCE

Joaquin Giró 194

EL EFECTO BOOMERANG DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA: EDUCACIÓN-EMPRESA-EDUCACIÓN

Francisco José Tovar Martínez y Rogelio Gómez González 205

HABILIDADES Y COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS: ESTUDIO DEL CASO DE ESTUDIANTES DE GRADO DE CIENCIA POLÍTICA (UB) Y GRADO DE EMPRESARIALES (UPF)

Nuria Rodríguez Ávila, Montserrat Puig Llobet y Teresa Monllau Jaques 215

¿CÓMO INFLUYE LA ESTRUCTURA FAMILIAR EN LA PROBABILIDAD DE FRACASO ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES EN ESPAÑA?

Tamara Villalba Morente 230

EL CULTO DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA: COMENTARIOS CRÍTICOS SOBRE EL EFECTO ESCUELA

Leonor Lima Torres 244

UN CONCEPTO DE OCIO EDUCATIVO PARA LA INFANCIA CONSTRUIDO CON LA PARTICIPACIÓN Y PERSPECTIVA DE DIFERENTES AGENTES: SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO, ASOCIACIONES Y FAMILIAS)

Aurora Madariaga, Idurre Lazcano, Yolanda Lázaro y Sheila Romero 252

LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN Y LA COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS

Belén Pascual Barrio y Mª Antònia Gomila Grau 271

ELECCIÓN DE CENTRO ESCOLAR: LA CONSTRUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD Y ESTRATIFICACIÓN SOCIAL EN MADRID

Carlos Peláez Paz 278

GASTO PÚBLICO Y DE LAS FAMILIAS EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DIFERENCIAS ENTRECENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS

Jesús Rogero-García y Mario Andrés-Candelas 290

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS DINÁMICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. ANÁLISIS DE LOS MODELOS Y PROPUESTAS DE LOS CEIP DE INCA (MALLORCA)

Jaume Ferra Rotger, Batomeu Mulet Trobat y Francisco González Paredes 299

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN RUSIA Y MANERAS DE SALIR. EL CONFLICTO DE LOS PUNTOS DE VISTA DENTRO DE LA COMUNIDAD PROFESIONAL.

Mariia Rubtcova, Oleg Pavenkov, Olga Kudasheva y Victoria Vershinina 308

LAS PRÁCTICAS DE AGRUPACIÓN POR NIVELES: ALCANCE Y CAUSAS DE LA DIVISIÓN DEL "TRONCO COMÚN" EN LA ESCUELA COMPRENSIVA

Andreu Termes López 311

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN: ¿UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA?

Mario Toboso Martín, Miguel A. V. Ferreira, Matilde Fernández-Cid Enríquez y Susana Rodríguez Díaz 319

LA VIVENCIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS EN LA ESCUELA VASCA

Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle Loroño 326

LA LOMCE, ENTRE LA IDEOLOGÍA Y LA DESIGUALDAD. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS PROPUESTA DE LA LEY WERT

Alfonso Valero García y Antonio Guerrero Serón 337

IGUALDAD Y DIVERSIDAD EN EL MARCO EDUCATIVO ACTUAL: SEXISMO, RENDIMIENTO Y COEDUCACIÓN

Mar Venegas 342

EL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES. ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Walker, Verónica Soledad 352

LA DINÁMICA COMUNICATIVA COMO EJE VERTEBRADOR DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA PÚBLICA DE ANTZUOLA

Harkaitz Zubiri 360

ENTREPRENEURSHIP KNOCKS ON UNIVERSITY'S DOOR. ENTREPRENEURIAL PROFILES AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS AMONG GRADUATES

Ana Paula Marques and Rita Moreira 370

LOS JÓVENES COMO ALUMNOS ANTE LA PRODUCCIÓN DE RESULTADOS: LA IMPORTANCIA DE LOS CONTEXTOS Y LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN NO ESCOLARES

José Augusto Palhares 378

TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS DE EXCELENCIA EN LA ESCUELA PÚBLICA PORTUGUESA

Leonor Lima Torres y José Augusto Palhares 389

EL ELEARNING EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: NUEVOS RETOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE EL POSICIONAMIENTO DEL ESTUDIANTADO DIGITAL COMO SUJETO ACTIVO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

Pablo Rivera Vargas y Cristina Alonso Cano 398

LA FP DE GRADO MEDIO Y LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADULTOS: ¿UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS?

Javier Rujas Martínez-Novillo 409

GT 14. SOCIOLOGÍA JURÍDICA Y CRIMINOLOGÍA

EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE DATOS DE LA FISCALÍA: REFLEXIONES SOBRE LA TIPIFICACIÓN DE LOS HECHOS

Esther Fernández Molina, Rosario Vicente Martínez, Juan Montañés Rodríguez y Diego Gómez Iniesta 423

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN RELACIÓN CON EL MIEDO AL DELITO. ANÁLISIS EN MÉXICO

Aurea Esther Grijalva Eternod y Esther Fernández Molina 432

PROBLEMAS METODOLÓGICOS EN LA MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO POLICIAL DE LA GUARDIA CIVIL EN DELINCUENCIA ORGANIZADA

Carmen Jordá Sanz, Sonia Fernández Regadera, Joaquín García Campos y Laura Requena Espada 444

GRUPOS JUVENILES VIOLENTOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID. LOS EXPERTOS OPINAN

María Jesús Martín, José Manuel Martínez y Gema Martín 453

PRIMERA ENCUESTA DE VIOLENCIA MACHISTA EN CATALUÑA: METODOLOGÍA Y PRIMEROS RESULTADOS

Rosa Mur Petit 460

METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS, DISEÑO Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS DE SEGURIDAD: EL PLAN DE SEGURIDAD CIUDADANA DE BARCELONA

Marta Murrià Sangenís, Carlos González Murciano, Albert Cónsola Clavé 479

GT 15. SOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES

UN NUEVO ORDEN EN LOS RECURSOS HUMANOS DE LAS ORGANIZACIONES

Francisco Gomez Gomez, Pilar Munuera Gomez y María del Carmen Domínguez Rosingana 492

GT 16. SOCIOLOGÍA DE LA RELIGIÓN

OPINIONES Y ACTITUDES DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ANTE LA DIMENSIÓN COTIDIANA DE LA RELIGIOSIDAD Y EL LAICISMO

Carolina Bescansa Hernández 498

LA RELIGIOSIDAD DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES: NUEVAS IDENTIDADES CATOLICAS Y PERFIL SOCIAL

Jose Javier Callejo González 508

LA POLÍTICA PÚBLICA DE LA GESTIÓN RELIGIOSA: UNA REFLEXIÓN DESDE EL PLURALISMO CULTURAL

Del Olmo Vicén, Nuria 520

MEDIOS DIGITALES Y RELIGIÓN: INVESTIGAR LA MEDIATIZACIÓN DE LA FE EN LA ERA DIGITAL

Xabier Riezu 527

DE LO FAMILIAR A LO COMUNITARIO: ABORDAJES A UN MOVIMIENTO CATOLICO TRANSNACIONAL

Agustina Adela Zaros 537

ENTRE LA TEORÍA Y LA VIDA: UNA APROXIMACIÓN A LOS TIPOS DE INDIVIDUALISMO EN LA CULTURA OCCIDENTAL

Teresa T. Rodríguez Molina 545

APORTES DE MARDONES A LA SOCIOLOGÍA DE LA RELIGIÓN. SUMARIA REVISIÓN DE SU OBRA

Luzio Uriarte González 555

LA TRANSCENDENCIA DEL "LUGAR" Y DEL "ESPACIO" EN LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE UNA COMUNIDAD RELIGIOSA TRANSTERRITORRIAL: EL CASO DE LA HAND OF GOD INTERNATIONAL MINISTRIES

Rafael Cazarin 566

O SACERDÓCIO COMO VOCAÇÃO: MOTIVOS DE ENTRADA NO SEMINÁRIO CATÓLICO

Eduardo Duque e Cícero Roberto Pereira 573

GT 17. SOCIOLOGÍA DE LA EDAD Y CICLO VITAL

SOCIALIZACIÓN E INFANCIA EN LA TEORÍA SOCIOLÓGICA

Lourdes Gaitán 584

LA PRIMERA INFANCIA OLVIDADA: NIÑOS Y NIÑAS QUE CONVIVEN EN PRISIÓN CON SUS MADRES

Gea Fernández, Mª José 593

HACIA UN REPLANTEAMIENTO DEL CONCEPTO NATIVOS DIGITALES: APROXIMACIONES TEÓRICAS Y NUEVAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Lucía Merino Malillos 601

MÁS ALLÁ DEL PARO, TRANSFORMACIONES BIOGRÁFICAS EN EL DESEMPLEO. ESTUDIO DE CASO DE LA EXPERIENCIA DEL DESEMPLEO EN UN GRUPO DE EX TRABAJADORES DEL SECTOR DE LA MADERA TRAS EL CIERRE DE SU EMPRESA EN LA PROVINCIA DE VALENCIA

José Ferrando Alemany y Víctor Pons Cueves 608

PATRONES DE RESIDENCIA ENTRE LA POBLACIÓN MAYOR QUE NO CONVIVE EN PAREJA: EUROPA OCCIDENTAL, 2004-2011

Pau Miret Gamundi y Pilar Zueras 617

JUBILACIÓN: UNA MIRADA CON INQUIETUD HACIA EL FUTURO

Gerardo Hernández Rodríguez 628

INTERACCIÓN SOCIAL Y REDES SOCIALES DE LAS PERSONAS MAYORES A TRAVÉS DE LA PUESTA EN ESCENA DE UNA ZARZUELA

Luisa María Hornos Barranco y Antonio Manuel Lozano Martín 638

COMPROMISO CÍVICO DE LOS MAYORES EN ESPAÑA. DISTANCIA GENERACIONAL

Emilia Riesco Vázquez 651

FACTORES DE RIESGO DEL MALTRATO AL ANCIANO CON DEMENCIA. UN ESTUDIO RELIZADO EN CASTILLA-LEÓN

Jesús Rivera Navarro 659

JÓVENES, CRISIS Y CONTRATO SOCIAL

Anna Sanmartín Ortí 669

MAYORES Y MEDIOAMBIENTE ¿MÁS ACÁ DE LOS VALORES POSTMATERIALISTAS?

Manuela Caballero Guisado 681

ENVEJECER EN CASA: ¿PREFERENCIA HABITACIONAL O FALTA DE ALTERNATIVAS? UN ANÁLISIS DEL CONTEXTO EUROPEO.

Celia Fernández-Carro y Maria Evandrou 694

GT 18. SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA Y DE LAS ARTES

GREASE, FORREST GUMP Y LA INDUCCIÓN DE IDENTIDADES SOCIALES EN LA DECONSTRUCCIÓN DE LA CONTRACULTURA

Javier Campos Calvo-Sotelo 705

EL CINE SOCIAL. PROBLEMAS SOCIALES DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO EN LA FILMOGRAFÍA DE KEN LOACH

Mª del Carmen Rodríguez Rodríguez 716

LA CULTURA SKATE EN MADRID: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

Israel V. Marquez y Rubén Díez García 724

EL IMPACTO SOCIAL DEL REGISTRO FOTOGRÁFICO

Rafael García Alonso 729

GT 19. SOCIOLOGÍA DEL CONSUMO

CRISIS Y NUEVOS PATRONES DE CONSUMO: DISCURSOS SOCIALES ACERCA DEL CONSUMO ECOLÓGICO EN ESPAÑA

Luis Enrique Alonso, Carlos Jesús Fernández Rodríguez y Rafael Ibáñez Rojo 738

LAS CONSECUENCIAS ECOLÓGICAS DEL CONSUMO EN LOS INFORMES SOBRE LA SITUACIÓN DEL MUNDO DEL WORLDWATCH INSTITUTE

Santiago Álvarez Cantalapiedra 747

LA MARCA DE LO ECOLÓGICO: UN ANÁLISIS SOCIO-MOTIVACIONAL DEL CONSUMO ECOLÓGICO

Marc Barbeta Viñas 754

PARADOJAS DEL CUERPO EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO

Belén BlesaAledo 766

EL RETORNO DEL SUBLIME OBJETO DE LA SOCIOLOGÍA DEL CONSUMO

Javier Callejo 774

LA AUTENTICIDAD COMO ACTITUD NEORRURAL: CONSUMO Y VIDA COTIDIANA A LA LUZ DE EL SISTEMA DE LOS OBJETOS DE BAUDRILLARD

Juan Carlos de Pablos y María José Morillo 782

EL ESPECULUM, LA ESPECULACIÓN Y EL ESPECTÁCULO: PROSUMIR O CONSUMIR LA VIDA

Lina Gavira Álvarez 793

CHINA EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO GLOBAL

José Mª Arribas Macho 804

OBSOLESCENCIA PLANEADA Y CONSUMO COLABORATIVO: ¿TENDENCIAS CONTRAPUESTAS EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO ACTUAL?

Gaspar Brändle 812

EL CONSUMO DE COMERCIO JUSTO EN GALICIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA IDEOLOGÍA, LOS VALORES Y LA CLASE SOCIAL

Ángel Antonio Leira Pernas 817

LA REPRODUCCIÓN DIGITAL: UN PASO HACIA LA INDIVIDUALIZACIÓN EN UNA SOCIEDAD DE CONSUMO COLECTIVO

Valeria Yarad Jeada 830

TRATAMIENTO MEDIÁTICO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ROBADOS/AS DEL FRANQUISMO

Begoña Marugán Pintos 841

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESPACIOS NATURALES COMO OBJETO DE CONSUMO: EL CASO DEL ÁREA DE RESERVA NATURAL DEL TANCAT DE LA PIPA EN EL PARQUE NATURAL DE LA ALBUFERA

José Manuel Rodríguez Victoriano y Marina Requena i Mora 855

DEL DESENCANTO PROGRAMADO A LA INDIGNACIÓN COLECTIVA: UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL VÍNCULO DEMOCRÁTICO

José Manuel Rodríguez Victoriano 867

LA REBELIÓN SOBRE RUEDAS LA CREACIÓN DEL ESTILO JUVENIL EN LA CULTURA DE CONSUMO ARGENTINA (1963 – 1973)

Matías Romani 875

GT 20. MOVIMIENTOS SOCIALES, ACCIÓN COLECTIVA Y CAMBIO SOCIAL

CUESTIONES DE MÉTODO EN TORNO AL ESTUDIO DEL MOVIMIENTO 15M

Rubén Díez García 888

¿DE LA ACCIÓN COLECTIVA A LA ACCIÓN CONECTIVA?: POTENCIALIDADES, LÍMITES Y DESAFÍOS DE UN NUEVO PARADIGMA

Joseba Fernández 891

MOVIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES Y ESTADO SOCIAL: ¿RELACIÓN O EXCLUSIÓN?

Jesús Adolfo Guillamón Ayala 901

IDENTIDAD OCCITANA EN EL VALLE DE ARÁN: UN PROCESO EN CONSTRUCCIÓN

Alejandro Moreno Fuster 908

SOBRE LOS AGENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR EN ESPAÑA Y LA ACTUAL OFENSIVA NEOLIBERAL QUE IMPONE RELACIONES SOCIALES Y LABORALES PROPIAS DEL S.XIX

Carmen Torralbo Novella 921

GT 21. SOCIOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE

CONFLICTO SOCIO-ECOLÓGICO EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE UN PUERTO DE CONTENEDORES EN LA CALA DE “EL GORGUEL” (CARTAGENA)

Isabel Banos-González y Pedro Baños Páez 933

DISEÑO DE POLÍTICAS DE SOSTENIBILIDAD Y COMPORTAMIENTOS CIUDADANOS. EL CASO DEL COMERCIO Y LAS AGENDAS 21 LOCALES

Josep Espluga Trenc, Ana Prades Lópezy Àlex Boso Gaspar 951

GT 22. PSICOLOGÍA SOCIAL

SINTAXIS Y SEMÁNTICA DE LA IDENTIDAD CONTEMPORÁNEA. ESTUDIO DE LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL A TRAVÉS DE LA AUTODESCRIPCIÓN.

Modesto Escobar, Estrella Montes y Marina Sánchez-Sierra 961

EFICIENCIA Y SATISFACCIÓN CIUDADANA DE LA MANO EN UNA GESTIÓN PÚBLICA CENTRADA EN LA SOCIEDAD DIVERSA

Miguel Ángel Gandarillas 972

GT 23. SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO Y DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DINAMIZACIÓN COMUNITARIA 2.0.: LAS INCLUSIÓN DE LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES EN LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA

Rubén Arriazu Muñoz y José Luis Fernández-Pacheco Sáez 986

UNA GENERACIÓN EN MOVIMIENTO: APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DE LA AUTO-PERCEPCIÓN GENERACIONAL EN LOS INTELECTUALES ESPAÑOLES DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Jorge Costa Delgado 994

PATRONES DE ACTIVIDAD CIENTÍFICA DE LOS DIVERSOS SECTORES INSTITUCIONALES EN EL SISTEMA ESPAÑOL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Daniela De Filippo, María Luisa Lascurain y Elías Sanz-Casado 1002

ESTRATEGIAS HÍBRIDAS EN LA ADAPTACIÓN A LA TERCERA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Celia Díaz-Catalán, Irene López-Navarro, Pablo Cabrera y Jesús Rey-Rocha 1014

PERSPECTIVAS DE LOS CIENTÍFICOS EN RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA: EL CASO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Gregorio González Alcaide, Javier Gómez Ferri,Víctor Agulló Calatayud y Rafael Castelló i Cogollos 1039

Resumen 1039

HECHOS Y VALORES: EL PROBLEMA DE LA OBJETIVIDAD EN LA SOCIOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DEL HOMO SUADENS

Rubén Crespo Gómez y Israel González Navarro 1048

EL PODER DE LA CIENCIA, LA CIENCIA DEL PODER. INTERESES SOCIALES, PRÁCTICAS CIENTÍFICAS Y DISCURSOS DE (DES)ENMASCARAMIENTO

Jósean Larrión Cartujo 1059

CONTENIDO GENERADO POR EL USUARIO: LA PRODUCTIVIDAD DE LOS FANS DE SKYRIM EN YOUTUBE

Héctor Puente Bienvenido y Susana Pajares Tosca 1068

EL SABER/PODER 'EXPERTO' DEL DISCURSO MODERNO DE LA INNOVACIÓN

Rodrigo Martínez Novo 1077

LA INCIDENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA JUVENTUD

Marta Ortega Gaspar 1088

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS INNOVADORES EN LAS MICROPYMES. UNA EXPLORACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA INNOVACIÓN

Madelon van Oostrom 1093

EL CASO NAVARRO: ENTENDIENDO LA LÓGICA DE LA INTEGRACIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN TIEMPOS DE CRISIS

Nerea Zugasti Mutilva 1108

LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO ENTRE CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y LOS ENTORNOS PRODUCTIVOS ACTUALES

Rosa Mayo Cuellar y Luis JoyanesAguilar 1118

GT 24. SOCIOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE

LA FUNCIÓN SOCIAL DEL IMAGINARIO DISTÓPICO

Javier Barraycoa Martínez 1132

LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE TELERREALIDAD: LA VOZ DE LOS EXPERTOS

María Dolores Cáceres Zapatero 1139

VISIBILIDAD E INTEGRACIÓN. UNA REVISIÓN SOBRE EL PAPEL DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Elena Carrillo Pascual y Patricia Madrigal Barrón 1147

LA IMAGEN CONSTRUIDA DEL 15M: NUEVAS Y TRADICIONALES FORMAS DE COMUNICACIÓN

Palmira Chavero 1159

ENCUADRES SOBRE DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA PRENSA ESPAÑOLA. LOS CASOS DE EL PAÍS, EL MUNDO Y ABC

Maximiliano Fernández Fernández y Carlos Fernández-Alameda 1169

ELCONCEPTO DE"COMUNICACIÓN"EN LOS DOSPARADIGMAS DE LA TEORÍA CRÍTICA

Miguel Jesús Galé 1180

LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DEL HUMOR EN EL ACTUAL DISCURSO PUBLICITARIO

Mª del Carmen Jiménez del Castillo 1189

VULNERABILIDAD Y PRIVACIDAD DE LOS JÓVENES EN LA RED: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ESPAÑA-COLOMBIA

Gaspar Brändle, María Dolores Cáceres, José A. Ruiz San Román y Elías Said-Hung 1196

CONSUMO ACTIVO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE CONTENIDO VIOLENTO: ¿CATARSIS O CONTRA-CATARSIS?

Miguel A. M. Cárdaba y Gaspar Brändle 1204

SOCIEDAD Y CULTURA DE MASAS: REEDICIÓN DE PARADIGMAS

Tomás Pedro Gomariz Acuña 1206

LAS NOTICIAS TELEVISIVAS ESPAÑOLAS EN LAS CADENAS GENERALISTAS Y LA TEMÁTICA DEL ACOSO

Mª Luisa Ibáñez Martínez y Begoña Gutiérrez San Miguel..... 1213

EL EUSKERA EN LA C.A DE EUSKADI: ¿LENGUA VULNERABLE O EN PELIGRO?

Patxi Juaristi Larrinaga..... 1223

CONSUMO ACTIVO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE CONTENIDO VIOLENTO: ¿CATARSIS O CONTRA-CATARSIS?

Miguel A. M. Cárdaba y Gaspar Brändle 1233

RECOPILACIÓN TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DEL IMPACTO SOCIAL PRODUCIDO POR LA COMUNICACIÓN MÓVIL

Martínez-Ortega, Cristina..... 1235

PRENSA REGIONAL Y MUJER RURAL EN EXTREMADURA

María Irene Morán Morán y Marcelo Sánchez-Oro Sánchez..... 1248

EL CAMPO PERIODÍSTICO Y LOS PROFESIONALES DE LA INFORMACIÓN

Mònica Parreño Rabadán..... 1253

DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LOS MEDIOS ANTE LOS NIÑOS

Leticia Porto Pedrosa y Patrícia Silveira 1262

EL DISCURSO DEL AYER Y DEL AHORA EN EL DESPLAZAMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS DE MÉXICO

Roland Terborg, Virna Velázquez e Isela Trujillo Tamez 1272

LA SITUACIÓN SOCIOLABORAL DE LOS PERIODISTAS ESPAÑOLES EN EL MOMENTO PRESENTE

Juan-Francisco Torregrosa Carmona y Carmen Gaona Pisonero 1277

¿ES POSIBLE DISEÑAR UN BUEN SISTEMA EDUCATIVO EN LA ERA GLOBAL?

Manuel Ahedo Santiesteban

Resumen

En base a una sociología del sistema educativo, y a las crecientes comparaciones internacionales sobre los sistemas nacionales de educación, se procede de forma paralela a dos análisis. En primer lugar, se seleccionan y proponen cuatro factores clave que configurarían la columna vertebral de un posible buen sistema educativo, especialmente en las etapas primaria y secundaria obligatoria: el profesionalismo abierto del colectivo del profesorado (formación e identificación colectiva), la integración de las etapas educativas (transición de primaria a secundaria), un coordinada autonomía escolar (del centro educativo y del profesorado), y un control sobre el papel de las escuelas privadas. En segundo lugar, se identifican cuatro modelos educativos de relativo buen funcionamiento: nórdico, germánico-holandés, anglosajón periférico, y asiático oriental. Se relacionan los cuatro factores clave sistémicos con los cuatro modelos educativos, y se discute cómo se relacionan con el sistema educativo de España. Se concluye que al sistema educativo español le queda todavía bastante recorrido de debate, evolución y mejora.

Palabras clave: sistema educativo, educación comparada, globalización, España.

1. Introducción

Tras varias décadas de estudios comparados internacionales sobre los sistemas educativos podemos preguntarnos si es posible vislumbrar un sistema educativo modélico que cumpla con los tres objetivos principales de la educación moderna: formar personas capaces de ser, estar y trabajar en la sociedad actual, enseñar los conocimientos y capacidades cognitivas básicas de la cultura y civilización en que vivimos, y servir de mecanismo para una adecuada integración y cohesión social sin eliminar las dinámicas positivas de una sana meritocracia.

A pesar de las dificultades y problemas metodológicos que tienen muchos de los estudios comparados, tanto los académicos como los de organizaciones inter-nacionales (UE, OCDE, UNESCO, etc.), se considera posible discernir una serie de rasgos o aspectos que caracterizarían un buen sistema educativo. En base a diversos datos secundarios y a la literatura en educación comparada, se proponen cuatro grandes tipos o modelos educativos de relativo éxito, de donde se pueden obtener ideas y argumentos para los cuatros ámbitos que pueden constituir los pilares de un buen sistema educativo: a) el modelo nórdico: con una larga etapa de educación primaria, un carácter público, liderado por el Estado, y con un profesorado de fuerte identidad profesional; b) el modelo germano-holandés, caracterizado por su flexible transición de la primaria a la secundaria, su amplia oferta de formación secundaria, una cooperación público-privada, y un sindicalismo profesional y sectorial; c) el modelo anglosajón periférico, de países como Canadá, Australia y Nueva Zelanda, que mantiene la tradición anglosajona de flexibilidad en la formación del profesorado de primaria, y de confianza en las dinámicas locales diferentes dentro de una estrategia política nacional; y c) el modelo asiático oriental, caracterizado por una ambiciosa inversión pública y privada en educación, dentro de una fuerte lógica meritocrática.

En una sociología de la educación deductiva desde análisis comprensivos del sistema como el de Fernández-Enguita (1995), e inductiva desde una observación de los datos y las tendencias tanto de España como europeas e internacionales, se proponen cuatro principales factores de un posible buen sistema educativo: a) el profesionalismo abierto del colectivo de profesorado: la formación recibida para ejercer su labor docente y la identidad colectiva, sin dinámicas de cierres profesionales excluyentes; b) la integración de las etapas educativas obligatorias: especialmente la transición entre la primaria y la secundaria; c) una coordinada autonomía escolar, donde una comunidad escolar amplia se implica en el buen funcionamiento de la misma y se coordina al nivel de sistema escolar para la interacción y el aprendizaje mutuo; d) el control del papel de las escuelas privadas, para que no sean mecanismos de creación o reproducción de elites y desigualdad social. ¿Cómo ha evolucionado el sistema educativo español y en qué situación se encuentra respecto a este sistema educativo que se fundamenta empíricamente en los modelos educativos analizados?. El debate y las reformas que en España se han llevado a cabo en las últimas décadas tanto a nivel central como regional han avanzado en direcciones bastante acertadas, pero todavía queda mucho por avanzar y evolucionar en la mejora del sistema educativo.

2. Sistema de Educación: sistemas nacionales y educación comparada

La educación comparada es un campo académico con una larga tradición desde los años 60. Este campo ha pivotado más sobre la parte nacional que sobre la parte sistémica (Postlethwaite, 1995), y la comparación entre sistemas de educación no ha sido tan desarrollada. Meyer et al., (1985, 192), y Ramirez y Boli (1987) han demostrado la expansión educativa formal a nivel mundial del modelo educativo occidental (y en muchos aspectos el anglosajón), dentro de la expansión del modelo de organización societal de la nación-estado moderno occidental. Esta expansión indica la universalización formal de los factores más importantes del sistema occidental. Este proceso hace en teoría más fácil el análisis comparado de los sistemas nacionales de educación, bajo un prisma sistémico y con la necesaria atención a las particularidades nacionales sobre todo en lo referente al contenido de los sistemas.

Los sistemas de educación son los sistemas que más carácter nacional tienen en la *politeia* moderna del estado-nación Westfaliano. No tanto por sus aspectos formales, como la organización de las etapas, o las pedagogías utilizadas, sino por su función formal e informal de socialización cultural y política, la cual se manifiesta en los *Curriculum* tanto manifiestos como ocultos. Comparado con otros ámbitos o sub-sistemas nacionales como los laborales, empresariales, e incluso los culturales, la educación y las políticas educativas han cambiado menos. La fuerte impronta nacional de los sistemas educativos se puede observar en la poca y lenta integración de los sistemas educativos en la Unión Europea: el caso de la educación superior, en el proceso de Bolonia, ha sido quizá la iniciativa más ambiciosa, pero en los niveles primarios y secundarios no ha habido una dinámica ambiciosa de armonización.

Desde estas posiciones se realiza una sociología comparada del sistema educativo. Un sistema educativo se compone de: a) actores (mayormente colectivos, directamente interesados como padres, profesores, políticos a varios niveles en la Administración Pública como gobiernos, ministerios, municipios, tecnócratas, partidos políticos, y también los expertos o investigadores científicos sobre la educación) que tienen unas funciones o roles en la toma de decisiones respecto al funcionamiento de las escuelas y de la educación, y b) unas cuestiones a debatir y decidir, como el *curriculum*, las etapas, el profesorado, la financiación, la gestión y la organización escolar, etc. Los actores del sistema comparten un lenguaje, un mínimo de información y conocimiento, y discuten el funcionamiento del sistema educativo, cuyo objetivo manifiesto o teórico es la enseñanza y el aprendizaje, pero cuyo objetivo latente y práctico más relevante es la evaluación del alumnado. La lógica sistémica es muy importante, y es la que genera los resultados desde los insumos. Hay sistemas más funcionales que otros, desde el punto de vista de la efectividad del resultado, es decir, la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por el alumnado, y su reflejo en una evaluación positiva del mismo. La inversión económica en educación, aunque es un factor importante, no es el factor clave para un funcionamiento efectivo de un sistema educativo.

Desde una sociología del sistema educativo se proponen cuatro factores de un posible buen sistema educativo: a) el profesorado, como agente clave del sistema (Guerrero, 2003); b) la organización de las etapas escolares, y en concreto la transición entre la escuela primaria y secundaria; c) la autonomía escolar como un elemento clave pero crítico para estimular el dinamismo de cada centro escolar (Guerrero, 2003); y d) el papel y función de las escuelas privadas (Granados, 2003; Fernández-Enguita, 2008).

1. El *colectivo de profesorado*: en concreto, la formación recibida para ejercer su labor docente y la identidad colectiva profesional, que impulse al colectivo a un ejercicio profesional y dialogante de su trabajo, sin dinámicas de cierre cognitivo. En Europa se han desarrollado dos tipos de formación inicial del profesorado: a) el modelo consecutivo que primero dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que va a transmitir y posteriormente le da una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas para enseñar esos contenidos en las aulas; b) el modelo simultáneo en el que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas. La experiencia europea se va decantando por los modelos simultáneos, especialmente para el profesorado de educación primaria.[1] Musset (2010) frente a los modelos tradicionales de la práctica escolar y el académico, identifica dos modelos emergentes: la profesionalización y las vías flexibles alternativas; y sugiere que de estos dos nuevos modelos se pueden derivar adecuados mecanismos para promover una mayor formación continua del profesorado de primaria. Respecto a la identificación y organización colectiva, encontramos tres grandes tipos de organización del interés colectivo: sindicalismo de clase, sectorial y profesional (este último suele ir relacionado con el nivel de estudios requeridos para ejercer la profesión). Se asume que un sistema que integre de manera coherente las tres lógicas de identificación e interés colectivo es más funcional, al no enfatizar conflictos entre grupos profesionales y sectores.

2. *Etapas educativas*. La organización de las etapas educativas desde infantil, primaria, secundaria y terciaria, y los años y *curriculum* a llevar a cabo en cada etapa presenta un alto nivel de variación entre países. Donde más diferencia hay es en la etapa infantil, primaria y secundaria. En concreto una de las cuestiones claves es la transición de la primaria a la secundaria, en los alumnos de los 12 a los 16 años. En esta transición se pueden encontrar dos grandes modelos: a) la educación primaria extensa, típica de los países nórdicos y en cierta medida del norte de Europa que sitúa esa edad dentro del marco común de la educación primaria (*curriculum*, profesorado, edificio, etc.); y b) la educación secundaria

1 En las últimas tres décadas ha habido otras tendencias en Europa: a) el aumento de la formación requerida en tiempo y competencias para ser profesor tanto en primaria como en secundaria; b) tendencia a integrar la formación de profesores de primaria en el marco de la universidad, abandonando instituciones de formación no universitarias.

especializada temprana, desarrollado en los países del sur de Europa, anglosajones, asiáticos, etc. donde a los 12 años los alumnos inician itinerarios con *curriculum* específicos y divergentes.

3. La *autonomía escolar*. En este aspecto encontramos dos grandes modelos de organización escolar: a) la escuela del Estado, típica de los países del Sur de Europa, Asia, etc. donde la Administración estatal central o local ejerce un alto poder sobre el funcionamiento escolar; y b) la escuela de la comunidad, típica de los países del Norte de Europa (nórdicos, etc.), donde se reconoce el papel de la comunidad escolar local, y la colaboración entre el profesorado, dirección, padres, y autoridades locales o municipales. Una cuestión clave es la autonomía del profesor/a dentro de la autonomía escolar. En este respecto no hay argumentos concluyentes, pero parece haber cierto consenso sobre la importancia de la autonomía del profesor/a para que lleve a cabo con responsabilidad sus capacidades y ejercicio profesionales (Hattie, 2009).

4.El papel de las *escuelas privadas.* El Estado ha sido el gran gestor de la educación moderna, al asumir la necesidad de la alfabetización y la formación de su población, especialmente a través de las escuelas públicas. En general, en el ámbito europeo y de la OCDE lo normal es que predomine la escuela pública, especialmente en las etapas obligatorias (primaria y parte de la secundaria). En casi todos los países existen escuelas privadas, en porcentajes relativamente bajos, y por lo general suelen ser opciones derivadas de los derechos de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos. Que estos derechos se conviertan en mecanismos de cerrazón de elites y de posible desigualdad social, depende principalmente de la naturaleza de las escuelas privadas, y de su relación con el resto del sistema escolar.

3. Las políticas educativas en la era de los estudios comparados (UE y OCDE)

Instituciones inter-estatales como la Unión Europea (UE) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han promovido la comparación de la educación entre países. La Unión Europea, a través de su agencia Eurydice, ha llevado a cabo estudios comparados mayormente descriptivos y crecientemente analíticos sobre algunos aspectos de los sistemas nacionales de los estados miembros. Estos estudios se basan en información secundaria, y en información cualitativa de cada uno de los países miembros. Tienen información muy relevante y sirven para observar las similitudes y diferencias entre los países miembros de la UE. La OCDE, de forma específica, han llevado a cabo desde el año 2000 una serie periódica cada tres años de estudios comparados (2000, 2003, 2006, 2009): son los llamados informes PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o PISA en inglés, *Program for International Student Assessment*). No hay espacio para analizar el contenido y procedimientos de estos estudios, que han sido muy discutidos desde diferentes puntos de vista y perspectivas. [2]

El impacto de los estudios PISA está lejos de toda duda. En el ámbito político los resultados del informe se han convertido en uno de los argumentos de legitimación más fuertes de muchos gobiernos a la hora de presentar sus proyectos de reforma. En el ámbito académico los informes PISA han generado una fuerte reacción tanto de reconocimiento como de crítica. Midiendo el uso de los informes PISA en las revistas científicas internacionales, Domínguez, et al. (2012) concluyen que PISA ha tenido un fuerte impacto en la producción científica, reflejada mayormente en autores de las ciencias educativas y sociales de base universitaria centrados en los resultados de los estudiantes, y que las publicaciones a partir del 2007 indican un crecimiento y una expansión del tema en al ámbito científico. Los informes PISA se han convertido en uno de los más poderosos instrumentos de la emergente tecnología política de gobierno del espacio educativo europeo basado en números y estadísticas, y que dentro del fuerte giro "comparativo" provocado por la OCDE, la *expertocracia* ha aunado la ciencia y las soluciones políticas universales, (Grek, 2009, y Grek, en imprenta). Tras el éxito de Finlandia en los primeros informes PISA del 2000 y 2003, Hannu (2005) critica el espectáculo internacional y el control mutuo (*mutual accountability*) que pueden llegar a provocar desviaciones erróneas a la hora de explicar el mayor o menor éxito educativo de un país.

¿Es posible importar (adoptar / adaptar) un "exitoso" sistema educativo?. La respuesta más clara es que no. Sin embargo, cuando estudios comparados indican los países que mejor resultados obtienen, la comunidad vinculada a las políticas públicas se lanzan al debate. Se han generalizado en las últimas décadas muchos conceptos relativos a las políticas públicas, como el benchmarking, aprendizaje, préstamo o copia de políticas públicas (*policy learning, borrowing, copying, etc*.), o el ambivalente concepto de modelo (como tipo y como referencia a seguir o imitar). En la Unión Europea, a finales de los años 90 se adoptó un nuevo método de toma de decisiones, que iba a complementar al tradicional método de la Comunidad: el Método Abierto de Coordinación (MAC) ó OMC en inglés. Este nuevo método aspiraba a generar un proceso de aprendizaje mutuo entre los países miembros en los diferentes ámbitos de políticas públicas. Tras acordar unos objetivos comunes a conseguir (*benchmarking*), el método establecía un proceso de monitorización, de aumento del conocimiento mutuo, identificación de buenas prácticas, que cada país debería intentar adoptar. [3] Melo (2010) analiza el uso del benchmarking al nivel de la UE dentro de los objetivos comunes a conseguir en la estrategia de Lisboa definidos en el 2000; lo concibe como mecanismo para crear los mejores países educativos (*best performing nations)*, lo que genera una competitividad educativa entre los países, miembros, con resultados ambivalentes: por un lado, estimula la creación del espacio regional europeo, pero esas comparaciones no tienen en cuenta los contextos desiguales de cada país a la hora

2 Destaca la bibliografía on-line desarrollada por Joachim Wuttke (http://www.messen-und-deuten.de/pisa/biblio.htm).
3 Arrowsmith et al. (2004); Radaelli (2008), Lange y Alexiadou (2007), etc.

de competir, y puede conllevar que los estudiantes con más recursos económicos elijan esos buenos países para obtener su certificado educativo. En suma, que aunque la adopción o importación de un modelo educativo nacional es casi imposible, la imitación de los modelos "exitosos" se ha hecho más estratégica, consciente y formal.

4. La selección de los modelos educativos.

Asumiendo que los datos de los informes PISA son científicamente aceptables, y que pueden ser tomados en cuenta para buscar un modelo de sistema educativo. Por un lado tenemos un listado de resultados, en base a una serie de medidas y datos, que pueden indicar un mejor o peor funcionamiento de un sistema (Tabla 1). Por otro lado no sabemos las causas reales que llevan a un sistema a presentar esos buenos resultados. Las relaciones sistémicas entre factores o variables y resultados o efectos no son fáciles.

Tabla 1. Informa PISA (2009): clasificación de países, según competencia lectora.

2009			2000	2003	2006	% PIB invertido en educación (2006-2010) (Banco Mundial y UNESCO)
1.	Corea del Sur	539	484 (21)	491 (18)	495 (14)	4,2 - 5,0
2.	Finlandia	536	546 (1)	543 (1)	547 (2)	6 – 6,8
3.	Singapur	526				2,6 – 3,3
4.	Canadá	524	534 (2)	528 (3)	527 (3)	4,9 – 4,8
5.	N. Zelanda	521				6.0 – 7,2
6.	Japón	520	487 (20)	476 (25)	469 (24)	3,5 – 3,8
7.	Australia	515			513 (6)	4,5 – 5,1
8.	Países Bajos	508		513 (8)	507 (9)	5,3 – 5,9
9.	Bélgica	506	507 (11)	507 (9)	501 (10)	6.0 – 6,4
10.	Noruega	503				6,7 – 7,3
11.	Estonia	501				4,8 – 5,7
12.	Suiza	501	494 (17)	499 (11)	499 (11)	5,2 – 5,4
13.	Polonia	500				4,9 – 5,1
14.	Islandia	500				7.4 – 7.8
15.	EUA	500		504 (15)	495 (15)	5,5 - 5,4
16.	Liechtenstein	499				1,9 – 2.1
17.	Suecia	497				6,6 – 7,3
18.	Alemania	497				4.5 – 4,6
19.	Irlanda	496				4,9 – 5,7
20.	Francia	496	505 (14)	496 (14)	488 (17)	5,6 – 5,9
30	España	481	483	525	480	4,5 - 5

En la Tabla 1 se relacionan algunos resultados de los informes PISA con el porcentaje del PIB del gasto en educación y se observa que no hay una correlación. Esta argumento fortalece la idea de que un sistema educativo es muy complejo y que su mayor o menor efectividad y funcionamiento depende de variables y factores diversos, y de naturaleza sistémica (roles, funciones, actividades, contenidos, etc.). En la Tabla 2 se observa que los mejores resultados en la competencia lectora no se dan en las CCAA más ricas, como pueden ser País Vasco, Navarra y Madrid. De estos datos se puede argumentar que el buen funcionamiento y unos buenos resultados no dependen de la inversión pública en educación o del nivel de riqueza de las sociedades. La relación entre nivel de desarrollo y riqueza y desigualdad social no es simple. Según Marks (2005), las diferencias de desigualdades de clase en los sistemas educativos de los países están asociadas con el grado de modernización del país, en cuestiones como el porcentaje de graduados universitarios, y que en la medida en que las sociedades se modernizan las desigualdades socio-educativas relacionadas con la educación van disminuyendo.

Tabla 2. PISA (2009) competencia lectora en CCAA de España

1.	Castilla y León	503	8. Euskadi	494
2.	C. de Madrid	503	Media OCDE	493
3.	Cataluña	498	9. Asturias	490
4.	La Rioja	498	10. Cantabria	488
5.	Navarra	497	11. Galicia	486
6.	Aragón	495	Media España	481

Se proponen los siguientes modelos de grupos de países: a) Nórdico: Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca; b) Germano-Holandés: Alemania y Países Bajos; c) Anglosajón periférico: Canadá (Ontario), Nueva Zelanda y Australia; y d) Asia Oriental: Corea del Sur, Singapur y Japón. Hay otros países que tienen resultados bastante positivos, como Polonia y Francia. Sin embargo, por motivos de parsimonia analítica se ha optado por no incluirlos en el estudio.

4. Los modelos o sistemas educativos de referencia

Por lo general, en las comparaciones internacionales los países que ocupan los primeros puestos suelen recibir una atención especial. Se intentan buscar las razones o factores que hacen de ese sistema educativo uno de los mejores del mundo. Cuando el debate se focaliza en esos primeros países, el debate tiende a incluir un mayor número de factores, causas y elementos particulares, y adquiere una dimensión heterogénea. El caso nacional en cuestión se convierte en un caso cultural, de un sistema enraizado en una cultura institucionalizada. Esta culturalización del estudio del caso tiene un efecto doble: hace justicia a las complementariedades institucionales que se den en todo sistema educativo en el sistema social e institucional de un país, y el modelo que un primer momento se presentó como modelo a intentar emular adquiere una dimensión compleja y difícilmente copiable o importable.

Superando esta culturización del caso, y para hacer un análisis sistémico es recomendable integrar el caso nacional en un tipo o modelo supra-nacional regional, probablemente compuesto de países con resultados no tan diferentes y con similitudes institucionales. De esta manera se puede identificar los elementos comunes que tienen esos casos, y así construir los factores virtuosos que podrían caracterizar un buen sistema educativo. Para este análisis, buena parte de la información se ha obtenido de varias publicaciones de la OCDE (Informes PISA 2006 y 2009, PISA in Focus, que incluye perfiles educativos nacionales y comparaciones sobre temas específicos; y *Education at Glance* 2011) y de la UE y sobre todo Eurydice, la red de información y análisis sobre los sistemas nacionales de los países miembros de la UE (Eurydice-Eurostat, 2012, y Eurypidea, la enciclopedia europea sobre los sistemas educativos nacionales, creada en 2011). [4]

El modelo nórdico.

Los países nórdicos suelen figurar entre los 15 primeros en las clasificaciones de PISA. Dinamarca presenta los peores resultados, Noruega y Suecia están en el grupo de cabeza, y Finlandia ha sido el gran vencedor de los informes PISA. Finlandia, históricamente el hermano pobre de los países nórdicos, ha saltado al *podium* internacional con sus empresas de telecomunicaciones (Nokia), su sociedad de la información, y sus primeros puestos en los informes PISA. La tradicional explicación de su éxito se ha centrado en factores pedagógicos, como la buena preparación de su profesorado. En España el debate ha sido activo. Melgarejo (2006) compara los resultados de PISA de Finlandia con los de los otros países nórdicos y llega a la conclusión que la diferencia clave reside en la formación del profesorado, ya que la formación de profesorado primario adquirió en la reforma universitaria de 1979 el mismo nivel de otro estudio universitario.[5] En los rasgos comunes a todos los países nórdicos destacan las siguientes características: a) una etapa primaria larga e integrada de 9 años escolares (de 6 a 15 años, con la opción de hacer un año extra como preparación a la secundaria); b) una relevante autonomía escolar: la comunidad escolar colabora con las autoridades locales, y especialmente en lo que se refiere a la contratación de profesorado; y c) una fuerte identificación profesional del profesorado: siguiendo el modelo laboral nórdico de corporatismo profesional, cada colectivo de profesorado por etapas tiene su propia asociación sindical-profesional, con porcentajes de membresía que se acercan al 90% , y que negocia sus condiciones laborales y socio-económicas. Muchas de las escuelas privadas existentes en estos países son escuelas libres, nacidas a iniciativa de los padres, y por lo general suelen ser un factor de innovación en el sistema. De este modelo nórdico destaca la fuerte lógica local y profesional, y su larga etapa primaria obligatoria, como base de una igualdad común antes de la especialización en la secundaria.

El modelo germánico-holandés.

Como colectivo profesional, el profesorado defiende sus intereses en la federación sectorial que agrupa aproximadamente al 60% de los profesores. En la organización de las etapas educativas, la etapa secundaria es una etapa flexible con varias opciones, y a la que se entra de forma paulatina desde la primaria cuando el alumno está preparado para ello. Respecto a la autonomía escolar, según los datos de PISA in Focus (2011) sobre la autonomía en la asignación de recursos y en el curriculum y la evalaución, mientras Alemania se encuentra por debajo de la media de la OCDE, los Países

4 Se ha usado también información de algunas federaciones sindicales del sector educativo en Europa (http://etuce.homestead.com/ETUCE_en.html) e internacional (http://www.ei-ie.org/spa/news/homepage/home), los informes bianuales de la UE sobre Relaciones Laborales (2008, 2010, 2012), y algunas bases de datos de la Federación Europea de Sindicatos (http://www.worker-participation.eu).

5 Argumenta que la formación del profesorado de educación primaria y secundaria (que incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas) es la variable crítica para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses en competencia lectora.

Bajos presenta el mayor nivel de autonomía escolar. Este alto nivel de autonomía escolar holandés se debe quizá al alto porcentaje de escuelas privadas. En Holanda el porcentaje de escuelas privadas asciende al 60% de los alumnos, debido a la división religiosa del país entre protestantes y católicos, pero prácticamente todas son escuelas concertadas que siguen el *curriculum* oficial salvo en el tema de religión, y su comportamiento es de plena colaboración con el 30-35 % de escuelas públicas. En Alemania las escuelas privadas concertadas solo suponen el 5% del alumnado de primaria y secundaria. A pesar de las diferencias entre los dos países, cabe destacar su común tradición de flexible transición entre la primaria y las múltiples opciones de secundaria, y su fuerte identificación y defensa del sector educativo.

El modelo anglosajón periférico.

Este modelo incluye principalmente los casos de Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Destaca en este modelo la gestión próxima y local de la política educativa, y la pronta implantación de una lógica de racionalidad económica y utilitarista dentro de las reformas neo-liberales (Marginson, 1993; Codd, 2005). En estos países la formación del profesorado sigue la tradición flexible que incluye el reconocimiento de la experiencia directa o indirecta para la acreditación profesional. Suelen haber órganos o agencias regulatorias de la formación y de la acreditación profesional. La identidad colectiva es bastante profesional y sectorial, y la afiliación en el sector pasa del 50% del total del colectivo.[6] En la organización de las etapas se mantienen el concepto de etapa intermedia entre la primaria y la secundaria, y aunque se ha ido enfatizando la separación entre estas dos etapas todavía existen casos de primaria extensa.[7] Respecto a las escuelas privadas, al nivel de primaria estos países predominan las escuelas públicas. [8] En Canadá las escuelas privadas son solo el 6% y cada provincia tiene plena soberanía de política educativa, generando dinámicas propias. Según Andersen y Ben Jaafar (2003), en la provincia de Ontario el gobierno ha llevado a cabo una ambiciosa política educativa para mejorar los resultados, como la creación en 1995 del *Ontario College of Teachers*, un organismo o agencia que ha impulsado la nueva profesionalización del profesorado, y ha intermediado en los acuerdos laborales con los sindicatos de secundaria y de primaria. Este modelo destaca por su flexible formación del profesorado, y su pragmatismo local que permite dinámicas virtuosas de colaboración entre gobiernos y los colectivos profesionales, como es el caso de Ontario en Canadá.

El modelo asiático oriental.

Aquí destacan Corea del Sur, Japón y Singapur. Un elemento común a estos tres países ha sido la fuerte inversión pública y de las familias por aumentar el nivel educativo de la población, en una sociedad que en rápidos procesos de modernización e industrialización, lo que ha estimulado el esfuerzo individual y la meritocracia. Las etapas tienden a enfatizar el modelo más anglosajón de temprana y diferenciada etapa secundaria. El profesorado se forma en las universidades y tiene una débil identificación sectorial y profesional, no exenta de influencias ideológicas. Las escuelas han recibido una creciente autonomía de gestión y pedagógica como mecanismo para fomentar la competencia y la meritocracia. El éxito de Japón y recientemente el de Corea del Sur se puede explicar en parte por una cultura o ideología derivada de la aplicación del Confucionismo a una sociedad en rápido proceso de modernización e industrialización, lo que ha generado una alta prioridad al mérito individual. Sobre Japón, Ichikawa (1990) identificaba nuevo características del sistema educativo japonés, [9] y observaba sus ambivalencias: que el alto interés de los padres estimula competitividad entre alumnos, que la excesiva preparación para los exámenes genera también estrés y auto-disciplina, y que la conciencia igualitarista y de grupo ayuda al buen resultado colectivo pero impedía la creatividad individual. Según Nemoto (1999) el sistema educativo pivota sobre una ideología de colectivismo jerárquico, y sobre una tradición de respeto a la autoridad y a los mayores y de auto-sacrificio. Okano y Tsuchiya (1999) valoran de forma negativa la fuerte cultura competitiva en base a exámenes, y una baja capacidad de incorporar diversidad y heterogeneidad cultural y étnica en la escuela. Sobre Corea del Sur, Sorensen (1994) argumentaba que todo el esfuerzo extra-escolar de los estudiantes sur coreanos respondía a una ideología de legitimación del estatus socio-económico por el esfuerzo educativo. Las escuelas privadas son importantes: en Japón el 26 % de los alumnos de primaria y secundaria va a escuelas privadas concertadas; en Corea del Sur, el 36% atienden escuelas privadas, de los que casi el 20% van a privadas independientes. Singapur destaca por su rápido

6 En Australia el sindicato principal es sectorial aunque también trabaja a nivel de profesión y de nivel y ámbito educativo. En New Zealand junto al histórico sindicato sectorial (NZEI), han surgido sindicatos profesionales especializados, como el PPTA (que aglutina a los profesores de secundaria o post-primaria), y el NZSTA (para los profesores en puestos de dirección de centros educativos). Cabe mencionar la creación en 1989 de la agencia regulatoria en educación (el consejo de enseñanza), cuya una de sus funciones es regular y acreditar el ejercicio de la profesión. Este consejo está compuesto por 11 representantes: uno es elegido por cada una de las asociacciones o sindicatos sectoriales representativos (NZEI, PPTA y NZSTA); el Ministerio de educación elige a 4; los profesores registrados independientes eligen a otros 4 (en los sectores de educación infantil, primaria, secundaria y directores de centros educativos).

7 La *full primary school* de las zonas rurales de Nueva Zelanda.

8 En Australia, en los años 80 aproximadamente un 72% de los alumnos de primaria y secundaria atendía escuelas públicas; en el 2000, el porcentaje era del 69%, un 20% a escuelas privadas católicas, y un 11 % a escuelas indepedientes; en el 2010 las escuelas publicas recibían el 66% y las independientes el 14%.

9 Estos rasgos eran: la participación privada en la educación pre y post-obligatoria, y la alta contribución privada a la financiación de la educación, lo que indica el compromiso de las familias por la educación de sus hijos; la preferencias por una educación general bajo un sistema de itinerario único; promoción automática de niveles según la edad; la baja participación de alumnos no-japoneses; el alto nivel de resultado con una baja desviación entre el alumnado; la importancia de los exámenes de acceso; la práctica de gestión escolar autónoma; y financiación centralizada en el gobierno central.

desarrollo competitivo en base a programas de excelencia y de autonomía escolar entre sus escuelas públicas, llegando a una especie de *excelentocracia* (Ka-ho, 2003).[10] Este modelo asiático destaca por la apuesta del Estado y de las familias por la educación, generando tendencias a la privatización de la educación, y por un equilibrio entre un individualismo meritocrático y colectivismo armónico.[11]

5. Una sociología del modelo/sistema educativo en relación al sistema español.

En primer lugar, se indica la tendencia general, y los rasgos comunes identificados en los modelos educativos presentados. Posteriormente se relacionan estos rasgos con la evolución y situación del sistema educativo de España.

Profesorado: un colectivo débil y fragmentado

En general, la formación del profesorado ha tendido a hacerse más vinculada a la educación superior y a aumentar en número de créditos y de competencias. Ha ido pasando de ser una formación para una profesión media, a ser una formación para una profesión superior, con un aumento del nivel para acceder a los estudios. En lo que respecta a la identificación colectiva, integrando los cuatros sistemas educativos analizados encontramos que tiende a predominar la lógica profesional del colectivo de profesorado, acompañado de cierta lógica sectorial, y en la mayoría de los casos, como parte activa del movimiento de solidaridad de clase.

En España la formación del profesorado ha evolucionado por las tendencias europeas e internacionales, hacia una mayor exigencia y nivel en tiempo y contenido (VVAA, 2006, RASE, 2012). Sin embargo, la fuerte tradición artesanal y de oficio pesa bastante, y hace que el colectivo se perciba y auto-perciba como una semi-profesión. La tradición institucional de organización de interés colectivo es de sindicalismo de clase. Dentro de los sindicatos generalistas de clase, cada uno de ellos da un mayor o menor protagonismo a las federaciones sectoriales de educación. En las últimas décadas han aparecido organizaciones con una orientación más especializada. En el País Vasco y en Cataluña existen sindicatos sectoriales de educación, con una fuerte impronta nacionalista. A nivel de toda España, la asociación de profesionales de la educación se creó el ANPE, pero su fuerza es muy reducida. [12] Se podría argumentar que en España el colectivo está muy fragmentado y que no ha encontrado el mecanismo de integración de la solidaridad a nivel de clase, sector y profesión.

Las etapas educativas: la difícil transición entre Primaria y Secundaria.

Se ha observado que la tendencia es hacia una buena integración y la transición entre la etapa primaria y secundaria, para que la edad de los 12 a los 16 años no sea un problema de fracaso escolar. Un cierta tendencia es a situar esta edad dentro de una etapa especial, bien dentro de una primaria extendida, o alternativamente como una primera fase de la secundaria flexible y con varias opciones de contenido, actividades y aprendizajes. En tres de los cuatro modelos analizados (salvo el asiático, que tiene una fuerte lógica evaluativa y de exámenes), se observa una transición suave y flexible, y en el caso del modelo nórdico una larga etapa primaria y una relativamente corta secundaria de 3 años.

En España la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) fue creada en 1996, y modificada por la LOE de 2008. Cursada mayormente en Institutos de Educación Secundaria queda situada de manera simbólica en el entorno de la educación secundaria. Los sucesivos datos de abandono escolar no parecen indicar un buen funcionamiento de esta etapa obligatoria. Fernández-Enguita et al., (2010) sugieren que la ESO es uno de los factores claves para explicar el alto índice de fracaso escolar en España. La escolarización obligatoria hasta los 16 años a través de la ESO parece haber sido a su vez un mecanismo de segregación y desigualdad social. Martínez (2009) argumenta la excesiva dificultad de la ESO para explicar las altas tasas de fracaso escolar.

Escuelas públicas vs. Escuelas privadas

A nivel cuantitativo, se asume que a mayor porcentaje de escuelas privadas, tanto privadas-privadas como privadas-concertadas, mayor riesgo de desigualdad social y de oportunidades. El riesgo depende principalmente del carácter cualitativo de estas escuelas privadas, de que sean religiosas, laicas, cooperativas, alternativas como las escuelas libres de los países nórdicos y germánicos, etc. Algunas escuelas privadas, haciendo uso de su autonomía, pueden ser innovadoras, y si esa innovación se extiende al resto del sistema, se puede interpretar como un mecanismo de evolución y mejora.

España tiene un alto porcentaje de alumnado que atiende escuelas primarias. Para las etapas primarias y secundarias, la

10 Algunas ciudades chinas también han empezado a aparecer en los primeros puestos de los rankings internacionales. Shangai destaca por su capacidad para adoptar e implementar algunas buenas prácticas internacionales, bajo el liderazgo del gobierno municipal (Tan, 2012).

11 De hecho, Japón y Corea del Sur tienen unos niveles de igualdad social comparables a Europa.

12 ANPE es un sindicato docente independiente español, fundado en 1978 como "Asociación Nacional de Profesorado Estatal". De carácter profesional, plural y reivindicativo cuenta con más de 63.000 maestros (Enseñanza Primaria) y profesores (Enseñanza Secundaria) afiliados. Suele ser acusado de cierta ideología conservadora, y de defensa de la educación privada.

media de la OCDE de alumnos que atienden centros privados es de un 15 % (10% privadas concertadas o dependientes del gobierno, y un 5% plenamente independientes), y la media de la Unión Europea desciende a un 10 % (son solo un 3-4 % para los centros totalmente privados). Después de los Países Bajos (con un 65% de alumnos en centros privados concertados), España es el segundo país, con un 31% (27% a centros concertados y un 4% a centros privados). La mayoría del alumnado de los centros privados atiende centros religiosos, mayormente de la Iglesia Católica. Este alto porcentaje de alumnos que atienden escuelas privadas y especialmente católicas en España es una de las cuestiones claves para la mejora del sistema educativo español. Tras el auge de la red pública desde los años 70, la creciente importancia de la red privada en las clases sociales medias y altas de la población urbana supone un reto para la función cohesionadora del sistema educativo (Fernández Enguita, 2008). Asimismo, la marcada separación entre red escolar pública y privada debilita el interés sectorial común ante los actores gubernamentales e institucionales.

Autonomía Escolar: la escuela sin "comunidad"

Una mínima autonomía escolar en colaboración con una gestión descentralizada de la política educativa al ámbito local (municipal, provincial, etc.) parece ser una buena práctica, que se encuentra de una u otra manera en los cuatro modelos de referencia. Según los datos de la OCDE (2012) y de Eurydice (2012) España presenta un relativamente bajo nivel de autonomía escolar, tanto en lo que se refiere a la gestión de recursos, como en lo que atañe al curriculum y la evaluación.

El sistema escolar de España adolece de un alto centralismo político, el cual se extiende por otros países del Sur de Europa: a) centralismo político de contratación, en manos de los gobiernos centrales o regionales, y b) cierta coordinación entre la autoridad central y el centro en cuestiones sobre gastos de inversiones, mobiliarios, y otras decisiones de gestión material. Aunque las nuevas leyes educativas que se han aprobado en España, como la de Cataluña en el 2007, o el programa de modelo trilingüe del Gobierno Vasco (2009-2012), han buscado dar una mayor autonomía al centro educativo, también han buscado potenciar la figura de dirección del centro escolar. Si la escuela española viene del modelo de escuela del Estado debería evolucionar hacia una escuela de la comunidad, en la que la autonomía escolar sirva para estimular la colaboración sustantiva entre los colectivos implicados de profesores, padres y autoridades locales. en En el sistema español un alto de autonomía escolar en cuestiones importantes podría tener un aumento de la desigualdad social. Sin embargo, si la autonomía escolar estuviera dentro de un marco común básico y una descentralización hacia el nivel local o municipal, la competencia entre escuelas públicas y privadas se compensaría con una competencia inter-localidades por tener buenas escuelas. En suma, que las "comunidades escolares" compitan no debería ser un peligro de desigualdad, si las comunidades menos dinámicas pueden realmente aprender de las más dinámicas.

6. Conclusiones

Desde una sociología deductiva e inductiva de la educación y analizando los cada vez más estudios internacionales comparados, especialmente los llevados a cabo por organismos inter-estatales como la OCDE y la UE, se ha identificado cuatro factores que podrían suponer los pilares de un posible buen sistema educativo. Primero, el colectivo de profesorado: en base a una formación coherente y flexible, como base para una autoridad socio-comunicativa y un profesionalismo abierto, apoyado en un sindicalismo profesional integrado con la solidaridad sectorial y de clase. Segundo, la organización de las etapas educativas, y especialmente la transición de la educación primera a la secundaria: se ha identificado la importancia de educación primaria larga e integradora como posible mecanismo de lucha contra el fracaso escolar. Tercero, una participativa autonomía escolar, en donde la comunidad escolar local pueda trabajar por mejorar su escuela de forma abierta y siempre dispuesta al intercambio y la colaboración con otras escuelas. Cuarto, el papel de las escuelas privadas: una limitación de su peso cuantitativo, con algún tipo de control de su función y relación con el resto del sistema escolar. Un sistema educativo sustentado en estos pilares podría satisfacer las expectativas y necesidades de una sociedad moderna y relativamente "justa" en la era del capitalismo global. El sistema educativo español ha evolucionado en las últimas décadas, pero si tomamos como referencia o modelo a seguir los cuatro pilares sistémicos identificados, se puede argumentar que todavía le queda mucho recorrido por hacer y por mejorar.

Bibliografía

Anderson, S. y S. Ben Jaafar (2003) "Policy trends in Ontario education: 1990-2003". Vol. 1., ICEC Working Paper.

Arrowsmith, J.K., K. Sisson, y P. Marginson (2004) "What can "benchmarking" offer the Open Method of Coordination?" en Journal of European Publich Policy, 11 (2): 311-328.

Codd, John (2005) "Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: The New Zealand experience", en Educational Review, 57(2), 193-206.

Comisión Europea (2012, 2010, 2008) Industrial Relations in Europe. Bruselas, UE.

Domínguez, María, Maria-José Vieira, Javier Vidal (2012) "The impact of the Programme for International Student Assessment on academic journals" en Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Vol. 19, Iss. 4, 393-409

Eurydice-Eurostat (2012) Key data on education. 2012. Eurydice. Comisión Europea.

Fernández Enguita, Mariano (1995) La escuela a examen. Madrid: Pirámide.

Fernández Enguita, Mariano, Luis Mena Martínez, y Jaime Riviere Gómez (2010) "Fracaso y abandono escolar en España", Colección Estudios Sociales Obra Social La Caixa Núm. 29.

Fernández Enguita, Mariano (2008) "Escuela pública y privada en España: la segregación rampante" en Revista de Curriculum y Formación del Profesorado 12 (2)

Grek, Sotiria (2009) "Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe" en Journal of Education Policy Vol. 24, Issue 1, 23-37

Grek, Sotiria (en imprenta) "Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy" en Journal of Education Policy.

Granados, Antolin (2003) "Las funciones sociales de la escuela", en Fernández Palomares, Francisco. (Coord.): Sociología de la Educación. Madrid: Pearson.

Guerrero, Antonio. (2003) "El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado", en Fernández Palomares, Francisco (Coord.): Sociología de la Educación. Madrid: Pearson.

Guerrero, Antonio. (2003) "Sociología de la organización escolar", en Fernández Palomares, Francisco. (Coord.): Sociología de la Educación. Madrid: Pearson.

Hattie, John (2009) Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta Analyses relating to Achievement, London, Routledge.

Ichikawa, Shogo (1991) "Distinctive Features of Japanese Education". NIER Occasional Paper, National Institute for Educational Research

Ka-ho, Mok, (2003) "Decentralization and marketization of education in Singapore: A case study of the school excellence model", en Journal of Educational Administration, 41 (4): 348 - 366

Lange, Bettina y Nafsika Alexiadou (2007) "New Forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination" en European Educational Research Journal, 6 (4): 321-335.

Marginson, Simon (1993) Education and public policy in Australia, Cambridge University Press.

Marks, Gary N. (2005) "Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education" en International Sociology, 20 (4), 483-505.

Martinez, Jose Saturnino (2009) "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO" en Revista de la Asociación Española de Sociología de la Educación 2 (1): 56-85.

Melgarejo**,** Javier (2006) "La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses" en Revista de Educación, extraordinario 2006: 237-262

Melo, Susana (2010) "Creating Best Performing nations in education. The case of the European Union's use of benchmarking", en Schuerkens Ulrike (ed.) Globalization and transformation of social inequality, London, Routledge, (76-92)

Meyer, John, John Boli y Francisco O. Ramirez (1985) "Explaining the Origins and Expansion of Mass Education" en Comparative Education Review 29: 145-68.

Meyer, John, Francisco O. Ramirez y Yasemin N. Soysal (1992) "World Expansion of Mass Education, 1870-1970" en Sociology of Education 65: 128-49.

Musset, P. (2010) "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing.

Nemoto, Yasuhiro (1999) The Japanese Education System, Universal-Publishers

OCDE (2012) Education at Glance. OCDE Paris.

Okano Kaori y Motonori Tsuchiya (1999) Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity, Cambridge, Cambridge University Press

Postlethwaite, T. Neville (ed.) (1995) International Encyclopedia of National Systems of Education. 2nd ed. Tarrytown, NY: Pergamon.

Radaelli, Claudio M. (2008) "Europeanization, Policy Learning and New Modes of Governance" en Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice,10 (3): 239- 254

Ramirez, Francisco O. y John Boli (1987) "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization" en Sociology of education 2-17.

RASE (Revista de la Asociación de Sociología de la Educación) (2012) "La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional", Volumen 5, número 3, Monográfico editado por Mar Venegas y Francisco Fernández Palomares.

Simola, Hannu (2005) "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education" en Comparative Education 41 (4): 455-470

Tan, Charlene (2012) "The culture of education policy making: curriculum reform in Shanghai" en Critical Studies in Education, Vol. 53, Issue 2 153-167.

Tsuchiya, Motonori (1999) Education in contemporary Japan: Inequality and diversity. Cambridge University Press

Sorensen, Claus (1994) "Success and Education in South Korea" en Comparative Education Review 38 (1): 10-35.

Stack, Michelle (2006) "Testing, testing, read all about it: Canadian press coverage of the PISA results" en Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation 49-69.

VV. AA. (2006) "Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente" en Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 19-86.

LAS DECISIONES ESTATALES EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE PARA EL NIVEL MEDIO EN ARGENTINA. ESTUDIO A PARTIR DEL CASO DE LA PAMPA

Sonia Alzamora[1]

Resumen

La formación docente se presenta como un espacio de intersección de las políticas públicas y de las estrategias de agencias y agentes sociales con intereses en el ámbito educativo en interjuego con las conceptualizaciones circulantes en los organismos internacionales. Estas relaciones configuran las dinámicas internas y externas, variables según las posiciones logradas en las luchas anteriores y actuales por la posesión y acumulación de distintas especies de capital con valor en el campo particular.

El estudio de la configuración actual de la formación docente permanente para el Nivel Medio en Argentina es el objeto de la investigación doctoral en curso. La construcción de campo como objeto sociológico, implica el análisis de la política educativa que se implementa a partir de la última Ley Nacional de Educación, por la cual se ha vuelto obligatoria la escolaridad durante 13 años de la vida de los sujetos lo cual incluye el nivel medio, en sus relaciones con a-las agencias y los agentes formadores regionales en tanto agencias de control simbólico que guardan sus espacios de autonomía estableciendo las reglas del juego que van delimitando el campo y b-las percepciones de los agentes en formación, docentes y directivos, receptores y demandantes de las propuestas formativas.

El Ministerio de Educación de Nación regula la formación permanente desde la ley previa de educación en la década de 1990 con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, reemplazado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) con funciones de desarrollo profesional docente y por acciones desarrolladas por otras áreas de dicho Ministerio.

La construcción de los lineamientos de formación permanente es negociada en el Consejo Federal de Educación, ámbito de concertación de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; las decisiones tienen carácter federal si bien las jurisdicciones mantienen niveles de autonomía sobre los modos de implementación. El caso de la provincia de La Pampa, situada en el centro-sur del país, se ha caracterizado en las últimas décadas por una constante adscripción a las medidas definidas en el nivel nacional.

En esta exposición se presentará el estudio de las medidas políticas adoptadas para la formación permanente de los docentes del nivel medio en la provincia de La Pampa (la elección de nivel educativo se realiza por los desafíos de la implementación de la obligatoriedad desde el año 2010). Las decisiones del Ministerio de Educación de la Nación a través del INFD y de las recomendaciones del Consejo Federal de Educación son recontextualizadas en el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia. Para este análisis se recurre al análisis documental y entrevistas realizadas a referentes con cargos políticos en el ministerio provincial.

Las continuidades, rupturas y contradicciones en la traducción e imposición política entre el ámbito nacional y provincial contribuirá a interpretar las regulaciones del Estado en el ámbito de la formación en el conocimiento de los responsables de su distribución entre los adolescentes y jóvenes.

Palabras clave: formación docente permanente. Campo. Agencias formadoras. Estado. Recontextualización.

Desarrollo

En esta exposición se presentará una introducción en la cual se detalla el encuadre teórico referencial que permite comprender la construcción del Campo de la Formación Docente Permanente (FDP) para el Nivel Medio, fundamentado en la teoría del campo de P. Bourdieu y con aportes de categorías de B. Bernstein. Posteriormente, se analizarán las regulaciones del Campo Estatal Nacional establecidas a partir de la Ley Nacional de Educación (del año 2006) para finalmente interpretar la posición del Campo Político provincial sobre este objeto.

1 Sonia Alzamora. Doctoranda en Universitat de Valencia, Docente de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. e-mail: soniagalzamora@gmail.com

1. El amplio Campo de la Educación: precisiones teóricas

El Campo Educativo o de la Educación (CE) involucra las acciones educativas formales y sistemáticas que se desarrollan en una sociedad: país, jurisdicción provincial o local. Presenta un margen de autonomía relativa dado por el monopolio de la educación sobre el reclutamiento, la formación y promoción del personal que permite al sistema educativo adaptar los propios programas y actividades a sus propias necesidades de auto-perpetuación. Por lo tanto, la capacidad de reclutamiento de los agentes y el desarrollo de una cultura particular son los medios para la producción, selección e imposición del discurso dominante dentro del campo (Pecourt, 2007).

Los agentes que conforman dicho campo comparten la *illusio* que valora el carácter formador de los bienes sociales sobre el sujeto en formación; esto es, en la condición de la educación como capital cultural. Esta es una constante presente aun contra quienes se rebelan a las características del sistema formal.

En la relación del CE con otros campos, el Estado ocupa una posición privilegiada por el papel regulador de la política del sistema educativo; más precisamente, por su posición dominante respecto al capital material y simbólico legítimo que le permite detentar la condición de imponer los conocimientos de la educación formal a los distintos grupos de la sociedad. Este campo político no puede definirse como un bloque homogéneo en cuanto a su composición e intereses sino que está compuesto por subcampos burocráticos o administrativos; cuyos agentes y grupos luchan de modo directo o indirecto por el poder de regir una esfera particular de prácticas en un ámbito jurisdiccional a través de leyes y/o medidas administrativas (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 74).

Las políticas que regulan la educación procedentes del Estado se producen en un cruce de múltiples relaciones internas así como para dar respuesta a diversas demandas sociales y compromisos internacionales. Dentro de los agentes internos del CE, se encuentran los expertos educativos que aportan teorías e investigaciones del área disciplinar y una extensa y variada composición del cuerpo administrativo de los ministerios de educación (nacional y de las jurisdicciones) que construyen los aspectos operativos de las medidas definidas por quienes ocupan posiciones políticas. Los agentes externos son diversos: los gremios de docentes y asociaciones de profesionales que desarrollan su trabajo en el sistema educativo y por otra parte, están los sectores que realizan apuestas desde el campo económico (como contratante de fuerza de trabajo), el campo científico, el de producción cultural; entre los principales a mencionar.

Dentro del CE se pueden diferenciar diversos subcampos que atienden a los distintos ámbitos de actuación en la educación, generando objetos alrededor de los cuales se establecen luchas por la dominación de las representaciones sobre los mismos. Tal el caso que aquí interesa especialmente, la FDP que forma parte a su vez del campo más amplio de la formación docente para el sistema educativo. Es un esquema relacional que se diferencia por las especificidades de los objetos en juego.

La FDP es un hecho social definido de modo relacional; esto significa que no se recurre a la sola alusión a la conciencia o la exterioridad ajena a los sujetos. Se instala en una historia que muestra la estructura del sistema de formación como medidas de política educativa; espacios sociales en los cuales se engendraron y efectuaron las actuales disposiciones de las agencias formadoras y de los agentes en formación. Es una acción diferenciada de otras que realizan los agentes formadores y en formación en su trabajo pedagógico en los niveles educativos y de investigación si bien se encuentra en interdependencia con los conocimientos y experiencias construidas en aquellos espacios, mayormente.

L. Vezub (2010) identifica los diversos niveles de agentes intervinientes en el campo de la formación permanente como un entramado complejo, que articula tres campos de fuerza con diversas lógicas, actores, instituciones, intereses y dinámicas particulares; en el centro de los cuales se ubican las necesidades, deseos y expectativas de formación de los profesores. Los campos son: a) Las políticas de formación y capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gobierno del sistema educativo; b) Las prácticas y experiencias de formación desplegadas por las instituciones, organizaciones, grupos de maestros y de profesores en distintos momentos y circunstancias histórico-institucionales. Y c) La reflexión académica, el desarrollo de la investigación y la teoría en el campo de la formación en general y de la formación docente en particular.

En tanto política pública puede ser entendida como un espacio de intereses de diferentes agentes: Estado nacional, provincial, oferentes de capacitación y docentes; reconociendo así la existencia de interrelaciones políticas múltiples (Serra, 2004, p. 27). En lo que respecta al ámbito intelectual, vienen realizando desde hace unas tres décadas investigaciones desde enfoques diversos (psicológico, sociológico, histórico, organizacional) que cubren áreas como la formación de docentes noveles, de directivos escolares, la formación según disciplinas escolares, en nuevas tecnologías (NTICs); otras abordan las características de las acciones que se desarrollan en diversos formatos, tiempos y evaluaciones (tal el caso de las modalidades virtuales, semipresenciales, etc.).

En los últimos años se ha constituido una importante comunidad de investigadores en Latinoamérica, tanto en número de integrantes como en producciones presentadas en los eventos académicos realizados, un ejemplo de ellos es el Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, que integra la Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) y puede mencionarse la Comisión sobre Formación Docente en la Red Estrado (Red latinoamericana de estudios sobre trabajo docente); ambas con presencia de Argentina, Brasil, Chile Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela.

Desde la década de 1990, con los movimientos de reformas educacionales en el nivel internacional ha cobrado cada vez

mayor visibilidad la formación de los docentes en ejercicio, en pos de la mejora de la calidad de la educación y de la profesionalización de los docentes. Y en esta dinámica, se visibiliza una lucha por aumentar la autonomía de este campo respecto al campo del poder (del Estado) y su diferenciación de la formación docente en el cual se ha venido subsumiendo. Este movimiento ha dado lugar a la producción creciente de investigaciones y documentos que señalan la necesidad de una pedagogía de la formación permanente diferenciada según el nivel educativo y la peculiaridad del área de educación.

2. Caracterización del campo de la FDP

El objeto del Campo de la FDP son las acciones formativas consideradas necesarias para los agentes educativos (docentes y directivos de instituciones escolares) que están en servicio o inscriptos para desempeñarse cuando surjan plazas vacantes. La cual puede diferenciarse según hayan realizado la formación docente inicial o bien provengan de otras disciplinas profesionales (como arquitectura, abogacía, bioquímica, periodismo, ingeniería, etc.etc).

Como campo es una configuración de agentes y agencias que disputan la FDP con intereses comunes a veces, diferenciados otras; no obstante comparten el interés en la producción y distribución del conocimiento orientado a y de los docentes y directivos, considerado necesario en el ejercicio laboral de los distintos ámbitos del sistema educativo. Este movimiento se encuentra regulado por reglas de funcionamiento propias que se consolidan en cada momento socio-histórico particular.

Los agentes provienen de diferentes campos y pasan a ocupar posiciones particulares al intervenir en torno a la FDP. En una lectura de la estructura de este espacio, puede decirse que es un amplio proceso de recontextualización en el cual las producciones culturales producidas en el campo primario, el Campo Intelectual de la Educación (CIE), son re-localizadas o reubicados en nuevos discursos que se hacen intervenir otro espacio social, el Campo Pedagógico (CP) conformado por los agentes escolares, donde vuelven a ser modificados según trayectorias de los agentes, historias de las instituciones educativas y condiciones de las familias de los alumnos (Diaz y Bernstein, 1984). A continuación se pasa a aclarar esta definición para una mejor comprensión.

Los agentes escolares del sistema educativo conforman el Campo Pedagógico según la categorización de Bernstein (Diaz y Bernstein, 1984). El mismo se presenta como un contexto de reproducción de discursos pedagógicos. Es “un campo estructurado y estructurante de los límites entre los discursos, posiciones y prácticas de transmisión-reproducción” (Diaz, 1995, p.15). La perspectiva de los agentes está construida desde la experiencia y práctica pedagógica en interrelación con los discursos y prácticas dominantes que actúan sobre los significados, regulando el proceso de comunicación y los conocimientos que se distribuyen. Al interior de este campo, las divisiones se producen entre distintas disciplinas que integran el currículum y por el agrupamiento de docentes por áreas.

En el proceso de producción discursiva de la elite intelectual (CIE) y en la circulación que autoriza la burocracia intelectual que se desempeña en el Estado, se produce una recontextualización de la producción al contexto escolar, cambiando el sentido del discurso teórico de su contexto original para traducirlo a las características de los nuevos lugares de circulación.

El proceso de recontextualización crea, modifica, cambia producciones teóricas para la generación de discurso educativo. Esto lo convierte en un Campo de Recontextualizacion; es decir, de regulación de movimientos de textos y prácticas desde el Campo de Producción al CP. Del contexto primario de producción de discursos en un movimiento, son apropiados y seleccionados en los Campos de Recontextualización que pueden diferenciarse según sea su dependencia del Estado.

Hay una relación dominante desde el campo del Estado sobre el CP e interviene sobre el proceso de recontextualización, de modo directo a través del proceso de recontextualización Oficial (PRO) que toma textos y los ubica y reubica en textos oficiales; por lo cual, regula y limita aquello que puede entrar en el Campo de la Educación y este proceso forma parte del Campo de Recontextualizacion Oficial (CRO). Existen otros Campos de Recontextualización que luchan por su autonomía del CRO, es el caso del Campo de Recontextualización Pedagógico (CRP) que intenta ser autónomo del poder estatal; si bien es financiado a veces por éste mantiene ciertos grados de autonomía. Algunos de los agentes de este campo: universidades y sus departamentos de formación e investigación, publicaciones especializadas, pueden formar parte del CRO por lo cual hay una dinámica compleja entre campos por el movimiento de los agentes.

En la investigación realizada en Argentina, J.C. Serra (2004) postula al Campo de la Capacitación como subcampo de la recontextualización oficial. Como aquí se considera que hay intervención de otros campos recontextualizadores (Campo de Recontextualización Pedagógica, CRP) que pueden actuar con cierta autonomía del campo estatal, se amplía esta delimitación incluyendo otros campos recontextualizadores en este proceso.

Retomando la conceptualización, ahora puede decirse que el campo de la FDP es entendido como un complejo proceso de recontextualización de los discursos pedagógicos que son seleccionados y circulan en el CRO, el CRP y el CP. Como es posible diferenciar por niveles educativos al cual se orienta la recontextualización, en esta investigación se contextualiza en el Nivel Secundario en la provincia de La Pampa[2]. Discursos que imponen los saberes jerarquizados para el ejercicio laboral de los docentes de este nivel educativo obligatorio, en las condiciones establecidas por la Ley Nacional de

2 La Pampa es una provincia de las 23 en las cuales se divide geográfica y políticamente el país. Junto a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, conforman las 24 jurisdicciones. Se prefiere hablar de jurisdicciones para evitar la aclaración de provincias y Ciudad de Buenos Aires.

Educación (nº 26206 del año 2006).

La relación entre el Campo de la FDP con el Campo del Estado se privilegia en esta exposición por el papel central de éste en la imposición legitima de orden y de la violencia simbólica, a través de la formulación de políticas educativas y por lo tanto, interviniendo directamente a través del CRO así como en otros campos de recontextualización existentes, a partir del financiamiento y de modo simbólico, reconociendo las acciones formativas a través de las certificaciones que tiene la potestad de otorgar.

3. El Campo estatal de la FDP para el Nivel Medio en Argentina

En la lucha de posiciones de los gobernantes en Argentina a inicios de siglo XXI, para imponer sus estrategias y razones de Estado se presentan con el discurso de transformación del sistema educativo para rectificar el equívoco rumbo neoliberal impuesto en los años previos. Se recurre a la legalidad como principal instrumento de legitimación de nuevos tiempos y proyectos y para esto, propusieron y sancionaron la Ley de Educación Nacional en 2006 y posteriormente, una serie de resoluciones y actos normativos menores. Ante un conflicto social como el existente en los años posteriores a la crisis económico-política iniciada en 2001, una ley sobre la educación -respecto a la cual la sociedad en su conjunto manifestaba alta valoración- se vivió como una ruptura con las actuaciones que habían conducido al conflicto previo y mostraba la intencionalidad de generar otro escenario social.

La Ley de Educación Nacional realiza incorporaciones que no se consideraron en la anterior ley educativa (la Ley Federal de Educación de 1993) y atribuye al Estado la condición de responsable del cumplimiento de derechos no reconocidos hasta el momento; tal el caso que incluye la mayor parte de las definiciones sobre formación docente continua en el Título IV: "Los/as docentes y su formación", compuesto por dos Capítulos, el primero referente a "Derechos y obligaciones" y el segundo a la "Formación Docente". En el Artículo 67 del primer capítulo, establece el derecho de los docentes "A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera" (inciso b); y la obligación "a capacitarse y actualizarse en forma permanente" (inciso c).

Los responsables de las políticas, planes y acciones así como de garantizar la gratuidad de la formación docente inicial y continua son el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)[3]. Éstos también se ocuparían del establecimiento de los criterios para la regulación del sistema de formación docente, la implementación del proceso de acreditación y registro de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y lo referido a homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

En la Ley Nacional de Educación otro punto central es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)- en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua así como establecer los lineamientos curriculares; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo; aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras y la validez nacional de títulos y certificaciones; instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador. Asimismo le asigna funciones de impulso y desarrollo de acciones de investigación y de cooperación técnica interinstitucional e internacional (Artículo 76).

El antecedente de creación del INFD se encuentra en las recomendaciones de la Comisión Federal para la formación docente inicial y continua[4], integrada por personalidades renombradas del área educativa y de la formación docente en el país, que realizó un diagnóstico de los problemas centrales de la formación docente. Ellos convocaron a la participación voluntaria de los Ministros de Educación provinciales y realizaron una consulta nacional a las universidades con carreras de formación docente, a los ISFD y a la comunidad por medio de la plataforma virtual Educ.ar. También realizaron reuniones plenarias con la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y al Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).

Fue el CFCyE, por resolución 251 de 2005 quien encomendó al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación del ámbito institucional que estaría a cargo de la formación docente inicial y continua, con característica de organismo desconcentrado; cuyas medidas políticas deberían ser aprobados por el Consejo Federal como instancia fundamental para la concertación política.

La Ley consolida la tendencia iniciada en los años anteriores con la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), creada en la década de 1990, de intervención y regulación del Estado Nacional en la FDP. El INFD pasaría a cumplir el lugar que tuvo en la política anterior dicha Red aunque no puede darse como similar porque se modifica la concepción de formación continua y se avanza en la consideración del desarrollo profesional como derecho y obligación de los docentes; es precisamente en esta línea que se declara la gratuidad de las acciones.

3 El Consejo Federal de Cultura y Educación fue un órgano integrado por el Ministro de Educación de Nación y de las jurisdicciones, su objetivo central era proponer políticas y acciones para el desarrollo cultural y del sistema educativo. Con la nueva Ley de Educación Nacional pasó a denominarse Consejo Federal de Educación con funciones de concertación de la política educativa nacional.

4 Creada por Resolución del CFCyE nº 24.

Como medida de política educacional se formuló la necesidad de dar unidad al sistema formador y se propuso desde la Ley de Educación que la formación docente tenga entre sus finalidades, aportar a la construcción de una sociedad más justa (Misuraca, 2009, p. 166).

Como complemento a la perspectiva de la Ley de Educación Nacional 26206 en relación a la necesidad de generar políticas coordinadas y concertadas a nivel nacional, se aprobó la Resolución nº 02/07[5] del ahora llamado Consejo Federal de Educación (CFE) que presenta a la discusión el Plan Nacional de Formación Docente como propuesta para el período 2007-2010. En él establece como tareas para el INFD el monitoreo, fortalecimiento y evaluación de las políticas en materia de FDP, entendiéndola como un proceso continuo que involucra tanto a la formación inicial como a la capacitación, perfeccionamiento y actualización para el desarrollo profesional de los docentes. En otras palabras, lo convierte en el "órgano rector de las políticas de Estado para el sistema formador" (Resolución nº 2/07 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología).

Este Plan se presentó con pretensiones de implementarlo en todo el país en un plazo de tiempo corto: año 2007 y otro mediano que comprendía acciones hasta 2010. En ese año (período previo a las elecciones presidenciales) fue formulado otro plan por medio de la Resolución nº 101[6] del CFE: Objetivos y Acciones 2010-2011 que planteó 10 estrategias para 10 problemas que se inscribían en el Plan de mediano plazo 2007-2010 y mostraban la continuidad hasta el año que finalizaba el mandato del gobierno.

La principal estrategia prevista en ese documento para la superación de las problemáticas identificadas, consistía en la generación de ofertas innovadoras como propuestas coordinadas entre Nación y jurisdicciones tendientes a la profesionalización docente, considerando particularmente las necesidades del sistema educativo. En este último plan se preveía que el INFD sería el encargado de establecer, delimitar y proponer al CFE las prioridades y necesidades de formación docente continua así como el órgano responsable de consolidar un fondo de incentivo para robustecer dicho sistema además de generar acciones de investigación y cooperación técnica para esta temática.

Para cumplimentar con los lineamientos legales, el INFD se organizó en dos grandes áreas: a-Área de Desarrollo Institucional y b- Área de Formación e Investigación[7].

Al ganar las elecciones nuevamente la presidenta C. Fernández de Kirchner en 2011, se sostuvieron las líneas del Ministerio de Educación. En lo relativo al INFD, para el período 2012-15 se formuló un Plan de Formación Docente (Resolución nº 167/12[8] del CFE) con 6 ejes de trabajo que muestran la continuidad de lo realizado previamente y la profundización de algunas acciones: 1-planeamiento y desarrollo del Sistema nacional de formación docente, 2-evaluación integral de la formación docente, 3-fortalecimiento del desarrollo curricular, 4-de la formación continua e investigación, 5-de las trayectorias y participación de los estudiantes y 6-consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.

Como cierre de este apartado puede decirse que las nuevas regulaciones en materia de FDP superan la perspectiva de la formación en servicio entendida como una acción supletoria o compensatoria de la formación inicial que había predominado años atrás y es reemplazada por la concepción de desarrollo profesional: la formación inicial se enlaza en un proceso permanente y continuo con la formación en servicio. Esta perspectiva es promovida desde el discurso de la Ley de Educación Nacional y las acciones, estrategias y propuestas de los Planes de formación docente del INFD.

La tendencia de la Ley de Educación Nacional, del INFD y del Plan de Formación Docente se resume en la necesidad de articulación y de concertación de acciones en materia de formación docente con las jurisdicciones.

Las alertas lanzadas por estudiosos de la política educacional Argentina, como Diker y Serra (2008) y G. Ruiz (2009), se sostienen en los modos de implementación de las declamaciones legales. Ruiz evalúa que el contenido normativo resulta escaso. Justifica esta afirmación en el hecho que no se definen con precisión las regulaciones que deberían explicitarse para hacer efectivos los principios, propósitos y derechos mencionados y otro aspecto que le resulta preocupante es el retiro de funciones del Congreso de la Nación cuando se realiza la delegación del sistema educativo en el nivel federal de gobierno, constituido por el CFE, así como la definición de los aspectos críticos de la política educativa apelando al consenso como prioritario con decisiones de cumplimiento obligatorio para todos los estados jurisdiccionales. Por su parte, Diker y Serra plantean que la homogeneidad buscada a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional, dista bastante de la existente en el sistema formador por los quiebres entre la Nación y las provincias en la implementación de políticas y acciones.

Esta descripción permite colocar en contexto la intervención del Estado nacional en Argentina, con la instalación de regulaciones sistemáticas que por primera vez en la historia educacional abarcan diversas áreas y agentes de la formación para todo el territorio nacional. Aquello que inició la Red Federal de Formación en los años 1990 como proyecto de regulación centralizada es ampliado interviniendo a través de dispositivos clásicos y otros novedosos apoyados en las nuevas tecnologías y con mayor cobertura en cuanto a agentes y temas de la agenda de formación.

5 Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/02-07.pdf

6 Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/101-10_01.pdf

7 Cada una de estos espacios está compuesto a su vez por sub-áreas: 1- Fortalecimiento de los ISFD, 2- Políticas Estudiantiles y 3- Formación Social y Humanística constituyen los programas que se despliegan en torno al Desarrollo Institucional, mientras que 4- Desarrollo Curricular, 5- Desarrollo Profesional Docente y 6- Investigación Educativa son los espacios de trabajo para el Fortalecimiento de la Formación y la Investigación.

8 Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf

4. Intervención del Campo Político Nacional en la FDP de las jurisdicciones: planes y programas para el Nivel Secundario

Con el Plan Nacional de Formación docente 2012-2015, desde el INFD se comenzaron a implementar estrategias dirigidas a fortalecer a los distintos actores del sistema educativo vinculados al Nivel Secundario obligatorio, aunque la mayor parte de las acciones están dirigidas a los formadores de los ISFD a cargo de la formación docente inicial.

Las Líneas de acción del INFD con componente de formación docente en servicio se encuentran a cargo del Área de Desarrollo Profesional Docente que propone impulsar la articulación entre el sistema formador y los otros niveles del sistema educativo y desde el Área de Desarrollo Curricular, se realizan acciones más bien relacionadas con el diagnóstico, la implementación y evaluación de diseños curriculares para los profesorados a cargo de los ISFD, de dependencia de cada jurisdicción.

a. Área de desarrollo profesional

En estos años diseñaron dispositivos de trabajo articulado que generaron oportunidades de formación en servicio para los docentes de los ISFD y de los niveles educativos para los cuales forman a los estudiantes, integrando diferentes modalidades que atiendan en forma sistemática las necesidades de las prácticas pedagógicas en las escuelas. Los documentos elaborados refieren al término Desarrollo Profesional Docente, refiriendo a las acciones dirigidas a la formación de los actuales y los futuros docentes y estipulando que es una responsabilidad del Estado.

Las acciones dirigidas a los equipos de ISFD pretenden desarrollar y acordar líneas de capacitación continua dirigidas a sus equipos directivos por una parte y por otra, a los docentes para fortalecer la utilización pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), la investigación pedagógica y el componente didáctico-pedagógico. Se atiende el desarrollo de la Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (Red de CAIE) cuyos propósitos son fortalecer el trabajo colaborativo entre los ISFD y facilitar a todos los docentes de la localidad el acceso a recursos bibliográficos, informáticos y multimediales y el uso de nuevas tecnologías en general a disposición del CAIE, funcionando además como enlace con otros Centros de Recursos. Con estos Centros se pretende cubrir la formación en escuelas e Institutos Superiores a través del uso de nuevas tecnologías.

En la línea de formación para docentes en ejercicio en la escolaridad obligatoria, se proponen acompañar a los docentes noveles para ampliar y profundizar las acciones de acompañamiento pedagógico y por otro lado, la formación de docentes de distintos niveles, incluido el nivel secundario, mediante dispositivos para la actualización disciplinar y didáctica, partiendo de las necesidades y problemas más estratégicos en cada zona del país. Por esto, se insta a las autoridades de las jurisdicciones a presentar y acordar con el INFD propuestas de desarrollo profesional que respeten las necesidades y prioridades identificadas, pudiendo solicitar asistencia técnica para su diseño.

b. Área de Desarrollo Curricular

Se implementó desde 2010 el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario, por el cual se inició el proceso de revisión de las prácticas de dicha formación y/o renovación de sus diseños curriculares, presentando el Marco General de la nueva Educación Secundaria y sus vinculaciones con la formación docente.

Una medida más amplia en cuanto a inclusión de aspectos de la formación inicial es el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional (PFJ), desde 2009 hasta 2015, orientado a promover la gestión y la articulación de las acciones jurisdiccionales con las nacionales e institucionales para fortalecer los ISFD, proveyendo financiamiento y asistencia técnica.

c. Otras acciones de formación para el Nivel Medio desde el Ministerio de Educación

Se implementan acciones para contribuir con el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario desde diferentes Secretarías y Direcciones del Ministerio de Educación de Nación e incluso incorporando otros Ministerios.

En 2011 se realizaron seminarios y encuentros de formación de directivos de escuela secundaria; el trayecto formativo para un espacio específico de capacitación en las nuevas asignaturas del diseño curricular que atienden al acompañamiento de los alumnos y se desarrolló el Programa Virtual de Formación Docente Continua "Explora" Las ciencias en el mundo contemporáneo, que es una actualización disciplinar basada en material multimedial digital e impreso, para profesores de las disciplinas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Se continúa con el Programa Nacional de Olimpíadas (iniciado en 1998) que pretende *estimular el interés de los estudiantes a través de la participación en instancias nacionales e internacionales. Son organizadas conjuntamente con las universidades nacionales con cobertura en la jurisdicción, para l*as áreas de conocimiento son Física, química, biología, informática, geografía, filosofía, historia.

Un programa a destacar es **Conectar Igualdad, del cual puede** decirse que es un megaprograma por las acciones que el Ministerio de Educación asume como propias y por la cantidad de agencias estatales involucradas así como la cantidad de recursos económicos destinados. El punto central es la entrega de netbooks a alumnos y docentes de las escuelas de gestión estatal y de los ISFD del país (se preveía la distribución de tres millones y medio de computadoras portátiles entre 2010-2012) además del financiamiento de las acciones de capacitación y de acompañamiento pedagógico – didáctico a los docentes.

A cada jurisdicción se le propone planificar y ejecutar sobre la base de la propuesta nacional y de las prioridades locales. Como es una política de Estado se involucra al INFD, al portal Educ.ar (del Ministerio de Educación), la Red virtual de ISFD, la OEI, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios la Jefatura de Gabinete de Ministros.

Otros programas del Ministerio de Educación que incluyen al Nivel Medio son la Campaña Nacional de Lectura que diseña desde el 2003 el Plan Nacional de Lectura para mejorar su enseñanza y volver a posicionar libros y prácticas concretas de lectura en la escuela, en la familia, en la sociedad a través de la entrega de libros.

Puede observarse una serie de programas y planes cuyos objetivos están orientados al mejoramiento de las relaciones al interior de la institución escolar, promoviendo prácticas democráticas dentro de la cultura institucional: Construcción de Ciudadanía, Convivencia Escolar dentro del cual ofrece formación de preceptores, de supervisores y directores como asesores y la renovación del acuerdo normativo sobre convivencia escolar. En una línea similar, el Programa de Mediación Escolar orientado a la capacitación de alumnos mediadores por parte de los docentes y el Programa Educación Solidaria, que continúa desde 1997 con experiencias pioneras de escuelas solidarias e incorpora a Universidades y otras instituciones de Educación Superior.

Con otras finalidades, se desarrolla el Programa Educación y Memoria orientado a recuperar la historia reciente del país y del mundo; Escuela y Medios destinado a fortalecer la reflexión y participación social de los alumnos sobre los medios y las nuevas tecnologías y otro destinado a la Prevención de consumo problemático de drogas. Una mención aparte merece el Programa Educación Sexual Integral (ESI) al cual se ha destinado importante financiamiento en capacitaciones, publicidad y desarrollo de materiales para capacitar a los docentes en el desarrollo de los Lineamientos Curriculares de ESI que promueve la enseñanza de la educación sexual desde un enfoque de promoción de la salud, de igualdad de oportunidades entre mujeres y varones y en el marco de los derechos humanos.

Hay otros programas que otorgan financiamiento para ciertas acciones, tal el caso del Programa de apoyo a la política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) cuyo fin principal es contribuir a mejorar la equidad de la educación obligatoria, financiando actividades de apoyo a la política de retención y promoción en el nivel secundario y la expansión y mejoramiento de la infraestructura educativa. Otro es el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) que incluye a todas las escuelas rurales del país y apunta a mejorar la cobertura de la escolaridad básica en esas áreas alejadas de los centros urbanos. Y un tercer Programa a mencionar es el de apoyo al sector educativo MERCOSUR (PASEM) financiado entre MERCOSUR y Comunidad Europea; sus metas son mejorar la formación docente inicial, continua y en servicio en la región, focalizando en el diseño y gestión de las políticas públicas para la formación y el desarrollo profesional docente a través de distintas acciones.

La Dirección Nacional de Programas socio-educativos del Ministerio de Educación desarrolla una línea de acciones de apoyo y acompañamiento dirigidas a los estudiantes, a las escuelas y a las provincias. Se propone trabajar en conjunto con otros sectores del Estado y con organizaciones de la sociedad civil para coordinar políticas que den respuesta integral a los problemas que obstaculizan las trayectorias escolares.

Las líneas de acción para adolescentes y jóvenes que incorporan componentes de formación para los docentes son por un lado la provisión de libros de texto, materiales didácticos y útiles para las escuelas y los alumnos. Por otro, el apoyo a iniciativas curriculares y proyectos socioeducativos escolares que acompañen las trayectorias de niños y jóvenes. Uno de los programas es Educación y trabajo que propone apoyar el reingreso, la permanencia en la escuela y la promoción de niños y jóvenes que se encuentran en situación de trabajo y por esto interrumpen sus trayectorias escolares.

Otro proyecto dentro de esta línea, apunta a Prevención del abandono escolar que promueve en las escuelas la práctica de control del ausentismo, el análisis de las distintas causas y el diseño de estrategias de acompañamiento a los estudiantes por medio del trabajo articulado entre la comunidad educativa, los municipios y las organizaciones de la comunidad para la construcción de estrategias integrales. Se otorga financiamiento al municipio que presente un proyecto en apoyo a las acciones escolares.

Esta Dirección de Programas Socio-educativos propone actividades formativas para los alumnos que no requieren la presencia de docentes necesariamente porque se contratan otros referentes a cargo de los mismos. Tal el caso de los Centros de Actividades Juveniles que ofrecen a la escuela en horarios extraescolares (como los días sábados) como lugar de actividades de esparcimiento y como espacio de debate y capacitación temáticas de programas del Ministerio de Educación (antes mencionados) o las actividades de Turismo Educativo y Recreación; Ajedrez; Orquestas y Coros, Teatro y escuela.

En otras áreas del Ministerio de Educación, se encuentran en desarrollo programas que no están dirigidos a la formación

de docentes pero realizan acciones que los involucran indirectamente, tales como el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas; Programas con Financiamiento Internacional; Encuentro Alfabetización. Y hay otros que estudian aspectos de la vida escolar como el de Costos del Sistema Educativo que luego retornan esos análisis a las escuelas como insumos para el trabajo.

5. El campo estatal en la FDP en la provincia de La Pampa

El estudio del campo de la FDP se realiza en una de las 24 jurisdicciones en las cuales se divide Argentina analizado como caso particular de lo posible. La provincia de La Pampa[9]se selecciona por dos motivos: para realizar el estudio era imprescindible contar con un conocimiento cercano de la empiria y de los referentes por el acotado tiempo con el cual contaba para realizar la investigación y por otro lado, pesó en la decisión el modo de relacionarse del gobierno provincial con el nacional; lo cual lo convierte en un espacio interesante para conocer los márgenes de autonomía entre nación y provincia. A continuación se realiza la justificación.

Desde el retorno a la democracia en 1983, esta provincia ha sido dirigida por el partido Justicialista (también conocido como Partido Peronista), con cambios de gobernadores pertenecientes a distintos sectores de la misma adscripción partidaria. Su alineación con los gobiernos nacionales del mismo signo partidario ha sido una constante; si bien pueden señalarse diferencias en ciertos aspectos particulares pero esto no se ha observado en el ámbito educativo. Es conocida la provincia por ser ejemplo en la aplicación de las últimas leyes nacionales de educación y las reformas asociadas a las mismas (Cayre y Zandrino, 2008). Con el Ministerio de Educación Nacional hay una estrecha relación que se evidencia desde la década de 1990 en la aplicación de los distintos programas y proyectos, delineados y financiados por aquel organismo (Dominguez y Zandrino, 2004).

a. Marco normativo del Nivel Medio

Para dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional se sancionó la Ley Provincial de Educación en 2009 (n°2.511). En ella se establecieron las modificaciones a la estructura educativa implementada a partir de la Ley Federal de Educación; optando por una estructura de 6 años de educación primaria y 6 de nivel secundario a excepción de la educación técnico profesional de siete (7) años.

La Ley compromete al Estado a asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria mediante una política que extienda la oferta educativa existente hasta alcanzar la cobertura universal, promoviendo estrategias que aseguren la permanencia de los alumnos en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades y la implementación de programas de inclusión o reinserción de adolescentes y jóvenes, que no hayan iniciado o hayan abandonado ese nivel de escolaridad.

Posteriormente a la Ley, se aprueba una serie de normativas para organizar la implementación de la nueva estructura educativa. En 2009, se aprueba la Estructura Curricular de 1º Año de Educación Secundaria (Resolución nº 1801/09); recién en 2012 se completaron los contenidos para el Ciclo Orientado sobre la base de acuerdos adoptados en Mesas de Concertadas en el nivel nacional.

El Decreto del Poder Ejecutivo Provincial 2352/09 estipula que desde el año 2010, gradualmente se comenzaría la aplicación de la nueva ley desde el primer año de cada nivel en el ámbito público y privado. Ambos sistemas, el de la ley previa y el nuevo, coexistirán hasta su reemplazo y se hace una equivalencia de títulos.

Por el decreto 2745/09 se establecen las instituciones en las cuales se desarrollarán la educación secundaria. En el mismo, queda establecido que todas las escuelas que brindaban educación de Nivel Polimodal y el tercer ciclo de Enseñanza Básica pasarán a desarrollar el nivel medio; siendo públicas o privadas. Los establecimientos educativos de nivel medio de la provincia pasaron de ser 112 en el año 2009 cuando comienza la aplicación de la obligatoriedad a 158 en 2012, de ellos son 121 las unidades públicas y 37 privadas. Los alumnos matriculados a Abril de 2012 (último dato oficial) en el Ciclo Básico del nivel medio fueron 18.186; de éstos había en los establecimientos oficiales 13.958 y en privados 4.229 [10].

Debe hacerse una aclaración sobre el importante número de alumnos inscriptos en los establecimientos privados y esto debe explicarse en el contexto histórico y social de la provincia; en varias localidades de pequeñas dimensiones fueron las instituciones privadas (con bajísimos aranceles y subsidiadas por el Estado provincial) quienes, en la década de 1980, se hicieron cargo del nivel medio para que sus habitantes no tuvieran que desplazarse a otras poblaciones para cumplimentar la formación de sus hijos. Con la obligatoriedad, es el Estado quien se hace cargo de pagar las matrículas donde aún no se ha establecido una institución pública.

Se firmó el Acuerdo Paritario nº 29 (publicado en Boletín Oficial Nº2868/09) de Transferencia de maestros de séptimo

9 La provincia de La Pampa se encuentra situada en el centro del territorio nacional. Con una población según censo del año 2010, de 318.951 habitantes. Los departamentos de mayor densidad de población son: Capital, en primer lugar, con 41,7 hab/km² y un total de 105.312 htes. y el departamento Maracó, en segundo lugar, con 23,1 hab/km² con 59.024 htes.

10 Fuente de datos en http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/objetos/BibliotecaDigital/EstadisticaEducativa/IndicadoresSecundaria.pdf

año, maestros Especiales y profesores de la anterior estructura al nivel medio. Y con la circular del Ministerio de Cultura y Educación nº 2/11, se ordenaron los movimientos administrativos de los docentes que hayan aceptado la transferencia de sus cargos/horas cátedra.

En el año 2013 comenzó la implementación del cuarto año del nivel medio, que es el primero del Ciclo Orientado con una duración de 3 años o de 4 años en la modalidad Técnico Profesional; que -luego de haber aprobado 3 años del Ciclo básico- se diversifica en orientaciones según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Al momento, aquellas disposiciones emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional sobre estructuras curriculares para el Nivel Medio, sobre Evaluación de estudiantes, Acreditación de títulos y otras medidas normativas fueron aprobadas en la instancia provincial y reenviadas para su análisis e implementación a las instituciones educativas.

b. Planes y programas implementados en FDP en la provincia

Las consultas realizadas a referentes con cargos políticos dentro del Ministerio de Cultura y Educación, la revisión de las acciones formativas realizadas y certificadas por esta agencia en los años 2010-2012 y la información existente en la página web permite afirmar que la totalidad de las líneas definidas en el nivel nacional fueron o se están implementando en esta jurisdicción. Algunas de ellas se mantuvieron varios años y luego fueron modificadas o canceladas desde la instancia central, como la línea de CAIEs y los planes de Mejoras.

Es un dato llamativo que en la página web del Ministerio aparecen desagregadas las Acciones para el Nivel Medio en Nacionales y Provinciales cuando la totalidad de ellas se corresponden a planes y programas de Nación. Sí se producen modificaciones en los nombres que trasmiten el contenido regional o las elecciones dentro de las opciones que se podían realizar en los mismos, como el Programa de Centro de Actividades juveniles que pasa a llamarse Sábados con Actividades Juveniles y otra línea sobre Escuelas Albergues (incluye alojamiento de los alumnos en la misma escuela) que pasa a llamarse Escuelas Albergues en foco.

Se diferencia como Acciones Nacionales aquellas que brindan financiamiento: Becas para estudiantes secundarios, Plan Nacional de seguridad alimentaria, PROMEDU y PROMSE para infraestructura educativa. Asimismo, se incluyen aquellas otras acciones que se desarrollan en todo el territorio nacional: el Operativo Nacional de Evaluación (ONE), las Olimpiadas y el Parlamento Juvenil del Mercosur a los cuales concurren estudiantes de todas las provincias. Las demás Acciones, entre las cuales se encuentra la mayoría de las referidas a FDP, las colocan en el rubro Provinciales.

Al analizar las justificaciones de esta adscripción del campo provincial al campo estatal nacional, en el movimiento de conocer las percepciones de quienes ocupan las posiciones de poder en dicha estructura jurisdiccional, se encuentran dos discursos que no son tan diferentes aunque uno de ellos sostiene una pretensión de mayor autonomía.

Una de las referentes entrevistada[11] manifiesta que se trabaja conjuntamente con las áreas de Nación en aquellos programas que se consideran necesarios según las líneas definidas por el Ministerio provincial y al menos en el Nivel Medio, las autoridades se guardan sus dosis de autonomía para otorgarles el sello propio. Evalúa positivamente la ayuda financiera y técnica del nivel nacional y la considera una apoyatura en su trabajo. Si bien en su discurso relativiza el valor del "aporte de Nación" porque confían en su propia capacidad de producción y construcción de agendas y dispositivos.

En un tono diferente, otra referente política afirma que se ejecutan los programas procedentes de Nación, en un trabajo en el cual se ven enriquecidos los equipos técnicos y docentes de la provincia porque se asisten a reuniones de discusión y capacitación en Buenos Aires o en otras ciudades donde son convocados y con esos insumos, se producen luego las acomodaciones y los materiales para la zona. Justifica los acuerdos con el Ministerio Nacional y con el Consejo Federal de Educación en la necesidad de cumplimentar la Ley Nacional y los acuerdos federales firmados por la autoridad ministerial provincial.

Para interpretar esta relación entre Nación y provincia en el campo de la FDP para el nivel medio hay que analizar las características del Campo de Recontextualización Oficial (CRO) provincial.

Los equipos del Ministerio de Cultura y Educación se encuentran conformados por escaso número de personal para la tarea de implementación del nuevo secundario obligatorio, de reciente integración muchos de ellos y con calificaciones profesionales generales (mayormente con formación en educación) que pasan a cumplir funciones de "técnicos". Ésta es una posición de contratados para cargos intelectuales de la administración estatal; contratos de un año de duración renovables, que no garantizan estabilidad y requiere que los agentes cuenten con otros empleos paralelos en el sistema educativo para garantizarse una fuente segura de desempeño laboral. Dentro de estos equipos, el personal se ocupa de varios planes y programas referidos a FDP y otras áreas del nivel medio; motivo por el cual, no puede decirse que haya una especialización temática de dichos técnicos.

Esta situación permitiría explicar la debilidad de los equipos técnicos provinciales (en su carácter de CRO) y que ya es mencionada en las evaluaciones posteriores a la reforma de los años 1990. Si bien en esta gestión ministerial nacional, se partió de dicho diagnóstico y se implementan programas para el fortalecimiento a través de capacitaciones específicas -en

11 No se aclaran cargos ni nombres para mantener el anonimato acordado.

las cuales participa este Ministerio provincial-, la situación no parece mostrar cambios de envergadura.

Esta debilidad de especialización de los agentes integrantes del CRO provincial respecto al nacional unida a la situación de acceso al financiamiento que otorga el CRO nacional para sus líneas de formación que se presentan como medidas acompañadas del apoyo de personal específico, genera la imagen de un proceso de imposición política en el cual el margen de autonomía jurisdiccional es escaso.

A partir de los primeros datos analizados, se hipotetiza que el nivel nacional impone la agenda de acciones y financiamiento en una provincia como La Pampa y con esto, direcciona el proceso de FDP para los docentes del Nivel Medio. Hay un proceso de recontextualización de los planes y programas por parte de los equipos provinciales realizado al interior del mismo texto recibido como al relacionarlo con el Campo Pedagógico del Nivel Medio que presenta sus peculiaridades locales, lo cual lleva a nuevas reubicaciones y orientaciones a dichas propuestas. De este movimiento se tienen indicios por los dichos de la representante del gremio docente cuando critica el modo de trabajo del Ministerio provincial; que a su criterio no se corresponde con el tono progresista de las propuestas del Ministerio de Educación Nacional.

El CRO nacional se presenta como una fuerza centralizadora que pretende orientar las acciones del sistema formador docente en la mayor parte de sus aspectos, controlando en este campo de la FDP los contenidos disciplinares y los transversales, los recursos tecnológicos en su aplicación escolar, los dispositivos metodológicos y de evaluación para el trabajo en el aula, los libros de textos, los modos de convivencia escolar deseables, los formatos de seguimiento de los alumnos. Con ello, se van imponiendo a los docentes y directivos otras propuestas de cultura institucional junto a nuevas funciones, como el seguimiento de alumnos, la construcción de redes con otras agencias para evitar el abandono escolar, la participación en otras actividades como la de acompañamiento de trayectorias, etc.

El despliegue el CRO del nivel nacional es amplísimo y no parece dejar espacios de la FDP para los cuales no haya proyectos, en esta jurisdicción en estudio solo se puede analizar la adopción de las propuestas pero en este momento no se está en condiciones de analizar los modos de implementación. Sería de interés a futuro analizar la recontextualización realizada en el campo estatal provincial de las líneas de trabajo del INFD y el Ministerio de Educación Nacional. Esta sería tarea para otra investigación: dilucidar las reglas que introduce el CRO jurisdiccional al interior del mismo CRO estatal para comprender los cambios de sentidos y las regulaciones locales en las acciones de formación docente.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995) Repuestas por una antropología reflexiva, México, Grijalbo.

Cayre, Maria Marta y Zandrino,Maria Elena (2008) “Ley provincial de educación: análisis de las diferentes perspectivas políticas y gremiales” en Educación, lenguaje y sociedad, nº 5, pp. 127-144 disponible en http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a07cayre.pdf

Díaz, Mario y Bernstein, Basil (1984) “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, traducción de Ossa, C. de “Towards a Theory of Pedagogic Discourse” en Collected Original Resources in Education (CORE), vol. 8, no. 3.

Díaz, Mario (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación” en Larrosa, J. (comp.), Escuela, Poder y Subjetividad, Madrid, Ed. La Piqueta, pp. 333-366.

Diker, Gabriela y Serra, Juan Carlos (2008) La cuestión docente Argentina: Las políticas de capacitación docente, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas(FLAPE)

Dominguez, Marcela y Zandrino, Maria Elena (2004) “El discurso de la reforma: estrategias en la búsqueda de adhesión. la política educativa en la provincia de La Pampa (1984-1996)” en Educación, Lenguaje y Sociedad, nº 2, pp. 217-233 disponible en http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n02a10dominguez.pdf

Misuraca, Maria Rosa (2009) “Politica curricular y diseño curricular para la formación de profesoras y profesores de Educación primaria en la Provincia de Buenos Aires, Argentina” en Triviños, S., Dutra Búrigo, A., Macuglia, CC. y Oyarzabal, G., A formaçao de profesores para educaçao básica na América Latina: problemas e posibilidades, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianopolis, Brasil, pp. 165-176.

Ruiz, Guillermo (2009) “La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales” en Revista de educación, nº 348, pp. 283-307.

Serra, Juan Carlos (2004) El Campo de la Capacitación Docente. Políticas y Tensiones en el Desarrollo Profesional, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Pecourt, Juan (2007) “El intelectual y el campo cultural. Una variación sobre Bourdieu” en Revista Internacional de Sociología, vol. 65, nº 47, pp.23-43.

Vezub, Lía (2010) El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

EL IMPACTO DEL PROCESO DE BOLONIA EN LOS MECANISMOS DE SOCIALIZACIÓN Y DE MOVILIDAD SOCIAL: ANÁLISIS CRÍTICO DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LAS TITULACIONES DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Cristián Aránguiz y Pablo Rivera

Resumen

El nuevo proceso de enseñanza que se ha diseñado desde la conformación del Proceso de Bolonia, está profundamente vinculado a las transformaciones de la sociedad respecto al advenimiento de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información. En el plano económico de las relaciones de producción, así como la productividad vinculada a la innovación, exigen que la enseñanza universitaria se adecue a las redefiniciones del mundo del trabajo. En el plano social, se asiste a la pluralización de la sociedad, generando el término de los supuestos incuestionables del proyecto de modernidad, así como la relativización de la hegemonía de las instituciones sociales y sus valores universales asociados.

En el marco de los lineamientos estratégicos de identifican el Proceso de Bolonia, se plantea la igualación de los marcos curriculares en función de potenciar la transparencia de los procesos, la comparabilidad de las enseñanzas y los resultados de aprendizaje asociados. Lo anterior, fundamentado en dos pilares básicos de legitimación social mediante el fomento a la ciudadanía europea y el potenciar la empleabilidad de los titulados.

La presente comunicación expone los principales resultados de una investigación doctoral en desarrollo, respecto a los cambios curriculares que ha conllevado la implementación del marco de cualificaciones comparables en las titulaciones de grado, con relación a los descriptores genéricos, denominados competencias transversales, en las titulaciones de la Universidad de Barcelona (UB, en adelante). A este respecto, se toma atención a la forma de implementación y transferencia esperada del actual modelo de formación universitaria, especialmente en el aprendizaje de competencias transversales.

Palabras claves: competencias, universidad, ciudadanía, empleabilidad, significatividad.

Introducción

Este artículo, consta de cuatro apartados: en primer lugar, la contextualización de la investigación a través del planteamiento del problema de investigación, sus objetivos asociados y las hipótesis de trabajo. En segundo lugar, el posicionamiento teórico respecto a las transformaciones de la sociedad actual, los alcances de la universidad abierta, las normativas asociadas en a nivel Europeo y Español del Proceso de Bolonia, y las competencias como modalidad de aprendizaje.

En tercer lugar, se expondrán la modalidad de posicionamiento epistemológico y metodológico centrado en las bases de la comprensión subjetiva de los actores sociales partícipes del proceso formativo, en el ámbito de la enseñanza, así como en el aprendizaje, respecto a la selección de la muestra y los instrumentos de recolección de información seleccionados. Del mismo modo, las pautas centrales realizadas para el análisis de datos textuales, sus alcances y estrategias utilizadas.

En cuarto lugar, se incorporará al texto los principales resultados preliminares del análisis interpretativo de los datos respecto a las dimensiones investigadas, así como las conclusiones preliminares vinculado al problema inicial de investigación e hipótesis de trabajo.

I.. Contextualización de la investigación.

El problema de investigación.

El problema de investigación surge a partir de incorporar a la reflexión las temáticas relativas al análisis de la sociedad en el mundo occidental y las adecuaciones a la misión de la universidad en este escenario, específicamente en lo referido a la implementación de las competencias transversales con perspectiva a la formación integral del estudiante. Lo anterior, fundamentado en que la sociedad le atribuye a la institución educativa, específicamente a la educación universitaria, ser un importante agente de socialización y formador de profesionales.

Es en este punto, que el aprendizaje basado en competencias transversales se direcciona hacia la preparación de los estudiantes para su futuro laboral, su desarrollo personal y el fomento al desarrollo de una ciudadanía basada en los principios de una sociedad democrática, acorde a las necesidades y expectativas definidas por la sociedad. Al respecto, el Proceso de Bolonia, y desde esta, organizaciones vinculadas a atender sus requerimientos, han generado lineamientos estratégicos direccionados al mediano plazo que contemplan esta nueva realidad social en Europa.

De acuerdo a lo anteriormente descrito, el acercamiento al problema de investigación tiene dos ámbitos de aplicabilidad:

Problema Social – Pedagógico:

Su especificación entendida como problema social en el contexto de una sociedad dinámica, compleja y competitiva, que le indica a la educación universitaria el incorporar un cambio en su forma de enseñar, incorporando competencias deseables en su perfil académico y profesional.

¿Cuáles son los requerimientos del aprendizaje en competencias transversales, sus lineamientos específicos desde la sociedad, las formas de comunicación de las organizaciones vinculadas a su implementación y las modalidades de posicionamiento de estas en las titulaciones de grado, con el objeto de obtener las transferencias deseadas en la Universidad de Barcelona?

Problema Científico:

¿Cuáles representaciones significativas son posibles identificar en los estudiantes respecto a la realidad social, a las enseñanzas curriculares, a las interacciones sociales en su experiencia en el aula, así como en la Facultad, y a los aprendizajes en competencias transversales, entendidos como la integración y la movilización de saberes en un campo de significación social; con relación a las titulaciones universitarias en la Universidad de Barcelona?

Delimitación del Problema

De manera de integrar ambos aspectos del problema, su delimitación es la siguiente:

¿Qué relación existe entre los campos de significación social en el aprendizaje de competencias transversales de los estudiantes, entendida esta relación como las representaciones significativas de la realidad social, de los tipos de enseñanza, y de los aprendizajes; respecto a su adecuación con las transferencias esperadas por la sociedad, con relación a las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona?

Objetivos Generales de la investigación.

1. Indagar los requerimientos de la sociedad con relación a las competencias transversales, las formas de comunicación entre los organismos involucrados y las modalidades de posicionamiento de la temática en la Universidad de Barcelona, con relación al ámbito de la construcción de ciudadanía y perfiles de empleabilidad.
2. Analizar, desde la mirada del estudiante, las descripciones individuales y de su grupo de pares estudiantes, respecto a la realidad social actual y su adecuación con la enseñanza de las competencias transversales, entendida esta relación como un primer campo de significación social.
3. Relacionar las representaciones significativas de aprendizaje en competencias transversales por el estudiante y las transferencias esperadas por la sociedad, vinculadas a un segundo campo de significación social.
4. Comparar los campos de significación social entre distintas áreas de conocimiento, a través de la visualización de un dominio de significatividad educativa que priorice elementos de mejora para la integración de las competencias transversales en los planes de estudio.

Hipótesis de Trabajo.

- No existe relación entre la misión de la universidad y la organización educativa de las titulaciones.
- Existe relación entre los cambios en la universidad y la adecuación de los planes de estudios.
- Existe relación entre los planes de estudio y la práctica del profesorado en el aula.
- No existe relación entre el cambio social y la organización educativa.
- Existe relación entre organización educativa y la acción social de individuo.
- Existe relación entre movilización de saberes y cambio social.

II. Marco Teórico de Referencia.

Transformaciones de la sociedad actual en capitalismo informacional.

La universidad actual debe contemplar el análisis crítico de la sociedad en función de los imperativos y contextos que le ha tocado vivir, con relación a sus procesos de aprendizaje y construcción de saberes. Esta apuesta por el desarrollo de la pedagogía en la educación superior universitaria, tiene su sustento argumentativo en las transformaciones económicas,

tecnológicas y sociales que se vienen desencadenando con fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, las cuales han generado procesos sociales inéditos plasmados en la globalización y la sociedad del conocimiento (Aránguiz y Rivera, 2011) .

Lo anterior, es consecuencia de una redefinición histórica en las relaciones de experiencia de las sociedades. En el plano económico de las relaciones de producción, el rol que se le entrega a la educación en el capitalismo informacional adquiere énfasis relevantes con relación a la productividad vinculada con la innovación, específicamente en el ámbito de la capacidad cultural que requieren las tecnologías de la información (Castells, 1998). El profesional como producto social universitario, debe estar adecuado a la redefinición en el mundo del trabajo específicamente en lo que respecta a la cualificación permanente en conocimiento e información (o saberes especializados y expertos). De esta forma, la educación superior se transforma en el pivote necesario para la redefinición constante de las personas en el mundo del trabajo, en un mundo donde la estratificación social está sumida en la desigualdad social de los ingresos y del prestigio como tendencia sostenida del capitalismo informacional.

Lo anteriormente descrito en el plano económico, es inseparable del análisis de la teoría social contemporánea. Una pedagogía con vitalidad debe identificar sus puntos ciegos en la formación académica. Al respecto, el pluralismo de la modernidad a nivel mundial es incuestionable en función de sus causas estructurales asociadas, así como la destemporalización y desterritorialización en la construcción del saber en el quehacer informacional (Lipovetsky, 1988).

El pluralismo conduce a la relativización total de los sistemas de valores y esquemas de interpretación de la sociedad actual, la cual es la responsable de la crisis de sentido de las sociedades en la modernidad (Berger y Luckmann, 1996). Esta crisis de sentido socaba el conocimiento basado en el sentido común, colocando en tela de juicio a la sociedad y a la identidad personal a través de múltiples interpretaciones y revisiones biográficas con distintas perspectivas de acción posible, donde esta situación, que para algunos puede generar una mayor libertad, para otros es sustento de inseguridad respecto de su visión en el mundo (Beck, 1998).

El Proceso de Bolonia y la normativa en España.

En este contexto, la educación superior universitaria ha debido adaptarse a diversos aspectos que tienen que ver con la adecuación a los nuevos desafíos que la sociedad convoca. El Proceso de Bolonia, circunscrito al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) ha definido lineamientos estratégicos con relación a las tareas que desde los Estados se deben implementar con celeridad en la formación del siglo XXI (EEES, (1999-2009)).

Dentro de estos lineamientos, específicamente la formación de la titulación en ciclos, se hace referencia a la creación del marco de cualificaciones comparables para los sistemas de educación superior, mediante descriptores genéricos basados en resultados por aprendizaje y competencias como sus principales dimensiones. Lo anterior incluye diferentes objetivos para las titulaciones, diferentes orientaciones para los ciclos y diversos perfiles referidos a lo académico y al mercado de trabajo (EEES, Berlín, (2003); Bergen, (2005).). En las posteriores Conferencias de Ministros, se incorpora el énfasis al marco europeo de cualificaciones y su relación con la movilidad y la empleabilidad en el contexto global (EEES, Londres, (2007).). De igual modo, se prioriza el aprendizaje basado en el estudiante, consolidando la adquisición de las competencias como sustento integrador y movilizador en el actual escenario dinámico del mercado laboral, y la consecución de una ciudadanía activa (EEES, Lovaina, (2009).).

Es en este punto, que el aprendizaje basado en competencias se direcciona hacia la preparación de los estudiantes para su futuro laboral, su desarrollo personal, y el fomento al desarrollo de una ciudadanía basada en los principios de una sociedad democrática (Martínez y Viader, 2008). Más aún en el actual contexto mundial, donde se le otorga a la educación superior un rol primordial en función del éxito en el desarrollo de las sociedades.

España ha construido una serie de procedimientos normativos hacia el quehacer universitario, mediante la promulgación de leyes orgánicas y decretos reales. Desde la Ley de Reforma Universitaria (LRU), hasta la Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), las diversas administraciones han apelado a la autonomía universitaria y su coordinación con las respectivas Comunidades Autónomas. Sin lugar a dudas, el Proceso de Bolonia ha supuesto el adecuar estas normativas a los imperativos y compromisos suscritos, en función de cumplir las metas planificadas, lo cual ha producido importantes cambios en la estructuración de la organización universitaria, delimitación de sus órganos colegiados, políticas de contratación docente, modificación y actualización de los planes de estudios en las titulaciones e impulsos a la movilidad e investigación.

La Ley Orgánica de Universidad (BOE, LOU, (2001).) en sus disposiciones generales denota el marco de contexto del desarrollo de la universidad en la sociedad de la información y del conocimiento, así como el avance en los cambios, con relación al auge de la universidad abierta (Quintanilla, 1999). Cambios en las metodologías docentes, un nuevo enfoque centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, y un contexto de educación a lo largo de la vida, son elementos que sobrepasan la clásica visión de impartir la enseñanza únicamente con contenidos formativos (ANECA, 2009). De esta forma, se entiende la construcción de los planes de estudios como un proyecto, bajo el contexto de las nuevas enseñanzas universitarias, los cuales deben tener en el centro de sus objetivos la adquisición de las competencias como resultados de

aprendizaje por parte de los estudiantes (BOE, RD, 2007).

Competencias de aprendizaje como modalidad de enseñanza.

En términos etimológicos, el término competencia deriva del verbo latino *competere* que tiene su acepción implicada en el competir, en la suficiencia para algo, así como en aquello que conduce a ese algo. Es decir, apela fundamentalmente a la suficiencia para hacer algo y ese algo, hacerlo. Así, toda competencia está acotada a un campo de acción y a los logros correspondientes en ese campo (De la Orden Hoz, 2011).

El aprendizaje por competencias transversales supone diversos cambios que afectan el desarrollo de la organización educativa, el currículum, los roles de los participantes, los instrumentos de evaluación, así como los escenarios donde se desarrolla el proceso.

La metodología de la formación de este enfoque de competencias se convoca como respuesta a la demanda de la sociedad por superar los modelos más tradicionales de educación. De esta forma, el aprendizaje basado en competencias (ABC, en adelante) guarda estrecha relación con los pilares del Proceso de Bolonia. Para esto, se requeriría partir de un perfil académico-profesional, explicitando cuales son las competencias, y específicamente en esta investigación, las competencias transversales articuladas en un mapa coherente de competencias (Villa y Poblete, 2011).

Un ejercicio relevante al respecto es el que desarrolló el Proyecto Tuning en Europa respecto a los descriptores genéricos o competencias transversales (Tuning Educational Structures in Europe, 2003, 2006), del cual se entregarán algunos antecedentes.

Tuning entiende que las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de realizar, respecto a su grado de preparación, así como de responsabilidad respecto a tareas determinadas. Se entiende este concepto desde un enfoque integrador que considere las capacidades mediante una combinación de atributos en pos de un desempeño en el proceso educativo.

Así, las competencias se identifican mediante la siguiente tipología (Tuning, 2003):

- *Conocer – Comprender*: relacionado con el conocimiento teórico de un campo académico (saber).
- *Saber como actuar*: relacionado con la aplicación práctica y operativa de los conocimientos en ciertas situaciones (saber hacer).
- *Saber como ser*: relacionado con los valores como parte integral del vivir en sociedad (saber estar/ser).

La combinación de estos atributos es lo que define una competencia, respecto al grado de suficiencia que una persona es capaz de desempeñarlos, por cuanto desempeño. El poseer una competencia significa el demostrar que su realización está en condiciones de ser evaluada, respecto a criterios específicos; donde una persona cualquiera puede poseer o no una competencia, entendiendo estos como un continuo latente. En la tabla Nº 1 se visualizan la delimitación de las principales competencias transversales.

Tabla Nº 1 Competencias Transversales

<table>
<tr><th>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES</th><th>COMPETENCIAS INTERPERSONALES</th><th>COMPETENCIAS SISTEMICAS</th></tr>
<tr><td>Habilidades cognoscitivas, capacidad de comprensión y pensamiento</td><td rowspan="2">Capacidades individuales de expresión y crítica</td><td rowspan="2">Inteligibilidad del sistema como totalidad</td></tr>
<tr><td>Capacidades metodológicas para manipular el medio ambiente</td></tr>
<tr><td>Destrezas tecnológicas</td><td rowspan="2">Destrezas sociales en relaciones interpersonales y compromiso ético</td><td rowspan="2">Integran las competencias instrumentales e interpersonales</td></tr>
<tr><td>Destrezas lingüísticas</td></tr>
</table>

Elaboración Propia, adaptado de Tuning, 2003.

El enfoque educativo basado en el desarrollo de las competencias ha tenido diversas implicancias teóricas, curriculares, instructivas, evaluativas y de formación docente, que de una u otra forma, han venido a transformar el quehacer de la universidad. Esta transformación, al menos en lo documental, así como en la reflexión teórica, ha conllevado a la aparición de posiciones disímiles respecto a enfoque educativo.

En primer lugar, destacan quienes conciben a la competencias como un concepto reformista que está de moda, y el cual asimilado a experiencias equivalentes relacionadas con el entrenamiento, está condenada al fracaso, toda vez que el enfoque nada dice respecto a cómo enseñar, ni sobre cómo desarrollar destrezas, ni actitudes o valores (Carabaña, 2011). Para Carabaña, la delimitación de la idea de competencia, así como su relevancia para la enseñanza, estaría más vinculada

a la formación profesional que a la enseñanza general, en el entendido que en la primera existe una referencia, más o menos explícita al puesto de trabajo que se supone tendría el titulado.

En segundo lugar, encontramos reflexiones respecto a su descripción como combinación de destrezas, conocimientos, actitudes y valores compatibles con concepciones cognitivas del aprendizaje (Kerka, 1998; Ribes, 2011); como enseñanza a nivel general de acuerdo a las demandas de la economía en interacción con otras vías de cualificación (Sala y Planas, 2009); o el mismo tratamiento que les da PISA respecto a la capacidad de aplicar conocimientos, así como destrezas en materias clave, para analizar, razonar y comunicarse con el objeto de plantear, resolver e interpretar problemas (OECD, 2008)

Más allá de las cercanías, divergencias y acercamientos a estas definiciones conceptuales en cada una de las disciplinas que desarrollan el concepto de competencia, si es posible identificar un elemento en común es la que competencia no es un conocimiento determinado. Más bien, es la conjunción de conocimientos que requieren ser activados al desarrollar una actividad en un contexto determinado, pudiendo ser observables durante el desempeño de las acciones del individuo. Así, podríamos señalar que la competencia supone la integración de una serie de elementos que una persona pone a disposición en una situación compleja, evidenciando que es capaz de resolverla.

Otra interesante reflexión, se ubica en el plano de la teoría del diseño educativo, desde el enfoque de la educación basada en competencias. Acá, se identifica el paradigma de las competencias como el partir de problemas, así como de situaciones importantes, en el contexto, de modo de lograr aprendizajes a través de la contribución del estudiante a su resolución, activando los saberes necesarios que coadyuvarán a construir nuevos conocimiento (Pimienta, 2011).

III. Epistemología y Metodología de Investigación.

Construcción de sentido y análisis hermenéutico.

Esta perspectiva entiende, epistemológicamente, los comportamientos de los actores sociales como dotados de sentido y accesibles a la comprensión, donde la acción social es condicionada por situaciones objetivas mediante de criterios de selección respecto a determinados puntos de vista con la resultante tipología y esquemas interpretativos de inteligibilidad a través de medios para determinados fines (Weber, 1962). La perspectiva fenomenológica ligada a la intencionalidad de la acción, es entendible respecto a la situación biográfica de mundos transpuestos con elementos significativos en la cotidianeidad, mediante acervos de conocimiento que denota el sentido común. Esto es, la distinción de nuestro pensar en el acto y los objetos a los que el acto se refiere, lo cual es posible mediante la abstención deliberada y sistemática de juicios sobre el mundo externo (Schütz, 1995).

La generación de conocimiento se realiza a través de una relación de circularidad y desplazamiento en su construcción. De esta forma, en primer lugar, se señala que la interpretación del análisis hermenéutico se entiende mediante la inmanencia fenomenológica de la historia efectual que accede a la comprensión a través de un vaivén indefinido en la relación autor y lector (Gadamer, 1986). Esta posición epistemológica, señala que la comprensión no es un comportamiento subjetivo respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la mediación entre la historia y el presente, y la derivación circular de la comprensión a partir de la temporalidad del estar-ahí (Gadamer, 1975). La comprensión textual se remite a que la comprensión es interpretación y que toda interpretación se desarrolla en un medio de lenguaje proporcionado por los individuos a investigar (Baeza, 2002). Es posible reconocer el carácter fundamental de lo interpretativo, donde la representación de lo social es un hecho fundamental en la cognición de los grupos sociales, otorgándoles procedimientos según los cuales es posible generar esquemas acordes a la comprensión (Alonso, 1998).

Métodos de investigación: elementos centrales.

Para operativizar la perspectiva epistemológica descrita, se han utilizado elementos de la metodología cualitativa . Su justificación radica en el interés por identificar, a través de la discursividad, esquemas de distinción e interpretación (Sierra Bravo, 1984; García, Ibañez y Alvira, 2002). Es decir, recolectar datos textuales sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar de manera de describir lo que se investiga, a través de los objetivos en cuestión. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1991). De este modo, se ha indagado el problema a investigar a través de la comprensión y la interpretación, bajo las premisas de investigación sociológica centradas en la fenomenología y la mirada hermenéutica. Para el caso, la información recogida corresponde a las representaciones significativas respecto a la realidad social, a los tipos de enseñanza y a los aprendizajes con relación a las competencias transversales respecto al proceso de implementación, puesta en marcha y experiencia del profesorado, así como de los estudiantes de las titulaciones de grado.

Los instrumentos de recolección de información han sido: a) documentos literarios en institucionales del Proceso de Bolonia, del EEES, Leyes de Educación, Reales Decretos, Normativa Universitaria UB, Planes de estudios, planes

docentes y programas de asignaturas de titulaciones de la UB; b) entrevistas a expertos entrevistas a jefes de estudio, profesorado y estudiantes de titulaciones de grado.

Con relación a la muestra, la población del estudio ha sido el profesorado y los estudiantes de la UB, delimitando como unidad de información a los "estudiantes de cuarto año de educación universitaria de grado" de las siguientes titulaciones asociadas a las diversas áreas de conocimiento de la UB: Titulación de Derecho, de Ciencias Sociales y Jurídicas; Titulación de Medicina, de Ciencias de la Salud; Titulación de Historia de Humanidades; y Titulación de Ciencias Ambientales de Ciencias. Las áreas en cuestión se han delimitado por el criterio de heterogeneidad con relación a la especificación existente en la UB. Respecto a las entrevistas a expertos, esta se han realizado a docentes de las siguientes universidades españolas: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Deusto. Los criterios utilizados han sido el de pertinencia, accesibilidad, heterogeneidad y redes académicas a través del muestreo teórico en intencionado (Sierra Bravo, 1984). En total se han realizado 23 entrevistas: 3 informantes claves, 4 jefes de carrera, 8 docentes y ocho estudiantes

IV. Análisis Interpretativo y Conclusiones.

Primer acercamiento al análisis de datos.

La Universidad de Barcelona, ha instalado la visión de la convergencia europea, destacando la argumentación en el entregar una mejor formación académica como respuesta a las exigencias del mercado laboral, sobre la base de la adaptación a las realidades locales y globales del mundo laboral, así como de los sectores económicos e industriales. Proceso que, señalan, debe ir de la mano con una reflexión sobre el papel formativo de la universidad, mediante una visión enfocada a los resultados de aprendizaje: *"Es tracta…d´aconseguir un sistema de titulacions comparable i una transparència dels diplomes i de les qualificacions per tal que promoure mès oportunitats de feina i la competitivitat dels sistemes educatius"* (UB, 2008).

Esta mirada hacia la profesionalización en el fomento a la empleabilidad, se complementa con el fortalecimiento del rol social, educativo, innovador y de investigación de la UB, a través de la proyección de la propia realidad cultural y la visión crítica del conocimiento.

Así, la definición de las competencias transversales comunes a la UB recogen el nivel superior de competencias adquiridas previamente por sus estudiantes, fomentando los valores que definen a la institución, mediante el aprendizaje de competencias inherentes a la formación universitaria. La formación mediante el ejercicio profesional se desarrolla en conjunto con el fomento del pensamiento crítico, la cultura de la libertad, el pluralismo, la transmisión de valores cívicos y sociales acordes a una sociedad democrática. Nótese como esta última afirmación es consistente con la construcción de una ciudadanía europea basada en valores democráticos, propuesta desde el EEES (Alsina, 2011).

Entendiendo que la formación integral del estudiante, mediante su profesionalización, así como su crecimiento personal, son dos premisas que se desarrollan en conjunto, la UB selecciona un conjunto de competencias transversales comunes que se han de priorizar en cada titulación de acuerdo a las que resulten más coherentes con la formación que se pretende. En el caso de esta investigación, fue posible identificar en la documentación de los planes de estudio de las titulaciones de grado, la incorporación de estas competencias transversales (UB, Planes de estudio de las Titulaciones de Medicina, Historia, Derecho y Ciencias Ambientales, 2012); entre las cuales se identifican: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora, sostenibilidad, y capacidad comunicativa. En el cuadro Nº2 se exponen las competencias transversales con sus subcompetencias asociadas.

Estas competencias se entienden como el marco de formación integral que propone la UB, las cuales deben reflejarse en el diseño de los planes de estudio de las titulaciones de grado, considerando los valores consensuados de la profesión que sirven para contextualizar las competencias transversales. Lo anterior, incluye el fomento al desarrollo de posibilidades de participación, mediante una dimensión formativa más amplia que la visión exclusiva a las asignaturas, fomentando la reflexión, el contraste y el establecimiento de buenas prácticas. Es importante explicitar en este proceso los procedimientos que se realizarán acorde a la coherencia con las competencias descritas, así como con las directrices docentes y la imagen institucional (UB, 2008).

Ahora bien, en el marco de los datos textuales identificados en las entrevistas realizadas a los Jefes de Estudio, profesorado y estudiantes, es posible identificar diversas categorías y subcategorías que ayudan a poder integrar los planteamientos teóricos e hipótesis de trabajo identificadas en este texto. Por motivos de espacio, no será posible plasmar algunos aspectos propios de los planes de estudio de las titulaciones, así como de los planes docentes del profesorado que participó de la entrevista. En este ámbito, solo basta señalar que de acuerdo al análisis transversal de datos, en todos los planes docentes, aparecían algunas de las competencias transversales que se identifican en el cuadro Nº2 y en menor medida estas desglosadas en subcompetencias.

Cuadro Nº 2. Competencias Transversales y Subcompetencias en la Universidad de Barcelona

Competencia Transversal	Subcompetencia (expresada según capacidad)
Compromiso ético	Crítica y autocrítica
	Mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas.
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad	Análisis, síntesis, visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica.
	Tomar decisiones y adaptación a nuevas situaciones.
Trabajo en equipo	Colaborar con otros y contribuir a un proyecto común.
	Colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales.
Capacidad creativa y emprendedora	Formular, diseñar y gestionar proyectos.
	Buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes.
Sostenibilidad	Valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito
	Manifestar visiones integradoras y sistémicas.
Capacidad comunicativa	Comprender, expresarse oralmente y por escrito en catalán, castellano y una tercera lengua, con un dominio de lenguaje especializado de la disciplina.
	Buscar, usar e integrar la información.

Elaboración propia, adaptado de UB 2008.

Hemos preferido, optimizar el espacio en identificar las conceptualizaciones claves y categorías emergentes que hasta el momento se han identificado en el desarrollo de la tesis, las cuales se expondrán de manera conjunta abocando a los objetivos de la investigación.

Con relación al análisis interpretativo de los datos textuales, es posible identificar a las competencias y, específicamente a la competencia transversal, como un dispositivo analizador con alta significación en lo que respecta a su implementación e inteligibilidad discursiva, que lo sitúa en dos ámbitos de acción relevantes:

En primer lugar, el **ámbito educacional**, donde es considerado como un enfoque, el cual ha generado diversas implicancias en lo que respecta a la organización educativa, tales como: organizacionales, curriculares, formativas y evaluativas, centrada en los resultados de aprendizaje del estudiante. En este ámbito, también encontramos las reflexiones pedagógicas respecto a la misión de la universidad respecto a la contribución, y su función social a la sociedad, así como los cambios en la universidad en las últimas décadas.

De esta forma, en este ámbito se entiende el aprendizaje de competencias transversales como la integración y movilización de conocimientos que posibilitan resultados de aprendizaje, en contextos pedagógicos y prácticas de organización educativa.

Acá es relevante como marco de contexto el incorporar la dimensión pedagógica, entendida como la definición de la misión de la universidad, en términos de su contribución a la sociedad, tanto a nivel general, así como de sus titulaciones. Además, los cambios en la universidad en las últimas décadas, han configurado antecedentes relevantes a tener en consideración por cuanto modalidades de acceso, expectativas sociales y ajustes presupuestarios en el actual contexto de crisis económica.

Del mismo modo, en el ámbito educacional interviene la dimensión educativa relacionada con la organización educativa en la práctica y sus indicadores más relevantes, tales como: el diseño del plan de estudios, los enfoques de aprendizaje, las modalidades de evaluación, la implementación de la secuencia didáctica, la experiencia del profesorado y las actividades complementarias que se realizan en las Facultades.

Lo anterior, apela a la conceptualización disposicional del hacer bien las cosas, utilizar los procedimientos adecuados, así como hacer uso de las capacidades sobre la base de criterios centrados en el aprendizaje del estudiante. En esta descripción es central la integración de conocimientos (disciplinares, procedimentales y actitudinales), los cuales conllevarán a adecuar la acción en términos de aptitud sobre un objeto determinado, delimitando la posesión apropiada en el ejercicio de la acción educativa, es decir, la habilidad.

Tener propensión a realizar una acción en términos de aptitud, así como tener los atributos apropiados hacia una acción, en términos de habilidad, sólo es posible a través de la adquisición de conocimientos previos, los cuales son indispensables para construir aprendizajes. Ahora bien, visualizar estos aprendizajes en términos de resultados, sólo es

posible identificando previamente criterios.

De esta forma, aprender una competencia transversal en el ámbito educativo, es el aprender a ejercitar el conocimiento en contexto situacional con criterios identificados, debiendo el que la enseña ejercitar el desarrollo de la misma competencia. Por lo tanto, se entenderá que la competencia transversal no es un conocimiento determinado, sino un conjunto de estos que se integran mediante actividades educativas, en escenarios situacionales, observables, constituyendo una situación didáctica de aprendizaje.

En segundo lugar, se encuentra el **ámbito social**, donde el aprendizaje de competencias transversales es considerado como una premisa de la sociedad en función de atribuir sentido común al cambio social actual, relacionado con el proceso de socialización y de movilidad social de la persona, entendidos ambos como la construcción de ciudadanía y la adecuación de los perfiles de empleabilidad, ante los requerimientos de transferibilidad

En este ámbito, se considera el aprendizaje de competencias transversales como la dinámica significativa del individuo, por cuanto requerimientos en transferencias asociadas a la socialización y la movilidad social, así como la representación significativa del individuo por cuanto integración y movilización de saberes.

El ámbito social implica los requerimientos de transferibilidad que se atribuyen a la dimensión del cambio social en las sociedades occidentales, asociados a la construcción de la ciudadanía, los valores sociales, así como los procesos de personalización del individuo contemporáneo, y el requerimiento de nuevos perfiles de empleabilidad acordes con las necesidades de cualificación del mercado de trabajo.

Del mismo modo, en el ámbito social es necesario considerar la acción social del individuo, por cuanto sujeto de aprendizaje, en los que respecta a los procesos de significación reflexiva y de estructuración social que permiten el integrar, así como el movilizar saberes. Se entiende en los procesos reflexivos de integración de saberes, los indicadores que guardan relación con la interpretación de la realidad social actual, los procesos biográficos del individuo y su representación de los aprendizajes del proceso educativo. En esta misma línea, la estructuración del individuo se entiende como los procesos de agenciamiento, implicación y adaptación necesarios para la movilización de saberes por parte del futuro profesional.

En el entendido que las competencias se relacionan con saberes que van más allá de los conocimientos disciplinares y procedimentales, relacionados con la cultura general, la sociedad, los valores y el mundo del trabajo, el desarrollo de las competencias transversales se asume, desde esta posición, como la integración de diversos saberes mediante la identificación de elementos simbólicos, biográficos y comunitarios del individuo en su vínculo entre la acción social, el cambio social y su experiencia de la organización educativa.

De esta forma, es posible identificar ciertos atributos asimilables a la tipología de las competencias transversales, que se encuentren desarrolladas previamente o con contemporaneidad desde los individuos. A esta cualidad, debe agregarse la descripción de la realidad actual y la forma en la cual le atribuye el individuo sentido a su condición de vida en sociedad, respecto a la percepción que tiene de su experiencia en el mundo.

Conclusiones preliminares.

La implementación del Proceso de Bolonia ha generado diversas y complejas implicancias en los sistemas universitarios españoles. Desde una perspectiva centrada en el conocimiento disciplinar de las carreras, con diseños de los planes de estudios basados en conocimientos y objetivos, metodologías donde predominaba la posición (libertad de cátedra) de cada docente, y sistemas de evaluación homogéneos; nos encontramos un nuevo modelo educativo que posiciona inducidamente el enfoque de las competencias, entre otras delimitaciones. Enfoque que complementa el conocimiento disciplinar con el procedimental y el actitudinal, diseños de planes de estudios que incorporar las capacidades y habilidades que el estudiante debe ser capaz de demostrar al final del proceso educativo; y estrategias didácticas de aprendizaje que han potenciado el trabajo práctico en algunas titulaciones, mayores espacios de trabajo colaborativo, y formas de evaluación que intentan construir una modalidad continua que autorregule el proceso.

Su implementación no ha sido fácil y en el actual contexto de crisis, se ahondan sus dificultades. Desde un inicial escepticismo y resistencia del parte del profesorado universitario, se han logrado ir posicionando, poco a poco, las voluntades que han demostrado intención pedagógica de realizar este cambio educativo. Claramente el diseño presenta errores: en primer lugar, su forma de definición e implementación. Un diseño de transformación académica y pedagógica, que se instala desde el sistema político, sin considerar en el principio a los principales actores del proceso, quienes han debido sumarse mediante proyectos específicos (caso de Tuning), organismos multinacionales, comisiones de expertos, y en último término en la modalidad de implementación en las propias universidades y titulaciones. Por estos motivos, si bien los lineamientos estratégicos son iguales para todos, se observan en la práctica grandes diferencias en la instalación del proceso, en los cambios organizacionales, en la cultura del profesorado, y en la inteligibilidad de sentido que el estudiante construye en este proceso.

Así, respecto a los objetivos de la investigación es posible señalar:

- Disociación respecto a los requerimientos de la sociedad y las modalidades de posicionamiento del modelo, toda vez

que este obedece a directrices políticas asentadas exclusivamente mediante normativas.

- Existe un mayor posicionamiento en las áreas más profesionalizantes, lo cual se vincula con la tradición epistemológica y disciplinar de las titulaciones.
- Débil significación del estudiante respecto al proceso de aprendizaje por competencias, así como una tensión entre su interpretación de la realidad social futura, la acreditación de sus conocimientos y su potencial transferibilidad.
- Identificación leve respecto a utilidad de las competencias transversales en la definición de ciudadanía y en los perfiles profesionales.
- Existencia de un dominio de significatividad que envuelve el concepto de competencia transversal, mediante la identificación de dos campos de significación: el campo educativo y el campo social. el ámbito educacional, integrado por la dimensión pedagógica y la organización educativa; y el ámbito social, integrado por la dimensión del cambio social y la acción social del individuo.
- Los cambios introducidos en los planes de estudio, han configurado una trayectoria compleja en el profesorado desde la resistencia, el malestar y la incertidumbre, hacia la visualización de prácticas docentes, así como estrategias de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de competencias.
- Implementación desigual de los nuevos planes de estudio, lo cual contribuye a aumentar la brecha existente entre las áreas de conocimiento. Lo anterior, acompañado de las crecientes dificultades respecto a la falta de recursos disponibles.

Con relación a las hipótesis de trabajo es posible señalar en primer lugar, que si existe relación entre los cambios en la universidad desde el Proceso de Bolonia, los cambios en los planes docentes y las prácticas del profesorado; y en segundo lugar, que no existe relación entre el cambio social, la organización educativa y la acción social del individuo, portador de la movilización de saberes como transferencia esperada.

Si bien es evidente que las trasformaciones de la sociedad actual, basadas en el capitalismo informacional, han contribuido a la profesionalización del saber como sustento a la redefinición del trabajo en pos de contribuir a la movilidad social, queda un manto de dudas respecto a los mecanismos de reproducción de la desigual estratificación en la cualificación en los sistemas productivos. Del mismo modo, el devenir de la sociedad por cuanto pluralización de los sistemas de vida, disminución de las certezas, pérdida de confianza en los sistemas expertos, y fomento de la inseguridad ante los riesgos, ponen en tela de juicio la promoción de la ciudadanía europea como fomento a la democratización. Si bien, es posible identificar una mirada crítica respecto al actual devenir de la sociedad de parte de los estudiantes, esto obedecería a la imbricación de procesos de inputs desde la cotidianeidad que a consecuencias del proceso formativo universitario.

Respecto a las representaciones significativas del estudiante es posible identificar las siguientes:

A. Campo significación ámbito educativo:

- Identificación de una doble consideración respecto a la contribución de la universidad a la sociedad. Por un lado, el rol profesionalizador, con un gran consenso respecto a su utilidad, y por otro lado el rol cultural, así como de expresión de saberes integrales, los cuales teniendo consideración de su importancia es difícil identificar en las actuales prácticas de la formación universitaria.
- Descontento respecto al alza en el costo de la educación universitaria, lo cual no ha ido acompañado en un aumento de la calidad de esta, sino todo lo contrario.
- Reconocimiento del concepto competencias y resultados de aprendizaje, con escasa identificación de su utilidad práctica a futura, así como en la propia enseñanza. Con relación a las competencias transversales, es posible identificar la relevancia que se le considera respecto al rol profesionalizador.
- Diversas modalidades de experiencia en el aula, las cuales se complementan entre clases magistrales, seminarios, prácticas y trabajos en grupo. Se le otorga una gran valoración al trabajo en grupo, así como a las prácticas profesionales.

B. Campo de significación ámbito social:

- Importancia en la formación universitaria en aspectos que podrían vincularse al aprendizaje de competencias transversales, tales como: compromiso ético, habilidades comunicativas, responsabilidad y trabajo en equipo.
- Apego al rol social de la universidad, por cuanto formación de la persona, y consideración de aspectos de ciudadanía.
- Integración de saberes se vincula con la evaluación, pero hay un fuerte descontento respecto a esta integración de saberes es posible transferirla a la sociedad. Lo anterior, cobra mayor fuerza al no entender el significado del aprendizaje por competencias.

Por último, cabe señalar que queda aún pendiente de análisis en el desarrollo de esta tesis, la imbricación significativa de los discursos entre los jefes de estudio de las titulaciones, el cuerpo del profesorado y los estudiantes, respecto a las estructuras de significación anteriormente señaladas. No obstante, es altamente relevante, el entender desde este primer nivel de análisis que las competencias, deben ser consideradas como analizadores desde una doble visión dialéctica del individuo/sociedad y las implicancias del sistema social/sistema productivo; estructuras de imbricación que en este momento de la investigación definen con claridad que no es posible cerrar el proceso dentro de las fronteras universitarias.

Bibliografia

Alonso, Luis (1998): La mirara cualitativa en Sociología, Editorial Síntesis, Madrid.

Alsina, Josep (2011): *Las competencias transversales: como evaluar su aprendizaje,* en evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales, Cuadernos de Docencia Universitaria, N° 18, J. Alsina (Coord.), Octaedro, Barcelona.

ANECA (2009): El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España, Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, Madrid. Documento en línea el 10 de octubre de 2012 en: http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf

Aránguiz, C. y Rivera, P. (2011): *Los desafíos de la universidad en la formación del siglo XXI: del profesional, al ciudadano universitario*, en *Revista Imagonautas*, N°1: Santiago de Compostela. Documento en línea revisado el 15 de enero de 2012 en: http://imagonautas.gceis.net/contenido/num-1-vol-1-2011#overlay-ontext=contenido/numeros

Babbie, Earl (1997): "Diseño de investigación" (pp 111-145) y "Conceptualización y medición" (pp. 145-175) , en Manual para la práctica de la investigación social, Desclée De Brouwer: México.

Baeza, Manuel A. (2002): De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido, Editorial Universidad de Concepción.

Beck U. (1998). La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós

Berger, P. y Luckmann, T. (1996): Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido, Estudios Públicos Nº 63.

Bericat, Edurado (1998): *"La legitimidad científica de la integración" y "las dimensiones metodológicas"* en La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social, Editorial Ariel, España.

BOE, LOU, Ley Orgánica Universidad 6/2001: Consultado el 11 de noviembre de 2011 en: http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf

BOE, LOMLOU, Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica 4/2007: Consultado el 29 de noviembre de 2011 en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf

BOE, Real Decreto 1393/2007: Ministerio de Educación y Ciencia: Consultado el 15 de diciembre en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf

Carabaña J (2011): *Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia*, en Bordon Revista de Pedagogía (pp 15-31), Sociedad Española de Pedagogía: Madrid.

Castells, M (1998): *"Entender nuestro mundo*", Revista de Occidente, N° 205, Madrid

De la Orden Hoz,

(2011): *El problema de las competencias en la educación general,* en *Bordon Revista de Pedagogía* (pp 47-61), Sociedad Española de Pedagogía: Madrid.

EEES (1999 - 2009). *"Declaraciones de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior"*, El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, Consultado el 15 de septiembre de 2011en: http://www.eees.es/es/documentacion.

Ferrero, J.J (1994): Teoría de la Educación, Universidad de Deusto, Bilbao.

Gadamer, H.G.

(1975): Verdad y Método, editorial Sígueme, Salamanca, 1992, Vol.I.

(1986): Verdad y Método, editorial Sígueme, Salamanca, 1992, Vol.II.

García Ferrando, Ibáñez y Alvira (2002): El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación, Alianza, Madrid.

Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (1991): Metodología de la Investigación, Tercera Edición, Editorial Ma Graw Hill.

Kerka, S (1998): *Competency-based Education and Training*. Miths and Realities. London: Cassell.

Lipovetsky, G (1988): El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos, Edit, Anagrama, Barcelona.

Martínez, M y Viader, M (2008): *Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes*, Revista de Educación (pp 213-234), número extraordinario, Madrid.

OECD (2008): *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana.* OCDE, Santillana: Madrid.

Quintanilla, M.A. (1999): "La misión y el gobierno de la universidad abierta", Revista de Occidente*, 216*, (pp.117-146): Madrid.

Pimienta, Julio (2011): *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior*, en Bordon Revista de Pedagogía (pp 77-92), Sociedad Española de Pedagogía: Madrid

Ribes, E (2011): El concepto de competencia: su pertenencia en el desarrollo psicológico y la educación, en Bordon Revista de Pedagogía (pp 33-45), Sociedad Española de Pedagogía: Madrid.

Sala, G y Planas, j (2009): *Retos Teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral*, Sociología del Trabajo (pp 31-46): Madrid.

Schütz, Alfred (1995): El problema de la realidad social, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires.

Sierra Bravo, R. (1984): Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología. Editorial Paraninfo, Madrid.

Tuning Educational Structures in Europe (2003): *Informe Final Fase I*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Consultado en línea el 13 de febrero de 2012 en : http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Tuning Educational Structures in Europe (2006): *Informe Final Fase II*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Consultado en línea el 25 de marzo de 2012 en :http://www.deusto-ublicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning04.pdf

Universidad de Barcelona:

(2008): Competències Transversals de la Universitat de Barcelona, consultado en línea el 1 de octubre de 2012 en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf

(2012): Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l´avaluació i cualificació dels aprenentatges, aprobada por el Consejo de Gobierno con fecha 8 de mayo de 2012. Consultado en línea el 22 de noviembre de 2012 en: http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio.pdf

Universidad de Barcelona, Titulación de Medicina.

(2002): Informació general – competències del llicenciat en Medicina, consultado en línea el 22 de noviembre de 2012 en: http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/competencies.htm

(2012): Plans docents assignatures de formació bàsica i obligatòries Medicina, consultado en línea el 22 de noviembre de 2012 en: http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plans%20docents.htm

Universidad de Barcelona, Titulación de Historia (2012): Guia de l`ensenyament – grau de Historia, consultado en línea el 3 de diciembre de 2012 en: http://www.ub.edu/facgh/guies_graus_12_13/12-13/historia.pdf

Universidad de Barcelona, Titulación de Derecho (2012): Pla d`Estudis del Títol de Grau en Dret. Consultado en línea el 05 de diciembre de 2012 en: http://www.ub.edu/dret/graus_postgraus/doc/nous_plans_estudis/plans_estudis_def_dret.pdf

Universidad de Barcelona, Titulación de Ciencias Ambientales (2012): Pla d`Estudis del Títol de Ciències Ambientals. Consultado en línea el 07 de diciembre de 2012 en:

Villa, A y Poblete, R (2011): *Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones*, en Bordon Revista de Pedagogía (pp 147-170), Sociedad Española de Pedagogía: Madrid.

Weber, Max (1962): Ensayos sobre metodología sociológica, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1997.

ROMPIENDO EL BINARISMO: COEDUCANDO EN DIVERSIDAD PARA LA IGUALDAD

Roberto Solone, Boccardi[1]

Resumen

Unas pinceladas sobre la situación de la Educación Sexual Integral y para la Igualdad en España en la víspera de la LOMCE.

Palabras clave: coeducación, igualdad, diversidad, género, heteropatriarcado.

Introducción.

En 2010, al finalizar su segundo mandato trienal como Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, el costarricense Vernor Muñoz Villalobos presentó a la Asamblea General de las Naciones Unidas su último reporte anual (Asamblea General, 2010) como miembro de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU: un informe destinado a hacer historia, tanto por su contenido como por las reacciones que desencadenó.

En él Muñoz alertaba acerca de la necesidad de explicitar la educación sexual como parte irrenunciable del derecho humano a una educación plena (Art. 26.2 de la Declaración de DDHH). Basándose en las interacciones e interdependencias entre sexualidad y salud psicofísica, justificaba la inevitabilidad de la inclusión de la educación a la sexualidad como un componente fundamental de cualquier currículo escolar dirigido al pleno desarrollo de la personalidad humana; pero, además, proponía contextualizarla en un marco integral que tuviera en cuenta la diversidad humana no binaria de sexos, géneros y orientaciones sexuales y la describiera asumiendo una perspectiva de género coherente con los derechos humanos internacionales.

Introduciendo por primera vez las nociones de patriarcado y de control de la sexualidad en el neutral y neutralizante lenguaje diplomático de la Asamblea General, Muñoz hizo que el feminismo irrumpiera por voz de hombre en las Naciones Unidas. “El resultado fue un duro rechazo del informe e incluso la negación de debatirlo” (Dankmeijer, 2012:52).

Razones para coeducar en sexualidad y para la igualdad.

Las violentas críticas recibidas por Muñoz y su informe nos ofrecen la medida de la escasa penetración de los discursos feministas, de género y LGBT en el seno de la más fidedigna institución internacional dedicada a la defensa de los derechos humanos; y nos alertan acerca del delicado equilibrio del cual depende cualquier propuesta emancipadora que se atreva a discutir la sexualidad desde perspectivas que vayan más allá de la prevención de enfermedades, la biología reproductiva o la heteronormatividad.

La sexualidad, como nos recuerdan Maria Lameiras Fernández y María Victoria Carrera Fernández, “es mucho más que las relaciones sexuales”: es “una forma de expresión (…) de todo nuestro ser”, “que en ningún momento puede ser separada de la historia personal de cada individuo” (2009:29). La sexualidad es, en definitiva, una dimensión que nos acompaña durante toda la vida. No se resume en unas preferencias sexuales ni se reduce a una serie de prácticas corporales circunscritas a los genitales: es un aspecto de nuestra personalidad que influye en lo que somos y sentimos, y por ende caracteriza nuestras relaciones con las y los demás así como nuestra manera de explorar y percibir el mundo.

Por su relevancia, tanto en nuestro bienestar psicofísico y emotivo, como en nuestras relaciones afectivas y sociales, la dimensión sexual destaca como un elemento central para la construcción de una personalidad plena y una vida feliz. En la mayoría de las sociedades, además, la sexualidad se convierte junto al sexo y al género en un elemento *identidarizante*, es decir, constituyente y proveedor de la identidad que nos asignamos y que nos he asignada socialmente. No tan solo el sexo con el que nacemos - nuestra *sexuación* - determina el género que nos es asignado socialmente; también la sexualidad concurre en esta tipificación. Del cruce entre sexos y sexualidades surgen a veces géneros no heteronormativizados, que no son reconocidos por el patriarcado pero que existen: marginados, discriminados y hasta criminalizados.

El estrecho vinculo existente entre sexualidad, sexuación y género requiere que la educación a la sexualidad se realice en el marco de la teoría de género feminista y de la aceptación de la diversidad sexual humana; lo cual implica, inevitablemente,

1 robertosoloneboccardi@gmail.com, 690650098

tocar los fundamentos culturales sobre los que se rige el desigual orden socio-sexual actual. Solo si respetamos estas condiciones estaremos ofreciendo al alumnado una educación integral y privada de sesgos.

La educación a la sexualidad se convierte así en una herramienta indispensable también para la consecución de la igualdad entre personas de distintos sexos, géneros y sexualidades: una igualdad especialmente importante, recordémoslo, porque aunque tendamos a considerar estos aspectos de nuestra persona como algo sumamente privado, al vivir en sociedades estructuradas en torno a ellos, de ellos depende cuales oportunidades estarán a nuestro alcance, y cuáles no.

La Educación Sexual Integral y para la Igualdad en España.

La historia de la Educación Sexual Integral y para la Igualdad en España comienza muy tímidamente el 7 de marzo de 1814, cuando las Cortes de Cadiz legislaron el fin de la exclusión escolar de las mujeres permitiéndoles acceder a la educación, disponiendo que se procediera a abrir centros para instruirlas y enseñarles a leer y escribir**.** Restaurada la Monarquía Absoluta y abortado este experimento liberal, hubo que esperar el siguiente para registrar algún avance, puesto que la Ley Moyano de 1857 no supo superar la gaditana. En 1876, tras el golpe de Estado que puso fin a la Primera República y el "Decreto Orovio" - que suspendía, en nombre de la defensa del dogma católico y de la monarquía constitucional, la libertad de cátedra en España, recién proclamada en la Constitución republicana del 1869 - algunos de los intelectuales más progresistas del mundo universitario español fundaron la Institución Libre de Enseñanza. Esta apostó desde su primer Programa (1910) por la enseñanza mixta, entonces llamada coeducación, aduciendo que "no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad" y que la coeducación es el recurso "más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer".

Aunque sus iniciativas no hayan tenido valor legislativo, ejercieron una influencia cultural determinante facilitando la penetración desde el extranjero de teorías pedagógicas más avanzadas y permitiendo mantener en vida aquellos recursos intelectuales locales que serían más tarde utilizados en las vanguardistas reformas educativas de la Segunda República, que por primera vez en la historia de España reconocieron plenamente el derecho de las mujeres a la educación e implementaron la enseñanza mixta en todas las escuelas del país. El proyecto de Ley republicano establecía explícitamente que la educación pública tenía que "atender conjuntamente a los alumnos de uno y otro sexo, haciendo de la coeducación un principio pedagógico aplicable a todos los grados de la enseñanza"; símilmente, prohibía cualquier discriminación en términos de formación, oportunidades y salario entre el profesorado por razones de sexo.

Tras la Guerra Civil y la instauración de la Dictadura de Franco, la general represión de derechos volvió a tocar con especial violencia a las mujeres y restauró la vetusta Ley de Moyano, interpretándola incluso con más miopía de la que en su creación y a lo largo de su larga implementación hubo.

Finalmente, el marco legislativo desarrollado desde la Transición se había orientado progresivamente a permitir, y en las etapas socialistas a fomentar, elementos de Educación Sexual Integral y para la Igualdad, aunque sin garantizar su enseñanza plena (Lameiras 2009). En efecto, se ha educado a la sexualidad desde un enfoque prioritariamente biologicista y dirigido a la prevención de riesgos, y a la igualdad desde una interpretación simplista de la problemática de género y de la diversidad sexual.

Además, a la sexualidad y a la igualdad se ha educado también de manera oculta, a través de un currículo implícito determinado bien por una selección sesgada de contenidos bien por la imposición de estructuras y metodologías. Los estereotipos y prejuicios propios del profesorado y del alumnado también son parte de este currículo oculto y, lamentablemente, sobreviven hasta hoy en día.

De la igualdad entre sexos a la igualdad de género: el reconocimiento institucional de la diversidad afectivo-sexual.

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) supuso un hito histórico para la Educación a la Diversidad: por primera vez en el sistema educativo español se reconoció abiertamente "*la diversidad afectivo-sexual"* (LOE, 2006:17162 BOE) como una dimensión legitima y positiva de las personas, validando así los derechos educativos y las necesidades especificas del alumnado LGBTIQ. La Reforma, que llegó tras solo un año de la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo (Ley 13/2005), se preocupó finalmente de explicitar una realidad transversal a todo el sistema educativo y que afectaba tanto al profesorado como al alumnado y a sus familias.

La Ley también desarrolló notablemente el estudio crítico de las desigualdades de género entre hombres y mujeres, adoptó con mayor convicción un lenguaje inclusivo y no sexista, fijó en las asignaturas algunos de los contenidos antes dispersos de los *Temas transversales*, y constituyó además una asignatura específica para otorgar coherencia y estructura a la educación para la igualdad: la *"Educación para la ciudadanía"*. Gracias a esta reforma, España se ubicó así entre los Estados pioneros en tema de derechos e igualdad de oportunidades educativas.

En el Preámbulo de la Ley se destaca la importancia de la Educación como medio para alcanzar el bienestar individual y colectivo. El bienestar colectivo se presenta como un efecto del individual: permitiendo que las personas desarrollen

plenamente sus capacidades, construyan su identidad y configuren su comprensión de la realidad, la educación contribuye a que la entera sociedad avance en convivencia democrática y respeto de las diferencias, hacia el cese de la discriminación y la promoción de la solidaridad.

Para alcanzar estos objetivos, es necesario que la educación no tan solo transmita cultura, sino que la renueve, extrayendo de ella las máximas posibilidades y beneficios para la ciudadanía, abriéndola al mismo tiempo al cambio y a la modernidad. Es indispensable, además, que se eduque a partir del principio de inclusión, porque solo de este modo se podrá garantizar el pleno desarrollo de todas y de todos; lo cual implica asumir la atención a la diversidad como un principio inspirador general y no como una medida aplicable en casos específicos.

Como en la LOCE (2002), se insiste mucho en la relación entre equidad y calidad así como en la igualdad entre sexos; pero además se hace hincapié en la necesidad de 1) una igualdad de oportunidades educativas real y efectiva "sin distinción de ninguna clase", es decir, no enfocada exclusivamente a las desigualdades entre hombres y mujeres; 2) en el "reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual"; 3) en la "valoración crítica de las desigualdades"; 4) en asumir integralmente "lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género"; 5) en el respeto de los derechos humanos y 6) en el "respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad".

Asimismo, "al fin de garantizar la equidad", la LOE establece facilitar todos los recursos necesarios para lograr la "plena inclusión e integración" del alumnado, incluyendo la oferta de "una atención educativa diferente a la ordinaria" cuando así se necesite; además de las necesidades derivadas de "discapacidad física, psíquica o sensorial" o de "trastornos graves de conductas", la LOE reconoce explícitamente las necesidades derivadas de "circunstancias sociales", ofreciendo la oportunidad para dirigirse explicita y directamente a toda aquellas personas en riesgo de exclusión social por los estigmas asociados a su orientación sexual o identidad de género, a su origen **étnica, cultura o religión.**

Solo así, se insiste en el Preámbulo, la educación escolar logrará ser accesible a todo el alumnado y alcanzar para cada estudiante el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades "individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales".

La educación al valor de la ciudadanía activa y democrática y de la resolución pacífica de conflictos, la cohesión social, la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la justicia se convierten en ejes clave del entero proyecto educativo, constituyendo el marco teórico para coeducar en diversidad y para la igualdad transversalmente a todas las disciplina – incluso en ausencia de asignaturas y contenidos específicos.

Sin embargo, el ejercicio de la libertad de enseñanza implica que el marco teórico presentado y los recursos ofrecidos constituyan solo una oportunidad, y no una garantía, para la coeducación. Afortunadamente la Ley también fija objetivos y contenidos específicos para implantar la coeducación en diversidad y para la igualdad en casi todas las asignaturas de los ciclos educativos. Me refiero por ejemplo al fomento de la curiosidad hacia otras culturas y a la entera asignatura de historia y cultura de las religiones; a la experimentación de la danza, de la expresividad corporal y del deporte por todo el alumnado sin discriminación de sexo o género; al conocimiento del propio cuerpo y el de los y las demás; al desarrollo de las capacidades afectivas; al relacionarse con los demás adquiriendo pautas de convivencia y ejercitándose en la resolución pacífica de conflictos; a la identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de las y los demás; a la valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptando la identidad y características de los demás y evitando actitudes discriminatorias; a la valoración crítica de las causas de las desigualdades y especialmente de las de género; a la identificación del papel de los hombres y las mujeres en la historia. Afortunadamente podrían ofrecerse muchos más ejemplos.

También me refiero a objetivos menos explícitos pero que ofrecen importantes oportunidades a quien sepa aprovecharlas, como el continuo hincapié al fomento del trabajo en equipo, aprendiendo a colaborar, cooperar y a valorar la participación sobre la victoria; o la valoración del trabajo bien hecho, el afianzamiento de la autoestima y aprender a asumir el error: son todas potentes herramientas coeducativas si se dirigen a compensar y a no reproducir las desigualdades de género.

Cualquier contenido didáctico, además, puede ser enriquecido añadiéndole una perspectiva de género, considerando que el marco teórico de la LOE lo favorece. Por ejemplo, en Lengua Extranjera, el "Establecimiento de similitudes y diferencias en estructuras lingüísticas y léxico con sus equivalentes en otras lenguas conocidas" puede servir para analizar como diferentes idiomas expresan el género gramatical (si lo expresan) así como el sexo y el género de las personas, sugiriendo reflexiones acerca de las posibilidades de un lenguaje inclusivo y no sexista.

Además, como hemos visto, la LOE establece una nueva área disciplinar de Educación para la Ciudadanía, que reúne y organiza de forma coherente y estructurada los objetivos y contenidos presentados, creando un ciclo educativo que empieza en el tercer ciclo de Primaria y termina en el cuarto curso de Secundaria.

Educación para la Ciudadanía.

Entre los objetivos y contenidos de Educación para la Ciudadanía (Orden ECI/2211/2007), destacamos a continuación los que podrían haber resultado de nuestro interés, de no haberse reformado, para coeducar en diversidad, empezando por el Tercer Ciclo de Primaria:

Tabla 4. Objetivos y contenidos de "EpC" para coeducar en diversidad en Primaria

Área de Educación para la **Ciudadanía y los Derechos Humanos**
Tercer Ciclo de Primaria (de 10 a 12 años)
Objetivos
Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con a las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.
Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.
Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.
Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.
Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española.
Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia.
Contenidos
Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales.
Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal.
Las relaciones con los otros como base de la convivencia: compartir, participar, resolver los conflictos. Respeto y afecto hacia compañeros y hacia adultos. El valor de la amistad.
Reconocimiento de los intereses y de los sentimientos propios y de los otros. Desarrollo de la empatía.
La libertad y la dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Convención de los Derechos del Niño: los derechos de la infancia y las situaciones de violación de los mismos. Relaciones entre derechos y deberes.
Identificación de desigualdades entre mujeres y hombres en el reparto de tareas, en el acceso al empleo o en el ejercicio de las diferentes profesiones. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social.
Bloque 2. La vida en comunidad.
Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y paz.
La convivencia en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión, solidaridad y valoración del diálogo para solucionar problemas de convivencia y conflictos de intereses en la relación con los demás.
Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden como miembro de los grupos en los que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos.
La diversidad social, cultural y religiosa en la escuela, en el barrio, en la localidad. Igualdad de derechos y deberes. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Identificación de situaciones de desigualdad, marginación, discriminación e injusticia social.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la "Educación para la Ciudadanía" se imparte en el Segundo Curso (de 13 a 14 años) como "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" y, en el Cuarto Curso (de 15 a 16 años), como "Educación Ético-Cívica":

Tabla 5. Objetivos de "EpC" utilizables para coeducar en diversidad en Secundaria

Área de Educación para la **Ciudadanía**
Educación Secundaria Obligatoria
Objetivos
Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.
Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.
Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.
Identificar la pluralidad de las sociedades actuales, reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.
Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.
Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.
Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.
Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo; valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.
Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.
Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se trasmiten a través de los medios de comunicación.
Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

Tabla 6. Contenidos de "EpC" para coeducar en diversidad en Segundo Curso de Secundaria

Materia: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos
Segundo Curso (de 13 a 14 años)
Contenidos
Bloque 1. Contenidos comunes.
Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y expresados con corrección. Capacidad para modificar o matizar las propias opiniones y para aceptar las opiniones de los otros.
Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta. Aceptación de la discrepancia razonada y desarrollo de actitudes cooperativas. Análisis crítico de las posiciones teóricas y prácticas que dificultan el diálogo y el consenso
Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, manifestando una actitud de compromiso para mejorarla.
Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por diversas fuentes y, en particular, por los medios de comunicación, sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.
Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación.
Pautas básicas del comportamiento personal: autonomía y relaciones interpersonales, el papel de los afectos y las emociones. El valor de la empatía.
Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.

Cuidado de las personas dependientes. La responsabilidad de los poderes públicos (leyes, asistencia) y el compromiso individual: ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.
Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas, homófobos u otros basados en la discriminación.
La participación de todos en el centro educativo. Autoridad, democracia y participación: órganos de participación y de decisión compartida. Elección de delegados, actividades de mediación, normas de convivencia.
Conocimiento y colaboración en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.
Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos.
Declaración Universal de los Derechos Humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y reconocimiento de la actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas.
Las constituciones, y en particular la Constitución española, como fuente de reconocimiento de derechos.
Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.
La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), Los derechos de las mujeres en el mundo actual.
Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.
Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural: valores comunes y valores diferenciales. Respeto crítico hacia las creencias y opciones distintas a las propias. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.
Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos. La función de los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Los servicios públicos como elementos de compensación de desigualdades y de redistribución de la renta. La Seguridad Social.
Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.
Un mundo desigual: riqueza y pobreza. Causas y manifestaciones de la pobreza: desigual distribución de los recursos, falta de acceso a la educación, «feminización de la pobreza». La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo: la acción de los organismos internacionales, de los gobiernos y de las ONGs.

Tabla 7. Contenidos de "EpC" para coeducar en diversidad en Cuarto Curso de Secundaria

Materia: Educación ético-cívica
Cuarto Curso (de 15 a 16 años)
Contenidos
Bloque 1. Contenidos comunes.
Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.
Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes
Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Valor del compromiso y la participación solidaria: experiencias de iniciación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.
Análisis de acontecimientos, experiencias o situaciones concretas de violación grave de los derechos humanos del mundo actual o del pasado inmediato; conocimiento de las causas y los mecanismos que los posibilitan y valoración del hecho de que se produzcan incluso en sociedades cultas y avanzadas
Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivoemocional.
Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. La construcción de la identidad moral de cada persona. Respeto a las diferencias personales, que no supongan menoscabo de la dignidad humana.
Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales basadas en valores (sinceridad, confianza, honestidad, justicia.). Conflicto y convivencia. Estrategias y métodos de resolución no violenta de los conflictos interpersonales.
Valores, habilidades y actitudes sociales para la convivencia democrática. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas. Valores y normas morales.
Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos.
Principales proyectos éticos contemporáneos: pacifismo, ecologismo, feminismo, voluntariado, etc.
Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Fuentes y antecedentes de los mismos. Pactos y convenios internacionales que los recogen. Derechos cívicos y políticos: el Estado de derecho. Derechos económicos, sociales y culturales: el Estado social de derecho. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos. La violación de los derechos humanos: rechazo moral y persecución judicial para luchar contra la impunidad.

Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.
Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.
Democracia y participación ciudadana. Significado ético, jurídico y político de la democracia.
Los valores constitucionales: libertad, justicia, igualdad, pluralismo político. Su relación con los valores éticos. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.
Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.
Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.
Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.
Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. Las agencias humanitarias. La cultura de la paz.
Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.
Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.
Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.
Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres: normas e instituciones.

Criticas, protestas y censuras.

A pesar de las importantes innovaciones introducidas, el currículo explicito de "Educación para la Ciudadanía" es falto de cualquier referencia explícita a los nuevos modelos familiares, a los derechos reproductivos y a la sexualidad como una dimensión esencial de las personas.

Aún así, la asignatura ha sido objeto de violentas críticas basadas en la supuesta presencia de dichos objetivos o contenidos en el programa didáctico. También ha sido criticada desde la derecha ultracatólica por presentar la homosexualidad como algo sano y respetable o incluso por intentar *homosexualizar* al alumnado. En realidad, analizando el texto de Ley y los Diseños Curriculares, resulta evidente como la asignatura no llegue ni siquiera a contemplar contenidos específicos para las orientaciones afectivo-sexuales, ni mucho menos para la transexualidad y la intersexualidad.

La única vez que nos encontramos con una referencia a la orientación afectivo-sexual es en uno de los objetivos de la EpC en Secundaria, en el cual se invita a reconocer la diversidad como enriquecedora y a defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las persona, rechazando las discriminaciones existentes por razones de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, *orientación afectivo-sexual* o de cualquier otro tipo.

Surge la duda de que, **más que para defenderse de una supuesta intromisión del Estado en las creencias morales y religiosas del alumnado, quien protesta lo haga o por ignorancia del texto de Ley o por un tri**ple rechazo a la democracia y la laicidad: del Estado, de la cultura y de la sociedad. Cabría preguntarse para que modelo de Estado, de cultura y de sociedad la educación en actitudes **básicas de convivencia en un marco** igualitario, democrático y plural constituya una amenaza. Y si susodichos modelos "amenazados" sean dignos de tutela o no sean más bien los auténticos agresores de los derechos y las libertades personales. Por su agresividad y equivocación respecto a las cuestiones de las que se declara víctima, la defensa puesta en marcha por la derecha ultracatólica parece más bien un ataque, realizado utilizando el arma de la desinformación.

El propio Ministro de Educación, José Ignacio Wert, en un intento para demostrar la supuesta «carga de adoctrinamiento» de la asignatura - **y así justificar su eliminación, anunciada el día anterior** (Aunión y Álvarez, 2012) – citó en directo, durante una entrevista a la cadena SER (Machuca y Rodríguez, 2012), un libro que presentó como manual de la asignatura y del cual extrajo frases muy críticas hacia el capitalismo, presentándolas como si fueran parte del currículo oficial de la asignatura:

> "Los capitalistas son como ratones que corren en la rueda cada vez más deprisa. (...) El capitalismo es como un tren sin frenos que se acelera cada vez más. Camina, sin duda, hacia el abismo" (Fernández, 2007).

El libro citado, sin embargo, nunca fue homologado como manual de la asignatura, ni aspiró a serlo, al tratarse de un ensayo crítico de la asignatura (Rodríguez, 2012). ¿Es razonable creer que el propio Ministro de Educación desconozca cuales sean los libros de textos de una asignatura?

¿Es peor suponer que haya anunciado su eliminación basándose en una evaluación aproximativa y equivocada de la materia, sustentando su opinión en libros que nada tienen que ver con la misma? ¿O que haya intencionadamente falsificado la información sobre la misma para ganar consensos entre la opinión pública? Ninguna de las dos opciones parece coherente con el mandato de un ministro.

***Retroceso* al futuro.**

A pesar de que Wert anunciara en su momento la eliminación de la asignatura, el *Real Decreto 1190/2012 del 3 de agosto* indicó que sobreviviría, modificada en sus contenidos, hasta la introducción de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ya anunciada por el gobierno. Se preveía que tras la reforma sería eliminada de la etapa de Primaria, aunque sí seguiría siendo impartida en la ESO bajo el nombre de "Educación Cívica y Constitucional" (Aunión 2012b).

Esta medida ha sido criticada por quienes temen que el Partido Popular, tras invocar la libertad de los padres en la educación moral de sus hijas e hijos, ahora intente adoctrinar desde otra ideología política (Profesionales por la Ética 2012).

La asignatura se impartiría según nuevos objetivos y contenidos didácticos. Veamos cuáles de ellos podrían resultar explícitamente de nuestro interés:

Tabla 8. La nueva Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en Primaria

Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
Tercer Ciclo de Primaria (de 10 a 12 años)
Objetivos
Capacitar al alumno para que pueda actuar libremente en las relaciones sociales con actitudes generosas y constructivas.
Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.
Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución Española.
Mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia, que sean conformes con la Constitución Española y las Declaraciones internacionales de protección de los Derechos Humanos, reconociendo sus valores enriquecedores para la convivencia.
Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia.
Educar en salud integral, conocer las habilidades y valores necesarios para actuar positivamente respecto a la salud.
Contenidos
Bloque 1. El individuo y las relaciones interpersonales y sociales.
Autonomía, voluntad, autoestima y responsabilidad.
La dignidad humana. Derechos Humanos y Derechos de la Infancia. Relaciones entre derechos y deberes. La universalidad de los Derechos Humanos.
No discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
La igualdad de derechos de hombres y mujeres en todos los ámbitos y especialmente en la familia y en el mundo laboral y social, promoviendo la corresponsabilidad de mujeres y hombres. Aprender a compartir las tareas domésticas y de cuidado de la familia.
Reconocimiento de los otros como base de la convivencia. La amistad.
Bloque 2. La vida en comunidad.
Valores cívicos en la sociedad democrática.
La convivencia en la familia, el colegio, el barrio y la localidad.
El pluralismo en la sociedad democrática. Identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social.
Bloque 3. Vivir en sociedad.
La convivencia social. Necesidad de las normas para convivir. Los principios de convivencia en la Constitución Española
Derechos y deberes en la Constitución.
Servicios públicos y bienes comunes. La contribución de los ciudadanos a través de los impuestos.

El nuevo diseño curricular salva la mayoría de los objetivos anteriores, aunque reinterpretándolos; pero donde más se aprecia el sentido de la reforma es en lo que ya no se ve, lo que ha sido cortado por los conservadores. Tras la restructuración curricular el objetivo de desarrollar la autoestima del alumnado ha desaparecido, y tras una metamorfosis aparece ahora reducido a contenido en el Bloque 1. También han desaparecido, esta vez sin transformarse en nada, los objetivos relativos al desarrollo de las habilidades emocionales, comunicativas, sociales y afectivas de las niñas y de los niños; símilmente, todo componente afectivo y relacional ha sido removido de los contenidos, reduciendo la convivencia democrática a una serie de normas cívicas y legales. En este marco, coeducar en diversidad para la igualdad vuelve a ser una tarea opcional, vinculada a la iniciativa privada del profesorado, en cuanto no explicitada con claridad en el currículo. En la Educación Secundaria la situación no es mejor:

Tabla 9. Los nuevos objetivos de Educación para la Ciudadanía en Secundaria

Área: Educación para la Ciudadanía
Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Curso de Secundaria (de 12 a 16 años)
Objetivos
Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social.
Desarrollar las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y a los prejuicios.
Conocer y valorar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Convenio Europeo de Derechos y Libertades y la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan.
Conocer y valorar la igualdad esencial de los seres humanos y la relación existente entre la libertad y la responsabilidad individuales.
Reconocer la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres. Fomentar la corresponsabilidad y el compartir las tareas domésticas y de cuidado, tanto por los hombres como por las mujeres.
Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia.
Asumir el principio de correlación entre deberes y derechos y reflexionar sobre las causas que provocan la violación de los derechos.
Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.
Conocer en sus términos fundamentales la Constitución Española, la Declaración de los Derechos Humanos y el Convenio Europeo de Derechos y Libertades. Valorar las acciones encaminadas a la consecución de una paz y seguridad fundamentadas en el respeto a estos derechos fundamentales, y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.
Adquirir un pensamiento crítico y reflexivo, basado en un conocimiento riguroso y bien informado, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

Comparando los objetivos actuales con los anteriores se notará como también en este caso se ha procedido a una mera rescritura reductiva de los mismos, reducidos y simplificados a veces hasta ser privados de cualquier especificidad. Han desaparecido el estudio de las teorías éticas, la actitud crítica antes los modelos transmitidos por los medios de comunicación y la solidaridad hacia las personas y colectivos desfavorecidos. Tampoco están el reconocerse parte de una ciudadanía global, la concienciación acerca del patrimonio común del Estado español y de la Unión Europea y de la diversidad social y cultural de ambos, ni el respeto por las costumbres de poblaciones distintas. También desaparece la comprensión de la relación entre pobreza y desigualdad, conflictos armados y subdesarrollo. Pero lo que queda completamente eliminado de los objetivos es la dimensión personal del alumnado. Toda referencia a la aceptación de su identidad, al fortalecimiento de su autoestima, al desarrollo y expresión de sus sentimientos y emociones, así como a sus habilidades comunicativas y sociales es eliminada. El alumnado vuelve a ser sobretodo discípulo, estudiante al que proveer de técnicas y nociones, y no persona a la que educar en habilidades, capacidades y pensamiento crítico. A seguir, los contenidos:

Tabla 10. Los nuevos contenidos de Educación para la Ciudadanía en Secundaria

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos
Cursos de Primero a Tercero de Secundaria (de 12 a 15 años)
Contenidos
Bloque 1. Contenidos comunes.
Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros. El diálogo
Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad.
Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. Hechos y opiniones.
Bloque 2. Persona y sociedad.
Autonomía personal y relaciones interpersonales. Modelos socioculturales y autoestima, gestión de las emociones, desarrollo de factores de protección frente a las enfermedades, las adicciones y el consumismo.

El carácter social del ser humano: persona y sociedad. La familia en el marco de la Constitución Española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria. La noción de ciudadanía. Los criterios jurídicos de adquisición de la nacionalidad española. Los valores fundamentales de la Constitución Española: sus símbolos. Derechos civiles, políticos, económicos y sociales. La justicia.
La equidad y la solidaridad. El cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas en situación desfavorecida.
Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos
Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros pactos y convenios internacionales asociados, como el Convenio Internacional de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas y el Convenio Europeo de Derechos y Libertades. La protección de los derechos humanos frente a sus violaciones. Los Tribunales Internacionales. La extensión de los derechos humanos: un reto del mundo actual
Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos con respeto a los límites impuestos por la legislación.
La conquista de los derechos de las mujeres y su situación en el mundo actual. Los derechos laborales y la conciliación entre la vida laboral y familiar.
Bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos al sostenimiento de los servicios de interés general. El Estado del Bienestar. Nociones básicas sobre el sistema de la Seguridad Social y el sistema español de pensiones.
Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.
Las sociedades democráticas como sociedades plurales y abiertas.
Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural dentro del marco constitucional.
Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.
La lucha contra el subdesarrollo y acciones para lograr un mundo más próspero y más justo.

Tabla 11. Los nuevos contenidos de Educación Ético-Cívica en Secundaria

Educación Ético-cívica
Cuarto Curso de Secundaria (de 15 a 16 años)
Contenidos
Bloque 1. Contenidos comunes.
Reconocimiento de los criterios, valores y argumentos implicados en diferentes posturas éticas y políticas.
Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.
Reconocimiento de las violaciones de derechos humanos y de libertades y de las injusticias en el mundo contemporáneo. La libertad y la justicia como objetivo.
Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.
Bloque 2. Libertad y responsabilidad.
El carácter moral y social de las acciones humanas. Libertad y responsabilidad como condiciones de posibilidad de la acción política y moral.
Las teorías éticas.
Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos.
Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.
Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.
Factores que generan problemas y discriminaciones. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.
Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.
Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución.
Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.
Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.
Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.
Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

En el Bloque 1 desaparece la práctica del dialogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta, aceptando la discrepancia razonada y desarrollando actitudes cooperativas. Tampoco sobrevive el análisis crítico de las

posiciones teóricas y prácticas que dificultan el dialogo y el consenso. Curiosamente, se decide no enseñar al alumnado a evaluar críticamente las informaciones contrastándolas con fuentes diversas de los medios de comunicación, sino solo con las facilitadas por otros medios. Tampoco se considera oportuno manifestar una actitud de compromiso para mejorar la realidad al debatir sobre aspectos relevantes de la misma. En el bloque 2, se elige obviar la responsabilidad del Estado en el cuidado de las personas dependientes y ocultar el conocimiento de las actividades sociales que contribuyen a una sociedad justa y solidaria. Desaparece cualquier valoración crítica de las relaciones de género, de la división sexual de la sociedad y del trabajo así como de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas, homófobos o basados en otras discriminaciones; también se elimina el desarrollo de actitudes no violentas. La "condena de las violaciones de los derechos humanos" es remplazada por el estudio de "la protección de los derechos humanos frente a las violaciones"; la valoración de los mismos como "conquistas inacabadas" cede el paso a "la extensión de los derechos humanos: un reto del mundo actual" sin dejar claro si en ambos casos se trata de un simple parafrasear o si voluntariamente se pretende eliminar el desarrollo de actitudes y capacidades criticas en favor del aprendizaje de nociones. Nociones pre-elaboradas para parecer neutras, pero en realidad también marcadas: por aquella cultura dominante que se nos pretende presentar como universal pero que representa solo una parte de la población, no su totalidad.

De la neutralidad a la inclusividad educativa: ¿un reto posible?

El juego de disfrazar visiones particulares como neutras y universales es bien conocido: se denuncia desde los feminismos, al constatar como el masculino se pretenda ofrecer como modelo único de emancipación para todos los sexos y géneros; pero también desde la filosofía política (Kymlicka 1995a/b), donde se revela como el marco político, cultural y legal del Estado, aunque sea percibido como neutro por la población perteneciente al grupo social dominante - y así reivindicado frente a los grupos minoritarios - en realidad no lo es, al ser expresión de instancias especificas del grupo mayoritario. Este inevitable pero reducible sesgo provoca que la mera afirmación de un modelo de Estado –o de Educación- implique la imposición de toda una serie de limitaciones y violaciones de derechos (a veces incluso violencias) a las personas que son parte de grupos minoritarios o *minorizados*.

En un marco auténticamente democrático, el objetivo de la convivencia multicultural impone entonces la implementación de acciones compensativas a favor de los grupos minoritarios y minorizados, para que alcancen una efectiva igualdad de oportunidades a pesar de que sus instancias no sean satisfechas y por el contrario sean a menudo incluso obstaculizadas por el grupo mayoritario y/o dominante.

Si asumimos esta perspectiva, entenderemos como la LOE había intentado ser inclusiva, y no parcial. La remoción de los contenidos y objetivos que el grupo social ahora al poder no considera propios no devuelve el sistema educativo a una supuesta neutralidad, sino a una parcialidad exclusiva y excluyente.

La contrarreforma de la LOE impondrá, según lo anunciado, los derechos educativos de un grupo sobre los de todos los otros, demostrando no saber aceptar su lugar en un contexto democrático plural, en el cual el Estado no es propiedad de uno o de otros, sino constantemente de todas y todos.

Convivir en un país democrático significa algo más que convocar elecciones para adueñarnos de él durante un mandato como si fuéramos sus únicos habitantes. Ganar las elecciones significa representar su población, escuchar necesidades y coordinar recursos en el interés no de la mayoría o del grupo dominante, sino de todas y todos: 1) para que cada persona, pertenezca al grupo social que sea, vea reconocidos los mismos derechos y el acceso a las mismas oportunidades, sin discriminación alguna; y 2) para que todo grupo social posea la autonomía suficiente para reivindicar y ver reconocidos sus propios derechos colectivos específicos, necesarios para desarrollar trayectorias vitales plenas y felices, sin que puedan imponerse en su contra las convicciones de otros grupos ni del grupo dominante.

Solo manteniendo esta doble estrategia de respeto y reconocimiento de los derechos tanto individuales como colectivos, así como una doble perspectiva de la realidad - *interna* al propio grupo social pero también *externa* a este, consciente de la existencia de otros grupos que juntos al nuestro constituyen la sociedad en la que vivimos - se podrá garantizar la convivencia democrática.

Democracia, recordémoslo, significa gobierno del pueblo, y no de la mayoría[2]. Nos hemos acostumbrados a lo **último**, resignados a la alternancia bipartidista de gobiernos y reformas educativas, y a que durante al menos cuatros años[3] parte de la población tendrá que aguantar las reformas promovidas por quienes están al poder, sin ver representados sus derechos y necesidades. Vivimos en una democracia incompleta, todavía excluyente, y hemos renunciado a imaginar alternativas, tal vez porque nos hemos olvidados que el modelo actual es solo una de las estrategias posibles para convivir en democracia.

¿Por qué no intentar entonces encontrar otras fórmulas democráticas, que permitan representar contemporáneamente a toda la sociedad? Se trata de procurar construir una democracia inclusiva, sea participativa o representativa, que reconozca que nuestras diferencias merecen atenciones diferenciadas, aunque no derechos desiguales: una apuesta que inevitablemente empieza en la escuela, aprendiendo a incluir en vez de imponer, a integrar en vez de asimilar, a coeducar en vez de educar, o al menos a educar en vez de instruir.

2 *Del griego* δῆμος *(démos)*: pueblo y κράτος *(cràtos)*: poder

3 Pero pueden ser más: ocho **años**, décadas o incluso toda la vida

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: CONCEPTO EN CONSTANTE CONSTRUCCIÓN Y RENOVACIÓN.

Rafel Argemí i Baldich[1]

Resumen

En la presente comunicación de corte socio-antropológico resumo los principales resultados de mi investigación de master, la cual se centra en investigar de forma exploratoria el colectivo docente mediante el análisis de las identidades profesionales a partir de la propia voz de los docentes. La investigación se ha llevado a cabo entre distintos docentes (n=38) que trabajan en las cinco instituciones educativas (jardín de infancia, CEIP, centro de educación especial, instituto y, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona) ubicadas en el Recinto Llars Mundet de Barcelona, durante el primer semestre de 2012.

La investigación tiene como principal objetivo el identificar de forma exploratoria las identidades profesionales de los docentes que trabajan en las distintas instituciones educativas de titularidad pública, ubicadas en el Recinto Llars Mundet de Barcelona. La hipótesis principal de la investigación es que, la vida profesional del docente, y por tanto, su identidad profesional, se reconstruyen y renuevan constantemente, y que éstas se configuran a partir de un conjunto de secuencias no lineales en el marco del ciclo vital personal, profesional y social de cada uno.

Para abordar el objetivo y la hipótesis, nos hemos basado en la entrevista cualitativa. Concretamente se han realizado entrevistas en profundidad (n=8), y se han subministrado cuestionarios semi abiertos (n=30) entre los docentes de los distintos centros educativos. En relación al análisis de las entrevistas, éstas fueron primeramente transcritas, y posteriormente vaciadas en base a los ítems más significativos.

Los resultados más significativos a los que hemos llegado son: a) que existen múltiples y variados mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente, así como múltiples identidades profesionales docentes; b) que la identidad profesional docente es objeto de sucesivas reconstrucciones y renovaciones a lo largo de la vida profesional; y, c) que existen diferencias substanciales en las identidades profesionales docentes según centro educativo investigado.

Palabras clave: identidad profesional, docente, educación formal, cambios.

1. Introducción

En esta comunicación se presentan los principales resultados de una investigación prospectiva de corte socio-antropológico sobre las identidades profesionales docentes.

La identidad profesional docente ha supuesto un importante objeto de estudio para distintas disciplinas dentro de las ciencias sociales destacando entre ellas la sociología y la pedagogía (Cavalli, 2000; Ferrer y Albaigés, 2008; Pedró, 2008; Cavalli y Argentin, 2010; y los informes de Ocde y Eurydice, entre otros), a pesar de ello, desde la disciplina antropológica este ha sido un tema de análisis poco estudiado. En esta dirección, esta laguna ha sido una de las principales motivaciones para plantear el análisis desde la vertiente antropológica, pero siempre manteniendo lazos de diálogo abiertos con el resto de disciplinas que han abordado este objeto de estudio.

Habitualmente, la identidad profesional docente se ha estudiado de forma aislada al conjunto de la carrera docente, la cual comprende aspectos como: motivaciones iniciales, reclutamiento, condiciones laborales… No obstante, la presente investigación quiere dar un paso adelante en el estudio de la identidad profesional docente y por eso incorpora dos novedades en relación a los trabajos precedentes: a) la estudia desde una perspectiva holística, entendiendo la identidad profesional docente como un elemento configurador de la profesión docente y de su correspondiente carrera profesional; y b) fundamente el análisis en las voces de los propios docentes.

Para abordar todas estas cuestiones planteadas, la comunicación se divide en cuatro apartados. En primer lugar, se presenta la revisión de la literatura sobre identidades profesionales docentes considerada más significativa. En segundo lugar, se referencia el diseño y el planteamiento metodológico de la investigación. En tercer lugar se muestran los principales resultados del trabajo. Y finalmente, en cuarto lugar, se concluye con el apunte de las conclusiones más relevantes.

1 CEE La Ginesta y Universitat de Barcelona – rafelargemi@gmail.com

2. Configuración teórica de la identidad profesional docente

La lectura de la literatura más significativa sobre las identidades profesionales docentes (Hargreaves, 2005 [1994]; Huberman et al., 2000 [1997]; Beijaard et al., 2000; Cattonar, 2001; Gohier et al., 2001; Bolívar et al., 2005, entre otros), a pesar de afirmar que el docente como sujeto cultural tiene una vertiente individual y una vertiente colectiva, preferentemente sitúa, en base a la vertiente individual al docente como sujeto cultural condicionado por su propio habitus y, en base a la vertiente colectiva lo sitúa como miembro de una sociedad y de un colectivo profesional/laboral determinado. Es en la confluencia de ambas vertientes que la identidad profesional docente se constituye y estructura como tal. A su vez, la identidad profesional docente consta también de tres dimensiones específicas: personal, profesional y, docente; las cuales aportan a cada una de las dimensiones específicas del sujeto elementos configuradores que refuerzan tanto al ser como a la identidad.

2.1. El docente: entre la vertiente individual y colectiva.

El docente es un especialista en las estrategias educativas que promueven el aprendizaje, pero también sabe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar, elaborar recursos, evaluar… en definitiva, el docente es aquel profesional que interviene en el proceso de aprendizaje del otro y, en la personalidad del alumno como sujeto y como miembro de una comunidad (Serramona, 2000; Gohier et al., 2001).

En este sentido, consideramos al docente como el profesional de la enseñanza/aprendizaje, pero a la vez, y refiriéndonos a su identidad, consideramos que ésta está conformada tanto por una vertiente individual, como por una vertiente colectiva.

En la vertiente individual, el docente lo entendemos como un sujeto cultural condicionado por su propio habitus (Bourdieu, 2007 [1980]), y no como un sujeto abstracto. Así, el docente tiene una vida y una trayectoria que van más allá de sus tareas habituales en el centro educativo. Tiene una historia y una historicidad, con pensamientos e ideas propias, con experiencias vividas en encuentros culturalmente estructurados, competencias y habilidades concretas y, con expectativas personales y profesionales determinadas.

Desde una vertiente colectiva percibimos al docente como un miembro de la sociedad donde se desarrolla e interacciona, por un lado, y, como miembro de un colectivo profesional/laboral determinado, por el otro.

Como acabamos de exponer, los individuos, como miembros sociales se guían por esquemas culturales específicos que dan sentido a los cambios experimentados a lo largo de la vida. En relación a la transmisión cultural, los cambios que se experimentan a lo largo de la vida, son descritos por George Spindler (2005 [1987]) a partir de los procesos de continuidad, discontinuidad o ruptura con la manera que venían sucediéndose las cosas, y presión de grupo. Así, el proceso de discontinuidad es experimentado en cualquier momento a lo largo de la vida cuando se produce un cambio abrupto entre un modo de ser y comportarse y otro. Es a partir de las discontinuidades que se definen los cambios de estatus, se organizan nuevas interacciones, nuevas prácticas y nuevos aprendizajes. Es precisamente durante estos procesos de discontinuidad de una etapa de continuidad a otra, donde la presión de grupo se hace más evidente, estrechando las exigencias y las restricciones culturalmente pautadas a medida que se asumen las nuevas situaciones de rol y status, con el paso satisfactorio a una nueva etapa de continuidad.

Así mismo, Los docentes, en tanto que miembros de un colectivo profesional/laboral determinado –el colectivo docente–, desarrollan lo que Andy Hargreaves (2005 [1994]) denomina culturas de la enseñanza. Estas comprenden "creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el trascurso de muchos años" (2005 [1994]: 189); y transmiten a los nuevos e inexpertos docentes las soluciones históricamente generadas y compartidas colectivamente en la comunidad.

2.2. Identidad profesional docente: distintas dimensiones configuradoras

Los procesos de socialización y el ejercicio de la profesión docente generan formas de ver y actuar que acostumbran a configurar una identidad profesional docente determinada. En esta línea, abordamos la identidad profesional del docente desde una perspectiva holista, la cual, nos permite recoger las distintas dimensiones que conforman al propio docente como persona, como profesional y como docente.

Dimensión personal

Según sostiene Maalouf (2006 [1998]), la identidad personal está constituida por múltiples pertinencias, las cuales nunca se dan idénticamente en dos personas distintas, lo que conlleva que la identidad personal sea compleja, única, singular e insustituible. Así mismo la identidad no viene determinada, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de la existencia de la persona a partir de la influencia tanto de los amigos y de las personas próximas, como de los extraños

con los que interacciona.

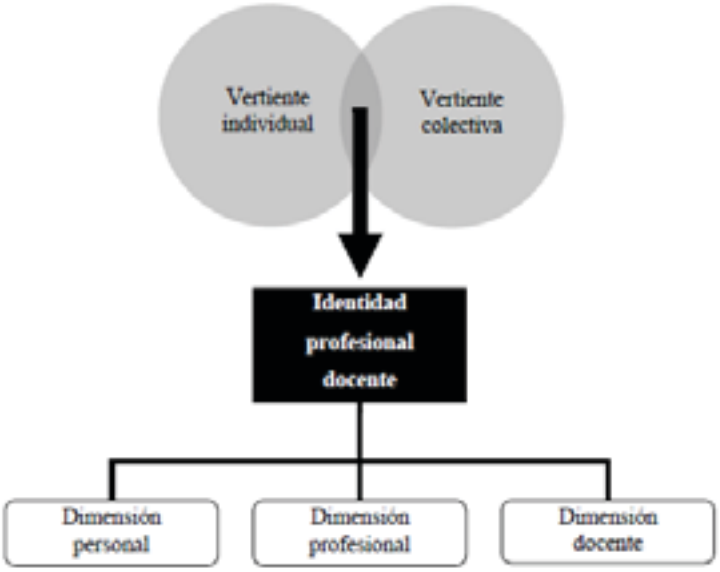
Dimensión profesional

La identidad profesional se configura como un espacio común compartido entre el individuo, su entorno personal y social y, la institución donde trabaja (Beijaard et al., 2000; Cattonar, 2001). La identidad profesional es una construcción que a la vez se compone de la adhesión a unos modelos profesionales y, a la vez se conforma a partir de las interpretaciones y reinterpretaciones de las experiencias vividas mediante la interacción con los compañeros dentro del entorno laboral.

Dimensión docente

La identidad docente la entendemos como un grupo de procesos específicos desarrollados en el lugar de trabajo. Como cualquier otra identidad profesional, la docencia, implica aprender una cultura profesional, una progresiva identificación con el rol profesional a desarrollar, una apropiación de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo y, la adquisición de un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de actividad profesional docente (Cattonar, 2001). La identidad docente se concibe como un proceso dinámico e interactivo de construcción de una representación de sí mismo en tanto que docente, la cual se va modificando mediante los momentos de dudas y cuestionamientos generados por las situaciones de conflicto (interno o externo), apoyado por los procesos de búsqueda de identidad e identificación (Gohier et al., 2001). Además, para Hargreaves (2005 [1994]) y Cattonar (2001) la identidad docente es en parte común a los miembros de la profesión y en parte individual, próxima al individuo/docente, con su historia singular y sus características personales.

Esquema 1: Configuración teórica de la identidad profesional docente



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, por un lado asumimos que la identidad profesional docente, en primer lugar, es la identidad de un individuo que trabaja en un área de ocupación específica; en segundo lugar, que la identidad profesional es un proceso en continua configuración y reconfiguración, donde confluyen variables tanto de carácter personal como social y; en tercer lugar, que la identidad personal es única e insustituible en cada individuo, debido a que esta se configura y transforma a lo largo de la vida.

3. Diseño y apuntes metodológicos de la investigación

A partir de las tesis aportadas por los diferentes autores revisados (principalmente Hargreaves, 2005 [1994]; Huberman et al., 2000 [1997]; Beijaard et al., 2000; Cattonar, 2001; Gohier et al., 2001), en relación a las distintas identidades profesionales docentes existentes dentro del colectivo docente, en la presente investigación realizamos una aproximación exploratoria de estas tesis, en el caso concreto de los centros educativos de titularidad pública ubicados en el Recinto Llars Mundet de Barcelona.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que han motivado este trabajo de investigación y a las cuales se ha ido intentando dar respuesta son:

- ¿Es la identidad profesional docente un elemento en constante configuración y reconfiguración?
- ¿Qué cambios se producen en la identidad profesional docente a lo largo de la carrera profesional del docente?
- ¿Cuáles son los principales elementos explicativos que motivan cambios en la identidad profesional docente?

Objetivos

Considerando las preguntas de investigación, los objetivos de investigación planteados fundamentalmente son tres, siendo uno general y los otros dos específicos derivados del primero:

- Identificar de forma exploratoria las identidades profesionales de los docentes que trabajan en las distintas instituciones educativas de titularidad pública, ubicadas en el Recinto Llars Mundet de Barcelona.
  - Explorar la conceptualización de los docentes sobre las identidades profesionales docentes que se dan a lo largo de la carrera docente.
  - Explorar los elementos que ayuden a explicar los cambios en las identidades profesionales en los docentes a lo largo de su carrera profesional.

Hipótesis

En base a estos objetivos y en coherencia con el modelo analítico expuesto anteriormente, la hipótesis de trabajo que hemos formulado es la siguiente:

- La vida profesional del docente, y por lo tanto su identidad profesional, se reconstruyen y renuevan constantemente, ya que estas se configuran a partir de un conjunto de secuencias no lineales en el marco del ciclo vital personal, profesional y social de cada uno.

Estrategia metodológica

La metodología utilizada ha sido el estudio de caso. Se han analizado comparativamente las voces de los testimonios entrevistados, sin finalidad generalizadora de los resultados ni explotación de conclusiones, con el objetivo de desarrollar un trabajo exploratorio sobre las identidades profesionales de los docentes que trabajan en las distintas instituciones educativas de titularidad pública ubicadas en el Recinto Llars Mundet de Barcelona.

La comparación internivel entre centros educativos ubicados en un mismo entorno (Recinto Llars Mundet) es interesante en tanto que entre otras, los centros presentan distintas características históricas, funcionariales, motivacionales, de público atendido, pertenencia… y permite apuntar regularidades o irregularidades en las identidades profesionales docentes de los docentes que trabajan en un mismo entorno educativo, en centros de distinto nivel educativo.

Contexto de análisis

La investigación se llevó a cabo durante el primer semestre de 2012 en el Recinto Llars Mundet de Barcelona[2]. El Recinto ocupado principalmente por centros educativos de todo índole, acoge a niños y jóvenes desde los pocos meses hasta más de 18 años. Los centros investigados son:

- **Jardín de infancia**: Centro de titularidad municipal, que inició sus actividades en el Recinto en 1987, escolarizando a niños y niñas de 0-3 años. La institución educativa cuenta actualmente con 35 niños/as escolarizados provenientes de barrios limítrofes, con 7 maestras y, con 3 educadoras realizando tareas educativas.
- **Centro de Educación Infantil y Primaria**: El CEIP imparte educación infantil y primaria, e inició sus actividades el curso 1982/83. Hasta 2003 dependió de la Diputación de Barcelona, pasando luego a formar parte de las Escuelas Municipales del Ajuntament de Barcelona, para actualmente formar parte del Consorci d'Educació de Barcelona[3].

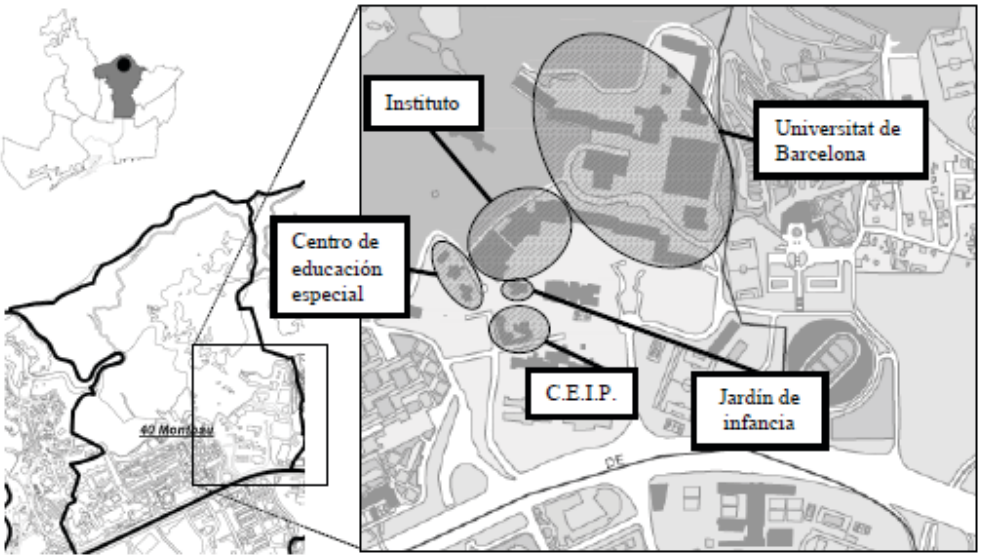
2 El Recinto Llars Mundet de Barcelona ocupa más de 30 hectáreas en el barrio de Montbau del distrito de Horta-Guinardó, a la ladera de Collserola. Se inauguró en 1957 como continuidad de la Casa de la Caridad para dar cabida a los niños y niñas huérfanos que provenían de la Maternidad Provincial, teniendo funciones de internado y externado. Después de un largo proceso de reestructuración de sus funciones iniciado a medianos de los años 80, el recinto adquirió su actual configuración (Diputació de Barcelona, 1982; Roig, 2007).

3 Según el propio Consorci d'Educació de Barcelona, este "es un instrumento de cogestión y descentralización, en un marco de colaboración

En la actualidad cuenta con 224 niños y niñas inscritos procedentes del mismo barrio y de barrios limítrofes, con una plantilla de 4 profesores de educación infantil y 16 profesores de educación primaria.

- **Centro de Educación Especial**: El centro atiende a alumnos de entre 10 a 21 años con necesidades educativas especiales y sigue un currículum adaptado. Tiene sus orígenes en un antiguo Instituto Psicopedagógico destinado a personas con disminución inaugurado en 1971. Actualmente, después de depender de la Diputación y del Ajuntament, forma parte del Consorci d'Educació de Barcelona. El centro educativo se compone de tres edificios aislados y, actualmente cuenta con 21 maestros, 3 educadoras y 1 fisioterapeuta. Atiende a 59 alumnos con discapacidades sociales, emocionales, psíquicas y mentales y, con multiproblemáticas familiares, provenientes de toda la ciudad, siendo el 50% del alumnado de origen inmigrado de países como: Ghana, Honduras, Marruecos, Pakistán, Ecuador, Rumania, Rusia…
- **Instituto**: Se creó en 1991 como consecuencia de la reorganización de los institutos de las antiguas Llars Mundet, formando actualmente parte del Consorci d'Educació de Barcelona. Acoge a alumnos de entre 12 y más de 18 años, e imparte estudios de ESO, Bachillerato, CFGM y CFGS (ramas de textil, confección y piel; instalación y mantenimiento; e informática y comunicaciones), preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior y PQPI. El instituto cuenta con 850 estudiantes y una plantilla de 72 profesores. Los alumnos proceden desde el mismo barrio en la ESO, hasta toda Catalunya en los ciclos formativos.
- **Universitat de Barcelona**: La presencia de la universidad en el Recinto Mundet se remonta a 1994 cuando se trasladó la Facultad de Psicología y, posteriormente, en 1996 se trasladaron las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado. El Campus Mundet de la UB cuenta con tres facultades y 16 departamentos con un total de 9.805 estudiantes de toda Catalunya, 718 estudiantes extranjeros (Universitat de Barcelona 2011b) y, 783 profesores (Universitat de Barcelona, 2011a). En el caso de la investigación, nos centramos en un único Departamento perteneciente a la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Mapa 1: Ubicación de los distintos centros educativos en el Recinto Llars Mundet y, ubicación del Recinto dentro del barrio de Montbau y de Barcelona.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por el Ajuntament de Barcelona: www.bcn.cat.

Instrumentos metodológicos de investigación.

Una vez descrita la estrategia metodológica y el contexto de análisis pasamos a ver las técnicas de investigación utilizadas para el análisis. Desarrollamos un análisis documental con el objetivo de garantizar un conocimiento en profundidad de la realidad que se pretendía analizar. Para complementar ese análisis, llevamos a cabo distintas entrevistas cualitativas (n=38) las cuales comprendían entrevistas en profundidad y cuestionarios semi-abiertos a los docentes de los centros educativos. Además, durante todo el proceso de investigación registramos sistemáticamente en el diario de campo observaciones e impresiones que considerábamos remarcables.

Aunque las dos técnicas de entrevista utilizadas difieran substancialmente en la tradición metodológica que las configura –la primera de corte cualitativo y, la segunda de corte más cuantitativo–, la entrevista en profundidad es la técnica central

institucional, que representa la voluntad de la Generalitat de Catalunya y del Ajuntament de Barcelona de trabajar juntos para la mejora de los servicios a los centros educativos y a la ciudadanía mediante una única red educativa" (Fuente: http://www.edubcn.cat).

de esta investigación, mientras que el cuestionario semi-abierto, aportan datos e indicios complementarios.

Tanto en el caso de las entrevistas en profundidad como en el de los cuestionarios, a pesar de la buena predisposición de las direcciones del jardín de infancia, centro de educación especial y CEIP, hemos tenido dificultades en su realización, principalmente, debido a que los realizamos en fechas próximas al cierre del curso escolar y, dedicar unas horas fuera de horario escolar a la realización de una entrevista, o a rellenar concientemente un cuestionario, suponía una carga de trabajo inasumible para muchos docentes. En el caso del instituto y de la universidad, las dificultades fueron básicamente de acceso al centro.

- *Entrevistas en profundidad*: Hemos llevado a cabo ocho entrevistas en profundidad a los docentes de los distintos centros educativos ubicados en el Recinto Llars Mundet (2 en el jardín de infancia, 1 en el CEIP, 2 en el centro de educación especial, 1 en el instituto y, 2 en la universidad), las cuales, son la base fundamental en que se basa empíricamente la investigación. El procedimiento muestral desarrollado ha sido la elección intencional de los docentes representativos que se mostraron dispuestos en participar en las entrevistas.
- *Cuestionarios semi-abiertos a los docentes*: Facilitamos cuestionarios para todos los miembros de los claustros de los distintos centros educativos –a excepción de la universidad debido a dificultades de acceso– con un total de 130 cuestionarios entregados. El número total de respuestas obtenidas ha sido de treinta (siendo el 100% en el jardín de infancia, el 45% en el CEIP, el 42,8% en el centro de educación especial y, el 7% en el instituto).

Decidimos realizar los cuestionarios para obtener datos suplementarios destinados a obtener indicios y tendencias, además que esta técnica posibilita testimonios sin la presión entrevistador/entrevistado, garantiza su confidencialidad y, permite que se expresen lo más sinceramente posible; aún y asumiendo que esta técnica va en detrimento de la espontaneidad de las respuestas.

4. Resultados.

A continuación pasamos a presentar los resultados más significativos a los que hemos llegado en el transcurso de la investigación, los cuales pueden resumirse en: a) heterogeneidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente; b) heterogeneidad de las identidades profesionales docentes; c) identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo; d) cambios en la configuración de la identidad profesional docente; e) sesgo en los principales ámbitos de estudio relevantes en las investigaciones sobre docentes; y, f) asimilación entre identidad individual y profesional docente.

Resultado I: Heterogeneidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente.

En el transcurso de la investigación y, a partir de las aportaciones de los testimonios hemos constatado la existencia de múltiples mecanismos que posibilitan la adquisición de la identidad profesional docente. Los principales mecanismos constatados son: formación horizontal, alumnos, cambios y, años de experiencia en la docencia. A continuación pasamos a explicar cada uno de dichos mecanismos.

Formación horizontal

Es la transmisión de valores, hábitos, formas de realizar y enfocar la docencia, manera de posicionarse ante la tarea docente… que los docentes reciben por parte de sus propios compañeros, los cuales, ocupan la misma posición profesional dentro del centro educativo.

En todas las entrevistas realizadas se evidencia que los compañeros de trabajo ejercen, o han ejercido, una gran influencia en la vertiente colectiva del docente y, en su identidad docente. La influencia se manifiesta en la forma de identificarse con los roles profesionales, en la apropiación de las normas, reglas y valores profesionales, o en la identificación con la cultura docente específica de cada centro educativo. Con todo, esta influencia tiene formas y matices distintos según el nivel educativo analizado.

En el caso del jardín de infancia y del centro de educación especial, la adquisición de la identidad profesional es argumentada en dos direcciones: los docentes más veteranos y los nuevos docentes que entran en el centro. En los casos del instituto y del CEIP, los testimonios afirman que en el momento que entraron a trabajar en el centro aprendieron mucho de los profesores que en aquel entonces ejercían, y que estos los han marcado profundamente en su manera de afrontar la docencia. Finalmente, en el caso de la universidad, los testimonios sostienen que haber trabajado con personas distintas en investigaciones, departamentos, proyectos… ha comportado la adquisición y la progresiva identificación con unas formas de trabajar concretas, así como también afirman que la identidad profesional la han ido progresivamente adquiriendo a partir de observar otros docentes impartiendo docencia.

Finalmente, enfatizar que según los docentes, la inestabilidad actual de las plantillas de los centros educativos dificulta mucho la formación horizontal entre los docentes noveles.

Alumnos

Según los distintos testimonios, los alumnos representan una gran influencia en la adquisición de la identidad profesional docente. Esta identidad no va directamente dirigida a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales, sino que se centra en aspectos como: manera de enfocar la docencia, forma de estructurar la relación docente/discente, o posicionamiento y manera de relacionarse con los alumnos. No obstante, análogamente al mecanismo precedente, la influencia que ejercen los alumnos en el docente contiene matices en función del centro educativo analizado.

Cambios

Los cambios en la estructura organizativa en los centros educativos –ya sea a partir de cambios en materia de legislación educativa, en la estructura y estructuración de los centros educativos, o en los cambios de titularidad de los mismos– conllevan el paso de una etapa de continuidad a otra, a partir de momentos de discontinuidad y presión de grupo. En estos momentos de cambio es donde se organizan las nuevas interacciones, roles, prácticas y aprendizajes, los cuales son remarcados por los distintos testimonios como importantes elementos de configuración de su identidad personal, profesional y docente. Es precisamente en los momentos de discontinuidad donde la presión de grupo se evidencia más intensa, ya que debe garantizar que con los sucesivos cambios los docentes reconfiguren las normas, reglas y valores profesionales relacionados con los alumnos y con la institución educativa.

En las distintas entrevistas cualitativas los testimonios remarcan como cambio más significativo y profundo en su ejercicio profesional, en primer lugar, el desarrollo constante de nuevas leyes de educación[4]. Dichos cambios legislativos afectan de manera significativa el trabajo desarrollado en los centros educativos, la manera de posicionarse ante la tarea a ejercer, o la relación entre el docente y la administración; y han generado un estado de discontinuidad permanente, sin espacios de continuidad prolongados en el tiempo. En segundo lugar, destacan los cambios acaecidos en el Recinto Llars Mundet durante los últimos treinta años, con el cierre de la Casa de la Caridad y la configuración actual de los distintos centros educativos.

Años de experiencia en la docencia

La adquisición de experiencia profesional que los docentes han adquirido con el paso de los años, es remarcado por todos los testimonios sin excepción como una importante influencia tanto en su ejercicio docente, como en el aprendizaje de una cultura docente concreta.

Resultado II: Heterogeneidad de las identidades profesionales docentes

Existen distintos mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente, los cuales, a su vez, posibilitan la configuración de múltiples y cambiantes identidades profesionales docentes. Cabe remarcar que estas son cambiantes en el tiempo y en los contextos, ya sea, a partir de la influencia que representan los compañeros, de las experiencias personales, de la experiencia laboral… de la misma manera que en un mismo docente pueden confluir distintas identidades profesionales docentes. Las identidades profesionales docentes más remarcables que hemos constatado a lo largo de la investigación son:

Por organización interna al centro educativo

Constatamos la existencia de identidades profesionales docentes en base a la organización interna de los centros educativos. La organización de los centros a partir de ciclos, áreas educativas, departamentos, tutorías… confieren marcadas señas de identidad a los docentes que trabajan en ellos. En las entrevistas se evidencia que las identidades van desde la unión y el trabajo conjunto de todo el claustro a partir de hablar, discutir y aceptar la crítica en el jardín de infancia; pasando por una marcada identidad de ciclo y de co-tutoría en el centro de educación especial, donde el consenso y el acuerdo son

4 Entre las principales leyes estatales en materia de educación implementadas en los últimos cuarenta años cabe destacar: Ley General de Educación, 1970; Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 1980; Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985; Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990; Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno, 1995; Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, 2002 (que no llegó a concretarse); Ley Orgánica de la Educación, 2006; y el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2012.

una constante; al instituto con una fuerte compartimentación de los docentes según especialidades o ramas profesionales impartidas; hasta una identidad diferenciada por grupos de investigación y departamentos en la universidad. No obstante, no todos los docentes pertenecientes en la misma organización interna del centro tienen las mismas señas de identidad.

Por orígenes del Recinto Llars Mundet

Los orígenes del Recinto Llars Mundet como internado de la Casa de la Caridad y, su dirección llevada a cabo por órdenes religiosas (Salesianos en la sección niños y Hermanas de la Caridad en la sección niñas), actualmente es aún un elemento de identidad en el instituto, el CEIP y, el centro de educación especial, donde parte del personal de estos centros trabajó en los tiempos en que el Recinto estaba regido por órdenes. Principalmente los testimonios señalan la importancia que por ellos tuvo coincidir con los Salesianos y, como esta identidad ha influenciado de forma determinante en la manera de realizar la tarea docente y de ver a los alumnos de buena parte de los docentes que coincidieron en aquella época.

Por formas de dirigirse a los alumnos

Se percibe la existencia de identidades profesionales docentes según manera como los docentes se dirigen a los alumnos. En el proceso de investigación, distintos testimonios apuntan tener formas de actuar y creer concretas, las cuales se enfocan a dar a los alumnos pautas de actuación positivas en las relaciones sociales, donde siempre haya una deferencia hacia el otro. Así mismo, los testimonios consideran que el maestro es un ejemplo y un modelo para los otros y, que a partir de este ejemplo los alumnos pueden adquirir estas formas de relación positivas.

Por cargos institucionales desarrollados

El cargo institucional desarrollado en el centro educativo es también un elemento diferenciador de identidad profesional docente. Uno de los testimonios con los que hemos contado ejercía el cargo de director de centro. Su discurso se muestra totalmente alejado del resto de testimonios entrevistados, indistintamente del nivel educativo donde ejercían. En este caso, el discurso era mucho más institucionalizado y centrado en la gestión; y el desarrollo del centro, los alumnos y los docentes es visto desde la óptica del cargo directivo desarrollado.

Por centro educativo

Tal como expondremos seguidamente, se constata la existencia de identidades profesionales docentes diferenciadas según centro educativo donde se ejerce la docencia. También existen diferencias entre centros educativos referentes a la adquisición de la identidad profesional docente, a las orientaciones hacia la profesión, o a los elementos que influyen en la tarea docente.

Resultado III: Identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo.

Como acabamos de señalar, existen identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo. Por un lado, a partir del análisis de la voz de los testimonios entrevistados se evidencia una diferenciación de las identidades profesionales docentes en los distintos centros educativos, las cuales principalmente se constituyen a partir de los siguientes aspectos: educando, familias y docente; motivación hacia la profesión; y formación horizontal. Y por otro lado, observamos que dichas identidades generan la tendencia de que el protagonismo del alumno y de los padres de los alumnos, aparece de forma diametralmente opuesta a la individualidad de los docentes.

A continuación mostramos los resultados más significativos del análisis de las entrevistas, en base a los principales elementos que constituyen la definición de la identidad profesional docente por centro educativo.

a) Relación con los alumnos: Tanto en el jardín de infancia, como el CEIP, como el centro de educación especial, la relación con los alumnos es central; mientras que en el instituto y la universidad, esta queda mitigada por la visión de grupo y se basa en la construcción y transmisión de conocimientos.

b) Relación con las familias: Este ítem solo es explicitado en las entrevistas realizadas a los docentes del jardín de infancia, del CEIP y del centro de educación especial. Para los testimonios de estos centros el contacto con las familias es fundamental para el desarrollo satisfactorio de la tarea educativa. Mientras que tanto los testimonios del instituto y de la universidad no nombran en ningún momento a las familias como elementos a tener en cuenta en el desarrollo de la tarea educativa.

c) Relación establecida entre los docentes: Esta relación es tanto en el jardín de infancia como en el centro de educación especial de diálogo y cooperación con los otros compañeros; mientras que en el instituto y en la universidad, esta se basa más en las capacidades individuales y las afinidades intelectuales, estructurándose en el caso del instituto en base a las ramas educativas impartidas (ESO y bachillerato, y ciclos formativos) y en el caso de la universidad a partir de una estructura marcadamente gremialista. En el caso del CEIP no se nombra ninguna relación concreta entre docentes.

d) Motivación para llegar a ser docente: En el jardín de infancia, el CEIP y el centro de educación especial, las principales motivaciones para llegar a ser docente expuestas por los testimonios son la vocación y el interés hacia la enseñanza y hacia los niños y niñas; mientras que en el instituto, en el caso de los docentes de ESO y bachillerato es el compartir conocimientos y, en los docentes de ciclos formativos es la formación de futuros profesionales. En el caso de la universidad, los testimonios no nombran ninguna motivación previa concreta.

e) Formación horizontal: La formación horizontal se da indistintamente en todos los centros educativos desde profesor experto a profesor inexperto o novel. No obstante, también se da de profesor inexperto a profesor experto en el jardín de infancia y el centro de educación especial, y de docentes provenientes de otros centros educativos hacia docentes del centro educativo en el caso del jardín de infancia. Por otro lado en la universidad, la formación horizontal también tiene lugar en congresos, a partir de defender ante otra gente ideas, trabajos y experiencias de uno mismo y, a partir de observar y compartir experiencias de investigación y docencia.

Tabla 1: Identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo

	Jardín de infancia	C.E.I.P.	Centro de educación especial	Instituto	Universitat de Barcelona
Relación alumnos	Central	Central	Central	Visión de grupo	Visión de grupo
Relación familias	Relación estrecha	Relación estrecha	Relación estrecha	No nombrado	No nombrado
Relación docentes	Diálogo	No nombrado	Diálogo	Ramas educativas	Estructura gremialista
Motivación para llegar a ser docente	Vocación e interés	Vocación e interés	Vocación e interés	Compartir conocimientos y formar profesionales	No nombrado
Formación horizontal	Ex. → inex. Inex. → ex. Otro centro → centro	Experto → inexperto	Experto → inexperto Inexperto → experto	Experto → inexperto	Ex. → inex. Congresos Observar otros docentes

Fuente: elaboración propia

Las identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo evidencian tendencias en relación al grado de atención a los alumnos, y al grado de cooperación entre docentes. En este sentido, se pone de manifiesto que a mayor grado de atención individualizada a los alumnos y mayor consideración hacia los padres de los alumnos, más bajo es el nivel de individualismo entre docentes, como es el caso del jardín de infancia, el CEIP y el centro de educación especial; mientras que a menor atención hacia el alumno y menor consideración de los padres, más alto es el nivel de individualismo de los docentes, tal como sucede en el caso del instituto y de la universidad.

Resultado IV: Cambios en la configuración de la identidad profesional docente.

El análisis de las identidades profesionales docentes llevado a cabo a partir de las voces de los docentes, pone de manifiesto la relevancia de las tesis defendidas por Spindler (2005 [1987]). Como anteriormente hemos expuesto, estas tesis afirman, por un lado, que uno de los modelos más importantes en la transmisión cultural son los procesos de continuidad, discontinuidad y presión de grupo; mientras que por otro lado, afirman que el desarrollarse como persona implica el paso de una etapa de continuidad a otra, mediante momentos de discontinuidad propiciados por la presión de grupo, la cual tiene la función de garantizar el paso exitoso a una nueva etapa de continuidad.

En este sentido, todos los docentes argumentan distintos momentos de discontinuidad en el transcurso de su carrera docente, siendo en estos momentos donde organizan y reconfiguran sus interacciones, roles, prácticas y aprendizajes que hasta aquel momento venían sucediéndose, tanto en el ejercicio de su tarea educativa como en su posicionamiento hacia los alumnos del centro educativo. Con lo cual, afirmamos que las formas de afrontar los momentos de discontinuidad

son heterogéneos y están fuertemente condicionados por: a) diversidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente; y, b) configuración de distintas y múltiples identidades profesionales docentes a partir de la identidad individual, profesional y profesional docente.

Resultado V: Sesgo en los principales ámbitos de estudio relevantes en las investigaciones sobre docentes.

Gran parte de la literatura revisada al inicio de la investigación sobre la profesión docente señalaba como ámbitos de estudio relevantes, el análisis de aspectos como: formación inicial y continua, condiciones laborales y evolución de la carrera docente, o características del cuerpo docente. No en vano, en el transcurso del trabajo de campo los testimonios entrevistados señalaron estos aspectos como influencias secundarias al trabajo desarrollado diariamente, no mereciendo para ellos la importancia dada en las investigaciones revisadas. Durante el trabajo de campo, los testimonios pusieron el acento en remarcar como influencias directas durante su día a día en el centro educativo: los cambios sociales, el reconocimiento social, los cambios legislativos, o el alumnado y las familias de los alumnos.

Resultado VI: Asimilación entre identidad individual e identidad profesional docente.

En el transcurso de las entrevistas se constata que en los discursos de los docentes, en ocasiones, se fusionan la identidad individual y la identidad profesional docente, llegando a asimilar ambas identidades. Este hecho nos apunta el grado de identificación de los docentes con la profesión desarrollada.

5. Conclusiones

A lo largo de la presente comunicación hemos presentado los principales resultados de la investigación llevada a cabo a partir de las voces de algunos docentes de los cinco centros educativos del Recinto Llars Mundet de Barcelona. Las principales conclusiones que se desprenden de este trabajo son las siguientes.

Se pone de relieve como los momentos de discontinuidad juegan un papel clave en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Durante los momentos de discontinuidad es cuando los docentes organizan y reconfiguran sus interacciones, roles, prácticas y aprendizajes que hasta aquel momento venían sucediéndose. Todo este proceso de cambio y reajuste, también está fuertemente marcado por: a) la presión de grupo que sobre ellos se ejerce de cara a posibilitar el cambio de forma satisfactoria; b) la motivación por parte del docente de transitar de un estadio de continuidad a otro; c) la identidad individual, profesional y, profesional docente; y, d) los distintos mecanismos de adquisición de la identidad.

La heterogeneidad de momentos de discontinuidad dan lugar, por un lado, a una significativa diversidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente y, por otro lado, la configuración de múltiples identidades profesionales. En este sentido, el análisis de las identidades profesionales docentes realizado en el Recinto Llars Mundet de Barcelona, pone de manifiesto la relevancia de los momentos de discontinuidad como eje central de la conformación de la identidad profesional docente y, a la vez, como elemento de análisis de primer orden para el estudio de la cuestión.

Se constata como los elementos de análisis señalados en la literatura revisada no son considerados relevantes por parte de los docentes entrevistados. Desde su punto de vista, estos elementos no configuran de forma primordial sus identidades profesionales docentes, sino que son aspectos que influencian de forma secundaria su ejercicio profesional cotidiano.

Bibliografía

Beijaard, Douwe; Verloop, Nico; Vermunt, Jan (2000) "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective" en Teaching & Teacher Education, vol. 16, nº 7, pp. 749-764.

Bolívar, Antonio; Fernández, Manuel; Molina, Enriqueta (2005) "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial" disponible en http://www.qualitative-research.net.

Bourdieu, Pierre (2007 [1980]) El sentido práctico, Buenos Aires, Siglo XXI.

Cattonar, Branka (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse, Louvain-la-Neuve, Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation.

Cavalli, Alessandro (a cura di) (2000) Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino.

Cavalli, Alessandro; Argentin, Gianluca (a cura di.) (2010) Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola.

Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino.

Diputació de Barcelona (1982) Informe i proposta de reestructuració de les escoles i internats de Llars Anna G. Mundet, Barcelona, Diputació de Barcelona - Servei de Serveis Socials.

Eurydice (2002) Temas clave de la educación en Europa (Vol. 3): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I. Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

_____ (2003) Temas clave de la educación en Europa. (Vol. 3): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe III. Condiciones laborales y salario, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

_____ (2004) Temas clave de la educación en Europa (Vol. 3): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II. Oferta y demanda, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

_____ (2005) Temas clave de la educación en Europa. (Vol. 3): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Ferrer, Ferran; Albaigés, Bernat (2008) L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006, (Vol. II): Anàlisi de context i situacions, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Gohier, Christiane; Anadón, Marta; Bouchard, Yvon; Charbonneau, Benoît; Chevrier, Jacques (2001) "La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif" en Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, nº 1. pp. 3-32.

Hargreaves, Andy (2005 [1994]) Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Ediciones Morata.

Huberman, Michael; Thompson, Charles; y Weiland, Steven. (2000 [1997]) "Perspectivas de la carrera del profesor" en, Biddle, B; Good, T;Goodson, I (eds.) La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar, Barcelona, Paidós, pp. 19-98.

Maalouf, Amin. (1999 [1998]) **Identidades asesinas**, Madrid, Alianza.

Ocde (2006) El paper crucial del professorat. Atreure, preparar i mantenir professors de qualitat, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

_____ (2011) Education at a Glance 2011. OECD indicators, Paris, Oecd.

Pedró, Francesc (dir.) (2008) El professorat de Catalunya, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Roig, José Luís (2007) Recordar es vivir. Mundet... un pequeño mundo (sus primeros años), Barcelona, Autoedición.

Sarramona, Jaume (2000) Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica, Barcelona, Ariel.

Spindler, George. (2005 [1987]) "La transmisión de la cultura" en, Velasco, H; García-Castaño, F.J; Díaz de Rada, Á (eds.) Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, Madrid, Editorial Trotta, pp. 205-241.

Universitat de Barcelona (2011a) "Memòria 2010-2011: Universitat de Barcelona" disponible en http://hdl.handle.net/2445/21222.

Universitat de Barcelona (2011b) "La Universitat de Barcelona en xifres" disponible en http://www.ub.edu/web/ub/pdf/UB_xifres_catala.pdf.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

Antonio Ariño, Inés Soler y Ramón Llopis[1]

Resumen

El programa Erasmus ha cumplido 25 años y es el proyecto europeo que mayor impacto ha tenido en la movilidad universitaria. Al mismo tiempo, el proceso de Bolonia ha enfatizado la importancia de la dimensión social, es decir de la equidad en el acceso a la Universidad. En este texto se presentan las características de los estudiantes que participan en el programa Erasmus en España (tanto Incoming como Outgoing) desde la perspectiva de la dimensión social. Se sostiene que el programa tiene un carácter elitista, porque se halla determinado por el capital educativo y económico de los progenitores y el capital educativo y cultural de los estudiantes, dada la insuficiencia de las becas y ayudas.

Palabras clave: erasmus, movilidad internacional, dimensión social,desigualdad, capital educativo.

> "Los estudiantes universitarios son un grupo selecto en la mayoría de los países europeos. Los estudiantes Erasmus constituyen un grupo selecto dentro de dicho grupo" (Informe 2010).

Movilidad estudiantil internacional y desigualdad

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS) se explica por múltiples factores, pero uno de ellos ha sido sin duda la necesidad de encontrar instrumentos de armonización y convergencia así como de gestión eficaz para la creciente movilidad resultante del programa Erasmus (1987). En el año 2012 se ha celebrado el 25 aniversario de su creación y en el curso 2012/2013 se podría alcanzar la cifra de 3 millones de estudiantes que han pasado por el mismo en este periodo.

Por otra parte, desde la declaración de los Ministros de Educación de Londres (2007) se ha venido insistiendo en la importancia de la dimensión social del EEES, entendiendo por tal la búsqueda de la equidad en la matrícula y los resultados universitarios. El comunicado de los ministros se expresó en los siguientes términos: "el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles, habrá de reflejar la diversidad de nuestros pueblos". Y para lograr este objetivo, se requiere entre otras cosas:

- reafirmar la importancia "de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica",
- facilitar los servicios adecuados,
- crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior,
- y ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades (Comunicadode Londres, 2007).

Para lograr estos objetivos era necesario medir, pesar y contar; es decir, conocer de forma fiable los datos sobre perfiles, características, necesidades, expectativas de los estudiantes de la enseñanza superior. En este marco, se encuadra nuestra investigación, una encuesta *on-line*dirigida a estudiantes *incoming* y *outcoming* del programa Erasmus en España (MOV-ES)[2]. El trabajo de campo se realizó en 27 universidades españolas, en la primavera de 2012; se envió un total de 45.191 correos electrónicos y se obtuvieron 14.367 respuestas. Las principales características demográficas y académicas de la muestra están recogidas en el anexo 1[3].

A continuación, vamos a presentar un breve resumen de los rasgos principales que caracterizan a estos estudiantes de movilidad internacional.Como viene siendo habitual en este tipo de encuestas, han contestado una mayoría de mujeres, que representan el 71% en el caso de los Incoming y 62% en el de los Outgoing.

La franja de edad donde se encuentra la mayoría de los estudiantes encuestados es la de los 22 a 25 años. Un 24% de Incoming dicen tener pareja y un 16% de Outgoing. En lo que se refiere a la situación académica, la mayor parte de la muestra está constituida por estudiantes de grado o nivel equivalente y participan en el programa Erasmus. La duración de sus estancias es diferente en función de si se trata de entrantes o salientes. Mientras que el 60% de los Incoming cursan un semestre en España y el 37% cursa dos; en el caso de los Outgoing se invierte el orden, siendo un 28% quienes cursan un semestre y una mayoría del 67% quienes cursan dos.

1 Antonio Ariño (autor de contacto). Inés Soler. Ramón Llopis. Universitat de València

2 En el marco de la convocatoria de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la red de investigadores que forma parte de CAMPUSVIVENDI. Observatorio de la Participación y Condiciones de Vida de los Estudiantes Universitarios, presentó el proyecto EQUI-PAR que incluía realizar una encuesta (MOV_ES) sobre los estudiantes del programa Erasmus.

3 Ver www.campusvivendi.com

Respecto al origen geográfico del que proceden, coincide con los países de nuestro entorno: Italia, Francia, Alemania y Reino Unido, son aquellos con los que se realiza un mayor número de intercambios de estudiantes, aunque en el caso de los destinos de habla inglesa, siempre reciben más estudiantes de los que envían.

En este trabajo, hemos seleccionado aquellos aspectos del cuestionario que responden mejor al objetivo que nos hemos marcado: estudiar la movilidad estudiantil universitaria desde la perspectiva de la democratización del acceso a los estudios. Dado que existe un amplio consenso sobre el carácter selectivo del programa Erasmus, la hipótesis que guía la investigación es que en dicho programa participa una minoría y que ésta tiene un cierto carácter elitista, definido fundamentalmente por el elevado nivel educativo de sus progenitores.Para verificar dicha hipótesis, en primer lugar, contextualizaremos el trabajo en el marco más general de la movilidad estudiantil y ofreceremos un estado de la cuestión; en la segunda parte, abordaremos tanto las características sociodemográficas más relevantes de los participantes y sus hogares como los tipos de capital que operan en el fenómeno de la movilidad; finalmente, cerraremos con un capítulo de conclusiones.

Iº Parte: La movilidad estudiantil en Europa

La movilidad estudiantil –en los estudios superiores- abarca fenómenos distintos. ¿Qué se entiende por ésta? De manera general, se puede definir como la realización de estancias de estudio en un país extranjero de una duración mínima de un semestre. Dicho esto, cabe diferenciar diversos tipos de movilidad en el ámbito universitario: la hay encuadrada en programas institucionales y otra que va por libre, es autónoma y espontánea[4]; la hay orientada a cursar una carrera completa fuera del país de origen, pero también para estudiar un semestre en el marco de acuerdos y programas de movilidad (como es el caso de Erasmus). Por otro lado, las movilidades también se diferencian en función de su dirección (intraeuropeas o trasnacionales) y propósito, por áreas de conocimiento y por distribución regional. En todas ellas, se reflejan y confluyen, de forma diferente,estrategias institucionales (acumulación nacional de capital cognitivo y talento) y estrategias individuales muy distintas (como las de familias de clases medias y altas) (Erlich, 2012: 106).

La movilidad estudiantil universitaria es un fenómeno creciente, asimétrico (entre países y entre ramas), que está experimentando una importante redistribución por países (gana peso Asia);expresa un cambio en los tipos de flujos de estudiantes universitarios que, sensibles a los cambios en el mercado mundial del trabajo y de la enseñanza superior relacionada con él, tratan de efectuar las mejores elecciones en relación con su formación (Bel, 2009: 41;Erlich, 2012: 25). Puede decirse que, junto con los migrantes cualificados, constituyen un nuevo fenómeno protagonizado por quienes buscan una plusvalía profesional. Esta movilidad, pues, debe ser situada en a) un contexto de globalización, creciente interdependencia y conectividad, en la sociedad del conocimiento, y que afecta a las universidades, que compiten en el mercado mundial del conocimiento; y b) una política –inicialmente tímida (1987) y luego más decidida (1998)- de los gobiernos europeos y de la Comisión para desarrollar una estrategia en dicho horizonte, que supone una visión más compleja de la educación universitaria. De hecho, con el tiempo se ha creado un consenso discursivo en torno a objetivos de competitividad, comparabilidad, calidad y empleabilidad, relacionado con la transición desde el estudiante extranjero al estudiante internacional.

El programa Erasmus se ha convertido en la promotor fundamental de la movilidad intraeuropea. Ahora bien, esta movilidad tiene una característica especifica: conlleva una instalación pasajera en otra universidad, con la que la universidad de origen mantiene un convenio de reconocimiento de créditos.En los últimos años el conocimiento de las pautas de esta movilidad ha merecido un interés creciente tanto por parte de la Comisión Europea como por redes de estudiantes y grupos de investigación.

En los estudios institucionales[5], encargados por la Comisión, y en relación con el tema que nos ocupa, se obtienen los resultados siguientes:

- El factor que más diferencia a los estudiantes Erasmus de la media de los estudiantes universitarios europeos es el capital educativo de los progenitores.
- Los obstáculos financieros constituyen el factor que más constriñe la participación: el 57% de los estudiantes no-Erasmus dicen que no pueden contemplar la posibilidad de estudiar fuera porque es demasiado costosa.
- En segundo lugar, habría que colocarel balance entre los costes previstos y los beneficios esperados: los estudiantes invierten más recursos propios en la experiencia Erasmus si esperan obtener beneficios directos en el mercado de trabajo. Dado que en algunos países estas ventajas se han ido reduciendo, ya no se ve dicho programa como una inversión racional para la carrera futura sino cada vez más como un gasto ocioso a evitar por los estudiantes con recursos limitados.
- De hecho, la principalrazón aducida por los estudiantes, en los últimos estudios, para participar en este programa,se halla en el desarrollo personal: la oportunidad de vivir fuera, encontrar gente desconocida, mejorar el dominio y

4 Para una revisión general reciente ver Erlich, 2012.

5 Para las encuestas promovidas por la Comisión Europea (1998, 2000, 205-2006, 2010, 2011), véase http://ec.europa.eu/education/erasmus/studies_en.htm. En 2011, la Comisión Europea publica *Mappingmobility in EuropeanHighereducation*, un informe en 3 volúmenes, coordinado por UlrichTeichler, Irina Ferencz y BerndWächter.

competencias en lenguas extranjeras. Por el contrario, las expectativas relacionadas con las oportunidades futuras generadas por esta experiencia, siendo importantes, puntúan más bajo (Comisión, 2010).

En cuanto a los informespublicados desde la perspectiva de los estudiantes, cabe distinguir los que proceden de EuropeanStudentUnion (ESU) y los de la International Exchange Erasmus Student Network (ESN). La primera publica anualmente un informe titulado *Erasmus WithStudentsEyes* y la segunda viene realizando en los últimos años (desde 2005) una encuesta electrónica a estudiantes Erasmus (*ESNSurvey*) que aborda cada año una problemática distinta[6].

La ESU ha contribuido a colocar en la agenda del EEES la cuestión de la dimensión social de la Universidad de una manera destacada y a subrayar la importancia de los problemas de equidad en la formación superior. En concreto, en el caso de los programas de movilidad, la ESU muestra que el principal obstáculo se halla en el coste de la movilidad y en la insuficiente cobertura de las ayudas, desde múltiples puntos de vista (coste real, regiones de procedencia, clase social de los estudiantes). Por tanto, denuncia la existencia de mucho consenso verbal sobre la importancia de la movilidad, pero la insuficiencia de las políticas reales.

Junto a estos informes, también cabe citar las aportaciones del proyecto Eurostudent (http://www.eurostudent.eu/) y los estudios realizados en el ámbito más estrictamente académico[7]. Una perspectiva de conjunto ofrece los siguientes resultados:

- La movilidad para realizar una estancia de estudios en una universidad extranjera, en Europa, es un fenómeno creciente. Sin embargo, cuando se analiza la proporción de estudiantes móviles en relación con el resto, se concluye también que se trata de un fenómeno de alcance limitado. De acuerdo con la *Panorámica de la Educación Universitaria* publicada recientemente por el INE, en Europa habría unos 19 millones y medio de estudiantes universitarios. Un millón y medio serían estudiantes extranjeros, de los cuales corresponden al programa Erasmus unos 240.000. La distribución por países es muy diversa, no sólo en términos cuantitativos, sino también de programa al que pertenecen estos estudiantes que practican movilidad.
- Las fuentes permiten conocer las características demográficas y culturales de los estudiantes que practican la movilidad y contribuyen a identificar los recursos y factores determinantes de ésta. Los principales rasgos de perfil sociodemográfico son los siguientes: edad media entre 23-26 años, predominio de las mujeres.Media de edad 23,5 años; 6,4 meses. 60,6 mujeres.
- El capital educativo y económico de los hogares de los progenitores suele ser elevado. De acuerdo con Ballatore y Blos (2008b), "solamente los estudiantes provistos financieramente pueden contemplar una estancia de estudio en el extranjero", dado que las familias deben avanzar al menos los costes iniciales y que las ayudas serán insuficientes para sufragar la estancia. Por tanto, en primer lugar, se debe destacar, la importancia del nivel socioeconómico de los progenitores; y en segundo, el nivel sociocultural, que permite considerar esta inversión como apropiada, razonable y estratégica. Como añade Erlich, este capital social generalmente va asociado a una serie de prácticas familiares formativas que contribuyen a crear en los hijos e hijas lo que puede denominarse un capital de movilidad o migratorio (2012: 115): es decir, que han organizado viajes con anterioridad para su prole, de manera que cuando salen de Erasmus ya no son novatos.
- Importancia del capital educativo de los estudiantes, que se plasma, por ejemplo, en la superación de evaluaciones sobre competencias lingüísticas y, dado que en muchos países se practica una selección de los elegibles basada en principios meritocráticos, contar con un expediente académico destacado.

En conclusión puede decirse que, en las condiciones actuales, la movilidad internacional de los estudiantes depende de recursos que se hallan desigualmente distribuidos, por tanto es protagonizada por una minoría selecta, y al mismo tiempo la práctica de la movilidad se convierte en un nuevo factor de desigualdad.

IIª Parte: La movilidad Erasmus en España

En esta segunda parte, vamos a aproximarnos a los capitales educativos y económicos de los progenitores de los estudiantes, para conocer su origen social; en un segundo momento, estudiaremos la disposición a la movilidad y la valoración que efectúan los estudiantes Erasmus de los principales obstáculos a la movilidad, como una forma de acercarnos al conocimiento del capital cultural y de lo que Erlich denomina capital de movilidad.

II. 1. El origen social de los estudiantes

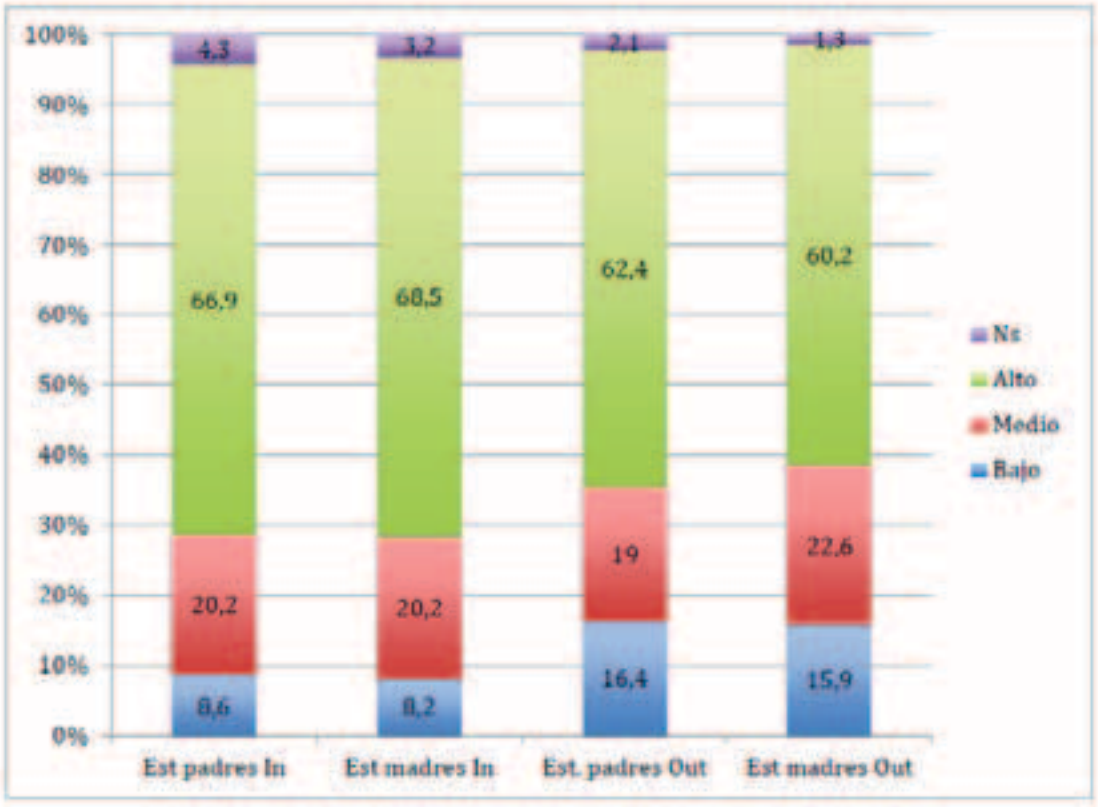
En la encuesta efectuada en 2010 en el marco del proyecto Eurostudent, pudimos observar que cuanto mayor es el capital educativo de los padres, mayor probabilidad tienen los estudiantes de encontrarse entre los que ya han salido o tienen

6 La de 2011 ha sidodedicada a *Exchange, employment and added value*. Por su lado, la de 2012 lleva por título*Exchange: Creating Ideas, Opportunities and Identity*enhttp://www.esn.org.

7 Para una síntesis, ver Erlich, 2012

previsto hacerlo. En la encuesta MOV_ES de 2012,se aborda únicamente el caso de los estudiantes que han participado en un programa de movilidad, bien sean entranteso salientes. Enel gráfico1 se observa la elevada presencia que tienen los padres y madres con un nivel más alto de estudios.

Gráfico 1: Nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres y por las madres de los estudiantes encuestados



Fuente: Fuente: Encuesta MOV_ES (N1: 4.501, N2: 5.239)

Nota: Aunque se han realizado análisis distinguiendo seis categorías, aquí por razones de síntesis ofrecemos el modelo ISCED, según el cual Nivel Bajo=ISCED 0,1 y 2; Medio = ISCED 3 y 4; Alto= ISCED 5 y 6

Entre los estudiantes de movilidad internacional hay una elevada presencia de progenitores con alto capital educativo, superando, tanto en los entrantes como en los salientes, el 60% de la muestra. Especialmente importante resulta el desequilibrio con los progenitores de bajo capital educativo en el caso de los estudiantes Incoming. Quienes tienen un bajo capital educativo,madres o padres, no alcanzan el 9% de la muestra.

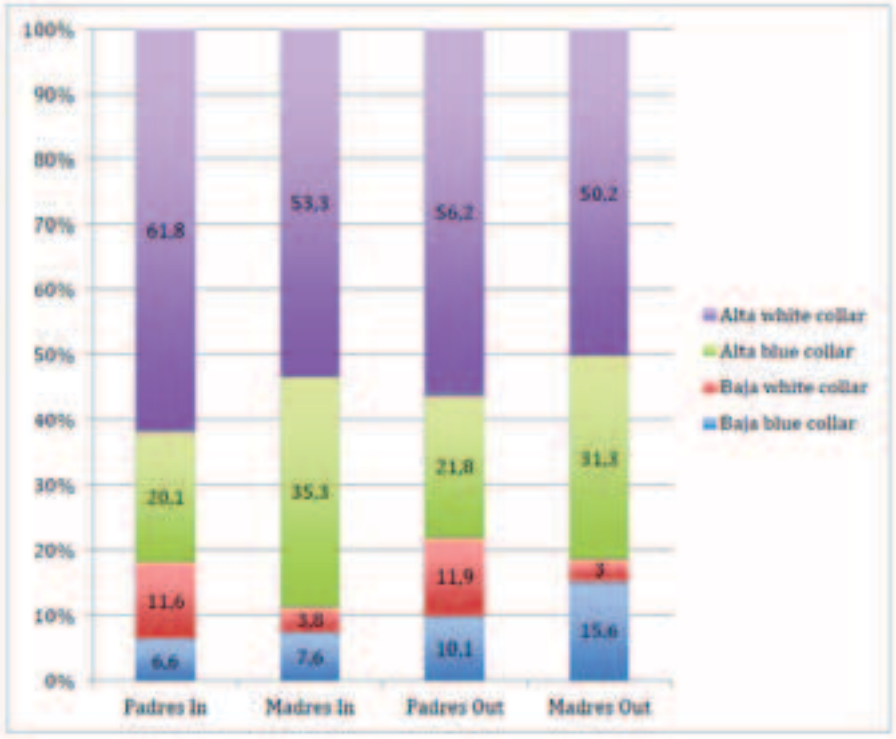
Los datos evidencianque la participación y el acceso a programas de movilidad internacional es resultado de una notable selección social: las familias con mayor formación son las más favorables a hacer una apuesta por la experiencia en el extranjero de sus hijos, mientras estudian en la universidad. Y del mismo modo sucede al analizar los datos relativos a la profesión de los progenitorescomo puede constatarse en el gráfico 2.

Cuanto más elevada es la situación profesional de los progenitores de los estudiantes universitarios, tanto mayores son las oportunidades de movilidad para sus hijos. Sin embargo, las cifras que ofrece el gráfico están algo menos polarizadas que en el caso del capital educativo.

Una vez constatada la fuerte presencia de las clases altas entre los estudiantes de los programas de movilidad internacional, entrantes y salientes, merece la pena comparar esos datos con una población de referencia para considerar su peso relativo. La población de referencia considerada en los informes de *Eurostudent*son los hombres y mujeres que se ubican en la cohorte entre 40 y 60 años, de la que supuestamente formarían parte los progenitores de los estudiantes. A partir de la información proporcionada por la EPA sobre el nivel de estudios y la ocupación de dicha población, se establece un análisis comparativo con el de los padres y madres de los encuestados.

A continuación, se han representado dichas comparaciones del nivel de estudios y la categoría profesional, centrándonos en los estudiantes Outgoing. Los gráficos 3 y 4 hacen referencia al capital educativo de padres y madres, mientras los gráficos 5 y 6 se centran en el capital profesional, del cual se deriva en gran medida el capital económico. A su vez, se ofrecen los datos obtenidos en la encuesta ECoViPEU, en 2011, dirigida a una muestra extensa de la totalidad de los estudiantes universitarios españoles.

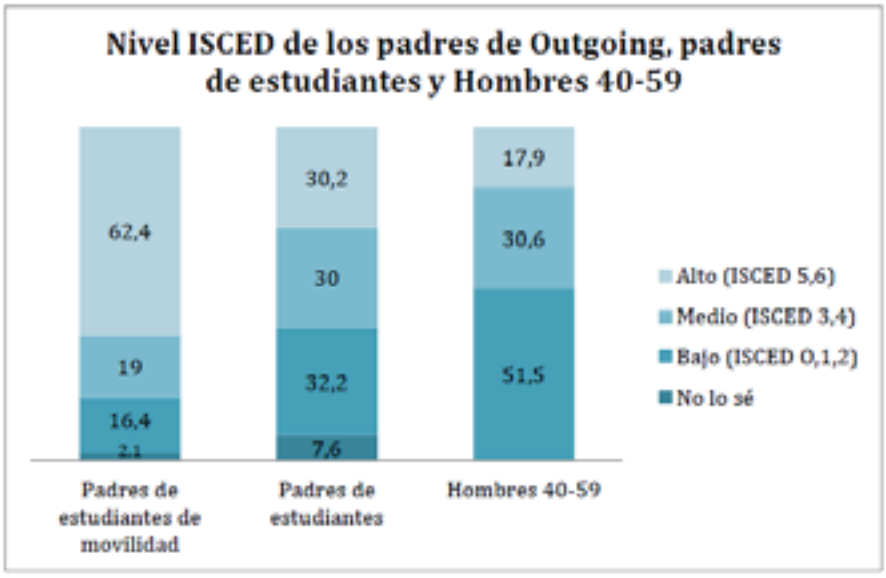
Gráfico 2: Categoría profesional de los padres y de las madres de los estudiantes encuestados



Fuente: Encuesta MOV_ES (N1: 4.501, N2: 5.239)

Nota: Aunque hemos efectuado también un análisis que diferencia 10 categorías profesionales, aquí se ofrece una síntesis mediante el modelo ISCO. Baja blue collar=ISCO 8 y 9; Baja White collar=ISCO 6 y 7; Alta Blue Collar=ISCO 4 y 5; Alta White collar=ISCO 1, 2 y 3.

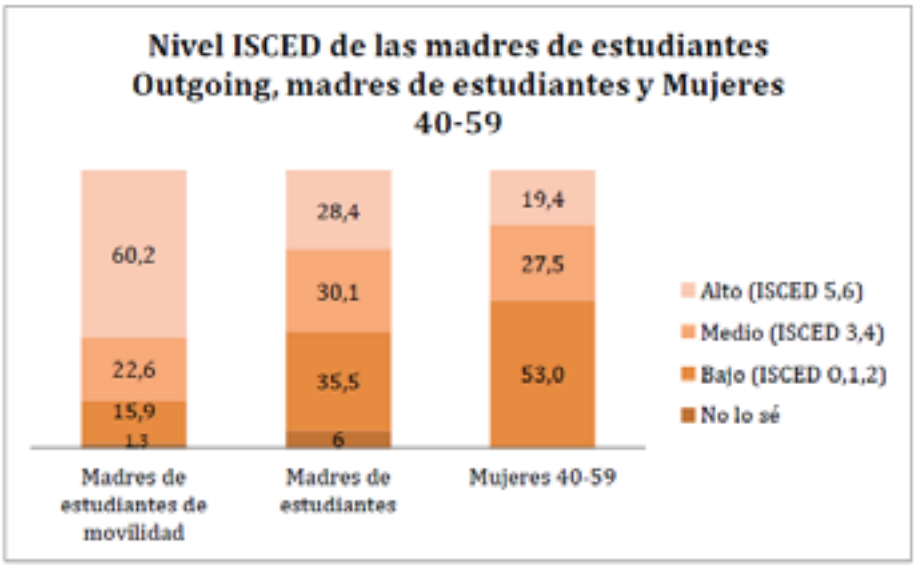
Gráfico 3: Comparación del nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres de los estudiantes Outgoing respecto de su población de referencia, los hombres de 40 a 59 años.



Fuente: Encuesta MOV_ES (N2 = 5.239), Encuesta Ecovipeu 2011 (N = 17.512), EPA 2010

De acuerdo con los datos ofrecidos en los gráficos, existe una sobrerepresentación en la Universidad de los estudiantes procedentes de hogares con nivel educativo alto; pero dichasobrerepresentación se eleva de forma extraordinaria cuando observamos los datos relativos a los progenitores de estudiantes Outgoing Erasmus.Sabemos que las mayores distancias del nivel de estudios de los progenitores con respecto a la población de referencia se producen en los extremos: nivel de estudios primarios y nivel de doctorado. Mientras entre los padres y madres de los estudiantes de movilidad están muy sobrerrepresentados los que poseen un doctorado, los que sólo alcanzaron la educación primaria tienen una notoria infrarrepresentación.Se puede concluir, por tanto, que los programas de movilidad internacional suponen una mayor selección (a favor de las clases sociales media-alta) dentro de los ya de por sí seleccionados estudiantes universitarios (democratización relativa).

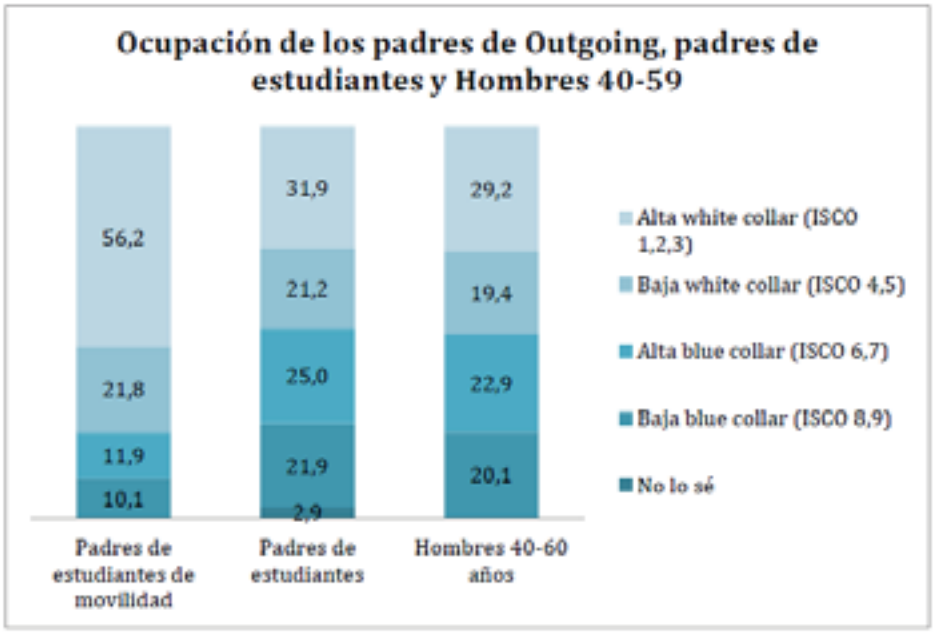
Gráfico 4: Comparación del nivel de estudios más elevado alcanzado por las madres de los estudiantes Outgoing respecto de su población de referencia, las mujeres de 40 a 59 años



Fuente: Encuesta MOV_ES (N2 = 5.239), Encuesta Ecovipeu 2011 (N = 17.512), EPA 2010

Veamos a continuación (gráficos 5 y 6), los datos relativos a la ocupación de padres y madres de los Outgoing.

Gráfico 5: Comparación de la categoría profesional de los padres de los estudiantes Outgoing respecto de su población de referencia, los hombres de 40 a 59 años



Fuente: Encuesta MOV_ES (N2 = 5.239), Encuesta Ecovipeu 2011 (N = 17.512), EPA 2010

Se observa que también el capital económico de los progenitores resulta ser una variable explicativa de la decisión de realizar una estancia de movilidad internacional. Los profesionales que se encuentran en las primeras categorías están ampliamente sobrerrepresentados en la muestra de progenitores de estudiantes de movilidad, mientras que en las categorías restantes, de menor cualificación, se encuentran infrarrepresentados.

En suma, el origen social de los estudiantes determina sus posibilidades de disfrutar de una experiencia en el extranjero. En concreto, el factor que mejor predice esta condición de movilidad es el capital educativo de los progenitores. Puede afirmarse, por tanto, que si en el acceso a la universidad todavía persiste una discriminación en función del origen social, esta desigualdad es mucho mayor en el acceso a los programas de movilidad internacional.

Gráfico 6: Comparación de la categoría profesional de las madres de los estudiantes Outgoing respecto de su población de referencia, las mujeres de 40 a 59 años.

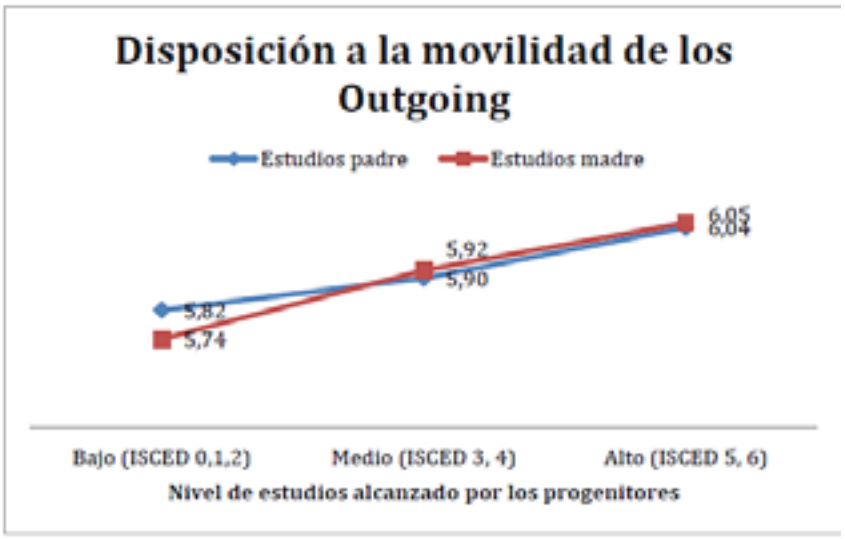
Fuente: Encuesta MOV_ES (N2 = 5.239), Encuesta Ecovipeu 2011 (N = 17.512), EPA 2010

II.2. La disposición a la movilidad

Según los datos obtenidos, la disposición a la movilidad,en la carrera universitaria, nace con anterioridad al momento de tomar la decisión de realizar una estancia en el extranjero. Más del 70% de los estudiantes (In y Out) afirman estar totalmente de acuerdo (valoración 6 ó 7) con la afirmación siguiente: *Siempre he tenido claro que quería realizar una estancia formativa en un país extranjero.* Todo parece indicar que la predisposición a la movilidad se adquiere y se interioriza en etapas vitales anteriores. Sólo alrededor de un 9% de los estudiantes se encuentra en desacuerdo con esta afirmación (valoración 1, 2 ó 3) y, por tanto, ha sentido el impulso de salir al extranjero en un momento más próximo a la toma de la decisión.

El grado de acuerdo con la afirmación anterior resulta ser significativamente diferente (según prueba ANOVA y el test de Tukey) entre los hijos de padres y madres con mayor y menor nivel de estudios en el caso de los estudiantes Outgoing. En el gráfico 7 se muestra la tendencia creciente que presenta la disposición a la movilidad de los estudiantes salientes conforme aumenta el nivel educativo de sus progenitores.

Gráfico 7: Grado de acuerdo de los estudiantes con la siguiente afirmación: "Siempre he tenido claro que quería realizar una estancia formativa en un país extranjero"*(Valoración media en escala de 1 a 7, siendo "1"= totalmente en desacuerdo y "7" = totalmente de acuerdo)*



Fuente: Encuesta MOV_ES (N2 = 5.239)

Mientras los estudiantes *Outgoing* cuyos progenitores tienen un nivel educativo bajo valoran de media un 5,82 y 5,74 respectivamente la afirmación anterior, los estudiantes procedentes de familias con alto capital educativo le conceden un 6,04 y 6,05. Con ello interpretamos que la disposición a la movilidad nace antes entre los hijos de las familias más formadas, lo que les da una ventaja cuando llega el momento de tomar la decisión.

Esta diferenciación según el perfil social sólo se produce en el caso de los estudiantes Outgoing, ya que en el otro colectivo las pruebas estadísticas no hallan diferencias significativas.

También hay una diferencia significativa en este mismo colectivo de Outgoing en función del sexo en cuanto a su disposición a la movilidad. Las mujeres afirman en mayor medida que los hombres haber tenido siempre el deseo de estudiar en el extranjero (6,06 frente a 5,83).

II.3. Los obstáculos a la movilidad

Al menos teóricamente, puede decirse que hay una serie de factores que afectan a la participación en el programa Erasmus: tienen que ver tanto con la política institucional como con las competencias y recursos de los estudiantes y sus familias.

En general, los estudiantes de movilidad perciben que los obstáculos que han podido encontrar a la hora de tomar la decisión de participar en un programa de este tipo, son débiles. Como puede verse en la tabla 1, los valoran todos por debajo de 3 sobre 7, con la única excepción de los obstáculos económicos, que sí parecen haber tenido una mayor repercusión, en especial para los estudiantes Outgoing.

Tabla 1: Percepción de la importancia que han tenido en su experiencia los posibles obstáculos a la movilidad *(En escala de 1 a 5, siendo "1" = no es obstáculo y "7" = gran obstáculo)*

OBSTÁCULOS A LA MOVILIDAD	INCOMING	OUTGOING
Obstáculos Lingüísticos o Culturales	2,91	2,92
Obstáculos Económicos	3,65	4,56
Pérdida de oportunidad de ganar dinero, pérdida del trabajo	2,57	2,55
Separación de la familia	2,63	2,54
Miedo, inseguridad ante lo desconocido	2,58	2,53
Distorsión de la trayectoria académica	2,92	2,67
Acceso limitado a los programas de movilidad en mi universidad	2,61	2,81

Fuente: Encuesta MOV_ES (N1: 4.501, N2: 5.239)

II.3.1. Los obstáculos económicos

La movilidad Erasmus está sustentada en un programa de becas, del que se puede afirmar que es a un tiempo **imprescindible** e **insuficiente**. De hecho, según la valoración de los encuestados,las becas entre los estudiantes de movilidad juegan un papel más importante que entre los estudiantes universitarios en general[8]. Pero para ambos colectivos son insuficientes y por ello en el caso que nos ocupa, se puede afirmar que solamente se puede efectuar la movilidad con un apoyo muy importante de los progenitores. Éste es el resultado que se obtiene tanto al analizar la distribución de los gastos como al valorar los obstáculos a la movilidad y queda ratificado en una encuesta reciente realizada por la Exchange Student Network (ESN 2010)[9]: el 80% de los encuestados declara que la beca ha cubierto menos del 60% de sus gastos, lo que hace necesario contar con otros recursos, que en su mayoría son familiares; el 35% de los estudiantes no habría realizado una estancia en el extranjero de no poder contar con la beca. También el 25% afirma que la cuantía de la

8 Fuente: Encuesta MOV_ES (N = 9.746), Encuesta Ecovipeu 2011 (N = 17.512)

9 Con una muestra de 8.444 estudiantes, la encuesta anual que realizan desde la asociación está centrada en esta edición en el estudio de la financiación de las estancias internacionales.

ayuda ha condicionado la elección del destino de estudios. En el caso de los estudiantes españoles, los condicionantes económicos tienen un peso importante: el 33% ha visto condicionado su destino en función de la beca, el 12% afirma sentirse preocupado a menudo por las cuestiones financieras y el 10% dice haberse sentido excluido de la vida estudiantil y le resulta muy difícil vivir con su presupuesto.

Así pues, el principal obstáculo es de carácter económico y así queda reflejado por los estudiantes en la tabla 1, en especial para los estudiantes Outgoing. Para el 36% ha supuesto un gran obstáculo, mientras que en el caso de los Incoming ha sido así sólo para el 18%. Aunque en ambos casos se produce un desequilibrio en función de la situación económica familiar.

La percepción de la importancia de los obstáculos económicos disminuye a medida que aumenta la ayuda familiar. A mayor contribución de los progenitores para sufragar los costes de la estancia en el extranjero, los estudiantes perciben menos dificultades económicas para decidir participar en un programa de movilidad También dichos obstáculos son menores en el caso de proceder de un entorno familiar con mayor poder adquisitivo, como es el de los progenitores con un nivel de estudios superior (gráfico 8) y una categoría profesional alta (gráfico 9).

Gráfico 8: Percepción de la importancia de los obstáculos económicos a la movilidad en función del nivel de estudios de los padres

Fuente: Encuesta MOV_ES (N = 9.745). $\chi^2 = 140{,}898$; $p<0{,}001$

Gráfico 9: Percepción de la importancia de los obstáculos económicos a la movilidad en función de la categoría profesional de los padres

Fuente: Encuesta MOV_ES (N = 9.745). $\chi^2 = 130{,}158$; $p<0{,}001$

El dinero mensual del que disponen de media no varía demasiado en función de las dificultades económicas que declaran sentir. Aquellos que afirman haber tenido importantes obstáculos económicos disponen de 570€ mensuales, frente a los 602€ con que cuentan los que menos obstáculos financieros han percibido. Deducimos que los obstáculos están relacionados con la mayor o menor facilidad para obtener dicho presupuesto y no con la cuantía final.

Teniendo en cuenta que el número de candidatos dobla la cantidad de estudiantes a los que finalmente se concede una beca para estudiar en el extranjero, las condiciones económicas familiares resultan determinantes a la hora de tomar la decisión de estudiar en otro país(Teichler, 2004).

II.3.2. Conocimiento de idiomas

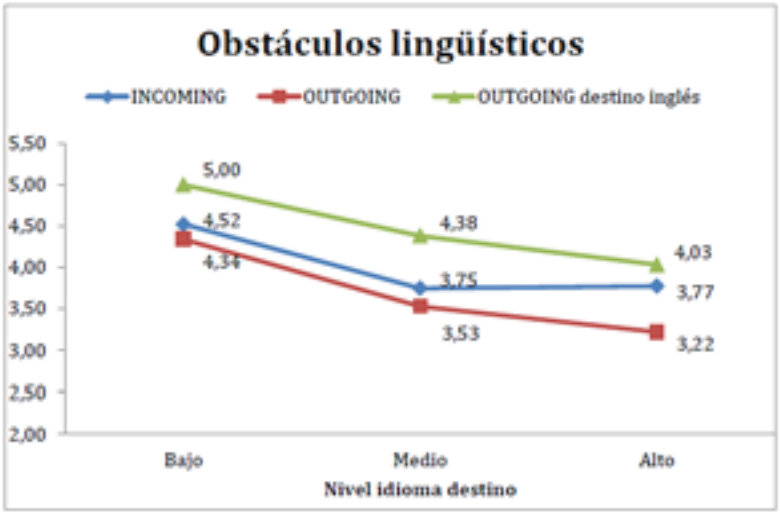
El segundo obstáculo a la movilidad, en orden de importancia, es el conocimiento de idiomas.El nivel idiomático que presentan los estudiantes de movilidad internacional antes de su partida, es una variable clave para el análisis de este colectivo. En principio, cabría pensar que su dominio de idiomas extranjeros es superior al del resto de estudiantes universitarios y especialmente en el caso del idioma en que se imparten las clases en la universidad elegida como destino. Tras comprobar si esta idea es acertada, analizaremos hasta qué punto el nivel en el idioma de destino ha podido ser una barrera a la movilidad.

Para valorar el nivel idiomático de los estudiantes procedentes de países tan diversos, se opta por comparar su dominio de la lengua internacional por excelencia, es decir el inglés.Se observa que los estudiantes Incoming que aterrizan en las universidades españolas presentan un nivel de inglés ligeramente mejor (puntuación media: 5,0 sobre 7) que los estudiantes Outgoing que salen al extranjero (puntuación media: 4,49). Si medimos el nivel con una escala de tres categorías, la proporción de estudiantes con un nivel bajo de inglés (1 ó 2) es muy pequeña en ambos colectivos. La diferencia entre los dos colectivos viene determinada por el nivel alto de inglés (6 ó 7), que poseen relativamente pocos estudiantes Outgoing (26%) frente al 43% de los Incoming.

¿Qué ocurre cuando les preguntamos por el nivel que tienen antes de realizar la estancia en el extranjero en el idioma de estudio de la universidad de destino elegida? En este caso, los estudiantes Incoming obtienen una nota inferior. La puntuación media de su nivel de español antes de llegar al país es un 4,14 sobre 7. Aunque todavía peor es el resultado de los estudiantes Outgoing con un destino de habla no inglesa, cuya nota media es un 3,9 sobre 7. Como cabía esperat, aquellos que presentan un mejor nivel en el idioma de destino son los estudiantes Outgoing que se dirigen a un país de habla inglesa, con un 4,65. La proporción de estudiantes con un nivel elevado ronda un apreciable 30% de la muestra en los tres colectivos (Outgoing, Incoming y Outgoing destino de habla inglesa). Sin embargo, en los estudiantes Incoming y Outgoing de habla no inglesa la proporción de estudiantes con un nivel bajo es casi igual de elevada. Lo que diferencia a los Outgoing que han elegido un destino de habla inglesa es que se trata de un idioma generalmente estudiado a lo largo de toda la escolaridad y, por tanto, pocos presentan un nivel bajo (7%)[10].

En el gráfico 10 puede apreciarse la importancia que los colectivos de estudiantes entrantes y salientes conceden a los obstáculos lingüísticos en función del nivel de conocimiento que tienen en el idioma de destino de la universidad elegida.

Gráfico 10: Percepción de la importancia de los obstáculos lingüísticos a la movilidad en función del nivel de conocimiento del idioma de destino



Fuente: Encuesta MOV_ES (N1: 4.501, N2: 5.239)[11]

La percepción de la importancia de los obstáculos lingüísticos disminuye a medida que los estudiantes tienen un mejor dominio del idioma en que se imparten las clases en la universidad de destino, ya sean los entrantes o los salientes. A pesar de que hemos visto que el bajo nivel idiomático de los estudiantes no suponía un freno a la movilidad, la mejor preparación de un sector de los estudiantes sí que facilita la experiencia internacional disminuyendo los obstáculos encontrados.

10 Este bajo nivel implica ciertas posibles dificultades en un inicio. Según Teichler (2004), la mitad de los encuestados dice haber llegado con deficiencias para seguir el ritmo de las clases. Sin embargo, al finalizar el periodo solo un 10% se siente poco capacitado para seguir el ritmo.

11 Outgoing de habla no inglesa: 2.720 y Outgoing destino inglés: 2.298

4. La movilidad futura: movilidad llama a movilidad

La experiencia de movilidad temporal durante los estudios ha demostrado ser un buen incentivo a la movilidad profesional futura (ver Tabla 2). Una amplísima mayoría afirma que su experiencia en una universidad de otro país ha favorecido su disposición a la movilidad internacional y en menor grado también a la movilidad nacional dentro de su propio país.

Tabla 2: Disposición a la movilidad profesional futura

	INCOMING	OUTGOING
Disposición a trabajar en otra ciudad dentro de mi país	86,3	88,8
Disposición a trabajar en otro país	92,7	96,3

Sin embargo, cabe distinguir entre la predisposición a la movilidad y lo que luego sucederá en la práctica (porque para ello hay que considerar otros factores). Así, Teichler (2004) sostiene que, aunque estén mejor preparados para la posibilidad de emprender una carrera profesional internacional, la gran mayoría opta por su propio país.

De la obra de autoría colectiva (Bracht, O. et. alii., 2006), presentada en 2006 a la Comisión Europea para evaluar el impacto profesional de la experiencia Erasmus, se desprende lo siguiente: La experiencia internacional ayuda considerablemente a la mayoría de los recién titulados a encontrar un primer empleo, aunque tiene un impacto menor en el tipo de trabajo y en el nivel de ingresos. Sin embargo, en el informe se constata la pérdida de dicha influencia positiva a lo largo de los años. En las sucesivas encuestas realizadas en 1993, 2000 y 2005 a estudiantes que habían realizado una estancia en el extranjero en los cinco años anteriores, se produce una drástica reducción de la proporción de estudiantes que valora como positivo el impacto en su inserción profesional. La condición ventajosa de los Erasmus a la hora de encontrar el primer trabajo pasa del 71% al 54% en 10 años.

Conclusiones

Sostiene Erlich, que la movilidad de los estudiantes europeos debe ser interpretada como uno de los medios de expresión de la movilidad social ascendente en el contexto de globalización (2010: 25). Las estancias reflejan la intervención de diversos tipos de capital, con carácter discriminatorio: económico, educativo, cultural, de movilidad; por otra parte, constituyen un aprendizaje para la vida futura, tanto personal como profesional y relacional (multiplica las pertenencias que son potencialmente transferibles).

Ciertamente, también tiene consecuencias sobre los campus universitarios y sobre Europa, contribuyendo a crear una cultura de movilidad, promoviendo competencias diversas e identidad compartida (europeización). En este sentido, puede decirse que nos hallamos ante un programa muy valioso, tanto en el nivel personal como en el nacional e internacional, pero también complejo y mejorable[12].

En este texto nos ha interesado especialmente la dimensión social del proceso. En tal sentido, el programa ha recibido una crítica de profundidad por su carácter elitista: es una experiencia de elite, donde prima el capital educativo de los progenitores. En cierto sentido, puede decirse también que tiene un carácter endogámico: quienes tienen más capital educativo son asimismo quienes más predispuestos se hallan para reconocer su valor y para acumularlo tanto personal como intergeneracionalmente. Por ello, los progenitores con alto capital educativo inculcan en sus hijos la necesidad de la experiencia Erasmus y fomentan y apoyan su movilidad, proporcionando para ello aprendizajes necesarios (movilidad previa y competencias lingüísticas) y recursos económicos, pero también facilitando información y capital relacional.

En consecuencia, si se considera que la educación superior ha de tener un carácter equitativo e inclusivo, la política de movilidad debe generar instrumentos para corregir este sesgo de clase y estatus que tiene el programa en la actualidad, para pasar de una excepción a una opción (Erlich, 2010: 52). Quienes más pueden necesitar la movilidad (de hecho no suelen haber salido al extranjero con anterioridad a su ingreso en la Universidad), tanto para mejorar su capital lingüístico como relacional, y para adquirir las denominadas habilidades y competencias "dulces" vinculadas con la realización personal, suelen ser quienes por proceder de hogares con capital educativo bajo, ni siquiera se han planteado como expectativa la participación en dicho programa.

Bibliografia

Ariño, A. (dir.), Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., Tejerina, B. (2008) *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, PUV, Valencia.

12 Entre las críticas que ha recibido, una de las más significativas se halla en el hecho de que no lleva a los estudiantes a las mejores universidades.

Ariño A. y Llopis, R. (2011) ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV). Ed. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades

Ariño,A. (dir.), Llopis, R., Soler I. (2011) *Proyecto Ecovipeu. Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios*. Convocatoria de Estudios y Análisis 2010 del Ministerio de Educación. http://www.campusvivendi.com/resultados-de-la-encuesta-ecovipeu/

Asplund, R., Adbelkarim, OB and Skalli, A., (2008) An equity perspective on access to, enrolment in and finance of tertiary education.*Education Economics,* 16(3), pp. 261-274.

Astin, A.W. and Oseguera, L., (2004), The Declining "Equity" of American Higher Education.*The Review of Higher Education,* 27(3), pp. 321-341.

Ball, Stephen J., (2003), *Class Strategies and the Education Market*, RoutledgeFalmer.

Ballatore, M. (2010), ERASMUS et la mobilité des jeuneseuropéens. Paris: Presses universitaires de France; 2010.[13]

MagaliBallatore. (2012) "Honouring Higher Education?",*European Educational Research Journal*, 11(2), 314-319. http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2012.11.2.314

Ballatore, M., in *Les cultures étudiantes, Socio-anthropologie de l'universétudiant*,

YvonneNeyrat (dir.) (2010) *Une comparaisonAngleterre/France/Italie,*l'Harmattan: logique sociales, Etudesculturelle «Etudiantssansfrontières? Pratiquesétudiantesdans un contexte «étranger», mars.

Ballatore, M., Bloss, T. in *Echanges et mobilitésacadémiques: quelbilan?*

Dervin, F. & M. Byram (dir.), L'Harmattan, Questionscontemporaines. «Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus», Septembre 2008

Ballatore, M. « échangesinternationaux en Europe et apprentissages : l'exemple de la mobilitéétudianteinstitutionnalisée par le programme Erasmus », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Revueinternationale de sciences sociales* / Horssérie n° 3 – 2011

Ballatore, M. « L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS: Les usagesinégalitairesd'unprogramme « d'échange». Une comparaisonAngleterre/France/Italie. »Faire savoirs, rubrique thèse, n°8 (121-132), 2009

Ballatore, M., Bloss, T., « Affinitésélective entre établissements et reproductionsociale des étudiants : l'autreréalité du programme Erasmus »,Formation-emploi. 8, 103, (57-74) juillet-septembre 2008 12.

Ballatore, M. « Le programme Erasmus en France, en Italie et en Angleterre : sélection des étudiants et compétencesmigratoires », Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs 5, (215-240), Septembre 2006

Barnes, Colin y Mercer, Geof, 2010, *Exploring Disability. A sociological introduction*, Polity Press.

Baumann, Gerd (2008), *Contesting Culture. Discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge University Press.

Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., Hugrée, C. (2007) *L'abandon des études supérieures*. Rapport réalisé pour l'OVE, La Documentation française, Paris.

Bennett, Tony *et alii*, 2009, *Culture, Class, Distinction*, Routledge.

Bernard, Huguette, 2011, *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supériur?*De boeck

Bertoncini, Y. 2012, *L'importance de la mobilitépour la jeunesseeuropéenne*, NotreEurope.

Bertoncini, Y. 2008, Encourager la mobilité des jeunes en Europe:

orientationsstratégiquespour la France et l'Unioneuropéenne, a DocumentationFrancaise. http://www.strategie.gouv.fr/

Bottero, Wendy, 2005, *Stratification. Social division and inequality*, Routledge.

Bourdieu P. et Passeron J.C. (1964), *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu P. et Passeron J.C. (1970), *La Reproducción. Elementos para la teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular, 2001.

Bracht, O. Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg H., Teichler, U. (2006) *The Professional Value of ERASMUS Mobility.* European Commission - DG Education and Culture

Brennan, J., Naidoo, R. and Patel, K., 2009. Quality, Equity and the Social Dimension: The Shift from the National to the European level. In: Kehm, B.M., Huisman, J. and Stensaker, B. eds, *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target.* Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp.141-162.

13 Le programme ERASMUS (EuRopeancommunityActionSchemafortheMobility of UniversityStudents), mis en place en 1987 pourpromouvoir à la fois la mobilité et la reconnaissancemutuelle des diplômes en Europe, neconcerne, aujourd'huiencore, qu'uneminorité. Certes, le nombre total d'étudiantseuropéens en mobilités'estaccrudepuis son institutionnalisation, mais le programme ERASMUS permet-il une réelledémocratisation de l'accès à la mobilité et des " débouchés " qui lui sontassociés ? L'augmentation de l'offre de séjour à l'étrangersembleplutôtaccélérer un mouvement de spécialisationsociale des filièresd'études et des destinations. Loin des récitsinspirés par le psychologismeambiant et de la rhétoriqueou des prophéties sur la mondialisation, ils'agitdanscetouvrage de répondreempiriquement à ces questions et d'interroger les discours sur le programme ERASMUS, commeétantpopulaire et enrichissant.

Cacciagrano et ali. 2009, *Bolognawithstudentseyes*, <leuven, <belgium

Cellule Veille Scientifique et Technologique, del Institut national de recherche pédagogique, «Unité versus diversité : les étudiants et leurs conditions de vie», en http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/Regards/Vie_etudiants.htm

Cichelli, Vincenzo, 2013, *L'autonomie des jeunes. Questionspolitique et sociologiques sur les mondes étudiants*, Paris, La documentationfrançaise

Cichelli, Vincenzo, 2012, L'espritcosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe, Paris, Presses de Sciences Po, 2012.

Cichelli, Vincenzo« Les politiques de promotion des mobilitésjuvéniles en Europe », Informations Sociales, numérospécial, « Politiques de jeunesse en Europe », n° 165-166.

Cichelli, Vincenzo"The Cosmopolitan 'Bildung" of Erasmus students' goingabroad", in Hébert Y. et Abdi A. (éds), CriticalPerspectiveson International Education, Rotterdam/Taipei, SensePublishers, coll. Comparative and internationaleducation : a diversity of voices.

Cichelli, Vincenzo« Les politiques de mobilités en Europe », *Informations Sociales*, numérospécial (165-166) dirigé par V. Cicchelli,

Cichelli, Vincenzo« Faire société en Europe : une enquête sur la socialisationcosmopolite des étudiants Erasmus », in Hamel J., Cicchelli V., Galland O. et Pugeault C., La jeunessen'est plus ce qu'elleétait…, Rennes, PUR, pp. 133-144.

Clancy, P., 2010. Measuring Access and Equity from a Comparative Perspective. In: H. Eggins ed., *Access and Equity. Comparative Perspectives.* Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Comisión Europea, 2008, *TheImpact of Erasmus onEuropeanHigherEducation: Quality, Openess and Internationalisation*, ver en http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf

Comisión, 2010, *ImprovingtheParticipation in the Erasmus Programme.*

Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France, Paris.

Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2011/2012 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Dubet F. (1994), «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse», *Revue française de sociologie*, XXXV, 511-532.

EACEA/Eurydice, 2011.*Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011, *Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*, 2011.

EACEA/Eurydice, 2010.*Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process.* Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2010a.*Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2009.*Higher Education in Europe: Developments in the Bologna Process*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

Eggins, H. ed. *Access and Equity. Comparative Perspectives.* Rotterdam/Boston/Taipei: SensePublishers, pp. 1-9.

Erlich, Valerie – Catherine Agulhon, 2012, *Les mobilités étudiantes*, La Documentation Française.

ESN 2010. Alfranseder, E., Fellinger, J., Taivere, M. (2011) *E-Value-ate Your Exchange.Research Report of the ESN Survey 2010* Erasmus Student Network, Brussels 2011

ESN 2011. Alfranseder, E., Escrivá, J., Fellinger, J., Haley, A., Nigmonov, A., Taivere, M. (2012)*Exchange, employment and added value.Research Report of the ESN Survey 2011.* Erasmus Student Network AISBL, Brussels 2012.

EURODATA (2012).Ferencz, I.; Wächter, B. *European and national policies for academic mobility. Linking rhetoric, practice and mobility trends,* Lemmens, 2012.

EURODATA (2006).Kelo, M.; Teichler, U.; Wächter, B. *Student mobility in European higher education*.Lemmens, 2006.

European Commission. Education and Training http://ec.europa.eu/education/erasmus/

Fave-Bonnet, M., Clero, N. (2001). «Des héritiers aux nouveaux étudiants: 35 ans de recherches» en la *Revue Française de Pédagogie,*136.

Felouzis, G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Presses Universitaires de France, Paris.

Felouzis, G. (2001b), "Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur » en *Revue française de pédagogie*, 136.

Fernández Enguita, M.; Mena Martínez L.; Riviere Gómez J. (2010) "Fracaso y abandono escolar en España" en *Colección de Estudios Sociales*, 29 ed. Obra Social Fundación La Caixa.

Fernández Enguita, M., (1995) "Yo no soy eso que tú imaginas". *Cuadernos de Pedagogía* 238, p. 35-38.

Fundación BBVA (2005) *Estudio sobre los estudiantes universitarios españoles,* Unidad de Estudios de Opinión Pública de la Fundación BBVA. Madrid.

Gale, T. (2012), "Towards a Southern Theory of Student Equity in Australian Higher Education: Enlarging the Rationale for Expansion", *International Journal of Sociology of Education*, 1(3), 238262. doi: 10.4471/rise.2012.14

Gumport, Patricia J., 2007, *Sociology of Higher Education. Contributions and their contexts*, The Johns Hopkins University Press.

Gruel, L., Thiphaine, B. (2004): *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Observatoire de la Vie Etudiante.

Hadji, C., Bargel, T., Masjuan, J. (2005) *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe.* Recherches et études. Presses universitaires de Grenoble.

Jellab, Aziz, 2012, *Les étudiants en quête d'université*, L'Harmattan.

Lima, L., Hadji, C. (2005): «Quand les étudiants jugent leurs études. Quelques enseignements d'une recherche internationale» en *Papers,* 76.

Merle, Pierre (2009), *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte.

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OCDE.

OCDE (2011), *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*, OCDE.

Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE) http://www.oapee.es/

Platt, Lucinda, 2011, *Understanding Inequalities. Stratification and Difference*, Polity press.

Ruiz de Olabuénaga (1998) *La juventud liberta.* Fundación BBV.

Soler, I. (2011) Informe sobre los estudiantes Incoming en la Universitat de València. Publicación interna para el Plan Estratégico de la UV.

Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H. and Vujić, S., 2013. Barriers to international student mobility: evidence from the Erasmus program. *Educational Researcher*, 42 (2), pp. 70-77.http://www.bath.ac.uk/education/staff/manuel-souto-otero/

Souto-Otero, M., 2008. The socio-economic background of Erasmus students: A trend towards wider inclusion? *International Review of Education*, 54 (2), pp. 135-154.

Souto-Otero, M., 2008. Estudiantes Erasmus españoles: beneficios de la participación en el programa y límites socioeconómicos a su acceso. *Panorama Social*, 6.

Souto-Otero, M. and Whitworth, A., 2006. Equality in higher education in Spain and the UK: Mismatch between rhetoric and policy? *Higher Education Quarterly*, 60 (2), pp. 167-186.

Souto-Otero, M., 2013. *Review of credit accumulation and transfer policy and practice in UK higher education.* Other. York: Higher Education Academy.

Souto-Otero, M. and McCoshan, A., 2006. *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students. Final report to the European Commission.* Other. European Commission.

Teichler, U. (2004) "Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students" en *European Journal of Education, vol 39*, nº4. p. 396-408

Tenret, Lise, 2011, *Les étudiants et le mérite. À quoi bon être diplômé?*, La Documentation Françoise.

Troyano, H. (2005) "Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción" en *Papers,* 76.

Vandenkendelaere, Bert, 2011, "A definition of excellence", en *Journal of the European Higher Education Area. Policy, Practice and Institutional Engagement*, nº 2, pp. 49-64

Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Bresancon, B., Focken, N., Leurs, B., McCoshan, A., Mozuraityte, N., Pimentel Bótas, P. C. and de Wit, H., 2010. *Improving participation in the Erasmus programme. Final report to the European Parliament.* Other. European Parliament.

Vossensteyn, H., Lanzendorf, U. and Souto-Otero, M., 2008.*The impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, openness and internationalisation. Final report to the European Commission.* Other. European Commission.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU): SITUACIÓN, OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS. EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Margarita Barañano Cid, María del Mar Maira Vidal y Sergio D´Antonio Maceiras[1]

Resumen

El trabajo centra su atención en el análisis de los contenidos de la responsabilidad social universitaria (RSU) y de la relación de la universidad con el desarrollo sostenible (DS). Más concretamente, se analizan los discursos y opiniones existentes al respecto en el Sistema Universitario Español (SUE). La tesis sostenida es que las universidades españolas comparten, en su mayoría, una concepción amplia de su responsabilidad social de acuerdo con la cual tanto sus principales misiones –docencia, investigación y transferencia- como su relación con sus *stakeholders* internos y externos, sobre todo, por lo que hace a los miembros de la comunidad universitaria, forman parte de la misma. Se ha considerado también si la responsabilidad social universitaria supone un cambio de perspectiva sobre esta institución en relación con versiones previas, por lo que se refiere, específicamente, a los dos aspectos referidos a la RSU ya citados: su relación con las misiones de la universidad y con las personas de la misma.

Estas páginas se apoyan en una investigación realizada dentro la convocatoria de 2011 del Programa de Análisis y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de la que ha sido responsable Margarita Barañano Cid y en la que también han colaborado quienes firman esta contribución. En el marco de dicha investigación, se ha llevado a cabo un amplio trabajo de campo, incluyendo una encuesta *on-line* a todas las universidades españolas, en el que han participado 53 universidades; un análisis de las páginas web de todas las universidades españolas; l8 entrevistas abiertas con informantes clave y con miembros de los equipos de dirección o con responsables de la gestión de la RSU en las universidades; y dos talleres de debate en sendas universidades.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria; desarrollo sostenible; sostenibilidad; misiones de la universidad; *stakeholders* y responsabilidad social universitaria.

1. Introducción.

Este trabajo aborda la responsabilidad social universitaria (RSU) en el caso del Sistema Universitario Español (SUE), tanto por lo que se refiere a su incorporación en el mismo como por lo que hace a sus antecedentes y su situación actual. Más concretamente, la atención se focaliza en dos aspectos relevantes referidos a la RSU. En primer lugar, se considera el debate relativo a los contenidos de la RSU por lo que hace a dos aspectos que han sido objeto de muy distintas apreciaciones: si las principales misiones de la universidad formarían parte de la responsabilidad social de esta institución, y si esta abarca también la relación con las personas. En segundo lugar, se considera si la responsabilidad social universitaria supone un cambio de perspectiva sobre esta institución en relación con los dos aspectos concretos referidos a la RSU ya citados. El trabajo se centra en los discursos y opiniones existentes al respecto en el mundo universitario español, apoyándose en la investigación realizada dentro la convocatoria de 2011 del Programa de Análisis y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de la que fue responsable Margarita Barañano Cid y en la que también han colaborado quienes firman esta contribución.

La investigación que se presenta se apoya en un amplio trabajo de campo, que ha incluido la realización de dos talleres de debate, en sendas universidades; l8 entrevistas abiertas, con miembros de los equipos de dirección o responsables de la gestión de la RSU en las universidades y con informantes clave; una encuesta on-line a todas las universidades españolas, en el que han participado 53 universidades; y un análisis de las páginas web de todas las universidades españolas.

2. Responsabilidad social universitaria: La incorporación de una ¿nueva? noción a debate.

La temática de la responsabilidad social universitaria (RSU) se ha introducido en los últimos años en las prácticas, los discursos y los planes de acción del mundo universitario español. Así, han proliferado los estudios dedicados a esta materia -sobre todo por lo que hace a los estudios de postgrado o de especialización-; se han desarrollado programas

1 Margarita Barañano Cid (mbaranan@ccee.ucm.es); María del Mar Maira Vidal (marmaira@soc.uva.es); Sergio D´Antonio Maceiras (sergiodantonio@ucm.es)

de investigación sobre la RSU -contándose ya con estudios que ha comenzado a cartografiar la situación de nuestras universidades al respecto-; o se han impulsado las actividades de transferencia, con la que, en muchos casos, se ha identificado la RSU[2]. Además, las universidades españolas han incrementado, de manera notable, sus actividades de compromiso social, ambiental, cultural o de buen gobierno en la última década, y, sobre todo, en los años más recientes, desarrollándose iniciativas que antes no habían tenido lugar en el ámbito del género, la atención a la diversidad, el compromiso ambiental, la transparencia o la rendición de cuentas. La RSU no se ha considerado así sólo desde la perspectiva de las misiones de la universidad, sino que también se ha relacionado con la propia gestión interna de la universidad, con su proyección exterior y con su vinculación con el conjunto de la sociedad. Otro aspecto central de esta ampliación del ámbito de atención a la responsabilidad social es el relativo a la relación de las universidades con las personas, tanto por lo que hace a quienes forman parte de las mismas como por lo que se refiere a sus llamados *stakeholders* externos.

En definitiva, la cuestión de la responsabilidad social, lejos de consistir sólo en un tema en ascenso al que atienden la actividad docente o la investigación desarrollada en las universidades españolas, se ha considerado cada vez más como una temática relacionada, de manera transversal, con todos sus ámbitos de actividad. Y ello incluye tanto el terreno de los valores, como el establecimiento de objetivos, el diseño de políticas o la gestión institucional de las mismas.

Conviene añadir, a renglón seguido, que esta expansión de la RSU se ha acompañado de un vivo debate acerca de su significado y su sentido en el medio universitario, así como sobre sus contenidos, instrumentos y mecanismos de evaluación y verificación o, en fin, incluso respecto de su grado de implantación actual y las previsiones de futuro. El debate se ha extendido, asimismo, a la cuestión terminológica, debido a la proliferación de distintas nociones en los últimos años, como "compromiso social", "sostenibilidad", "desarrollo sostenible", "responsabilidad social de la universidad", o el aquí citado de "responsabilidad social universitaria"[3].

Así, mientras algunos estudios recientes han destacado la expansión registrada en este campo en los últimos años, expresión, a su vez, de la tendencia a la presencia creciente de este tipo de compromisos en el Sistema Universitario Español (SUE), otros han hecho más hincapié en la debilidad y escasez de su implantación actual, por comparación sobre todo con otros entornos institucionales, como los del mundo de la empresa o del propio medio universitario en otros países. Esta distinta valoración responde, en buena medida, al "indicador" empleado al respecto, que, a su vez, remite al debate en torno al propio concepto de RSU. Los análisis que han insistido más en el escaso protagonismo de la RSU en el medio universitario español han sido, por regla general, los que han basado esta consideración en el criterio de realización de memorias o informes en este campo por parte de la universidad, identificando la implantación de la RSU con la incorporación de dichas memorias o los informes. Por el contrario, los análisis que parten de una concepción más amplia de la RSU, no restringida a la realización de estos documentos, han puesto de manifiesto cómo la RSU hace ya tiempo que habría ido penetrando en muchas de las áreas de actividad de las universidades, así como en los discursos sobre la misma, o, en fin, en sus objetivos y valores, aunque no siempre se haya empleado el término de RSU para referirse a las mismas. Desde esta concepción más amplia, como la aquí sostenida, se ha pretendido, en buena medida, visualizar toda una serie de compromisos iniciados tiempo atrás, que incluso han llegado a formar parte de las universidades de una manera regular y sostenida, pese a no incluirse expresamente en la temática de la RSU. Este sería el caso, por ejemplo, de la acción social de las universidades y de otras muchas de sus compromisos relativos a la mejora de las condiciones de vida o de trabajo de sus personas, o, en fin, de las actividades dirigidas a su proyección exterior. Este tipo de concepción amplia y transversal de la RSU no sólo permite, a nuestro juicio, poner de manifiesto la relevancia de sus antecedentes previos, sino también el incremento experimentado en los últimos años.

3. Contenidos de la RSU. Docencia, investigación y transferencia, ¿parte de la RSU?.

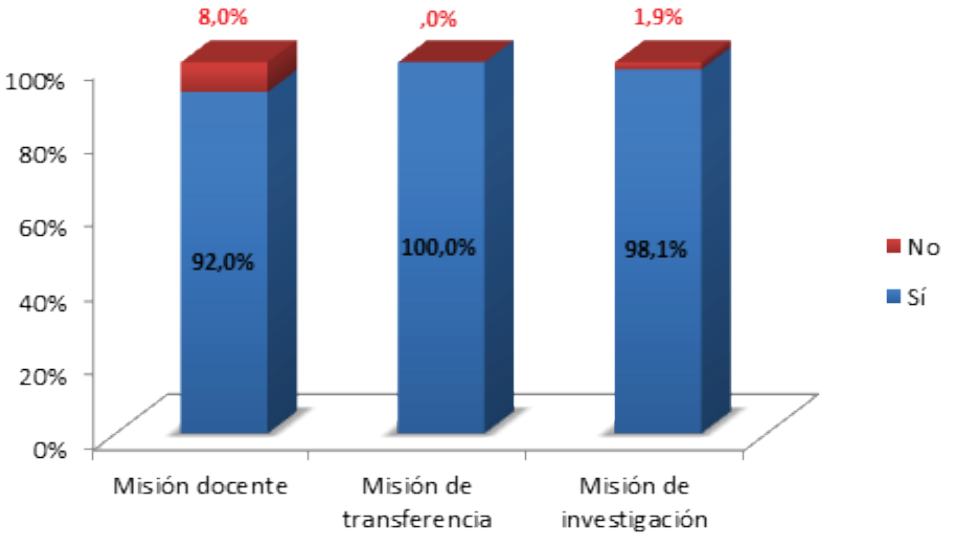
En este apartado se presentan los resultados obtenidos en nuestra reciente investigación por lo que hace a las consideradas misiones fundamentales de la universidad: la docencia, la investigación y la transferencia. Se parte de la información proveniente del cuestionario *online* a responsables universitarios, pero se incluye también la información obtenida en el exhaustivo rastreo realizado a las páginas web de 75 universidades. Asimismo, se incorpora la información de carácter cualitativo recogida en las distintas entrevistas en profundidad realizadas a informantes claves (EI), autoridades académicas (EA), así como de los talleres grupales con estudiantes y personal de las universidades (TA).

En el cuestionario se incluyeron tres preguntas básicas donde se pedía al encuestado que indicara si, en su opinión, las distintas misiones de la universidad formaban parte de la la Responsabilidad Social y el Desarrollo Sostenible. En el gráfico 1 se puede apreciar que existe un consenso casi unánime de las universidades al respecto. Los porcentajes que alcanza este acuerdo son muy elevados tanto en el caso la docencia, como de la investigación o la transferencia. Además, donde resulta más rotundo es en el caso de la misión de transferencia, seguida muy de cerca por la de investigación, y, ya a una distancia mayor, por la de docencia.

2 Véase lo recogido al respecto, entre otras fuentes, en el documento redactado por la Secretaria General de Universidades (2012), o en la página web creada en el marco de la investigación en que la se apoya este trabajo (Barañano, dir. 2013).

3 De acuerdo con la encuesta realizada, El término más empleado, con mucha diferencia, para referirse a estas cuestiones por parte de las universidades españolas es el de "responsabilidad social universitaria". Así lo han señalado veintinueve de las 53 universidades que han contestado a esta pregunta, que representan el 65,9% todas ellas. Véase Barañano, (dir.), (2013).

Gráfico 1: Conceptualización de las distintas misiones en relación a su pertenencia a la RS y al DS de la universidad.



P. 13. En relación a las misiones de la universidad, ¿cree Ud. que la misión docente forma parte de la RS y el DS de las universidades? / P. 16 ¿Cree Ud. que la transferencia forma parte de la RS y del DS de la universidad? / P.17 ¿Cree Ud. que la investigación forma parte de la RS y del DS de la universidad?

Este resultado es consistente con el importante papel otorgado a la transferencia dentro del ámbito de la RS o del DS de las universidades. Hay que recordar que, en algunos casos, los contenidos de ambas cuestiones, la transferencia, de un lado, y la RS o el DS de la universidad, de otro, se han equiparado, entendiendo que el contenido por excelencia de la RS o de la DS de la universidad sería precisamente su función de transferencia. Desde este planteamiento, la RS o la DS de la universidad serían precisamente el contenido esencial de la llamada "tercera misión" de esta institución, circunscribiendo la RS o el DS a la misma. Según otra versión convergente de este planteamiento, la RS y el compromiso con el DS serían complementarios de la transferencia en el marco de la tercera misión. Así, mientras que la transferencia se orientaría, fundamentalmente, al ámbito de la tecnología, la RS o el DS harían referencia específicamente a la dimensión social, cultural, ambiental o de buen gobierno de esta misión.

Conviene reseñar, además, que la entronización en el mundo universitario de los términos de transferencia y de RS o DS se ha producido de forma paralela en los últimos años, lo que seguramente, ha contribuido a reforzar su asociación. Así, si previamente se aludía, sobre todo, a la función de extensión universitaria, a la proyección cultural o social de la actividad de la universidad, o bien a su compromiso con el fomento de determinados valores e iniciativas, a partir del inicio de este siglo se multiplican también las alusiones a la centralidad de su contribución socio-económica o a su papel en el modelo productivo. Dicha centralidad aparece ya, de manera clara, en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, y se refuerza en los desarrollos normativos posteriores. Se añade a ello la relevancia concedida por las universidades españolas a la importancia del retorno a la sociedad de sus contribuciones, como se ha puesto de manifiesto en el análisis llevado a cabo en el segundo capítulo de este informe, una parte muy importante de la cual tiene que ver con la actividad de transferencia, aunque no se agota en esta misión.

La misión docente

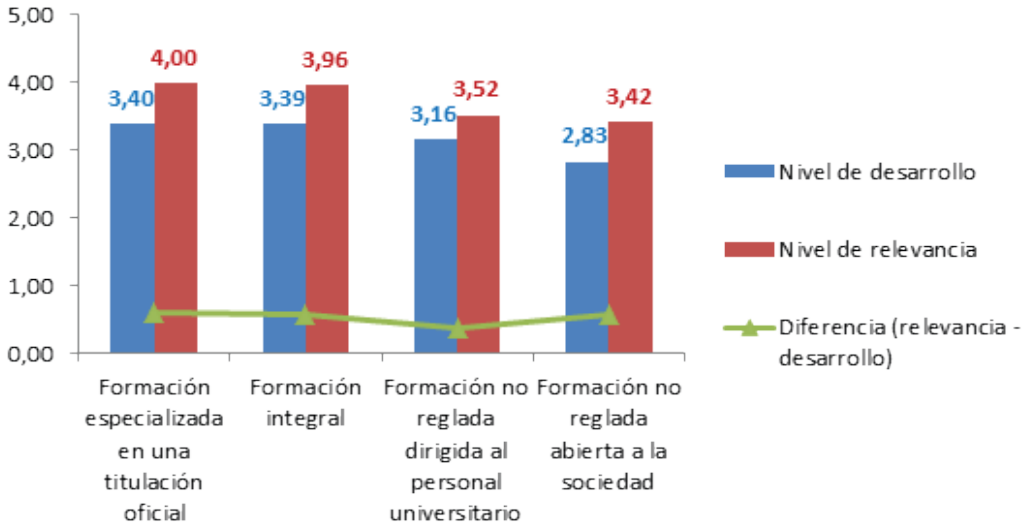
El 92% de las autoridades que han contestado al cuestionario *on line* en nombre de sus respectivas universidades han valorado que la docencia forma parte de la RS y el DS responsabilidad social y el desarrollo sostenible de la universidad. La información extraída de las entrevistas con autoridades académicas e informantes claves coincide, además, de manera mayoritaria, con esta valoración.

El cuestionario *online* distingue, tanto para las misiones como para las distintas dimensiones de la universidad, entre las valoraciones que realiza el encuestado sobre el nivel de desarrollo de una determinada iniciativa o concepto y el nivel de relevancia que, en su opinión, merece dicha iniciativa. De este modo, la valoración acerca del grado de implantación en la Universidad de las líneas de actuación relacionadas con la RS o DS se matiza con la relativa a la significación o importancia que le otorga el encuestado. Por ello, en los gráficos que siguen se ha calculado la diferencia existente entre el nivel de relevancia y el nivel de desarrollo atribuidas por las universidades a los diferentes aspectos referidos a la RS y el DS por los que se pregunta. Un hallazgo interesante conseguido al respecto es que esta diferencia es en todos los casos positiva. Esto supone que los encuestados, de forma sistemática, otorgan un nivel de relevancia mayor a las distintas iniciativas referidas a la RS y al DA que a su nivel de desarrollo efectivo. Y ello por lo que hace tanto a la docencia como a la investigación o a la transferencia, como en fin, a las distintas actividades desplegadas en la relación con las personas de la Universidad. Esta circunstancia parece indicar que quienes han respondido a las encuestas en nombre de

sus Universidad, por lo general, vinculados directamente a los equipos de gobierno de estas instituciones, consideran que las iniciativas en materia de RS o de DS en relación con estas misiones, lejos de tender a minimizarse en un contexto como el actual, deberían desarrollarse aún más.

En el gráfico 2 se ofrece una primera información sobre los distintos tipos de formación universitaria relacionada con la RS y el DS. Así, las universidades otorgan una mayor puntuación a la relevancia y el nivel de desarrollo de los aspectos formativos relacionados con la RS y el DS en el caso de la formación reglada ofrecida por las titulaciones oficiales. Y también es donde mayor diferencia se encuentra entre la valoración de la relevancia de este tipo de formación y de su estado de desarrollo. Es decir, es el ámbito que se considera más desarrollado, pero también respecto del que se estima, en mayor medida, que hay que continuar incidiendo, según la opinión de las universidades, dado su nivel de relevancia. La valoración de la formación integral sigue muy de cerca las puntuaciones obtenidas por la formación reglada, observándose también en este caso una valoración superior de su relevancia que de su nivel de realización actual.

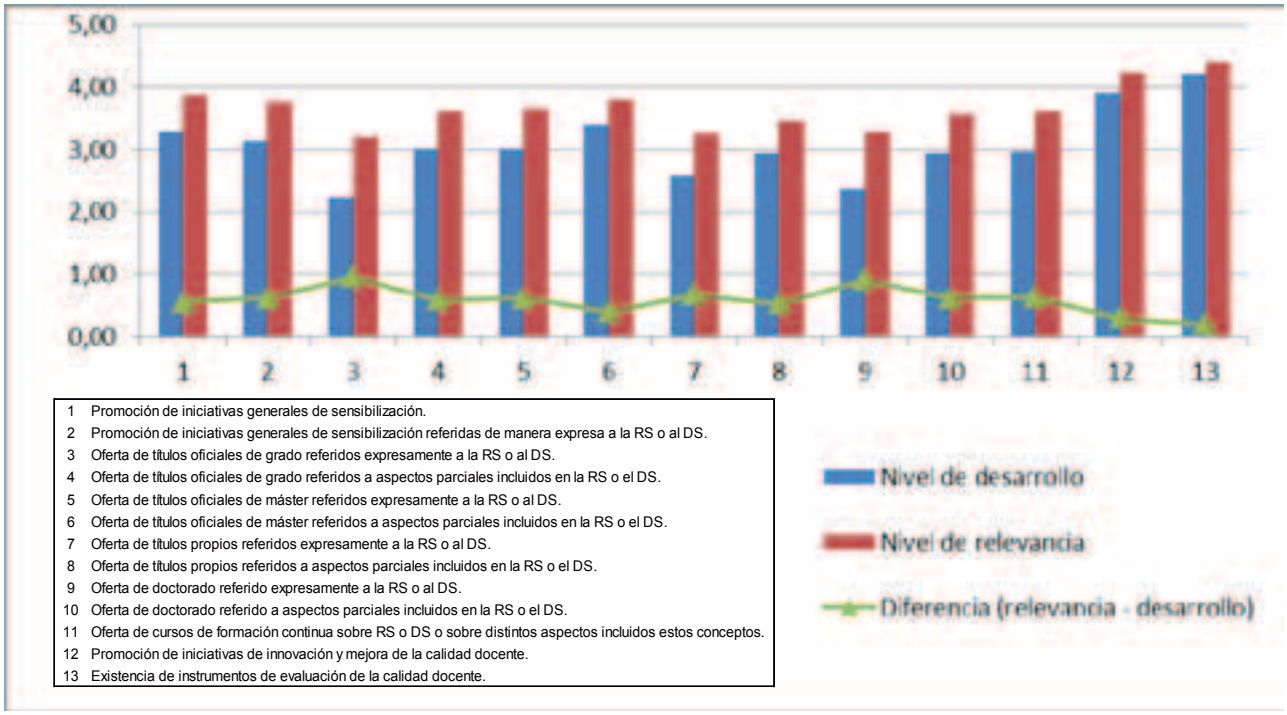
Gráfico 2: Valoraciones medias del nivel de desarrollo y relevancia de distintos tipos de formación vinculados a la RS y el DS.



P. 14. Por lo que hace a los aspectos docentes y formativos vinculados a la RS y el DS en su universidad, ¿cuál es el nivel de desarrollo y la relevancia de los mismos? (escala 1-5)

El siguiente gráfico explora con más detalle las valoraciones otorgadas a aspectos muy concretos en el ámbito de la docencia que pueden estar relacionados con la implantación de la RS y al DS:

Gráfico 3: Valoraciones medias del nivel de desarrollo y relevancia de distintos aspectos referidos a la RS y al DS en la docencia.

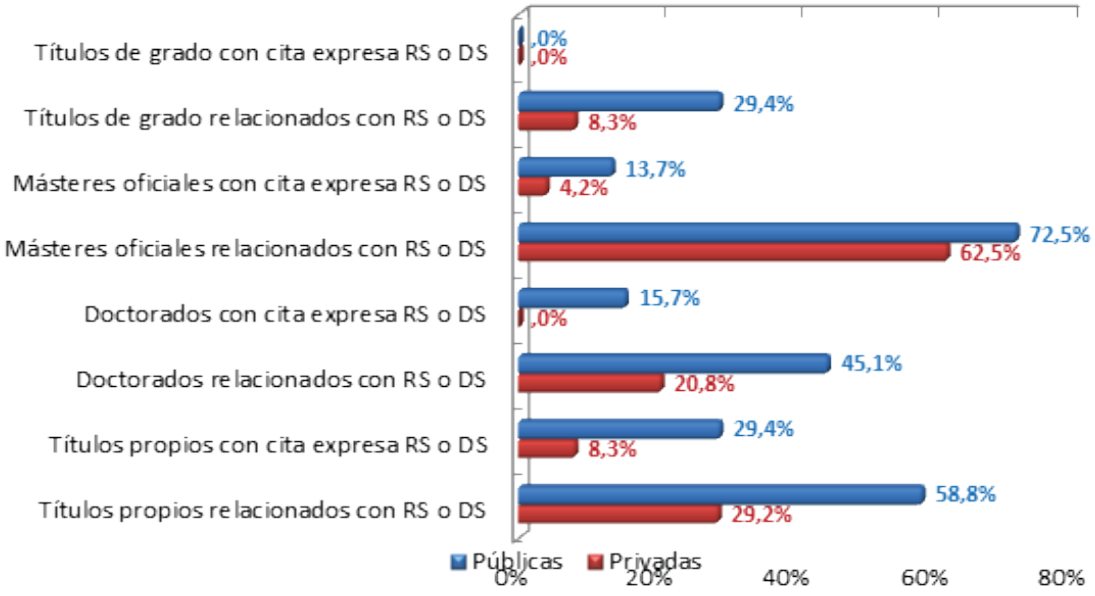


P. 15. A continuación le presentamos un listado referido a la situación de la RS y el DS en la docencia. Por favor, pensando en su universidad, valore en una escala de 1 a 5 el nivel de relevancia y nivel de desarrollo de cada uno de los siguientes aspectos.

Por lo hace a las actividades concretas en relación con la actividad docente que formarían parte del compromiso o de la responsabilidad social de las universidades, destaca la relevancia otorgada a la *existencia de instrumentos de evaluación docente*. En Las universidades subrayan en este caso la relevancia de las realizaciones alcanzadas en relación con la incorporación de "instrumentos de evaluación de la calidad docente", así como respecto de la "promoción de iniciativas de innovación y mejora de la calidad docente" o de "iniciativas generales de sensibilización", tanto generales (ítem 1) como referidas expresamente a la RS y al DS (ítem 2), si bien las diferencias medias entre niveles de relevancia y desarrollo aumentan en este último caso.

En referencia las titulaciones específicas y regladas, la mayor puntuación la obtienen los títulos oficiales de máster. Ello nos permite precisar un poco más los aspectos anteriores referidos al carácter de la formación reglada a la que se otorga mayor relevancia. En este sentido, las universidades consideran que la formación en RS y DS es más relevante en el terreno de los títulos de máster y en los títulos propios, esto es, en la formación avanzada y específica, que en la formación de grado. El gráfico 4 permite contrastar la información recabada mediante el cuestionario *online* y las entrevistas con la recogida a través del examen de las páginas web de las universidades españolas. También posibilita apreciar con mayor nitidez dónde se concentra la oferta docente de las universidades españolas en relación con la RS o el DS:

Gráfico 4. Porcentaje de universidades con oferta docente relacionada con la RS o el DS.



Fuente: Rastreo de las páginas web de 75 universidades.

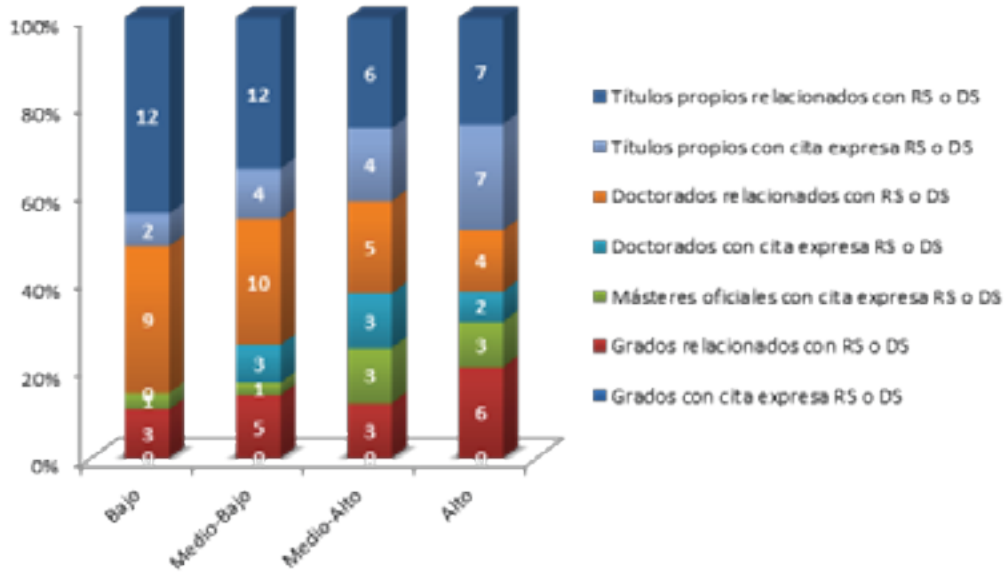
Puede apreciarse que, cuando se trata de oferta formativa específica con cita expresa a la RS y DS, existe un claro predominio de los títulos propios para el caso de las universidades públicas, seguidos de los doctorados y los másteres oficiales, si bien las universidades de titularidad privada tienen una mayor oferta en doctorado. En conjunto, se confirma que la oferta específica de formación en RS y en DS se concentra en las etapas superiores de la educación universitaria[4].

Además, como se recoge en el gráfico 5, se constata la existencia de una cierta transversalidad de la incorporación de la RS y del DS en la formación educativa universitaria, ya que en todas las etapas existe alguna formación relacionada con estas materias. Su presencia sigue destacando en los títulos propios, pero en mayor medida en este caso en los másteres oficiales. En segundo lugar, la docencia que formaría parte de la RS y del DS parecería presentar cierto carácter integral, ya existe algún tipo de formación sobre esta temática en gran parte de los estudios. Nuevamente, llama favorablemente la atención la penetración en másteres oficiales, más orientados hacia la especialización e investigación aplicada. En lo referente a la formación de grado, sin embargo, hay que señalar que la presencia de la RS y del DS es menor que en el nivel de postgrado, resultando inferior también a lo destacado por las universidades.

La formación en RS y RS se realiza fundamentalmente a través de contenidos docentes relacionados con dichos temas. En menor medida, la formación ofrecida incluye una referencia expresa a la RS y al DS. Las universidades de tamaño bajo centran sus ofertas formativas referida de manera general a la RS y al DS, y sin referencia expresa a estas materias, en másteres oficiales y en titulaciones propias, en contraste con la situación al respecto en las de mayor tamaño. Es de resaltar que, cualquiera que sea el tamaño de la universidad, el estudiantado podrá recibir formación en RS y DS a lo largo de su trayectoria académica. Otros datos analizados confirman la tendencia que se observa de los gráficos anteriores, detectándose una mayor oferta e incidencia docente en las universidades públicas que en las privadas.

4 Los datos recogidos en el Informe del Club de la Excelencia en Sostenibilidad (2010), o en el documento sobre la materia de la Secretaria General de Universidades (2011), apuntan en esta misma dirección. Véase también al respecto Larrán, M., López, A. y Andrades, J. (2011), o Larrán, A., López, A. y Ortiz, D. (2010).

Gráfico 5: Porcentaje y número de universidades con oferta docente relacionada con la RS o el DS según el tamaño de las universidades



Fuente: rastreo de páginas web de 75 universidades.

El cuestionario *online* recogía, en su apartado final, una pregunta abierta de carácter cualitativo en la que se pedía al encuestado que citara ejemplos de buenas prácticas relacionadas con la RS y el DS en distintos ámbitos. En lo referente a las misiones de la universidad, casi todas las universidades participantes en el estudio señalaron que desarrollan buenas prácticas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la transferencia. La mayor variedad de buenas prácticas se encuentra en el ámbito de la transferencia, mientras que en el ámbito de la docencia es donde se recoge un mayor número de respuestas de las distintas universidades participantes en la investigación.

En lo relativo a las buenas prácticas destacables en el ámbito de la docencia, se señalan tres acciones fundamentales: programas formativos de RS y de DS (que conllevan la revisión de los currículos universitarios para dotarlos de una visión de la sostenibilidad); acciones de innovación docente en materia de sostenibilidad (potenciando así el desarrollo de nuevas estrategias e instrumentos con los que abordar estos temas en la universidad); y empleo de herramientas docentes para implementar actuaciones de RS y DS.

La RSU y las misiones de investigación y de transferencia.

La importancia de las misiones de investigación y transferencia para el desarrollo de la RS y el DS es evidente para los entrevistados, hasta el punto de que como hemos visto en el cuestionario, hay casi un consenso absoluto de que forman parte de la RS y el DS.

En este sentido, una de las autoridades académicas nos manifestaba cómo desde la investigación podría articularse una sensibilización en estas temáticas, que posteriormente pudiera plasmarse en otros ámbitos:

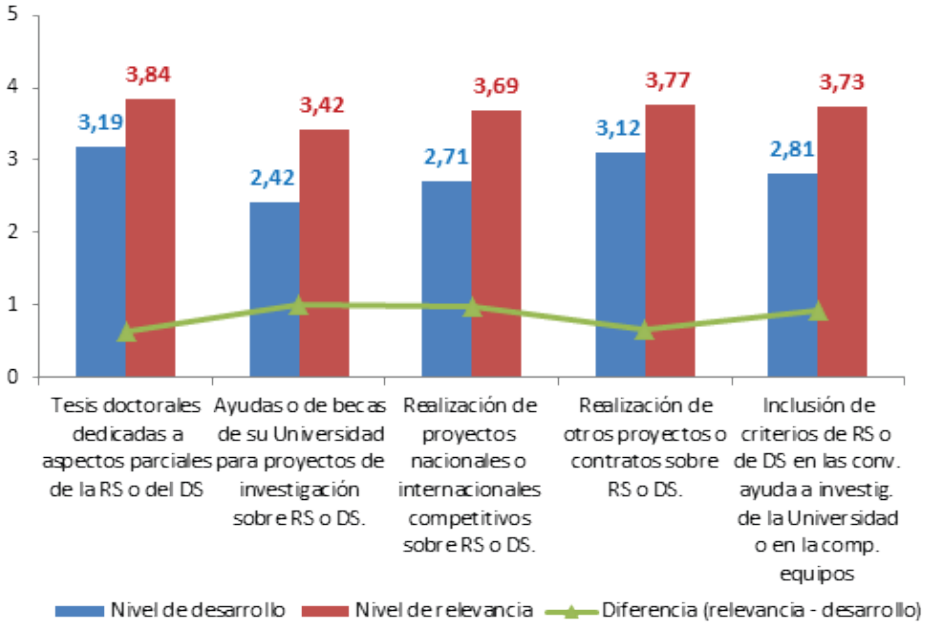
> "la investigación nos ha de poder aportar aquellos instrumentos y aquellas buenas prácticas que nos permitan avanzar en esta formación, y no como una asignatura. Habría el profesional que conoce bien el tema, pero luego lo transmite pues a todos los profesores, a todos, o sea, no quiero decir que un profesional enseñe a ser responsable socialmente, lo que quiero decir es que puede haber un profesional que permita utilizar, o que ayude a utilizar técnicas, ejemplos, modelos, bueno, no sé, actividades para que los profesores de historia o de biología, o de otro ámbito, los incorporen en su propio trabajo y puedan, digamos, aumentar esa sensibilización, ese conocimiento, esa…esa reflexión, eso sí sería posible" (EA1)

En lo relativo a la transferencia, es importante tener en cuenta que el significado que se le atribuye no siempre coincide, como nos señala el mismo entrevistado, que liga la idea de la tercera misión a la extensión cultural,

> "cuando se habla tanto de innovación y transferencia (…) esa idea del retorno se manifiesta como extensión cultural, extensión universitaria, proyección hacia la sociedad y luego lo vimos con el sondeo de la CRUE, no sé cuántas universidades, la mayor parte, como cuarenta y ocho creo, lo incluyeron en la Responsabilidad Social" (EA1)

En lo relativo a las misiones de investigación y de transferencia, el cuestionario *online* incluía la valoración del nivel de desarrollo y el nivel de relevancia de una serie de aspectos que se resumen en el gráfico siguiente:

Gráfico 6: Valoraciones medias del nivel de desarrollo y relevancia de distintos aspectos referidos a la RS y al DS en la investigación y la transferencia.



P.18 A continuación le presentamos un listado referido a la situación de la RS y del DS en la investigación y la transferencia. Por favor, pensando en su universidad, valore en una escala de 1 a 5 el nivel de relevancia y el nivel de desarrollo de cada uno de los siguientes aspectos.

Como se desprende del gráfico 6, todos los ítems obtienen puntuaciones medias relativamente similares (entre 3,84 y 3,42) en relación con su relevancia, por lo que no se pueden establecer diferencias rotundas al respecto. No obstante, la mayor puntuación media es la que corresponde a la relevancia que las universidades otorgan a la realización de "tesis doctorales dedicadas a aspectos parciales de la RS o del DS", seguida de la de "otros proyectos o contratos sobre RS o DS". Las universidades consideran, asimismo, que estos dos aspectos de la investigación y la transferencia son los que más se han desarrollado.

La diferencia entre el nivel de relevancia y el de desarrollo nos permite, una vez más, captar la horquilla de mejora subjetiva entre los distintos aspectos. Y los resultados continúan en la línea de una transversalidad e integralidad de la formación en RS y DS. Las mayores diferencias medias se corresponden con los ítems "ayudas o becas de su universidad para proyectos de investigación sobre RS o DS" y "realización de proyectos nacionales o internacionales competitivos sobre RS o DS", siendo los dos, además, los que cuentan con menores puntuaciones en niveles de desarrollo y relevancia de entre todos los incluidos en la pregunta citada.

En lo referente a las buenas prácticas respecto de estos ámbitos recogidas en el cuestionario, cabe señalar que la investigación universitaria en temáticas de RS y DS comienza a despuntar entre las instituciones del Sistema Universitario Español, ya que son los aspectos respecto de los que se reseñan un mayor número de iniciativas. Es importante, además, tener en cuenta que dentro de las buenas prácticas relacionadas con la RS y el DS en el ámbito de la investigación y la transferencia se engloban iniciativas relativas a campos de interés muy distintos, desde la igualdad entre mujeres y hombres, la cooperación al desarrollo, la integración de las personas con discapacidad o de los grupos minoritarios o, en fin, los aspectos ambientales.

Es importante destacar que las universidades señalan también como buena práctica la existencia de comités o comisiones encargados de elaborar las recomendaciones éticas que deben ser tenidas en cuenta en la investigación, así como la de códigos o recomendaciones al respecto. Y ello tanto por lo hace al terreno de las ciencias experimentales o de las investigaciones biomédicas como por lo que hace a las restantes áreas de conocimiento.

La responsabilidad social y el desarrollo sostenible deben ser abordados también desde la perspectiva de la transferencia (transferencia de conocimiento y transferencia de tecnología). Como se indica en el documento editado de la Secretaria General de Universidades (2011), las universidades deben "perseguir retornar a la sociedad el esfuerzo realizado. Las universidades han de implicarse en proyectos que aborden los principales retos sociales, culturales, económicos y medioambientales". En este campo destacan como ejemplos de buenas prácticas las iniciativas innovadoras sobre transferencia que contemplan la temática de la RS y el DS, seguidas de los proyectos de investigación con aplicaciones directas sobre su entorno más próximo.

Los datos que se desprenden del rastreo web ponen también de manifiesto la creciente importancia de la investigación y transferencia relacionada con la RS y el DS. Las cátedras y grupos de investigación son las vías mayoritarias a través de las cuales parecen canalizarse los desarrollos en materia de RS y DS. Además, diez de ellas cuentan con dos de estas cátedras. Les siguen, de lejos, los institutos de investigación dedicados a estas materias.

Gráfico 7: Porcentaje de universidades con investigación o transferencia relacionada con la RS o el DS (Rastreo Web 75 universidades)

En el gráfico anterior se pone de manifiesto la mayor importancia de la RS y el DS relacionadas con la investigación y la transferencia en las universidades públicas. El gráfico 7 muestra, asimismo, cómo el desarrollo de la investigación y transferencia en

Por su parte, el interés de las universidades privadas se centra, sobre todo, en las cátedras relacionadas con la RS o el DS. Además, en el caso de estas universidades se constata una distancia entre la presencia de dichas cátedras y la de los grupos de investigación dedicados a esta materia mayor a lo que es el caso entre las universidades públicas, donde no existe dicha distancia. Los institutos de investigación están también menos presentes en las universidades de titularidad privada.

Es cierto, no obstante, que contar con un número muy elevado de institutos, grupos de investigación o cátedras relacionadas con la RS o el DS no garantiza inmediatamente una mayor eficacia en este terreno. La multiplicación de estructuras y la falta de coordinación entre las unidades que llevan a cabo actividades de transferencia pueden traducirse en una complejidad añadida que dificulte la maximización de los resultados perseguidos, como otras aproximaciones previas al estado de la RS y del DS en el sistema universitario han puesto de manifiesto en relación con otros aspectos, como la cooperación y el voluntariado Arias, Simón, 2004) o el medio ambiente (Alba, 2006).

Por otro lado, la propia existencia de estos institutos o grupos no garantiza que se esté produciendo una adecuada transferencia a la sociedad, como señala una de las personas entrevistadas, perteneciente a una universidad de tamaño medio:

> "Creo que la parte de la transferencia técnica y tecnológica sigue ahora mismo unos caminos muy específicos, y quizás para trasladar eso a la parte de RS le falta todavía mucho camino. No sé creo que no sería tan, tan… no puedes decir clave, porque el desarrollo de patentes, de sistemas de gestión de residuos, sí pasan por transferencia tecnológica y sí que son temas de RS pero, ahora mismo, no está cumpliendo ese rol en el desarrollo de la RS en esta Universidad. Creo. O no tanto como debería" (EA 5)

En resumen, sin cuestionar la importancia de las políticas de inclusión de la RS y el DS en la docencia, la investigación y la transferencia, no podemos menos que estar de acuerdo con algunos de nuestros entrevistados, que abogan, en línea con lo que están haciendo algunas de las universidades, por un enfoque global, que integre de manera coordinada todas estas misiones:

> "hay otra dimensión mucho más importante que es la Responsabilidad Social Global. Y es que ¿Harvard hoy cómo se define?, se define como una Universidad que trabaja para el mundo, no trabaja para Estados Unidos, entonces te dice, "nosotros para los próximos años nos planteamos tres retos de alcance global", ¿cuáles son los tres retos que en los cinco años siguientes van a orientar nuestra investigación nuestra formación y nuestra actividad, sostenibilidad?... Entonces tiene un programa, con, una financiación de unos cinco millones de dólares por año o algo así, para decir, oiga, pues hay una oficina que va a tratar de ver transversalmente toda la Universidad desde la perspectiva de la sostenibilidad" (EA2)

Esta posición de interdependencia entre las distintas misiones es puesta de manifiesto en otra entrevista, en la que se insiste en la necesidad de interconectar docencia, investigación y transferencia para contar con una verdadera política de Responsabilidad Social:

> "Digamos que yo lo meto como una tercera pata y al revés, que la Responsabilidad Social engloba una transferencia pero influye sobre las demás. Eso es como decir: "la investigación entonces no influye sobre la docencia", pues no, tiene que influir. Lo que hace rica la docencia de la universidad es que se está alimentando con la investigación, ¿no? Pues también se está alimentando por la Responsabilidad Social. Esa Responsabilidad implica, pues por ejemplo eso… comportamientos éticos en relación con la investigación y la forma ética de investigar y de utilizar y de citar y demás, y lo mismo, la forma ética en la docencia, en los derechos de los estudiantes, en el cuidado de los materiales docentes, ¿no? O sea, digamos que yo creo que las tres patas tienen que estar relacionadas y si se olvida alguna a costa de las demás, la universidad, yo creo, que pierde buena parte de su valor" (EA4).

4. La RSU y las personas.

En este trabajo hemos empleado unas definiciones de Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible amplias que abordan, al contrario que otros enfoques, tanto el ámbito laboral como el relativo al estudiantado. Hemos incluido ambas dimensiones dentro del campo analizado porque consideramos que las relaciones con las personas son una cuestión relevante y fundamental para una institución como la universidad en lo que se refiere a la RS y el DS.

El personal (tanto el funcionario como el laboral, y el docente e investigador como el de administración y servicios), y los estudiantes, están, por razones obvias, entre los principales y más directos grupos de interés de las universidades. Ambos colectivos constituyen lo que en el campo de la Responsabilidad Social se ha venido a denominar grupos de interés o partes interesadas, lo que significa que forman parte de la propia institución que está desarrollando las políticas socialmente responsables.

En esta dirección, muchas universidades destacan la importancia de impulsar, dar mayor difusión y poner en valor determinadas políticas relacionadas con la RS y el DS que venían desarrollando desde hace muchos años, pero que apenas eran conocidas por su personal o el alumnado. El campo de la RSU y del DS ha pasado a incluir así un número creciente de políticas universitarias en los últimos tiempos, entre las que se encuentran las destinadas a las personas.

De acuerdo con la encuesta realizada, un porcentaje muy alto de las universidades españolas considera que las políticas destinadas a las personas son un ámbito relevante o muy relevante de su Responsabilidad Social o Desarrollo Sostenible. Así, determinadas políticas destinadas a las personas de la universidad, esto es, al personal y al estudiantado, como por ejemplo la salud y la seguridad laboral, la prevención de riesgos, la atención a la discapacidad o la igualdad de género, están entre las cinco más desarrolladas por las universidades españolas en el ámbito de la RS y el DS. Además, por lo que hace a la dimensión social de la RS y del DS, las políticas que las universidades consideran que se han desarrollado son las de seguridad y salud laboral:

En esta misma dirección, el estudio "Análisis del nivel de implantación de políticas de responsabilidad social de las universidades españolas", publicado por la Fundación Carolina en enero de 2012, señala que las políticas de salud y seguridad laboral son las más demandadas por los representantes de los trabajadores de los Consejos Sociales (Fundación Carolina, 2012).

En cualquier caso, las políticas que abordamos en este capítulo, tanto las de personal, como las destinadas a los estudiantes, han tenido un desarrollo muy largo en las universidades desde hace décadas, aunque en la actualidad se enmarquen, en muchos casos, dentro del campo de la RS, lo que se ve constata claramente en las resultados de la investigación realizada.

Por lo general, además, las universidades consideran importante que sus partes interesadas internas se involucren en el desarrollo de su RS y del DS, tal y como comenta una de las autoridades académicas entrevistadas como parte del trabajo de campo de este proyecto de investigación:

> EA3: "Lo ideal es tenerlos en cuenta para todo (a los grupos de interés), incluso para el diseño (de las políticas de RS o DS)… pero bueno, a lo mejor el diseño tendríamos que hacerlo de una manera más técnica. Sí, vamos a reunirnos para pensar qué podemos hacer…claro, yo creo que si queremos dar un poco de seriedad a esto, a lo mejor el diseño, bueno, a ver, una medio idea que tenemos ahí, el Plan de Responsabilidad Social, tenemos algunas ideas, pero está sin diseñar, a ver, a lo mejor tenemos que empezar por encuestas, por encuestas para saber, primero, el grado de conocimiento de la comunidad universitaria de lo que es la Responsabilidad Social, empezar por hacer alguna encuesta, luego también a lo mejor, no sé si entrevistas, pero sí reuniones, jornadas con los responsables académicos, porque esto yo creo que tiene que ser también una cosa en cascada, con los decanos y directores de centros, tenemos que implicarlos en las políticas, tiene que ser una cosa en cascada, y bueno, a lo mejor sí estaría muy bien hacer esta primera evaluación, por lo menos del grado de conocimiento de las inquietudes que puede tener la comunidad universitaria, para diseñar ya algunas actuaciones".

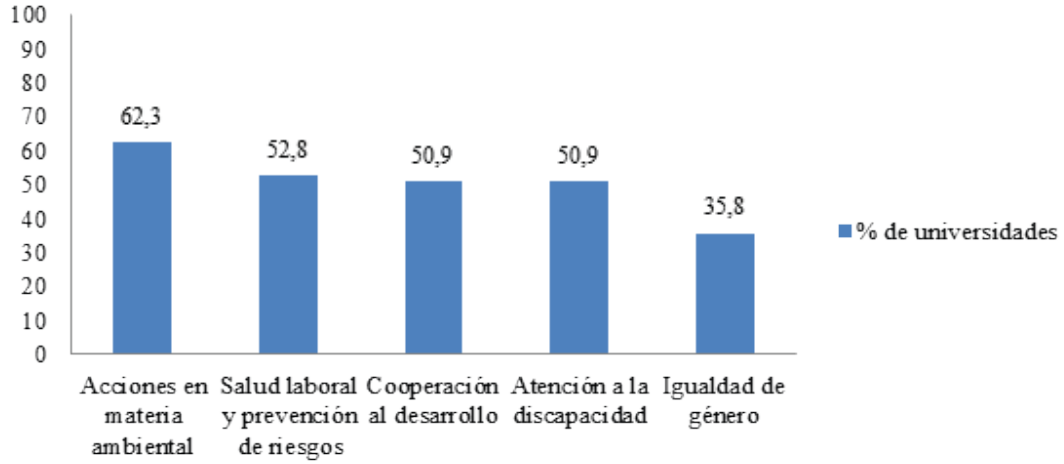
La Responsabilidad Social y el Desarrollo Sostenible de la universidad y el personal

Casi la totalidad de las universidades españolas (el 98%) valoran que el ámbito laboral forma parte de la RS y del DS. Además, el 94% considera que el desarrollo de la RS o el DS tienen como resultado una mejora del clima laboral.

En esta dirección, muchas universidades se refieren a los beneficios sociales destinados a su personal, a las políticas de igualdad de género y de conciliación de la vida personal y laboral, entre otras, como políticas socialmente responsables. Además, el nivel de relevancia que otorgan las universidades españolas dentro del ámbito de la RS o el DS a las distintas políticas que se enmarcan dentro del ámbito laboral es destacable. Así, un 71% de las universidades españolas adjudican una relevancia bastante alta o alta a los beneficios sociales dirigidos al personal dentro del ámbito de la RS y del DS, el 87% a las políticas de conciliación de la vida laboral y personal y el 81% a las políticas de equidad de género:

Gráfico 8

Políticas de RS o DS que han sido más desarrolladas por las universidades



La Responsabilidad Social y el Desarrollo Social de la universidad y los estudiantes.

Un número muy destacable de las universidades españolas, el 98%, considera que su relación con los estudiantes forma parte de la responsabilidad social de la institución.

Sin embargo, también se manifiesta que la participación de este colectivo en la organización y el funcionamiento cotidiano de la universidad es menor a la que sería deseable. Por tanto, como parte de la promoción del DS y de la RSU se pretende, en algunos casos, incentivar la participación de los estudiantes en los distintos ámbitos de acción del mundo universitario.

Como se ha señalado, el análisis de las nociones de RSU, de Responsabilidad Social o de Desarrollo Sostenible de las universidades en la presente investigación nos ha mostrado que las universidades no les atribuyen un significado unívoco. Resulta así que, en algunos casos, cuando se trata la RS y el DS y los estudiantes en el ámbito universitario se hace referencia solamente a la docencia y los servicios dirigidos a este colectivo (becas, atención a la discapacidad, fomento de la empleabilidad y el emprendimiento, etc.). Sin embargo, en otras, se hace hincapié en que la universidad tiene como misión poner en marcha una formación integral de su alumnado a través del ejemplo que ofrece con sus propias actuaciones, que se deben regir de forma transversal por principios de responsabilidad social, sostenibilidad y ética:

> EA1: "La Responsabilidad Social vinculada a la docencia, entra dentro de la formación integral de los estudiantes, o sea, cuando estamos formando estudiantes universitarios, no estamos formando solo técnicos profesionales de química, estamos formando personas que se implican en la sociedad, que van a tener un peso en la sociedad (…) entonces es imprescindible la formación integral de los universitarios, no solo la específica del conocimiento técnico, y eso es evidente que lo tienen que aprender a través de todas las acciones que hace la Universidad, no lo van a aprender en una asignatura, lo van a aprender en la forma en que la Universidad organiza sus actividades, en la forma en que la Universidad plantea sus proyectos y la manera en que está trabajando, o sea, es un poco lo que dicen, para formar a un niño se necesita toda la tribu, para enseñar a un universitario se necesita toda la Universidad, que el edificio en el que esté sea sostenible adecuadamente en el aspecto ambiental, pero también que el presupuesto de la Universidad sea económicamente sostenible o que sea, no sé, los estudios adecuadamente planificados, con eso quiero decir que el aspecto transversal es imprescindible".

En este sentido, esta perspectiva de la RS o el DS señala que unas políticas adecuadas de responsabilidad social de las universidades, en lo que se refiere a las relaciones con el alumnado, deben garantizar que dicho vínculo se mantenga una vez éstos hayan terminado sus estudios universitarios y se hayan incorporado a un puesto de trabajo. Algunas universidades apuestan por esta vía como una forma de transferencia de conocimiento a la sociedad, una de sus principales misiones, y, asimismo, mantienen que puede suponer también un retorno económico en forma de financiación por parte de las empresas en las que los estudiantes han obtenido un empleo.

En resumen, las universidades se manifiestan interesadas en seguir avanzando en la implicación de sus *stakeholders* en el diseño, desarrollo, verificación y rendición de cuentas de su responsabilidad social.

Los resultados de una de las encuestas llevadas a cabo como parte del estudio "Análisis del nivel de implantación de políticas de responsabilidad social en las universidades españolas" al que hemos hecho referencia más arriba, nos indican que los representantes de los estudiantes de los Consejos sociales destacan, en lo que se refiere a las relaciones de la institución con este colectivo, y por encima de otras cuestiones, la relevancia de realizar encuestas de satisfacción entre los alumnos y de establecer canales estructurados para poner reclamaciones o quejas. Esta encuesta nos muestra también

que entre las principales cuestiones abordadas por el personal, tanto el PDA como el PDI, en lo que se refiere al ámbito laboral de la RS o el DS, están el desarrollo de estrategias y planes de comunicación interna, y que se facilite a los empleados la participación en los órganos de gobierno y control. Estas demandas están claramente en la línea de que exista más y mejor comunicación y diálogo entre los órganos universitarios y los grupos de interés abordados en este capítulo con el fin de que se tengan en cuenta sus demandas.

Asimismo, la investigación realizada por la Fundación Carolina destaca que los Consejos Sociales consideran que los grupos de interés no estiman irrelevantes las cuestiones sociales y medioambientales o de buen gobierno. Por consiguiente, todo apunta a que el personal y el estudiantado de las universidades están interesados en participar activamente en el campo de la responsabilidad social o el desarrollo sostenible.

5. Apuntes finales.

Pese a la variedad de significados atribuidos a la RSU, a la RS o al DS, una gran parte de las universidades del SUE sostienen una apreciación positiva de estas materias, estimando de manera favorable tanto el nivel de desarrollo alcanzado por las mismas en la actualidad, como, sobre todo, su relevancia. Esto es, incluso en un contexto de crisis, como el que ahora vivimos, las respuestas parecen alejarse de la minimización de estas cuestiones, destacando, por el contrario, su interés y actualidad. El progresivo proceso de incorporación de la temática de RS, DS o RSU en los últimos años, tanto por lo que hace al terreno de las prácticas como al de los marcos normativos universitarios, como, en fin, al de sus valores o personas, así lo pone de manifiesto.

Además, la mayor parte de las universidades sostienen una concepción amplia y transversal de la RSU, de la RS o del DS, como se desprende de lo expuesto en el cuestionario *on-line* respondido por 53 de ellas, así como por lo manifestado por buena parte de sus autoridades o de los informantes clave que se han entrevistado en el marco de la investigación llevada a cabo. La información extraída de las páginas web ratifica estos datos, matizando, al mismo tiempo, algunos aspectos referidos a los mismos.

En concreto, en este trabajo se ha examinado la concepción sostenida por las universidades respecto de la RSU, la RS y el DS en relación con dos aspectos importantes referidos a su contenido, que han sido objeto de debate en los últimos años. Así, se ha estudiado si las universidades consideran que las llamadas tres misiones de las universidades, esto es, la docencia, la investigación o la transferencia, forman parte o no del contenido de la RSU, de la RS o del DS, entendiendo que la respuesta positiva a esta cuestión se equipara con una concepción amplia y transversal de la RSU, de la RS y del DS de la universidad.

Se ha analizado, además, la misma cuestión en relación con la relación de la universidad con sus personas, sobre todo por lo que hace a los stakeholders internos, esto es, el personal y los estudiantes. De manera simultánea, se ha abordado si la introducción, de manera expresa, de las nociones de RSU, RS y DS ha supuesto un cambio de perspectiva en la manera de considerar sus actividades o su gestión en estos terrenos.

Los resultados obtenidos han ratificado que la mayor parte de las universidades que componen el SUE consideran que tanto sus misiones de docencia, investigación y transferencia como su relación con las personas de la universidad forman parte de la RSU, de la RS o del DS. Además, la mayor parte de ellas, como se ha subrayado, destacan positivamente los desarrollos que se han producido en estos terrenos por lo que respecta a la introducción de los contenidos de RSU, de RS o de DS, sea que se denominen expresamente de este modo o este no sea el caso, y se trate de materias relacionadas con las citadas. De la información obtenida, se desprende, además, que la incorporación de todos estos contenidos, consustanciales con el mundo universitario, bajo el "paraguas" de la RSU, de la RS o del DS, se ha acompañado de un desplazamiento en la perspectiva de la universidad sobre las mismas, en la dirección que se ha señalado en el texto.

Bibliografía

Alba, D. (2006). *Análisis de los procesos de gestión y educación para la sostenibilidad en las universidades públicas españolas*, doctorado interuniversitario en educación ambiental, Departamento de Ecología, Universidad Autónoma de Madrid.

Alba, D. y Benayas J. (2006) "Las universidades como referente social del cambio hacia el desarrollo sostenible", en Escolano, A. (ed.): *Educación superior y desarrollo sostenible* Ed. Biblioteca Nueva.

Arias, S. Y Simón, A. (2004) *Las estructuras solidarias de las universidades españolas: Organización y funcionamiento*, Universidad Autónoma de Madrid.

Barañano, M. (dir.) (2012) La responsabilidad social como misión en las universidades españolas y su contribución al desarrollo sostenible. Diagnóstico y buenas prácticas, informe de investigación.

Club de la Excelencia en Sostenibilidad (2010) *Una aproximación al estado de la RSE en la enseñanza en España,* Madrid.

De La Cuesta, M., De la Cruz, C. y Rodríguez, J.M. (2010) *Responsabilidad social universitaria*, La Coruña., Netbiblo.

De la Cuesta, M. y Sánchez, D. (2012) *Responsabilidad social universitaria 2.0*, La Coruña, Netbiblo.

Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas andaluzas (2009*). Responsabilidad Social del Sistema Universitario Andaluz.*

Po de Trabajo sobre Educación, Formación y Divulgación de la RSE del CERSE (2010) *La responsabilidad social de las empresas (RSE) en el desarrollo sostenible y el sistema de educación y formación*, documento sin publicar, Consejo Estatal de la Responsabilidad Social de las Empresas (CERSE).

Grupo de Evaluación de la Sostenibilidad Universitaria (2011) *Evaluación de las políticas universitarias de sostenibilidad como facilitadoras para el desarrollo de los campus de excelencia*, Informe técnico, CADEP/ CRUE.

Larrán, M. De la Cuesta, M. y Fernández, A, et al (2012) *Análisis del nivel de implantación de políticas de responsabilidad social en las universidades españolas.* Fundación Carolina.

Larrán, M., López, A. y Márquez, C.(2010) *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: un estudio de opinión*, ed. Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. .

Larrán, M. y López, A. (coord) (2009*)* Síntesis del informe de la memoria de Responsabilidad Social del Sistema Universitario Andaluz. Ed. Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.

Larrán, M., López, A. y Andrades, J. (2011) ¿Ha propiciado la reciente reforma de títulos universitarios una mayor incorporación de la responsabilidad social corporativa en la oferta formativa universitaria?, VIII Jornada de Trabajo de Docencia en Contabilidad. ASEPUC, junio de 2011, Palma.

Larrán, M., López, A. y Ortiz, D. (2010) *La responsabilidad social en la oferta formativa de las universidades públicas* españolas, VII Jornada de Trabajo de Docencia en Contabilidad. ASEPUC octubre de 2010, Bilbao.

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf

Ley Orgánica de Universidades (2001). Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (B.O.E. 13/04/2007).

http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf

Melle, M. 2007. La responsabilidad social dentro del sector público. *Economiaz*, nº. 65, pp.4-107.

Ministerio De Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015.Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015.*

http://www.educacion.gob.es/eu2015.

Rubiralta, M. y Barañano, M. (2010). Responsabilidad social universitaria, en De La Cuesta, M. De la Cruz, C. y Rodríguez, J. M. (eds.), *Responsabilidad social universitaria*, La Coruña, Netbiblo: 127 141.

Secretaría General De Universidades (2011). *La responsabilidad social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible*.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14925

Valleys, F., De La Cruz, C. y Sasia, P, M. (2009*). Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, México, McGraw Hill Interamericana.

EDUCACIÓN, GÉNERO, CIUDADANÍA Y MODERNIDAD A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX EN LA ARGENTINA

Marina Becerra[1]

> "El proletariado debe emprender la tarea de revolucionar la escuela; y cuando hago esta afirmación entiendo decir que esa misión histórica de la clase proletaria importa hacer de la escuela un sitio donde el niño o el adulto recoja, con todos los conocimientos posibles, aquella semilla de amor, de verdad y de justicia, de la cual brotará, andando el tiempo, el régimen social que concederá a los productores de la riqueza colectiva el derecho al producto íntegro de su trabajo" (DVI, [1906] 1931: 200)

Resumen

En este trabajo presento un análisis de las relaciones entre ciudadanía y género en las propuestas educativas del intelectual marxista español –nacionalizado argentino- Enrique Del Valle Iberlucea[2] (1877-1921), a principios del siglo XX en la Argentina. Del Valle formó parte del partido socialista argentino, aunque su marxismo lo alejó de las concepciones hegemónicas de su partido. Como senador socialista presentó numerosos proyectos en defensa de los derechos femeninos –se trata del primer senador socialista de América-, y trabajó por proyectos de educación popular y de extensión universitaria[3] dirigidos a las/os mujeres y varones trabajadoras/es, junto a las feministas socialistas de la época.

Palabras clave: socialismo, ciudadanía, feminismo, extensión universitaria

Ponencia

Aquí analizo la obra del socialista español Enrique Del Valle Iberlucea en relación a dos cuestiones centrales. En primer lugar, su concepción de ciudadanía, que era tributaria de una idea moderna acerca de la igualdad de derechos, heredada del liberalismo de la revolución francesa. Pero esta idea convivía en tensión con una concepción particularista, basada en el sexo, a partir de la identificación de lo femenino con lo maternal. En este sentido, aún una de las voces más avanzadas en materia de luchas por la ampliación de los derechos femeninos, era tributaria del maternalismo hegemónico que reducía la mujer a sus funciones maternales. De todos modos, una de las paradojas históricas de la modernidad consiste precisamente en el hecho de que a partir de una concepción maternalista de la mujer –es decir, definida en función de su capacidad maternal- las mujeres lucharon por sus derechos, abriendo un camino de autonomía que las alejaría del encierro doméstico en el que estuvieron sometidas, especialmente a partir de la sanción de los códigos civiles del siglo XIX.

Y esas luchas por los derechos civiles y políticos, por las cuales se movilizaron las mujeres, fueron las que consolidaron al movimiento feminista en la Argentina, en los inicios del siglo XX. A su vez, los logros conquistados a lo largo del siglo XX en relación a los derechos de las mujeres fueron, en gran medida, producto de aquellas luchas de las mujeres por la inclusión.

En segundo lugar, analizo el desplazamiento de los estereotipos de género en la conceptualización educativa de Del Valle. Su particular elaboración de las vinculaciones entre género y ciudadanía que se darían –según su cosmovisión- a través de propuestas educativas "modernas", "democráticas" y abiertas a ambos sexos, provoca una *desnaturalización* de los estereotipos de los géneros en la educación. A su vez, esta desnaturalización de los mandatos definidos para cada sexo, para Del Valle, se produce a partir de dos vías principales: en primer lugar, a partir de la historización de los procesos sociales, es decir, acudiendo al relato histórico. En segundo lugar, a partir de "desvincular" (sic) a los niños de los prejuicios impuestos por sus predecesores. Y ésta última sería precisamente la función específica de la educación. En este sentido, en su conceptualización, historia y educación se entrelazan en forma inescindible, dialéctica, para dar lugar a un cuestionamiento original y radicalizado de las formas establecidas en su época para "ser" mujer y para "ser" varón.

1 CONICET/Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/Untref.

2 En adelante, mencionado en el texto como "Del Valle" y para las citas textuales, "DVI".

3 Del Valle había tomado el modelo de extensión universitaria a partir de las ideas de los españoles Rafael Altamira y Adolfo Posada, representantes de la Universidad de Oviedo y del Instituto Libre de Enseñanza, quienes habían venido a la Argentina en 1909 y 1910 respectivamente, en el contexto de intensificación de los contactos de intelectuales argentinos con viajeros europeos, característico del Centenario (1910). Estos representantes de la renovación hispánica tenían como interlocutores privilegiados a los intelectuales de la élite reformista liberal argentina pues existía cierto universo ideológico común entre el reformismo español y el argentino, coincidentes en la democratización institucional. Del Valle, desde su cargo de secretario de la Universidad Nacional de La Plata, había promovido el dictado del curso de Altamira en dicha universidad en 1909, y también había participado personalmente (Prado, 2008).

Cuestión nacional, modernidad y socialismo

La discusión acerca de la cuestión nacional, "uno de los más graves conflictos morales que perturban nuestra época" escribía Emile Durkheim (1966: 71) en Francia en los inicios del siglo XX[4], atravesaba el escenario nacional e internacional. La nueva etapa de conformación de las naciones y nacionalidades en Europa se producía en un momento de expansión colonial imperialista. En América Latina, las disputas limítrofes (en Argentina, Chile, Bolivia y Perú) también explotaban los sentimientos nacionalistas. Y la nacionalidad era un elemento central para la legitimación de la existencia de las naciones (Bertoni, 2001). En este sentido, la escuela, en tanto espacio de integración social, fue objeto de disputas en torno a la construcción de una identidad nacional, considerada necesaria en sociedades culturalmente heterogéneas. Pues, como ha señalado Hobsbawm (1998), en la "cuestión nacional" confluyen la política, la tecnología y la transformación social. Esto implica que las naciones se construyen no sólo en relación a un Estado territorial, sino también en relación a determinado desarrollo tecnológico y económico. Tal sería el caso de las lenguas nacionales europeas estandarizadas, a cuya extensión territorial contribuyeron la imprenta, la alfabetización de masas y la escolarización (Hobsbawm, 1998; Anderson, 1993).

En la Argentina de comienzos de siglo XX, el nuevo nacionalismo precisaba de políticas estatales homogeneizantes que viabilizaran la asimilación del inmigrante, antes que su exclusión, con vistas a conformar la ciudadanía y fortalecer la comunidad nacional, amenazada internamente por la agudización de los conflictos sociales, y externamente, por las disputas entre los Estados. Sin embargo, lejos de ver este proceso estatal de nacionalización de las masas como una operación lineal, es preciso incluir las resistencias y negociaciones que estuvieron presentes, pues se trata de una construcción hegemónica[5]. En este sentido, en la construcción cultural de la nación argentina, el Estado asumía la función de productor de la misma, mediante el control creciente de la educación y el adoctrinamiento escolar. El Estado producía los lazos simbólicos de la nación, pero este proceso asumía características específicas, en tanto se presentaba como consecuencia del impacto producido por el proceso inmigratorio en el país. La modernización liberal se fundaba en una acelerada industrialización y en los procesos de urbanización derivados de allí, cuya mano de obra se componía mayoritariamente de inmigrantes, fundamentalmente de origen español e italiano. Las olas de extranjeros recién llegados buscaban la asimilación en la "nueva patria", pero la élite gobernante, que apenas 30 años atrás impulsaba fuertemente la inmigración, ahora, en vísperas del Centenario, veía en los inmigrantes a los responsables de traer las ideas de las luchas de clases. Así, frente a los conflictos surgidos del proceso de modernización social, los sectores reformistas de la élite dirigente intervinieron desde el Estado con el objeto de garantizar la cohesión social amenazada. Por ello, las políticas estatales comenzaron a virar hacia una lógica más incluyente, como se puede observar en la atención dedicada a la cuestión educativa, aunque esta integración se sostenía sobre la disolución de la heterogeneidad cultural, sobre el aniquilamiento de las diferencias étnicas. Se impulsaron entonces medidas de "saneamiento", y políticas educativas de integración social para producir al "ciudadano argentino", definido según los cánones de significación propios de la época, es decir, bajo la universalización de la norma masculina.

En esta dirección orientada a la integración social –aunque jerarquizada según los sexos- se implementó la política estatal de la fundación masiva de escuelas por parte del Consejo Nacional de Educación en territorios provinciales, donde el Estado nacional no tenía injerencia directa hasta el momento. En el primer año de aplicación de la ley número 4874 (llamada Ley Lainez, del año 1905) se levantaron alrededor de 700 escuelas primarias nacionales (Gandulfo, 1991). De este modo, si bien en las últimas dos décadas del siglo XIX se habían establecido leyes, controles e inspecciones escolares, recién en esta década el Estado asumió un rol tendiente a monopolizar y centralizar la educación. En este sentido, es posible sostener que este proyecto constituye uno de los intentos estatales más sólidos en la línea de construcción hegemónica en materia educativa en el período. Pero a su vez, en este clima opresivo, emergían otros discursos, como el que veremos a continuación, que expresaban otras formas de pensar las relaciones sociales y las diferencias entre los sexos.

Uno de aquellos inmigrantes, el intelectual socialista español Enrique Del Valle Iberlucea –junto a las feministas socialistas y a algunos hombres de su mismo partido- luchaban por democratizar la vida social, cuyo eje consistía en la educación de los sujetos hasta entonces excluidos –o negados, o temidos-: los trabajadores, las mujeres y los gauchos. En este sentido, los socialistas impulsaron fuertes iniciativas en el campo educativo. Contribuyeron con la creación y sostenimiento de escuelas socialistas paralelas a las estatales[6] y divulgaron las ideas pedagógicas de María Montessori. Además de avanzar

4 Un ejemplo ilustrativo de esta centralidad de la cuestión nacional es el análisis durkheimiano de la moral cívica, o en otros términos, de las relaciones entre individuo y Estado. Según Durkheim, el rol del Estado está lejos de ceñirse al de mero espectador de la vida social, donde sólo debería intervenir negativamente (en discusión con los economistas), pero tampoco sería un simple engranaje de la máquina económica (en discusión con los socialistas), sino que debe intervenir positivamente para asegurar la individuación más completa: "La tarea del Estado es, pues, ilimitada [...] el camino abierto a su actividad moral es infinito..." (Durkheim, 1966: 68). Asignándole ese rol, Durkheim intentaba resolver la contradicción existente entre los sentimientos e ideas que unen al individuo con un Estado determinado (*moral nacional o patriotismo*), y el sentimiento, más universal y duradero, que liga al individuo con el ideal humano, al hombre en general, y que trasciende las fronteras nacionales (*moral humana o cosmopolitismo*). El modo que encuentra Durkheim de conciliar ambos sentimientos es centrar la actividad del Estado en el desarrollo de sus fuerzas interiores, sin dedicarse a extender sus fronteras, de modo que la moral nacional estaría incluida en la moral humana, y así sus deberes cívicos serían una forma particular de los deberes generales de la humanidad.

5 Ver Becerra (2005). Allí analicé la relación entre el avance estatal en el proceso de producción hegemónica en el momento de sistematización de la educación básica y los desplazamientos de las estrategias político-educativas de los primeros socialistas.

6 En las más importantes de estas escuelas, los títulos expedidos contaban con reconocimiento oficial, y además, sus programas se homologaban a los de las escuelas estatales. Allí participaron importantes grupos socialistas ligados a actividades gremiales y docentes pero no sólo a ellas, ni se trató sólo

en Buenos Aires, se adhirieron al socialismo numerosos grupos de docentes en diversas provincias del interior del país, puesto que a las demandas por la igualdad de derechos entre varones y mujeres, se superponían las intensas actividades pedagógicas que desplegaban las/os socialistas. En este marco, la demanda de educación para ambos sexos enunciada por los socialistas, era original y significativa. Esta lucha constituía uno de los puntos centrales de los proyectos culturales de un grupo de socialistas. En particular, para aquellas mujeres pertenecientes al Centro Socialista Femenino -como es el caso de Alicia Moreau[7] -, así como también algunas voces masculinas como las de Del Valle, acompañado por algunos docentes socialistas. En el imaginario socialista, la proyectada "elevación cultural de los trabajadores" -que se realizaría mediante la fundación de instituciones populares de cultura, como escuelas socialistas y extensión universitaria- contribuiría a la formación de una conciencia ciudadana. Asimismo, el optimismo en la ciencia y el progreso se fundaba en la convicción de la relación entre ciencia y proletariado, característica de las diversas fracciones del socialismo y del anarquismo de la época (Barrancos, 1996). En este sentido, hay una asociación estrecha entre iluminismo y ciudadanía, y es preciso considerar la hegemonía del modelo ilustrado: las experiencias de educación alternativas de la época, especialmente las socialistas y anarquistas, fortalecían la respetabilidad de lo letrado en la cultura argentina de inicios del siglo XX.

Por otra parte, para numerosos grupos de inmigrantes cuyo proyecto a largo plazo era residir en el país, la escuela estatal aparecía como un camino fundamental hacia la anhelada y conflictiva integración, volviéndose por ello mismo, mejorable y hasta deseable. Esta aceptación masiva de la educación estatal por parte de amplios grupos de trabajadoras/es –a quienes el socialismo intentaba interpelar y luchaba por representar– constituía un complejo problema para los socialistas: ¿cómo producir entonces una identidad que fuera socialista y nacional a la vez?. Porque si el discurso educativo socialista competía con el discurso del Estado educador en sus intentos por interpelar a las masas inmigrantes que deseaban integrarse en la heterogénea sociedad argentina, el Estado lograba sus fines con mayor éxito. Pues apelaba, entre otros recursos, a sentimientos patrios, mientras que el socialismo -que se presentaba a sí mismo como la vanguardia civilizatoria y racional- se dirigía a un proyectado ciudadano moderno. Así, en una nota editorial de la *Revista Socialista Internacional*, que dirigía Del Valle, éste recomendaba a los extranjeros:

> "Una obligación partidista de todo socialista es ciudadanizarse en el país donde reside, en caso de no haber nacido en su suelo. Debe vincularse a la nación donde trabaja (...) colaborando en el mejoramiento mundial de la clase productora, hoy irredenta, y con el ejercicio de los derechos civiles o políticos, contrarrestando la enseñanza patriótica de las escuelas públicas con su ejemplo viviente de moral cívica y universal (...)" (DVI, 1909: 43)

Aquí se puede ver uno de los nudos conflictivos del socialismo: articular un modo de integración fundado en la idea de ciudadanía moderna, bajo un ideario internacionalista, en una sociedad cosmopolita donde el nacionalismo era el significante por excelencia para la integración social. Quizás era esta búsqueda la que muchas/os socialistas ligadas/os a sectores liberales reformistas de la élite intelectual llevaban a cabo con el impulso de escuelas propias. Este grupo de socialistas consideraba que la tarea prioritaria del partido era pedagógica.

La educación de los afectos

En este sentido, y frente a los problemas detectados en el campo educativo, las/os socialistas proponían dos salidas. Por un lado, la demanda de creación de escuelas al Estado y mayor presupuesto para educación. Por otro lado, el impulso de escuelas populares gestionadas por los mismos socialistas. Estas escuelas populares eran impulsadas por las mujeres socialistas y algunos "aliados" masculinos como Del Valle –así se definía a sí mismo-:

> "En el salón de la Unione e Benevolenza (...) el Dr. Enrique del Valle Iberlucea, patrocinado por la sociedad 'La Escuela Moderna', dará una conferencia sobre 'La educación y la comuna de París'. La "Escuela Moderna" es una institución popular, sostenida por la clase obrera de Barracas al norte. Ha conseguido fundar una escuela, cuyas clases son concurridas por numerosos hijos de trabajadores que reciben allí una enseñanza racional y emancipadora." (*Revista Socialista Internacional*, 1909: 248)

La Escuela Moderna de Buenos Aires había sido impulsada por los anarquistas locales en 1907, bajo el modelo de la Escuela Moderna de Barcelona. Esta escuela funcionó bajo la dirección del anarquista español y educador popular, Francisco Ferrer (1859-1909), quien fue asesinado en 1909, acusado de instigar episodios sangrientos en la Semana Trágica de Barcelona. El director de la institución local, el pedagogo anarquista Julio Ricardo Barcos, había colaborado en otras experiencias educativas con socialistas como Alicia Moreau y Del Valle. Como Del Valle, Barcos y su grupo impulsaban propuestas pedagógicas que eran resistidas por la mayoría de los doctrinarios anarquistas "puros", quienes relegaban las prácticas educativas a un segundo plano, o a un mero complemento de la actividad política (Suriano, 2001: 243). En este sentido, podría resultar comprensible que hubiera existido una significativa colaboración entre aquellos intelectuales menos ortodoxos, tanto del socialismo –Del Valle- como del anarquismo –Barcos-, pues en ambos casos se

de militantes orgánicos del partido socialista, pues colaboraron a su vez en el sostenimiento de estas escuelas, hombres y mujeres adherentes al partido, así como intelectuales del campo de la educación estatal, y figuras del anarquismo, como es el caso del pedagogo Julio Barcos. Es importante señalar que no se trató de experiencias esporádicas, sino que en los albores del siglo, la fundación de escuelas populares constituyó un esfuerzo compartido entre hombres y mujeres socialistas ligados a funciones intelectuales, en tanto "creadores de sentidos" (Gramsci, 1962).

7 La maestra y médica socialista Alicia Moreau (1885–1986), además de ser secretaria de la *Revista Socialista Internacional* dirigida por Del Valle y su principal colaboradora, era una de las líderes indiscutidas del movimiento a favor de la emancipación civil de la mujer.

trataba de proyectos cuyo eje era la extensión de la educación a las masas trabajadoras.

En 1909, Alicia Moreau defendía esta posición en la Revista que entonces dirigía Del Valle:

> "La escuela es, por último, la escuela del Estado, que es la sanción y el sostenimiento del régimen social actual, no puede por lo mismo ir contra sentimientos e ideas que hacen posible este régimen. Debe, por lo tanto, aplacar el sentmiento de rebeldía, hacer encontrar bueno lo injusto, y justificar las desigualdades sociales (...) Es necesario renovar la escuela (...) Ese sentimiento nuevo [la solidaridad], tal vez hijo del ferrocarril y del telégrafo, centuplica la acción, y cuando él impere, será un hecho el lema de la Escuela Renovada: 'la educación de la infancia no puede ser dejada a la sola influencia del Estado, será una obra armoniosa debida a la acción de todos los que la aman" (Alicia Moreau, en *Revista Socialista Internacional*, 15/02/1909)

En esta formulación aparece nuevamente el sentimiento de solidaridad, hijo nuevo y bueno de la modernidad capitalista y germen de su propia destrucción. Además, ese sentimiento "centuplica la acción", es decir que allí donde existe, se fortalecen los lazos sociales produciendo acciones de mayor potencia. Por otra parte, aquellas/os socialistas interpretaban que la educación estatal tendía a garantizar las necesidades de reproducción social del capitalismo, por lo cual tendía a "aplacar el sentimiento de rebeldía", y "justificar las desigualdades sociales". Por ello, sostenían que el camino que quedaba consistía en fomentar escuelas socialistas bajo el impulso de la "renovación" escolar, lo cual implicaba, entre otras cosas, que las más importantes de dichas escuelas daban clases al aire libre y tenían orientación práctica. Asimismo, se trató de espacios de experimentación educativa, resonancia de los movimientos internacionales de renovación de la escuela, en tanto los socialistas sostenían que "la educación burguesa y poco práctica de las escuelas fiscales" constituía un obstáculo que debía ser "desterrado" de las escuelas. De este modo, los socialistas oponían la escuela laica, práctica, renovada y al aire libre, frente a la escuela burguesa, poco práctica, nacionalista e incluso religiosa, del Estado. Así describían este aprendizaje en una de las más prestigiosas escuelas socialistas, la escuela de Morón:

> "En las clases de agricultura se ha preparado la tierra, se ha sembrado y cosechado legumbres y flores. De esta manera, dice en su informe la directora "los niños adquieren conocimientos prácticos que dan, por cierto, mejores resultados que toda la teoría que se les inculca en las escuelas (...)" En el taller de costura se han confeccionado vestidos y ropa blanca. Se han realizado varias fiestas en que se ha combinado lo agradable con lo útil. Se han dado varias conferencias sobre la educación geográfica e higiene con proyecciones luminosas (...)" (*La Vanguardia*, 27/05/1905)

La educación práctica se refería a un modo de aprender que se producía en el mismo trabajo, en el hacer cotidiano, vinculado a la producción de futuros ciudadanos socialistas. Y esta forma de aprender era considerada distinta al modo de aprender abstracto, propio de las escuelas estatales. Ese modo "abstracto" que no les serviría a los obreros era el mismo que produciría a ese ciudadano abstracto y racional, modelo masculino que podría participar en la esfera pública por su "capacidad" de trascender el mundo de lo concreto y de las sensaciones, el mundo del cuerpo. En la combinación de "lo agradable con lo útil" mencionada en la cita, aparece la mezcla, el desorden concreto de la sensación corporal en sus múltiples puentes con la razón. Porque así, desde la más tierna infancia, los futuros ciudadanos aprenderían en sus propias prácticas pedagógicas –luego políticas- la inigualable fuerza de lo social que se descubre a partir de la cooperación entre diferentes momentos del trabajo. La "escuela renovada" implicaba también que sólo aquellos que "amaran" la educación podrían llevar a cabo semejante tarea, como escribía Alicia Moreau en 1909. En la misma dirección, tres años antes, planteaba Del Valle:

> "La revolución de la cultura transformará las conciencias y los corazones (...) Orientada esa educación en el sentido de desvincular al niño de los errores, de los prejuicios y de los sentimientos que las generaciones humanas han ido transmitiéndose las unas a las otras, conseguiríase trazarle una línea de conducta para cuando fuera hombre (...)" (DVI, [1906] 1931: 199 y 200)

Para Del Valle, la educación consiste entonces en "vaciar" a las nuevas generaciones de los prejuicios y sentimientos de las anteriores. Y para ello, era necesario poner en primer plano la dimensión afectiva:

> "El proletariado socialista (...) proclama en todas partes, que es su fundamento la cultura de la inteligencia y la educación de los afectos de los trabajadores (...)" (DVI, [1906] 1931: 202)

Sin embargo, esta dimensión de los sentimientos como elemento central de la educación, estaba ausente en las formulaciones más racionalistas características del entorno de Juan B. Justo[8], que en 1910 decidió abandonar el sostenimiento de las escuelas socialistas. Esta tendencia hegemónica, que se miraba en el espejo francés, sostenía que el Estado debía ser el único responsable de la educación. De todos modos, los socialistas coincidían en que una de las principales tareas a desempeñar por el partido se vinculaba con la producción de una ciudadanía moderna, democrática y universal: todos los individuos -extranjeros y nativos, hombres y mujeres, patrones y obreros- debían tener los mismos derechos, pero como veremos a continuación, esta visión universalista alojaba una conceptualización más compleja.

Ciudadanía y género

8 Juan B. Justo (1865-1928) fue fundador y líder del partido socialista en la Argentina.

En el intento por desnaturalizar el estado de cosas, Del Valle relata la historia de la familia argentina (DVI, 1919: 102). Desde allí intenta reponer la dimensión histórica sobre los roles sexuales. Así, al historizar las relaciones entre los sexos, habla de movimiento, de cambio social y apertura, ya que para Del Valle esa historia no está dada de antemano, sino que la hacen los hombres y las mujeres en determinadas condiciones históricas. De este modo, a través de la desnaturalización, intenta refutar uno de los argumentos más arraigados de la opresión sexual y social.

> "no se trata de superioridad o de inferioridad de uno u otro sexo sino de diversidad y equivalencia de ambos. El examen de las condiciones sociales pone mejor en evidencia las únicas verdaderas causas de la inferioridad femenina. La mujer, observa Bebel, fue el primer ser humano que cayó en la esclavitud y esto antes de que existiera la esclavitud misma. Han sido las castas sacerdotal y guerrera las que en todo tiempo y lugar acreditaron la concepción de la inferioridad de la mujer y la necesidad de su sujeción. El cristianismo mismo bien lejos de ennoblecer y de elevar a la mujer, según se cree comúnmente, ha ejercido una influencia funesta en el sentido de su esclavitud, como lo atestigua la fobia feroz contra el sexo femenino de los padres y doctores de la iglesia." (DVI, 1919: 20)

En este pasaje se condensan algunas de las coordenadas con las que Del Valle arma su perspectiva acerca del sometimiento de las mujeres. Por un lado, el problema es abordado en relación a su génesis histórica; por otra parte, aparece su firme crítica a las posiciones históricas opresivas de la iglesia católica. Por último, retoma la idea de Stuart Mill acerca de la diversidad sexual, y plantea desde allí que se trata de una diferencia entre equivalentes antes que de jerarquías entre los sexos.[9] De este modo, si la diferencia es expresada –en términos saussurianos– como un sistema de equivalentes, es precisamente esta forma de concebir la diferencia sexual aquello en lo cual se funda la propuesta de igualdad jurídica entre los sexos, presentada por Del Valle en el Senado de la Nación. Aquí se pone de manifiesto la tensión universal/particular característica de la concepción de ciudadanía de Del Valle, en sintonía con los movimientos feministas de la época. Asimismo, en su perspectiva, la forma en la que una sociedad simboliza la diferencia sexual expresa cuán democrática u opresiva es ella misma. Dicho en otros términos, el tipo de relaciones que se establecen entre los sexos, expresa el espíritu democrático –o no– de una sociedad.

Del Valle proponía la integración activa de la mujer en el proyecto cultural del socialismo, pues en su perspectiva no se podría producir una verdadera revolución social –ni siquiera un sistema democrático- sin afianzar relaciones igualitarias entre los sexos. Pero la pregunta por la integración social es también la pregunta por la exclusión y por la diferencia. Y, si la propuesta de integración de la nueva política pedagógica estatal –el nacionalismo– se fundaba en la homogeneización cultural, ¿cómo pensaban los socialistas articular estas diferencias en la producción de una ciudadanía democrática? Si aquella oferta estatal de producción de ciudadanía moderna se estructuraba sobre la incipiente igualdad civil, montada, a su vez, en la desigualdad privada –espacio del género femenino, es decir, de las diferencias– ¿qué propuestas tenían los socialistas frente a estas aparentes contradicciones? En tal contexto ¿cómo conceptualizaban los socialistas la diferencia sexual en la producción de ciudadanía?

> "Todo hombre o mujer debe ser una célula activa del organismo social, dedicando su actividad a una sola función (educador o médico, panadero o escritor, etc) para hacerse especialista y hábil en ella, toda mujer u hombre debe unirse a las otras células (hombres o mujeres) que desempeñan la misma función (todos los maestros, todos los médicos, todos los panaderos, todos los escritores, etc) para formar órganos robustos (congresos, gremios, etc) capaces de intensificar a la mayor potencia, en el juego armónico de todos, el bienestar y la riqueza del organismo (la humanidad). Trabajar y asociarse son los deberes cardinales del individuo en la colmena humana. Los que trabajan se llaman obreros (intelectuales o manuales), los que no trabajan, o dedican su actividad a ocupaciones improductivas para la colmena, se llaman zánganos (patrones, militares, religiosos, rentistas, ladrones, políticos, muchos funcionarios y empleados, etc)." (Manuel Meyer González, *Revista de Educación. Órgano gremial del Magisterio de la provincia de Buenos Aires*, enero y febrero de 1902, núm. 1, 2, 3 y 4, año X)

La búsqueda de formas corporativas de organización social, así como de la especialización de funciones para la "mayor potencia del organismo social", donde la importancia de la especialización derivada de la división sexual y social del trabajo deviene de su poder cohesionador –y es fuente de solidaridad social en tanto generadora de "órganos robustos"– aparece con frecuencia en los relatos de los primeros socialistas argentinos, como es el caso del maestro socialista Manuel Meyer González, autor de la nota citada. Esta versión local, coetánea de las ideas durkheimianas del orden social, también se expresa en las propuestas socialistas para la libre dirección de las escuelas primarias. Asociada a la defensa de las formas

9 El problema –también analizado en la misma época por Durkheim y por Saussure, aún cuando Del Valle probablemente los desconociera– se podría resumir en los siguientes interrogantes: ¿cómo es pensada la diferencia? o bien ¿cómo se construye la comparación? En los inicios del pensamiento sociológico, a principios del siglo XIX, como es el caso de Comte –y más aún en sus derivaciones posteriores (las diversas formas de idealismo)–, se puede advertir que parte de un *modelo único de desarrollo* al cual todas las sociedades deberán ajustarse, sustentado en una ley suprahistórica (ley de los tres estadios) donde las diferencias son consideradas carencias frente al modelo deseado. Este modelo, además, es presentado como *objetivo* en su doble sentido: en cuanto a la ilusión referencial del enunciador (Barthes, 1987: 175), y en cuanto al topos al cual tendería naturalmente la Historia. En este sentido, se podría sostener que el fundador del positivismo filosófico establece un modelo jerárquico de desarrollo (si bien el estadio positivo –es decir, científico– incorpora a los estadios anteriores) tan idealista como la filosofía clásica de la cual desea diferenciarse. No es ese, en cambio, el planteo de Durkheim (1997) quien establece una compleja tensión respecto de la cuestión de la diferencia: por un lado, es considerada como el bien más preciado de las sociedades industriales modernas, ya que (la especialización de funciones derivada de la división del trabajo, en términos durkheimianos) es fuente de solidaridad y cohesión. Pero, por otro lado, se plantea un modelo *normal* de desarrollo, frente al cual toda diferencia es considerada una forma patológica (de la división del trabajo) puesto que deja de producir solidaridad.

corporativas, aparece la fórmula sarmientina de plantear la lucha por la educación popular: que la administración sea popular (esto es, dejada a la libre "opinión" de los consejos escolares) y no oficial. En otras palabras, dejando la dirección de la educación pública en manos de "corporaciones orgánicas", se fortalecerían los lazos de la sociedad civil, produciendo de este modo ciudadanos solidarios entre sí. Así, parecía posible establecer relaciones sociales en las cuales las diferencias sexuales podrían articularse en la sociedad civil en tanto diferencias de género, culturales. En términos saintsimonianos –tan familiares a aquellos socialistas–, era deseable que la "administración de las cosas" fuera desplazando con su fuerza civilizatoria al "sistema de gobierno" que intentaba centralizar cada vez más funciones en su seno. Porque a través de esa centralización de funciones se descalificaba la potencia de la organización corporativa que podría surgir desde la sociedad civil. Sin embargo, no todos los socialistas coincidían en esta forma de pensar la tensión entre particularidad y universalidad, donde las diferentes "células" particulares podrían ser jerárquicamente iguales –donde un hombre no es mejor que una mujer, un maestro no es mejor que un panadero– pero diferentes en sus funciones. Y sería esa diferencia, lo que produciría riqueza, puesto que generaría relaciones de solidaridad, a partir de la comprensión de la necesidad que cada uno tiene de los otros. De ese modo, el sentimiento de solidaridad llevaría a una sólida integración social entre hombres y mujeres. Esa integración sería, a su vez, fundamento de una ciudadanía moderna.

En esta dirección, la propuesta de ciudadanía de DV consistía en la articulación de los principios de división del trabajo, solidaridad, y derechos universales -iguales derechos para hombres y mujeres-. El grupo de mujeres y maestros socialistas, junto a las/os cuales trabajaba Del Valle defendiendo los derechos femeninos, luchaban por la igualación de los derechos, partiendo de un modelo de ciudadanía pretendidamente universal. Pero entre los socialistas, esta concepción convivía en forma conflictiva con una visión particularista de ciudadanía, que reconoce la diferencia sexual y habilita el espacio para la lucha por derechos específicos para las mujeres, aunque sólo consideradas en tanto madres.

La existencia de escuelas socialistas se puede interpretar como un intento de realizar las tareas de mediación hegemónica donde la búsqueda de un elemento cohesionador se percibe más como sentimiento –de solidaridad– que como identificación racional. Esta centralidad de la dimensión simbólica en la producción de ciudadanía constituye, probablemente, un tema epocal en sentido bajtiniano. Y esta pregunta, vinculada a la sociabilidad que la escuela garantizaba como ninguna otra institución, se debatía entre los socialistas originando dos identidades políticas en tensión, vinculadas a los diversos modos de imaginar una ciudadanía moderna.

Por otra parte, y este punto es quizá menos visible, la defensa de los sentimientos en la esfera pública -en la misma esfera en la cual sus compañeros imaginaban la imparcialidad de la razón- da cuenta de cierto deslizamiento por parte de aquel grupo frente a esta concepción liberal de la división de las esferas pública y privada –división que expresa, reproduciendo, la distinción jerárquica entre los sexos-. Si la esfera pública constituye el espacio de la abstracción, la imparcialidad y la razón, propia de los hombres, la esfera privada representaría el orden de lo privado, de las determinaciones, de lo concreto y de las sensaciones, propia de las mujeres. En la construcción ideológica liberal, que no supone puentes sino un orden esquemático de identidades estables, está presente la idea de individuo abstracto, racional, dueño de sí –como ejemplo de la ficción liberal del individuo moderno masculino-.

En cambio, en la concepción de Del Valle y de aquellas socialistas defensoras de los sentimientos de solidaridad como elementos aglutinantes de una ciudadanía moderna, esta división público/privado, y por tanto, el ciudadano desapasionado, no era del todo aceptada. Tal es el caso de la "orientación práctica" de la Escuela de Morón, que intenta mezclar sensaciones con razones. Pues la crítica al individuo abstracto se basa en una conceptualización de las relaciones entre individuo, sociedad y política diferente a la anterior. Aquí el individuo aparece corporizado, sexuado. Es decir, el individuo sólo existe en tanto ser social, concreto, *situado* en determinada trama de relaciones de poder, y deja de ser pensado por fuera de sus determinaciones sociales. En este sentido si bien no discuten algunas dicotomías básicas que sostienen la distribución desigual de poder entre hombres y mujeres (como la distinción entre las esferas pública y privada) y luchan además por la integración de las mujeres en la vida pública con iguales derechos que los hombres -los "derechos del ciudadano"-, es esto mismo aquello que en su propia formulación permite cierto deslizamiento del modelo liberal tradicional que produce el ciudadano racional masculino. Porque sobre este modelo universalista de ciudadanía, que convivía en tensión con una concepción particular, basada en el género (pues las/os socialistas reconocían la diferencia entre los sexos, a partir de la extendida concepción maternalista de la mujer), Del Valle y aquellas mujeres socialistas imprimían otros elementos –los sentimientos como articuladores del lazo social, tanto en el espacio privado como en el público- que ponían en cuestión la idea tradicional de la división entre los sexos en las diferentes esferas. Las mujeres eran definidas, todavía, y por muchísimos años más, exclusivamente por su capacidad maternal. Pero *precisamente por eso* debían tener derechos específicos: debían estar en espacios públicos, llenando con su amor maternal, "esencialmente femenino", los vacíos de la razón.

Asimismo, por esos años se atribuía principalmente a las maestras la función política y social de formar ciudadanos a través del ejercicio de la "maternidad social" (Lionetti, 2006), en la escuela. Pues la educación era la forma fundamental para la producción y reproducción de los estereotipos de género y muy especialmente, para la producción del "sentimiento maternal" como "esencia" de lo femenino. Pero además, las mujeres debían complementar esta función de producción de ciudadanía impulsada por la escuela, en el seno de la familia:

> "Infecunda y estéril la escuela sin el complemento de la acción fecunda de la familia. De vosotras, señoras que me atendéis, depende el éxito de la misión escolar: vosotras inculcáis

> los sentimientos en el corazón de vuestros hijos. ¡Ah! La mujer, fuente de nuestra vida, ha de ser también la creadora de nuestro carácter. Nutrid, señoras, el alma de vuestros hijos con la enseñanza de grandes acciones (...)" (DVI, [1905] 1931: 408)

Aquí se puede ver que si bien Del Valle cuestionaba la legislación vigente en materia de derechos femeninos, también participaba del discurso hegemónico sobre la división sexual del trabajo en un punto crucial: la idea de que las mujeres debían desarrollar sus características "naturales", es decir, su potencial maternal, a través de la educación. Cabe señalar que este esencialismo de lo femenino se producía en un contexto social donde la acelerada industrialización y la urbanización asociada generaron una división sexual del trabajo específica según determinadas "características naturales" de los sexos. En este esquema, las mujeres eran vinculadas a la reproducción y la domesticidad, y los hombres, a la producción y el salario (Lionetti, 2006: 852). Sin embargo, la acentuación en la educación básica de las mujeres a principios del siglo XX, permite ver la doble cara de los procesos sociales, en el sentido de que un mismo proceso puede habilitar prácticas de signo opuesto. Por un lado, esta maternización de las mujeres llevaba a prácticas reproductivas del orden social, al plantear una equivalencia esencial: mujer-madre-maestra. Pero a la vez, este mismo proceso posibilitó caminos liberadores, en el sentido de que comenzó a instalarse la idea de que las mujeres, en tanto formadoras de los futuros ciudadanos, debían acceder, por lo menos, a una educación básica. Este acceso fue el inicio del largo camino hacia la ciudadanía (Lionetti, 2006). Entonces, en el mismo proceso en el que se afirmaba la ideología maternal, la educación les daba a las mujeres herramientas que les permitirían expandir el universo simbólico y, desde allí, discutir el orden social.

En este sentido, ya se puede observar la complejidad de las posiciones de Del Valle frente a los poderes instituidos: se observa tanto una oposición a la cultura patriarcal –denunciada en su defensa de los derechos femeninos- como también una adhesión a la extendida concepción maternalista de las mujeres. La "naturaleza maternal" de las mujeres también era impulsada desde el Estado a través de la educación tanto formal como no formal, en políticas maternalistas que se extendían con el aumento de la intervención estatal en cuestiones reproductivas –como en otras políticas públicas- sin distinción de clases sociales. Del Valle defendía la concepción maternalista de la mujer, que era compartida por un amplio espectro ideológico, incluyendo a las propias feministas: en esa capacidad de dar vida residiría la especificidad de lo femenino[10].

Es decir que, aún quienes luchaban por la emancipación de la mujer, participaban de este argumento maternalista, y reclamaban iguales derechos civiles y políticos para ambos sexos. En este sentido, el concepto de ciudadanía implicado en estas luchas era neutral desde el punto de vista del género, esto es, tenía un sesgo universalista. Esto significa que, *en principio*, no luchaban por una posición diferencial específica según el género (en tanto mujeres) sino que, por el contrario, luchaban por la integración de las mujeres con iguales derechos que los hombres -votar, divorciarse, disponer de bienes y salario propios, ejercer su profesión, realizar acciones judiciales, educarse- tanto en la esfera pública como en la privada[11]. El problema entre los socialistas se organizaba fundamentalmente en dos tendencias: por un lado, la ciudadanía debía ser universal, partiendo de un supuesto de igualdad entre *todos* los individuos, considerados por ello como individuos abstractos, bajo el modelo de individuo moderno, esto es, masculino. Pero, por otro lado, esa ciudadanía se podría fundar en las capacidades diferenciales de los individuos concretos, sexuados, específicamente de las mujeres en tanto madres.

A modo de síntesis

En la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX, la invocación a la "naturaleza" constituía una de las argumentaciones más eficaces para la producción social de lo masculino y lo femenino. Pues la naturalización de las construcciones imaginarias apela a una objetividad incuestionable –la naturaleza– que oculta los fundamentos históricos, en el mismo acto en que presenta lo existente como "lo natural". Así es como se consolida el *statu quo*. De esta manera, entonces, los discursos jurídicos y políticos hegemónicos –que estructuraban la vida cotidiana– ubicaban a las mujeres como inferiores a los hombres, por lo cual quedaban relegadas a la esfera doméstica. Posible consuelo compensatorio para algunas, las mujeres tenían a su cargo la noble tarea de producir ciudadanos a través del intransferible ejercicio de la maternidad, y luego, también, del magisterio.

Pero en este clima opresivo también emergían otros discursos que expresaban otras formas de pensar las diferencias entre los sexos. Del Valle –junto a las feministas socialistas y a algunos hombres de su mismo partido– luchaba por desnaturalizar los roles sexuales, es decir, intentaba cuestionar la violencia simbólica que organizaba las posiciones masculinas y femeninas en la sociedad. En este sentido, el socialista concebía las diferencias sexuales fundamentalmente como productos de procesos histórico-sociales. A partir de allí, defendía las diferencias entre los sexos, pues consideraba que funcionaban como términos equivalentes y complementarios. Y frente al rígido esquema de identidades estables -de un lado las características femeninas (como los sentimientos), y del otro las masculinas (la razón)- Del Valle funda su propuesta en los *sentimientos* como articuladores del lazo social. De este modo, arma puentes que ponen en cuestión

10 Esta aceptación generalizada expresa el peso que ejercía sobre las mujeres el imaginario social y cultural de la maternidad, pues, como ha señalado Nora Domínguez (2007), ser una madre en potencia, actuar como madre, no hacerlo o serlo es un dilema ineludible para la imaginación femenina.

11 Por otra parte, la conceptualización de la división entre esferas pública y privada como problema eminentemente político es bastante reciente. Es probable, además, que esta formulación haya sido posible *después* del aumento significativo de igualdad civil, debido precisamente a las luchas por la integración de las mujeres con iguales derechos que los hombres. Ver Pateman (1995) *El contrato sexual*, Anthropos, España.

la idea tradicional de la división entre los sexos en las esferas pública y privada. Por otra parte, los debates socialistas presentados aquí brevemente aparecen como un acceso indirecto para ver los efectos materiales de la impronta estatal, de la imaginación de una comunidad nacional que promete la integración civilizatoria, en fin, de la construcción hegemónica del Estado en la vida cotidiana.

Por último, a partir de aquí se puede plantear, como línea posible para otras investigaciones, que la pregunta sobre las relaciones entre los sentimientos de solidaridad y "amor"-a partir del cuestionamiento de su visión idealizada-, la producción de ciudadanía y los géneros en la escuela sigue siendo crucial, también en el presente, para cuestionar de algún modo el discurso hegemónico que esencializa y fija determinadas características como propiamente masculinas, y otras femeninas, naturalizándolas.

Bibliografía

Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, FCE, Buenos Aires.

Barrancos, Dora (1996). *La escena iluminada. Ciencias para trabajadores (1890-1930*, Buenos Aires*)*, Plus Ultra.

Barrancos, Dora (2007), *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*, Sudamericana, Buenos Aires.

Barthes, Roland (1987) "El discurso de la historia", en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.

Becerra, Marina (2005): "Identidades políticas y hegemonía estatal en los orígenes del sistema educativo moderno en Argentina: una mirada a través de los debates socialistas", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, México, ed. Pomares, número 1, enero 2004-mayo 2005, pp. 114 a 136.

Becerra, Marina (2009): *Marxismo y feminismo en el primer socialismo argentino. Enrique Del Valle Iberlucea,* Prohistoria Ediciones, Rosario, Argentina.

Bertoni, Lilia Ana (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, Nora (2007) *De donde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina,* Beatriz Viterbo, Rosario, Argentina.

Durkheim, Emile (1966) *Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y el derecho*, Schapire, Buenos Aires.

Durkheim, Emile (1997) *La división del Trabajo Social*, Colofón S. A., México.

Gandulfo, Alberto (1991) "La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico", en Puiggrós, A., *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación Argentina, Tomo II, Buenos Aires, Galerna.

Gramsci, Antonio (1962). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Lautaro, Buenos Aires.

Hobsbawm, Eric (1998) *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona.

Lionetti, Lucía (2006) "La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos", en I. Morant (dir.), G. Gomez- Ferrer, G. Cano, D. Barrancos y A. Lavrin (coords.) *Historia de las Mujeres en España y América Latina.* III. *Del siglo XIX a los umbrales del XX,* Cátedra, Madrid, pp. 849 a 869.

Pateman, Carole (1995) *El contrato sexual*, Anthropos, España.

Prado, Gustavo (2008) *Rafael Altamira en América (1909-1910). Historia e Histografía del proyecto americanista de la Universidad de Oviedo*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid.

Suriano, Juan (2001) *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*, Buenos Aires, ediciones Manantial.

Fuentes documentales de Enrique Del Valle Iberlucea:

_____ [1905] (1931) "Laboremus", en Del Valle Iberlucea, Enrique, *Justicia y Trabajo*, Rosario, editorial La Tierra.

_____ [1906] (1931) "La Revolución de la Cultura", en Del Valle Iberlucea, Enrique, *Justicia y Trabajo*, Rosario, editorial

La Tierra.

_____ (1909) “La Internacional”, en *Revista Socialista Internacional*, Tomo 2, Buenos Aires.

_____ (1919) *El divorcio y la Emancipación civil de la mujer*, Empresa Cultura y Civismo, Buenos Aires.

Periódicos y Revistas

La Vanguardia

Revista Socialista Internacional. Publicación mensual de exposición del socialismo científico, crítica social e información del movimiento obrero en ambos mundos

Revista de Educación. Órgano gremial del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires (1901-1904)

NUESTRAS CRISIS, LA ESCUELA Y SUS DEMONIOS SOBRE LA ESTRUCTURA DE LA REPRODUCCIÓN

José Beltrán Llavador[1]

Resumen

A diez años del fallecimiento de Pierre Bourdieu, que tuvo lugar en 2002, se sugiere un relectura de la teoría de la reproducción, así como una aproximación a la arquitectura y a la estructura interna de la obra que dio nombre a esta teoría, en clave contemporánea. La crisis económica y social que nos aqueja, la nueva reforma educativa que pretende implantarse, así como las transformaciones del campo escolar (y los "demonios de Maxwell" que genera, siguiendo su metáfora) son susceptibles de un análisis crítico basado en la "vigilancia epistemológica" propias del oficio de sociólogo. El texto que se presenta pretende rendir homenaje al pensador francés, reactualizar su pensamiento sobre el sistema educativo y discutir algunos supuestos y algunos efectos de su teoría en la investigación sobre sociología de la educación.

Palabras clave: reproducción, crisis, escuela, reforma educativa, sociología de la educación

El mejor homenaje que se le puede rendir a un escritor y pensador de fondo como Bourdieu es dialogar desde y sobre su obra, o lo que es lo mismo, proseguir su acción reflexiva, tomando el testigo de su compromiso intelectual y cívico. No glosaremos aquí su amplia trayectoria ni su vasta obra, pero sí trataremos de situarlo, aun a costa de incurrir en simplificaciones siempre injustas, en un contexto amplio de referencia. En la ortodoxia de las etiquetas referidas a las disciplinas, a Pierre Bourdieu se le reconoce, merecidamente, como sociólogo, porque así lo quiso al reclamar para su oficio esta "ciencia paria" (Wacqant, 2002: 94). Considerando su vasta formación filosófica, que se aprecia en el estilo de sus escritos y en la potencia de sus análisis, podría decirse, con mayor precisión, que ha sido un ávido lector de la realidad social, profundamente comprometido con la decisión de habitar y de repensar la *polis*, de ser ciudadano, es decir, con la tarea de comprender, explicar y transformar el mundo al que pertenecía. Tal compromiso es el que ha sabido transmitir con razones prácticas en una obra de advertencia, plural, exigente, alejada de ese peligro, que hoy es moneda común, de la indulgencia, de la autocomplacencia. Admitamos, entonces, que Bourdieu es, entre otras cosas, sociólogo. Un sociólogo, en cualquier caso, tan inconformista, irreverente e iconoclasta que supo aplicar a sí mismo la cautela de la "vigilancia epistemológica". De la misma manera que supo plantear rupturas y tender puentes, cruzar fronteras y ampliar horizontes, poniendo en práctica su máxima "lo real es relacional"...

Esta máxima no es gratuita. Está rindiendo homenaje a Hegel y al mismo tiempo invirtiendo su tesis que identifica lo real con lo racional. No debemos olvidar que Bourdieu tiene una amplísima formación filosófica, y que una parte importante de su obra sigue la estela de algunos importantes tratados de filosofía, como veremos.

Más allá de toda "ilusión biográfica", la trayectoria de Bourdieu –ese largo viaje hacia sí mismo– encierra toda una lección magistral: la lección de un maestro que, paradójicamente supo hacer la mejor escuela desvelando la maquinaria reproductora de poder de las instituciones de enseñanza. Subvirtiendo la figura del *homo academicus*, Bourdieu supo hacer suyo como pocos el aforismo gramsciano según el cual "uno es punto de enlace" con los demás, abriendo paso a lo que se ha dado en llamar las nuevas sociologías. El término nuevas sociologías se acuña como referencia a aquellos conceptos y problemas que han venido ocupando a la sociología durante la década de los ochenta y de los noventa. En este período no se han abordado sólo temas nuevos, sino que, también, se ha constituido un nuevo espacio de interrogantes a partir del cual enfrentarse a fenómenos complejos, tomando el pulso al cuerpo social desde un doble movimiento: de deconstrucción –de puesta en tela de juicio de lo dado como algo natural y necesario– y de reconstrucción –de asunción de la realidad social como un producto contingente del trabajo humano. En el caso de Bourdieu, la traducción más plana de este latido social es que a la *explicación* social hay que sumar, como un imperativo categórico, la *implicación* social, o lo que es lo mismo, que el *pulso*, la comprensión de las cosas dadas, debe materializarse en *impulso*, en acción social, quebrando esa dicotomía tan artificiosa como interesada entre pensamiento y práctica. Pero eso conlleva también su propia *paideia*, un proceso continuo de reflexividad que comienza en la *formación* (didáctica) de uno mismo y desemboca en la *transformación* (dinámica) social. Todo ello podría resumirse, de algún modo, como la inversión del conocido corolario del *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein (1889-1951): Dice el autor vienés en la proposición número 7 con la que finaliza su tratado (a partir de ahora, *TLP*): "De lo que no se puede hablar, mejor es callarse" (Wittgenstein, 1971: 203). Mientras que Bourdieu, prafraseando esta proposición, sostiene: "De lo que se puede hablar, no hay que callarse."

1 Universitat de València jose.beltran@uv.es

Des-órdenes del discurso

Bourdieu encontró muchas cosas de las que hablar y por las que hablar -cuando se preguntaba, por ejemplo, dando título a uno de sus libros: *¿Qué significa hablar?* (Bourdieu, 1985)- y no permaneció callado. Frente a una sociología lacónica, reservada, distante (bajo la coartada de ser fiel al principio de "distancia crítica"), la sociología de Bourdieu ha sido locuaz, tan profunda como cercana, predicando y practicando con el ejemplo una "democracia de proximidad". Pierre Bourdieu ha desplegado una prolífica actividad teórica e investigadora de carácter poliédrico, si atendemos al amplio espectro de sus intereses. Tomando como uno de los hilos conductores el tema de la educación y sus contradicciones, sus estudios se han centrado –junto a Jean-Claude Passeron en su ya clásica obra *La reproducción* (1970)– en el análisis de la reproducción de las estructuras sociales, pero también –en la ya citada *La miseria del mundo* (1993), obra que ha dirigido– en el modo en que las formas sociales de sufrimiento alteran la subjetividad de los individuos.

En *El oficio del sociólogo*, título que publica en 1968 junto con Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, resalta la idea central de *ruptura epistemológica*, esto es, de ruptura entre conocimiento científico de los sociólogos y sociología espontánea de los agentes sociales. Entre el uno y la otra, *episteme* y *doxa*, media el abismo de las ideas preconcebidas o de los prejuicios –juicios previos– que sugería Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, esto es, la necesidad de discriminar el conocimiento fundamentado del mero sentido común.

La *ruptura epistemológica* presenta una alternativa que pretende superar la sustantivización de sujeto y objeto, mostrando que la producción del mundo social tiene lugar como un juego de relaciones entre el *habitus* y el *campo*. Mediante el *habitus*, las estructuras sociales se graban en nuestra mente, de manera que cada individuo muestra una serie de disposiciones o tendencias a pensar, actuar, sentir, dependiendo de las condiciones objetivas y de las determinaciones sociales de su existencia. Mediante el *campo*, las instituciones sociales, piénsese por ejemplo en la escuela, dejan de ser cosas o sustancias, y se conciben como una constelación de relaciones sociales entre agentes individuales y colectivos. Además, cada campo se caracteriza por manifestarse como *campo de fuerzas* y como *campo de luchas*, el terreno en el que se dirimen la relación y correlación de competencia entre los agentes. Cada campo procura capitalizar sus propios recursos, atendiendo a una multiplicidad de capitales (económico, cultural, político...). El espacio social, según esta concepción, no tiene sólo una representación unidimensional, sino pluridimensional. No rige sólo el capital económico sobre la esfera de lo social, sino que hay una pluralidad de capitalizaciones, que determinan relaciones desiguales y asimetrías de poder entre individuos y entre grupos.

Ahora bien, la realidad social no se explica sólo a partir de relaciones de fuerza, sino también a partir de relaciones de significado. Así, el lenguaje forma parte de la realidad, participa en su constitución, aunque no la agota. Un concepto que resulta importante en este esquema de significado, es el de *violencia simbólica*. Toda forma de dominación, de educación como domesticación, implica un cierto grado de violencia simbólica, es decir, de legitimación ejercida desde el orden dominante hacia el orden dominado. En el terreno del análisis escolar, esta noción aparece vinculada a la de *arbitrariedad cultural*, según la cual las instituciones de enseñanza transmiten de manera arbitraria (contingente y no necesaria) una serie de contenidos culturales dominantes en detrimento de otros contenidos de orden dominado (alta cultura frente a cultura popular, etc.).

Aquí vale la pena abrir un pequeño paréntesis sobre la dicotomía necesario/contingente. A Bourdieu le interesa poner el acento en la persistencia de la reproducción precisamente para poner de relieve la naturaleza contingente (no necesaria) de lo social, y por tanto, las opciones, las oportunidades de cambiar tendencias, de horadar los muros de la necesidad. A Bourdieu se le ha acusado de determinista precisamente por describir los mecanismos reproductores de la escuela, mecanismos basados en la violencia simbólica y en la arbitrariedad cultural.

Sin ir más lejos, la propia Marina Subirats, en el "Prólogo a la edición en castellano" de *La reproducción* afirma: "La institución absorbe cualquier intento de renovación, de ruptura o de rebelión, y los convierte en una forma de afianzamiento, para prolongar su repetición de modo indefinido. Por ello, este modelo abstracto desemboca, finalmente, en la ambigüedad y en un cierto escepticismo. (…) La negativa a partir de un punto de vista específico de clase, en beneficio de una ciencia explicativa del todo, inclina a un determinismo que siempre hace el juego, en último término, al sistema establecido". (Subirats, 1977: 13)

Ahora bien, de la explicación de los mecanismos de legitimación y reproducción escolares (la arbitrariedad cultural) no se deriva su necesidad lógica, sino su función socio-lógica. Arbitrariedad que Bourdieu califica en la proposición 1.2.2. de necesaria únicamente al remitirla a las "condiciones sociales de su aparición y perpetuación". Él mismo advierte de "los malentendidos sobre la noción de arbitrariedad" que "se deben, en el mejor de los casos, a que un punto de vista puramente sincrónico de los hechos culturales (…) impide conocer todo lo que estos hechos deben a sus condiciones sociales de existencia, esto es, a las condiciones sociales de su producción y reproducción, con todas las reestructuraciones y las reinterpretaciones correlativas a su perpetuación en condiciones sociales transformadas. (…) Es así como el olvido de la génesis se expresa en la ilusión ingenua del "siempre así" y también los usos substancialistas de la noción de inconsciente cultural, pueden conducir a eternizar y, más tarde, a 'naturalizar' relaciones significantes que son producto de la historia." (Bourdieu, 1977: 49)

Dicho de otro modo, cuando Bourdieu enuncia la fuerza socio-lógica de la reproducción, nos está recordando al mismo

tiempo que su naturaleza no es ahistórica, esencialista, o natural, sino histórica, cambiante, social. Para Bourdieu, pues, enunciar no es consignar, es denunciar. Informarse no es conformarse. El escepticismo de Bourdieu no es pirrónico o radical, sino activo: una lucha escéptica contra el escepticismo. Bourdieu no pretende analizar los mecanismos de reproducción para resignarse a su poder, sino para impugnarlos. Y para ello se sirve de las propias herramientas que la escuela ofrece: la inteligencia de la razón frente a la astucia de la razón, la autoridad del lenguaje frente al imperialismo del discurso dominante, la posibilidad de ejercer una constante vigilancia epistemológica contra los muros mentales con los que los seres humanos nos sometemos a asedios y a cautiverios deliberados. Frente a "la lógica específica de lo escolar" Bourdieu opone "el espacio de los puntos de vista": "este perspectivismo no tiene nada de un relativismo subjetivista que conduzca una forma de cinismo o nihilismo", afirma en *La miseria del mundo* (Bourdieu, dir., 1999: 10).

La reflexión sobre la dimensión simbólica se complementa en Pierre Bourdieu con una teoría de la acción, iniciada en 1972 y retomada, en 1994, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Seguidor del segundo Wittgenstein, así como de Merleau-Ponty (1908-1961), la sociología de la acción de Bourdieu pretende dar primacía al punto de vista práctico del sujeto que actúa frente a los enfoques intelectualistas habituales, que reducen la acción al punto de vista intelectual del que la observa. Para Bourdieu, el mundo impone su presencia (ya que "todo es social") y nosotros formamos parte ya de esa presencia, sin que ésta se despliegue como un espectáculo del que somos espectadores, sino más bien como un escenario del que somos actores o agentes.

En todas estas y en otras orientaciones, desde sus primeras reflexiones –recordemos la obra temprana de *Los estudiantes y la cultura* (1967)– hasta sus últimas producciones, podemos descubrir en las variadísimas preocupaciones de Bourdieu una misma y ambiciosa crítica. Como Kant hiciera en el terreno de la filosofía, Bourdieu introduce un nuevo giro copernicano en el espacio de la sociología, elaborando una suerte de *crítica de la educación pura*. Efectivamente, lo que Bourdieu está planteando constantemente –pertrechado de nuevas categorías, dilemas y contradicciones–, son los límites toda vez que las condiciones de posibilidad de una educación del sujeto social. Con un discurso tan sólido como vehemente, tan racional como apasionado, Bourdieu nos pone contra las cuerdas al advertirnos de los riesgos de un educación polimórfica en sus expresiones (llámese distinción, reproducción, aculturación, ideologización, massmediación, colonización) y perversa en sus poderosas manifestaciones de control institucional. Pero con tal empeño, Bourdieu no arremete contra de la educación, sino contra la usurpación de la autonomía de los seres humanos en manos de una "máquina infernal" (Bourdieu, 1977: 42), de una máquina de repetición, de un *poder instituido*. Contra la repetición, Bourdieu despliega el campo de la diferencia, de la autonomía, de la naturaleza política de la educación, y por tanto, de su *poder instituyente* para transformar y transformarnos.

Sobre la estructura de La reproducción

Interesa ahora aproximarse a la obra de *La reproducción* desde el punto de vista de su estructura, de su organización interna, que cobra relieve en un trabajo que tiene voluntad de convertirse en fundacional, como así ha resultado ser, al generar una teoría que se reconoce universalmente con ese mismo nombre. Una característica de *La reproducción*, que recoge muy bien el díptico en que se distribuye este ensayo, es la tensión entre su despliegue lógico y las prácticas socio-lógicas que pretende analizar, entre la especulación y la acción. Y lo hace recogiendo, como señalé antes, el legado de una larga tradición filosófica.

Bourdieu, efectivamente, lleva a cabo un doble homenaje en este trabajo. Por una parte, efectúa una relectura de Spinoza, concretamente de la *Ética demostrada según el orden geométrico* (*Etica ordine geometrico demostrata*), pero también del *Tratado de la reforma del entendimiento* (*Tractatus de intellecto emendiatione*), ambas públicadas como obra póstuma (*Opera posthuma*) en 1677. Por otra parte, efectúa una relectura de Wittgenstein, concretamente de *Tractatus Logico-Philosophicus* (1918), pero también de las *Investigaciones filosóficas* (1945).

Vayamos por partes y prestemos un poco de atención a la relación de las dos obras mencionadas de cada uno de estos autores con Bourdieu.

De la primera obra de Spinoza, nos interesa destacar la noción de *conatus*, que el filósofo de Amsterdam define de la siguiente manera en la proposición vi de la tercera parte de la *Ética*: "Cada cosa, en cuanto es en sí, se esfuerza en perseverar en su ser" (Spinoza, 1984: 177). La perseverancia –dejando aparte esencialismos ontológicos- puede entenderse como la potencia de sí o, en términos del neurobiólogo António Damasio "el ímpetu para la autopreservación frente al peligro y las oportunidades" (Damasio, 2009: 40), definición a la que también podríamos dar, claramente, una interpretación de carácter social. La reproducción sería "la causa exterior", en términos de Spinoza, que frena la potencia de sí –el poder que atraviesa los cuerpos, si atendemos a Foucault-, es decir, un poder constituyente, el poder del que disponemos cada uno, lo que marca la diferencia (la *distinción*) y nos hace diferentes (distintos, distinguidos) frente a la in-diferencia uniformizadora de la maquinaria reproductora.

Una traducción socio-lógica de esta nociones la ofrece el mismo Bourdieu en "El nuevo capital" (la conferencia que pronunció en Todai en octubre de 1989, recogida en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*): "Las familias son cuerpos (*corporate bodies*) impulsados por una especie de *conatus*, en el sentido de Spinoza, es decir por una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas estrategias de reproducción, estrategias

de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por último y principalmente estrategias educativas. Invierten tanto más en la educación escolar (en tiempo de transmisión, en ayudas de todo tipo y, en algunos casos, en dinero, como hoy en Japón, con esos centros de cursos intensivos que son las clases preparatorias de ingreso, juku y yobi-ko) cuanto que su capital cultural es más importante." (Bourdieu, 1997: 33-34).

De la segunda obra de Spinoza, podemos extraer algunas consideraciones. Aproximadamente en 1661 Baruch de Spinoza escribe una obra inconclusa, el mencionado *Tratado de la Reforma del Entendimiento*. En este tratado, Spinoza se pregunta por el método necesario para alcanzar un conocimiento claro, reflexivo, a partir de la verdad ya poseída, que haga posible la distinción de lo verdadero y de lo falso, así como por la importancia del lenguaje y de la formación de nuevas ideas claras y distintas (Spinoza, 1988: 114) para seguir avanzando en el conocimiento de las cosas.

Spinoza nos recuerda que "las palabras, lo mismo que la imaginación, pueden ser causa de muchos y grandes errores, sin no los evitamos con esmero" (Spinoza: 1988: 113). Una reflexión que cabría aplicar, cabalmente, a nuestro contexto reformista. Con frecuencia olvidamos que necesitamos, como reclamaba Spinoza, no tanto una reforma de las cosas (de la educación, en este caso), sino una reforma de nuestro entendimiento de las cosas, esto es, de nuestra percepción de la realidad social.

Vayamos ahora con las obras de Wittgenstein. Bourdieu había leído, sin duda, a Spinoza, en sus años de formación, pero también había leído, y había mostrado su admiración por Wittgenstein, uno de los titanes de la filosofía del siglo XX, cuya obra sigue estando presente. Se suele distinguir dos fases en la obra del filósofo vienés, primer y segundo Wittgenstein. El primero es el autor del *Tractatus Logico-Philosophicus* (*TLP*), una obra aforística, densa, elaborada con proposiciones, por la que pretendía dar cuenta de la correspondencia lógica entre lenguaje y mundo, de tal manera que nuestro conocimiento, vehiculado por el lenguaje, es una suerte de reflejo de la naturaleza. El segundo es el autor de las *Investigacione filosóficas* (*IF*), que le llevan a sostener que el lenguaje no es un espejo, sino una suerte de caja de herramientas con las que armar y desarmar el mundo. El lenguaje no representa el mundo, sino que acompaña al mundo.

Del primer al último Wittgenstein se pueden observar algunos cambios destacables. Desde el *TLP*, en efecto, hasta sus posteriores reflexiones en las *IF* tiene lugar un cambio de orientación que sirve para revisar el anterior modelo, ofreciendo una escala diferente del mapa de la realidad. Así, lo que en el *TLP* es un método apriorístico, pasará a ser un método *a posteriori* de investigar los fenómenos del lenguaje. Ya no se atenderán más las similitudes, como requiere el análisis lógico, sino que se buscarán las diferencias perceptibles en el hacer lingüístico. Frente a una supuesta visión primera de carácter más teórica, Wittgenstein adoptará después una visión pragmática del lenguaje introduciendo nociones como las de "juego", "herramienta", "parecidos de familia", etc. Las pretensiones del *TLP* para "lograr una absoluta precisión" se considerarán como una ilusión y se aceptará la vaguedad como parte de la realidad. Si, además, como veremos, el *TLP* parece construido como un gran monólogo o soliloquio de pensador solitario, en su obra posterior Wittgenstein nos invita constantemente a un diálogo abierto. No sería exagerado afirmar que la visión del lenguaje desde una torre de marfil, propia del primer Wittgenstein, bajó a la tierra gracias a la experiencia que tuvo como maestro en la escuela primaria.

Ahora ya podemos preguntarnos: ¿Cuál es la relación entre las obras de Spinoza y de Wittgenstein y el libro de Bourdieu *La reproducción*? La explicación es la siguiente:

Bourdieu divide *La reproducción* en dos partes: literalmente, en dos libros. El primero de ellos denominado *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. El segundo denominado *El mantenimiento del orden*. El primero es eminentemente especulativo, el segundo surge de un trabajo empírico, de un trabajo reflexivo basado en la experiencia. El primer libro correspondería al primer Wittgenstein (*TLP*) y a la *Ética* de Spinoza, mientras que el segundo libro correspondería al segundo Wittgenstein (*IF*). El interés de Bourdieu por el lenguaje y sus efectos aparece en el capítulo segundo de *El mantenimiento del orden,* titulado "Tradición ilustrada y conservación social", encabezado por una cita de Benveniste, y al que dedica los apartados "Autoridad pedagógica y autoridad del lenguaje", "lenguaje y relación con el lenguaje", "conversación y conservación". La cuestión del lenguaje está presente prácticamente en todas las obras de Bourdieu, directa o indirectamente, de manera explícita o implícita, pues es la que nos otorga la posibilidad de apelar a "razones prácticas" o si, se prefiere, de poner en práctica, la práctica de la razón.

La escuela y sus demonios

Las reflexiones del pensador francés sobre el mantenimiento del orden –el orden del discurso, el discurso del orden- en relación a la esfera educativa nos conducen a una última reflexión sobre la estructura y sobre la lógica de la reproducción en la esfera educativa, a partir de la metáfora "diabólica" que Bourdieu toma prestada de la segunda ley de la termodinámica formulada por Maxwell, y que Maxwell, a su vez, retoma de la hipótesis del "demonio maligno" de Descartes en su *Discurso del método* (1637), cuya obra Spinoza conocía muy bien y sobre cuyo autor dejó escrito en 1663 el ensayo *Principios de filosofía de Descartes* (Spinoza, 1988). Tampoco es casual que António Damasio, al que hemos citado antes, preste atención a tanto a Descartes como a Spinoza, como referencia para sus recientes e importantes investigaciones neuronales y las implicaciones de éstas sobre el aprendizaje emocional, el papel de la conciencia en los sujetos y la necesidad de una reforma de nuestro entendimiento a la manera spinozista (Damasio, 2009, 2010).

Para presentar esta reflexión ofreceremos a continuación algunos ejemplos empíricos de los "demonios de Maxwell", sirviéndonos del comentario de tres instancias o expedientes educativos, tres crisis, podría decirse, que también se explican –se refuerzan y se legitiman– en el contexto de "nuestra crisis". Pero antes, veamos cómo le ayuda a explicar la reproducción a Bourdieu la metáfora de los demonios.

Dos décadas después de escribir *La reproducción*, Bourdieu hace una relectura de la noción en la conferencia que pronunció en la Universidad de Todai en 1989, en el capítulo mencionado acerca de "El nuevo capital". Su conferencia comienza así:

> "Me gustaría aludir hoy aquí a los mecanismos, extremadamente complejos, a través de los cuales la institución escolar *contribuye* (insisto sobre este término) a reproducir la distribución del capital cultural y con ello, la estructura del espacio social. A las dos dimensiones fundamentales de este espacio (…) corresponden dos conjuntos de mecanismos de reproducción diferentes cuya combinación define el modo de reproducción y que hacen que el capital vaya al capital y que la estructura social tienda a perpetuarse (no sin experimentar unas deformaciones más o menos importantes). La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar" (Bourdieu, 1997: 33).

Si para el caso de las familias, apela a la noción de *conatus*, que ya vimos, para el caso de la escuela, apela a las ciencias físicas (recordemos que en sus orígenes la sociología comenzó llamándose física social) y se pregunta si podría compararse con el demonio de Maxwell.

> "Para facilitar una visión global del funcionamiento de los mecanismos reproducción escolar, cabe, en un primer momento, recurrir a la imagen que empleaba el físico Maxwell para hacer comprender cómo se podría suspender la eficacia de la segunda ley de la termodinámica: Maxwell imagina un demonio que, entre las partículas en movimiento más o menos calientes, es decir, más o menos rápidas que pasan por delante de él, lleva a cabo una selección, mandando a las más rápidas a un recipiente, cuya temperatura se eleva, a las más lentas a otro, cuya temperatura baja. Actuando de este modo, mantiene la diferencia, el orden que, de otro modo, tendería a desaparecer. El sistema escolar actúa como el demonio de Maxwell: a costa del gasto de energía necesario para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes." (Bourdieu, 1997: 34-35).

El acto de clasificación escolar es siempre –señala Bourdieu– un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Por una parte, instituye una diferencia social de rango, una distinción por la que los elegidos o distinguidos quedan marcados por su pertenencia (ser alumno de…), y por otra parte, la separación realizada por la escuela selecciona y ordena: consagra. (Bourdieu, 1997: 35-36).

> Bourdieu se adelanta a una posible acusación de la que podría ser objeto la imagen del demonio de Maxwell que
>
> "como todas las metáforas procedentes del mundo de la física y, muy especialmente, del mundo de la termodinámica, contiene una filosofía de la acción absolutamente falsa y una visión conservadora del mundo social (…). De hecho, los agentes sociales, alumnos que optan por una carrera o una disciplina, familias que escogen un centro de enseñanza para sus hijos, etc., no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas y que actúan bajo la imposición de *causas*; como tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a *razones* y que actúan con pleno conocimiento de causa, como creen los defensores de la Rational Action Theory." (Bourdieu, 1997: 39-40).

Más bien, los sujetos son en realidad actores guiados por un sentido práctico, por el criterio del gusto, por esquemas de acción y mapas –diría Damasio– que orientan la percepción de la situación y la respuesta ajustada a la misma. (Bourdieu, 1997:40).

Por eso, "la acción del sistema escolar es la resultante de las acciones más o menos toscamente orquestadas de miles de pequeños demonios de Maxwell que, por sus elecciones ordenadas según el orden objetivo (…) tienden a reproducir este orden sin saberlo, ni quererlo." (Bourdieu, 1997: 41).

Ahora bien, "la metáfora del demonio es peligrosa, una vez más, porque propicia la fantasía de la confabulación, que se cierne a menudo sobre el pensamiento crítico, la idea de una voluntad malévola que sería responsable de todo lo que sucede, para mejor y sobre todo para peor, en el mundo social. Si lo que es lícito describir como un mecanismo, por imperativos de la comunicación, es experimentado, a veces, como una máquina infernal (…), como un engranaje trágico, externo y superior a los agentes, es porque cada uno de los agentes está obligado en cierto modo a participar, para existir, en un juego que le impone inmensos esfuerzos e inmensos sacrificios." (Bourdieu, 1997: 41-42).

Nuestras crisis

Retomemos ahora las tres instancias, o tres crisis que he anunciado antes y que pretenden ilustrar el mecanismo de reproducción siguiendo la metáfora del demonio de Maxwell son las siguientes: la importancia del origen social del alumnado en el éxito o fracaso escolar (la correlación entre capital económico y capital cultural), el mecanismo de distinción a partir de la representación social sobre la doble red pública y privada, el papel de la evaluación y del lenguaje en la calificación y clasificación de los sujetos. Tres instancias que ejercen, cada una de ellas, efectos sobre los sujetos y que refuerzan las tesis de la reproducción escolar.

a) Primera instancia: el origen social del alumnado

Si bien "el origen social del estudiante no es el único factor que incide en el abandono o el fracaso", su influencia queda reflejada en los resultados de las pruebas PISA, TIMSS y PIRLSS, así como en las decisiones sobre los itinerarios escolares a realizar. (Enguita, 2010: 71 y 72). Aunque esta influencia "no es advertida por muchos participantes en el sistema, puesto que los alumnos tienden a estar reunidos en aulas relativamente homogéneas en cuanto al origen social. (...) En el horizonte del centro, las diferencias sociales aparecen distorsionadas por el hecho de que la diversidad del alumnado se ve como una realidad acotada a la diversidad interna del propio centro. La experiencia de los protagonistas en los centros adopta de este modo un carácter casuístico, que permite entender la profundidad de las causas pero no su distribución, y esto hace difícil tomar conciencia del peso específico del origen social en los resultados educativos." (Enguita, 2010: 71).

Enguita se pregunta hasta qué punto incide efectivamente el origen social en los resultados y para responder acude a los datos de PISA de 2003, y a tres de sus indicadores de fracaso escolar (índice de repetición, número de estudiantes que aspiran a completar un nivel de postsecundaria y resultados de las competencias para evaluar los conocimientos de los estudiantes en algunas materias), más un cuarto que es una combinación de estos tres, considerando en riesgo elevado de abandono a aquellos que cumplen como mínimos dos de las condiciones anteriores e incluyendo a todos aquellos que manifiestan no querer seguir estudiando después de la ESO. Del análisis de los datos que arroja PISA se desprende que "el 27% de los alumnos de clases medias presenta un riesgo elevado de abandono, frente a un 45% entre las clases trabajadoras. Estas diferencias son muy claras en lo concerniente a la aspiración a niveles educativos de postsecundaria (tres veces menor entre los no manuales cualificados) y respectoa la proporción de alumnos con resultados en sus competencias por debajo de una desviación típica en las pruebas de nivel." (Enguita, 2010: 74-75).

Si se pone el foco de atención en el momento de abandono por clase social, se pueden diferenciar tres pautas:

- Los hijos de trabajadores manuales (...) abandonan, sobre todo, en el segundo ciclo de la ESO, aunque sus abandonos son frecuentes también en el primer ciclo. De modo que un 60% de los hijos de los trabajadores manuales que abandonan no llegan a acabar la educación obligatoria. Los hijos de inactivos siguen esta misma pauta."
- Los hijos de pequeños propietarios y de quienes tienen trabajos rutinarios no manuales siguen una pauta muy similar entre sí: pocos abandonan en el primer ciclo de la ESO y muchos en el segundo ciclo de la ESO. El resultado final es que un 49% no completa con éxito la educación obligatoria.
- Los hijos de profesionales son los que presentan una pauta más diferenciada, con proporciones de fracaso muy bajas en los dos ciclos obligatorios. Sólo el 13% de los que fracasan no obtienen el título obligatorio. (Enguita, 2010: 79).

Este conjunto de datos muestran, si atendemos a la metáfora que nos guía, no una confabulación, sino una correlación que encierra ese conjunto de acciones orquestadas de las que no somos conscientes; no una voluntad malévola, sino una pauta que si bien no es inquebrantable, cristaliza en poderosas determinaciones sociales.

b) Segunda instancia: la representación social de la doble red pública-privada

En Los estudiantes y la cultura, Bourdieu y Passeron comienzan constatando y deplorando "la desigual representación que las diferentes clases sociales tiene de la enseñanza superior" (Bourdieu y Passeron, 1967: 25). Cuando las familias tienen que adoptar decisiones sobre la escolarización de los hijos, parten de un imaginario sobre la escuela como espacio de distinción y como ascensor social. Así, "al precio de medios materiales o actividades complementarias, los padres compran éxito social para sus hijos e hijas, rodeados de un buen ambiente. Para que la escuela privada venda su mercancía (seguridad, no educación) ha de proporcionar aquellos dos elementos (pagar un precio que permita la distinción y conseguir un entorno que proporcione seguridad) de promoción, de manera conjunta y exclusiva. La escuela privada necesita que la escuela pública se mantenga como el lugar de la gratuidad y de la inseguridad, y afirmar la relación entre las dos características, de la misma manera que acentúa el vínculo entre la distinción y el éxito, entre la inversión y la promoción." (Hernàndez, 2012: 113).

Tomando como referencia una encuesta de condiciones de vida (Encuesta de Condiciones de Vida, País Valenciano, 1995), encontramos una muestra de cómo, efectivamente, el imaginario social proyecta una serie de representaciones sobre la escuela pública y privada que tiene efectos en las "razones prácticas" de las familias sobre la escolarización de los hijos.

Así, atendiendo a los ítems de esta encuesta, encontramos una cierta gradación en las diferencias entre escuela pública y escuela privada.

Esta diferencia es menor (- 5%) en cuestiones como:

- las buenas relaciones entre profesorado y alumnado
- la formación ética y democrática seria
- la participación de los padres en la educación de los hijos
- La diferencia se amplía a favor de la privada (entre 5% y 10%) en elementos como:
- profesorado bien preparado e interesado en su trabajo
- buenas relaciones entre padres y profesorado
- La diferencia se acentúa en aspectos que se atribuyen más a la privada que a la pública como:
- instalaciones y medios materiales suficientes
- actividades complementarias interesantes
- preocupación por la buena conducta del alumnado
- interés porque el alumnado apruebe los cursos
- mayores garantías de éxito social para el alumnado.
- aspectos estos últimos que concentran la representación de la distinción y la promoción.

c) Tercera instancia: La evaluación como mecanismo de selección

Si el mecanismo de distinción y promoción opera, entre otros, a partir de la elección de centros según su titularidad (que refleja y refuerza la representación social sobre la función instrumental de la escuela), el mecanismo de selección se lleva a cabo y se legitima en buena medida a partir de la evaluación. La evaluación interna (la que se lleva a cabo de manera regular en los diferentes niveles que imparten los centros educativos) parte de una serie de arbitrariedades culturales (curriculum), por utilizar la terminología de Bourdieu, que pasan desde las concreciones particulares que realizan los docentes hasta las que recogen los libros de textos, convertidos en auténticos programas o formatos curriculares. Las pruebas, o evaluaciones, suelen estar formuladas, además, en el lenguaje del *homo academicus*, y en este sentido, tenemos que recordar que el lenguaje es uno de los dispositivos de reproducción de las relaciones desigualitarias que realizan las escuelas. Una evaluación tan continua, una serie de evaluaciones continuadas a lo largo del tiempo, acaba reforzando el arbitrario curricular y legitimando el mecanismo de selección continuado en el tiempo. Resulta dificil variar tendencias que la propia evaluación contribuye a construir y así, no resulta extraño que, en el último curso de educación primaria, las expectativas y el rendimiento académico alcancen una correlación estrecha. La repetición, durante años, de las pruebas permite que, mediante la acumulación de ligeras variaciones sucesivas, se opere el efecto selectivo, y sea asumido e interiorizado por los sujetos. (Hernàndez, 2012: 127). Y así, no puede sorprender que los resultados más altos los obtengan los alumnos que deseen cursar una carrera universitaria. (INCE, 2001: 2).

Al tradicional uso de la evaluación como parte del currículum escolar, se añade la aplicación de pruebas externas para medir el rendimiento educativo de los estudiantes. De esta manera, el arbitrario cultural ya no opera sólo desde *el interior de las instituciones educativas*, sino que se aplica, externamente, desde *los propios sistemas educativos*. Esto es lo que propone el anteproyecto de la LOMCE, y a lo que se opone, con argumentos fundados, el Foro de Sevilla: "Conviene destacar la falacia de pretender justificar las pruebas externas por el prestigio o relevancia que han adquirido las pruebas PISA. Estas pruebas son muestrales, que no pretenden conocer y diagnosticar el desarrollo de individuos concretos, ni acreditar ni validar individualmente su rendimiento, para autorizar el tránsito al curso o etapa posterior, o prescribir la repetición del mismo. Las pruebas externas propuestas en el borrador de Ley son, por el contrario, pruebas censales, que abarcan a todos los estudiantes, y tienen importantes efectos de acreditación y prescripción para cada individuo sobre sus posibilidades académicas futuras". De esta manera, el resultado es el mismo que veíamos en el epígrafe anterior referido a la evaluación interna. En efecto, "realizar tantas pruebas y en múltiples momentos de la vida académica de todos los ciudadanos, supondría un coste económico de proporciones tan elevadas como estériles serían sus efectos y utilidad desde el punto de vista educativo." (Foro de Sevilla, 2013: 47). Además, los autores del Foro de Sevilla remiten a la autocrítica de Diane Ravitch, que fue responsable de las políticas educativas basadas en los test en las presidencias de Clinton y Bush, y que en un ensayo reciente (Ravitch, 2010), "ha denunciado el desastre que han comportado en el sistema educativo de EE.UU" porque "no sólo no han logrado incrementar el rendimiento académico de los estudiantes, sino que han conducido a la mediocridad, eliminando de la escuela la formación cultural y el debate intelectual, al convertirlas en academias de preparación para los test." (Foro de Sevilla, 2013: 47-48). Esta situación, que ahora pretende emular nuestro país, repitiendo los mismos errores de los que nos advierte Ravitch, está magníficamente recogida en la temporada de capítulos dedicados a la educación de la reputada serie estadounidense *The Wire*. "Los países con mejores resultados académicos en las pruebas internacionales (PISA, TIMMS), como Finlandia, pasan pocas pruebas externas (...), países con resultados mediocres como EE.UU., tienen pruebas externas todos los años de escolarización." (Foro de Sevilla, 2013: 448). Los autores del Foro anticipan que "van a darse muchas ocasiones de asimetrías entre la evaluación externa y la interna (a la que ahora llaman administrativa)." La aplicación de esta industria evaluadora –una nueva expresión o avatar de los demonios de Maxwell– se justifica en el Proyecto de la LOMCE por la "necesidad de diferenciar a los centros para

que compitan entre sí y ganarse la condición de ser elegido", y por eso, desde el Foro, se preguntan: "¿Qué habrá más a mano de los consumidores para saber la calidad del producto que quieren comprar que una calificación dada por una organización que, como es el caso de la OCDE, hace las veces de agencia de control de calidad universal? (...) Cuando sabemos que los centros no se diferencian apenas por sus proyectos y, en cambio, sí lo hacen por las desigualdades que existen entre ellos: recursos en general, población que acogen, necesidades especiales que tendrían que atender." (Foro de Sevilla, 2013: 49-50).

Consideraciones finales

Del desarrollo anterior se derivan, al menos, dos preguntas relacionadas sobre las que se procurará ofrecer algún principio o tentativa de respuesta: ¿Cómo impugnar el determinismo al que parece abocarnos el mecanismo de la reproducción en la escuela? Y de paso ¿cómo escapar de las críticas de determinismo que recibe la teoría de la reproducción?

Intentaré responder con ejemplos que desmienten la interpretación del determinismo como necesidad y que apuntan a un significado del determinismo, en la arena de lo social, como contingente. La primera interpretación nos aboca al fatalismo, a una noción de destino social, la segunda nos aproxima a un campo de posibilidades, a un terreno de juego abierto, en el que, aun con dificultades, el destino se transforma en camino. Dicho de otra manera, hemos de recordarnos, una y otra vez que en el terreno de lo social, nada es inevitable.

Respuesta a la primera pregunta: La escuela, insiste Bourdieu, contribuye poderosamente a la reproducción, pero frente a la ilusión del "siempre así" también proporciona el antídoto contra el fatalismo organizado. a) Por ejemplo, no siempre las mujeres han obtenido mejores tasas de rendimiento académico que los hombres: esto es un hecho histórico reciente, un dato bruto mucho más elocuente que cualquier declaración ampulosa, cuyos efectos en el campo social apenas podemos comenzar a vislumbrar. Este hecho objetivo e irrefutable abre una fisura importante en el mecanismo reproductor de la institución escolar. b) Otro ejemplo, el propio campo escolar está mutando hacia la configuración de espacios de formación en el contexto de una formación a lo largo y a lo ancho de la vida (*lifelong learning*). Es posible que persistan los mecanismos de reproducción en estos espacios de formación, pero en cualquier caso serán otro tipo de mecanismos que escapen a la lógica específica de lo escolar. Mientras la formación permanente no se traduzca en escolarización permanente ni en control permanente, los espacios de formación pueden ofrecer un escenario de oportunidades, pueden configura espacios para la contingencia.

Respuesta a la segunda pregunta: A las acusaciones acerca del determinismo que se deriva de la lectura de *La reproducción* responde Bourdieu en "Entrevista sobre la educación" (Bourdieu, 2011: 133 y ss.), reconociendo que el propio nombre de reproducción ha provocado un efecto catastrófico: mientras la palabra ha circulado, el libro no se ha leído. Algunos hacen derivar de la afirmación de que el sistema escolar reproduce las clases sociales la conclusión normativa de que el autor piensa que debe ser así, que está bien que sea así. Tal es el caso, sostiene Bourdieu, del propio Alain Touraine, al ubicarlo en una visión mecanicista y pesimista, que ignora la efervescencia del mundo social. Ahora bien, "los que claman contra el determinismo deberían recordar que ha sido necesario apoyarse en el conocimiento de la ley de la gravedad para construir máquinas voladoras que permitan desafiar eficazmente esa ley (Bourdieu, 2011: 94). Prestemos atención a Bourdieu en las palabras finales de su post-scriptum a *La miseria del mundo*:

> "Hacer conscientes ciertos mecanismos que hacen dolorosa e incluso intolerable la vida no significa neutralizarlos; sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas. Empero, por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados. (…) Comprobación que, pese a las apariencias, no tiene nada de desesperante: lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de este saber, puede deshacerlo. Lo seguro, en todo caso, es menos inocente que el laissez-faire: si es verdad que la mayoría de los mecanismos económicos y sociales que están en el origen de los sufrimientos más crueles, en especial los que regulan el mercado laboral y el mercado escolar, son difíciles de frenar o modificar, lo cierto es que toda política que no aproveche plenamente las posibilidades, por reducidas que sean, que se ofrecen a la acción, y que la ciencia puede ayudar a descubrir, puede considerarse culpable de no asistencia a una persona en peligro."

La ciencia, concluye, "se contenta con las verdades parciales y provisionales que puede conquistar contra la visión común y la doxa intelectual, y que son capaces de procurar los únicos medios racionales de utilizar plenamente los márgenes de maniobra dejados a la libertad, es decir, a la acción política." (Bourdieu, 1999: 559; 2011: 94).

Con esta declaración, Bourdieu se afirma en la sociología como ciencia paria, ciencia desde los márgenes para socavar el suelo de la reproducción. Sí, la sociología sigue siendo "un deporte de combate", otra metáfora del sociólogo que pretende dar expresión y aliento, voz y rostro, a los sujetos frágiles, cuyos combates cotidianos se dirimen en una lucha de clases, tanto más despiadada cuanto mayores son las desigualdades de todo orden que se producen y reproducen; desigualdades que son alentadas por una dominación arbitraria y una violencia que se legitima desde el orden de lo simbólico.

Bibliografía

Beltrán Llavador, J. y Hernàndez i Dobon, F. (2011): Sociología de la educación. Madrid, McGraw-Hill.

Bourdieu, P. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Nueva Colección Labor.

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

Bourdieu, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C.; Passeron, J-C. (1989): *El oficio de sociólogo*. Madrid, Siglo XXI, 1989.

Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (1998): *La televisión*. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (1999): *La miseria del mundo*. Madrid, Akal; Buenos Aires, México, FCE de Argentina.

Bourdieu, P. (2000): *Contrafuegos*. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001): *Las argucias de la razón imperialista*; Barcelona, Paidós.

Bourdieu, P. (2011): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, Siglo XXI, 2ª ed. Compilación y traducción de Isabel Jiménez.

Damasio, António (2010): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona, Crítica.

Damasio, António (2009): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro huamno*. Barcelona, Crítica.

Enguita et al. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social La Caixa

INCE (2001): *Resumen informativo*, 12, junio.

Foro de Sevilla (2013): *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid, Morata.

Hernàndez, F. J. (2012): *Apunts per a la matèria societat, familia i educació. Master professor/a de Secundària* [policopiado: material digital].

Ravitch , D. (2010): *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Basic Books.

Spinoza, B. (1984): *Ética demostrada según el orden geométrico*. Barcelona, Orbis.

Spinoza, B. (1988): *Tratado de la reforma del entendimiento/Principios de filosofía de Descartes/ Pensamientos metafísicos*. Madrid, Alianza.

Subirts, M. (1971): "Prólogo a la edición en castellano", en Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

Wacquant, L. (2002): "Un sabio imaginativo e iconoclasta", *Archipiélago*, n. 51, p. 94.

Wittgenstein, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid, Alianza, 1973.

¿QUÉ FUNCIONES DESARROLLAN LAS APLICACIONES DE INTERNET EN LA RELACIÓN ESCUELA - FAMILIAS? UN ANÁLISIS PILOTO DE 10 CENTROS EDUCATIVOS

Mar Beneyto, Josep Castillo, Jordi Collet y Antoni Tort[1]

Resumen

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y especialmente de las aplicaciones de internet en los diferentes niveles del sistema educativo parece un hecho evidente. Pero, tal evidencia amaga un importante desconocimiento empírico de cuáles son las prácticas, los usos, las intensidades... de internet en los centros educativos y, de manera especial, en sus relaciones con las familias. La hipótesis de la investigación era que, en las relaciones cotidianas entre centros educativos de infantil, primaria y secundaria con las familias del alumnado, las aplicaciones de internet son utilizadas de manera unidireccional y, básicamente con funciones informativas. El trabajo de campo realizado en 10 centros educativos diversos, concuerda con la hipótesis y pone de manifiesto que, fundamentalmente, las escuelas utilizan internet n su relación con las familias casi exclusivamente con funciones informativas. La comunicación se cierra con propuestas de posibles prácticas inclusivas de mejora en este ámbito.

Palabras clave: relaciones familia, escuela, TIC, internet, familia, escuela.

1. Antecedentes

En este primer apartado abordamos brevemente los conceptos básicos de la comunicación: TIC, escuela y familia, los vínculos entre ellos, y para terminar, presentamos las relaciones entre los tres vértices conceptuales del triángulo.

1.1. TIC – educación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son muy visibles en el discurso social y son el objeto de estudio de numerosas investigaciones que pretenden entender el impacto de estas en nuestra sociedad. El paradigma de las TIC en la sociedad actual, la sociedad del conocimiento y de la información, aún es un **término en construcción. La transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimien**to viene marcada principalmente por la masiva introducción de las TIC en los procesos, sociales y políticos. La incorporación de estas en los diferentes procesos ha redefinido las formas de producir, vender, competir, educar y gestionar las políticas públicas. Como comenta Freire (2009) "la irrupción de la tecnología digital en general y de Internet en particular, en los últimos años, ha provocado cambios extraordinariamente relevantes en nuestra sociedad, configurando lo que podríamos definir como un nuevo paradigma cultural". Además estos cambios se producen a un ritmo acelerado y las innovaciones en el campo TIC, concretamente en internet, son diarias, cada día, cada hora, cada minuto, la red se amplía con nuevos contenidos, aplicaciones y funcionalidades.

El crecimiento exponencial de las TIC, los cambios producidos en la sociedad y sus usos por parte de la población, ha generado una serie de interrogantes en torno a sus efectos sociales y educativos. Nos encontramos ante perspectivas más optimistas que afirman que "existe un consenso generalizado sobre la oportunidad de las TIC para fomentar el acceso igualitario a la información, para integrar a personas con desventajas sociales, y para desarrollar las menos favorecidas. Las TIC rompen barreras geográficas y de movilidad y contribuyen al acercamiento entre personas, sectores económicos y sociales y países: el 'conocimiento' está, en principio, a disposición de todo el mundo" (Barrenetxea y Cardona, 2003). U otras **más comedidas sobre que** "el discurso dominante sobre las nuevas tecnologías, tanto en los medios de comunicación como en las esferas políticas y empresariales de las sociedades occidentales, es un discurso económica y políticamente interesado en resaltar las bondades de sus efectos, optimista sobre el futuro hacia el que caminamos, y axiomático sobre su necesidad" (Area, 1997). En esa segunda línea, también encontramos aportaciones que se centran en las antiguas-nuevas desigualdades sociales ante la penetración de las TIC en nuestra sociedad: "aunque la revolución de la información ha aportado una mejora de las condiciones de vida de la humanidad, el modelo social hegemónico que implica, provoca una relativa agudización de las viejas desigualdades y genera otras de nuevas" (Elboj, 1998). Así, las TIC "son un nuevo factor

1 Autor de contacto: Jordi Collet. Departamento de pedagogía. Universidad de Vic (Barcelona). C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona) jordi.collet@uvic.cat

de desigualdad social debido a que las mismas están empezando a provocar una mayor separación y distancia cultural entre aquellos sectores de la población que tienen acceso a las mismas y quienes no" (Area, 2002).

Ante una sociedad que avanza paralelamente con las TIC, ¿qué función desempeñan en los centros escolares? Por un lado, según Vila (2002) «la tecnología digital es actualmente un instrumento tan básico como los libros de texto para el proceso de aprendizaje". Pero ante esta creciente centralidad, según Fernández (2012), nos encontramos ante un doble reto, ya que para el sistema educativo, las TIC poseen un doble impacto y una doble perspectiva a la hora de abordarlo. En primer lugar, como objeto de la educación, requieren una atención educativa, al ser un ámbito de socialización de primer orden al que los más jóvenes dedican gran parte de su tiempo: así hablamos de *educarse en* o *para los medios*. En segundo lugar, como sujeto activo, las TIC están transformando el sistema educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje y las dinámicas en las aulas. Así, desde las políticas educativas y desde el quehacer diario en las aulas, hablamos de *educar con los medios* o *aprender con/por las TIC*.

1.2. Escuela - familia

A lo largo de la historia, la institución familiar ha ido transformándose en paralelo a la sociedad misma, "en los últimos años, como consecuencia de los cambios sociales y culturales, las estructuras familiares y sus formas organizativas se han transformado de forma gradual. La familia, como a agente socializador primario, ha modificado las pautas relacionales y ha necesitado más ayuda de los agentes externos para reforzar las estrategias educativas" (Pérez, 2004). Un agente que cambió las funciones educativas de las familias fue la aparición de la institución escolar, "en el proceso de socialización se consideran generalmente dos etapas: la socialización primaria y la secundaria. La primera se produce esencialmente en el contexto familiar durante los primeros años de vida, mientras que la segunda se produce en una tapa posterior que va des de final de la primera niñez hasta la madurez. En consecuencia, la familia va perdiendo peso para dar paso a otros agentes, como el grupo de amigos, los maestros, los medios de comunicación, las TIC…" (Torrubia y Doval, 2009). Aunque se presenten como dos socializaciones diferentes, "en el momento actual, el proceso de socialización primaria no es patrimonio exclusivo de la familia, si no que se encuentra totalmente compartido con la institución escolar. Si antes la familia era el pilar fundamental sobre el cual se estructuraban la mayor parte de las bases de la educación social, ideológica, religiosa y ética de los hijos, ahora todos estos valores se construyen al compás de dos ejes educativos principales: la familia y la escuela" (Pérez, 2004). A causa de esta interrelación, de la responsabilidad educativa cada vez más compartida, es fundamental establecer un vínculo de complicidad entre familia y escuela, sin perder la función pertinente a cada grupo. Son numerosos los estudios que se focalizan en investigar los efectos de una "mayor y mejor" relación entre familia y escuela, "la existencia de dichos canales de coordinación y de participación mutua puede ser una fuente de feed-back permanente entre familia y la escuela de modo que la transición del niño de uno a otro contexto comporte enriquecimiento para su desarrollo. […] Es difícil pensar una educación escolar exitosa sin una clara participación de las familias" (Vila, 1998), ya que "el éxito académico 'está hecho' de muchos otros pequeños éxitos relacionados con los vínculos de calidad y confianza; el trato de adulto a adulto con los progenitores; la vivencia por parte del niño/a que su familia le da 'permiso' para aprender de aquel profesional; el tener en cuenta, reconocer y valorar la cultura, el ocio, los puntos de partida de cada niño/a, familia y entorno, etc. (Collet y Tort, 2011).

1.3. Escuela-Familia-TIC

a) Introducción

Después de ver sucintamente la relación entre escuela y TIC, así como la relación escuela y familias, y centrándonos entorno el triángulo interactivo entre escuela, familias y TIC, podemos ver que la mayoría de las investigaciones recientes en este campo van dirigidas a la innovación pedagógica, la formación de docentes, el trabajo en red con el entorno, y escasamente se relaciona directamente TIC y familias en el entorno escolar. Las investigaciones centradas en como la familia se relaciona con las TIC son escasas: "a pesar de su importancia, la investigación sobre el papel de los padres y las madres en este escenario es en la mayor parte de países, exigua […] y son escasos los trabajos de base empírica que proporcionan datos sobre cómo los progenitores encaran y mediatizan la relación de sus hijos con Internet" (Sureda et al., 2010). Aun así, "el enorme aumento en la facilidad de acceso a la información que se ha producido como consecuencia del desarrollo de las TIC está produciendo profundos cambios en la sociedad. Las familias se ven inmersas en este proceso de cambio de forma muy directa e intensa, lo que se traduce en transformaciones en sus comportamientos sociales y en sus hábitos de consumo" (Pablo et al., 2006). A la vez "los estudios, informes e investigaciones sobre el impacto en todos los ámbitos de la vida humana de las TIC se reflejan no solo en el aumento de dispositivos o *gadgets* tecnológicos disponibles en los hogares, también en el incremento permanente del consumo de los mismos. Especialmente sensible es la población infantil y juvenil, que además de estar fascinada con los nuevos artilugios, muestran un aumento persistente de consumo de pantallas, especialmente en las redes sociales; asimismo muestran estar mejor alfabetizadas digitalmente que sus padres y entorno adulto" (Fernández, 2012).

Además de lo expuesto, sin duda alguna, uno de los grandes impactos de las TIC en relación a la educación de los niños/as, adolescentes y jóvenes es su vínculo con las desigualdades.

b) Desigualdades y brecha digital

Cuando hablamos de desigualdades y brecha digital podemos distinguir entre dos tipos: de acceso y de alfabetización digital. Ambas desigualdades surgen durante la década de los noventa y "la preocupación principal de la mayoría de las acciones sobre la alfabetización digital se centró en el intento de favorecer el acceso de la tecnología a la población. A veces, las aportaciones de los Gobiernos se han seguido concentrando en la dotación de máquinas y en dar accesibilidad y queda de lado población con menores recursos y oportunidades, lo cual produce numerosas brechas que tienen que ver con aspectos sociales, culturales, económicos y generacionales" (Area et al., 2008).

Por desigualdad derivada del acceso, entendemos aquella que vienen dada por causas principalmente económicas. Mayoritariamente, los grupos sociales con menos posibilidades de acceso a las TIC son, a su vez, los que presentan un menor poder adquisitivo. En cuanto a la alfabetización digital va también vinculada al término de acceso, aunque se diferencia en que no se caracteriza por los medios económicos, sino por el capital cultural de las personas (Bourdieu, 1980). Según Area et al. (2008) "Estas tecnologías digitales están provocando la aparición de un nuevo tipo de analfabetismo caracterizado por la incapacidad para manipular, usar y entender las formas de representación de la información de naturaleza digital (navegación hipertextual, multimedia, programas informáticos, comunicación mediante recursos telemáticos, etc.). Estos nuevos analfabetos 'tecnológicos' o 'digitales' son los colectivos de ciudadanos, principalmente adultos pero también jóvenes, que previamente han sido formados en las habilidades de acceso a la cultura escrita, pero que en la actualidad se han quedado al margen del proceso impuesto por el avance tecnológico y de la propia sociedad de la información". Centrándonos en la web 2.0 también surgen una serie de críticas ya que, "lo cierto es que el individuo que carece de un ritmo de adaptación y aprendizaje a la altura de las nuevas aplicaciones, queda postrado en lo obsoleto del 'hoy', pero vanguardista hace menos de una década" (Cobo y Pardo, 2007). Los mismos autores afirman que "se trata de un desarrollo y una competitividad económica que pasa irremediablemente por la alfabetización digital. A priori no repercute en una mayor igualdad social ni una distribución más justa de las ganancias y de los bienes, sino que potencia la inequidad, excluyendo aún más a los ya excluidos de la generación anterior".

A partir de la observación de las desigualdades más destacadas se pude constatar que los cambios tecnológicos en la sociedad reproducen antiguas desigualdades sociales, es decir, la brecha digital es el producto de las brechas sociales generadas por desigualdades de clase social, de género, de etnia, etc. Al respecto, Area et al. (2008) expresan que "la alfabetización digital es importante porque es la clave de la inclusión. La brecha digital es también brecha social. Ambas se alimentan mutuamente. Por eso, la alfabetización digital es también la clave del desarrollo de la sociedad de la información. Sólo un pueblo que entienda cabalmente su importancia y, en consecuencia, despliegue una estrategia formativa adecuada y sea capaz de gestionar el cambio convenientemente estará en condiciones de desenvolverse con soltura, flexibilidad y capacidad de liderazgo en la sociedad informacional del siglo XXI"

c) Desigualdades y brecha digital: familias y escuela

Ante las desigualdades y brechas digitales expuestas también nos podemos preguntar por qué papel desempeñan escuela y familias en este ámbito. De las dos instituciones, la familiar es la que presenta m**ás dificultades entorno las TIC y dónde** se pueden agudizar más las desigualdades TIC. Esto se acentúa en el momento en que los requisitos de alfabetización digital, formación permanente, educación al largo de la vida, etc. no son un hecho ni una condición *per se* en las instituciones familiares. Mientras, y a diferencia de las realidades familiares, la institución educativa se encuentra bajo el paraguas de las políticas educativas que promueven la formación y el aprendizaje entorno las TIC. Aun así, podemos encontrar desigualdades en ambas instituciones y aunque son diferentes, están totalmente relacionadas si partimos del vínculo entre las familias y la escuela.

Las desigualdades que podemos localizar en las instituciones educativas, generalmente están relacionadas con el acceso y las infraestructuras. Las limitaciones de las TIC en las instituciones escolares (acceso y alfabetización digital) se pueden definir desde 3 barreras: el profesorado; la escuela; y el sistema (De Pablos et al., 2010). En lo que respecta a las barreras relacionadas con el profesorado, se vincula la falta de habilidades en materia TIC, escasa motivación y confianza en el uso de las TIC y formación inadecuada de docentes. Las barreras relacionadas con la escuela exponen las dificultades en el acceso limitado al equipo TIC, escasa experiencia de la escuela en proyectos TIC, falta de experiencia en el aprendizaje por proyectos y ausencia de las TIC como estrategia educativa. Por **último**, en relación a las barreras del sistema, se expone la estructura rígida del sistema tradicional de la escolarización.

En la institución familiar, las desigualdades ante las TIC pueden ser **más pronunciadas,** ya que no se encuentran bajo la "protección" de políticas educativas. En la institución familiar no hay una situación potenciadora de la formación, aunque sí que existe una amplia situación potenciadora de consumo de artilugios y aplicaciones TIC. Investigaciones

como el Estudio General de Medios de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2012) demuestran que las clases trabajadoras son las que acceden menos a internet, así que las desigualdades de acceso remiten a las desigualdades económicas y culturales. A la vez, dentro de las desigualdades entorno la alfabetización digital nos encontramos que los miembros menos incluidos en el ámbito TIC son aquellos que tienen más edad. En esta situación se puede establecer un claro vínculo con la brecha generacional. El cúmulo de las desigualdades expuestas en un mismo perfil, ya sea de persona o institución, multiplica el nivel de desigualdad, es decir, si un niño va una escuela en que las infraestructuras en TIC son escasas, a las cuales la familia no tienen acceso, como tampoco pueden acceder desde casa y siempre se tienen que trasladar a servicios externos al hogar, el riesgo de ser excluido digital se acentúa.

1.4 Conclusión

A modo de conclusión, hemos visto como escuela y familias se sitúan en la sociedad TIC, tanto a nivel de proyectos e innovaciones, como también des de una perspectiva de desigualdad y brecha digital. Todo esto nos permite observar la necesidad de comprender el vínculo entre familias y escuela a través de las TIC. Comprender el sistema relacional, a través de internet, entre las dos instituciones sería una posible fórmula para reducir las desigualdades digitales, vinculadas al ritmo frenético de desarrollo de la sociedad de la información. Entender como escuela y familias se relacionan a través de la red puede ayudar a la innovación en políticas sociales, económicas y educativas que fomenten la formación en prácticas de uso crítico de las TIC, paliando posibles desigualdades sociales y digitales, ayudando a les inclusión en la era digital. Por este motivo, la investigación piloto que presentamos se centra en analizar descriptivamente cómo la escuela se acerca a las familias a través de la red, qué aplicaciones utiliza, de dónde surge la iniciativa, cuáles son sus características principales, las funciones y los destinatarios, cómo se lleva a cabo la gestión y cuál es el modelo de participación para las familias. También se busca conocer cuál es la valoración que hace estas, cuáles son las limitaciones y oportunidades de acceso y alfabetización que se da a las familias, y por último describir cuáles son las limitaciones que se encuentra el profesorado ante su relación con las familias a través de las TIC.

2. Pregunta de investigación y perspectiva metodológica

Después de ver la presentación teórica de los conceptos clave y sus antecedentes, la pregunta inicial de la investigación es: ¿Qué funciones desarrollan las aplicaciones de internet en la relación escuela - familias? El objetivo principal de la investigación es describir las aplicaciones de internet que se utilizan en diferentes centros escolares en la relación entre familias y escuela, como también conocer sus funciones en la relación entre familias y escuela. El estudio se sitúa en Cataluña y se centra 10 centros de educación infantil (4), de primaria (6) y de secundaria (3), de titularidad privada (3), concertada (4) y **pública** (4), y de entornos urbanos (4) y rurales (7). La investigación se ha desarrollado des de un paradigma interpretativo, a través de un estudio de casos múltiple que describe y analiza las aplicaciones de internet, además de realizar entrevistas de contraste con todos los centros y analizar sus documentos. En el modelo de análisis se han considerado las siguientes dimensiones: aplicaciones, orígenes, características, funciones, destinatarios, gestión, participación, valoración, acceso y limitaciones. Cabe destacar que las dimensiones más importantes para el estudio han sido las funciones que la escuela da a diferentes aplicaciones de internet, sus diferentes niveles de relación con la familias (informativa, comunicativa y participativa (Gento, 1994)) y las características que se dan a las aplicaciones de internet des del punto de vista: de quién toma decisiones al respeto, de su organización y mantenimiento, de los destinatarios principales, las dificultades y las limitaciones.

3. Resultados

Los datos obtenidos nos muestran que, en relación a las **aplicaciones** de internet que se utilizan en la escuela, las más utilizadas son las de Sistema de Gestión de Contenidos, a través de páginas web y bitácoras (10), plataformas de extranet-intranet (5), correo electrónico (3), redes sociales -Twitter y Facebook- (2) y newsletter (1). En relación a los **orígenes de las aplicaciones** nos encontramos que la iniciativa surge del centro escolar y/o de sus familias. Cuando la decisión surge del centro escolar (7), hallamos que los motivos son entorno la necesidad de innovación y de 'estar al día', también porque se quiere utilizar la red como mecanismo de agilización de tareas a través de la digitalización (plataformas educativas, correos electrónicos, expedientes académicos digitalizados, entre otros). En el caso de que el origen se halle en las familias (5), surge por el interés de conocer el día a día del centro escolar y/o porque algún familiar tiene una formación específica que permite mejorar y ampliar las aplicaciones escolares ya existentes.

Entorno las **características de las aplicaciones** nos encontramos que cada una tiene contenidos diferentes. Por ejemplo, los sistemas de gestión de contenidos (web y bitácora) normalmente muestran la línea pedagógica del centro escolar, su imagen corporativa, contienen galería de fotografías y videos, enlaces a otros sitios web, el calendario escolar, una cronología de actividades e informaciones, la posibilidad de sindicación, y un espacio de prensa y publicaciones. La extranet-intranet

se caracterizan por ser plataformas académicas, donde se establece la comunicación virtual con las familias (puede ser a través del correo electrónico), también se utiliza como canal de noticias, y plataforma de fotografías y videos. El correo electrónico y la newsletter se utilizan para enviar circulares informativas a las familias, las programaciones didácticas, recomendaciones y recordatorios para las familias. Por último las redes sociales se utilizan para reforzar las informaciones de otras aplicaciones.

En lo referente a las **funciones de las aplicaciones** en la relación familias y escuela, podemos acordar idealmente tres tipos de usos: informativa, comunicativa y participativa. Estas funciones se encuentran vinculadas con los niveles de participación propuestos por Pereda (2006): información, consulta y toma de decisiones; y por Gento (1994): información, consulta, elaboración de propuestas, delegación, codecisión, cogestión y autogestión. Consideramos función informativa aquella unidireccional de escuela a familias (la escuela informa a las familias). Según Gento (1994) esta estructura comunicativa se encuentra en el nivel más bajo de participación, es decir, no existe feedback, las familias sólo reciben el mensaje enviado y no hay posibilidad de decisión, ni de modificación, etc. Esta función está presente en las aplicaciones de internet de todos los centros educativos analizados. Como función comunicativa entendemos aquella función bidireccional, en la que existe un 'feedback' entre familias y escuela. Analizando las aplicaciones nos encontramos que algunas aplicaciones (correo electrónico, newsletter e internet-extranet) que desarrollan esta función porque se emiten opiniones por parte de las familias, hay una bidireccionalidad entre familias y escuela, y respuestas correlativas al otro agente. Por último, consideramos la función participativa como la implicación de las familias en otros espacios y momentos fuera de la propia red (en actos escolares, en clases, aportación de material, entre otros). Siguiendo las propuestas de Gento (1994), encontraríamos otros niveles ideales de participación (cogestión y autogestión), que no hemos encontrado en el análisis de las aplicaciones de internet analizadas en los 10 centros.

Cuando nos centramos en los **destinatarios de las aplicaciones**, hallamos que los principales son las familias de los centros escolares (tanto las actuales, como aquellas que son susceptibles de serlo en un futuro), en segundo lugar los/as estudiantes (los actuales, como también exestudiantes del centro), en tercer lugar encontramos como destinatarios a los/as docentes del centro, seguido de la comunidad educativa y por último la sociedad (para fines propagandísticos de la escuela, sobre todo en centros de titularidad privada y concertada). En relación a la **gestión y el mantenimiento de las aplicaciones** de internet nos encontramos con diferentes modelos: se encarga a un docente 'especialista' en TIC del propio centro, a un técnico externo al centro, a un coordinador, a un equipo de maestros o de coordinación (en escuelas con un número menor de maestros lo lleva a cabo todo el claustro de profesores). Cuando hablamos de la toma de decisiones, mayoritariamente lo hace el equipo directivo (sobre todo en escuelas grandes o de titularidad no pública) o el todo el claustro (en decisiones 'importantes' o en escuelas 'pequeñas').

Respecto a la **participación de las familias en las aplicaciones** de internet nos encontramos que no participan directamente. En ocasiones lo hacen aportando su formación personal en el ámbito de las TIC para mejor y ampliar las aplicaciones ya existentes en el centre escolar. En algún caso las familias también pueden valorar y hacer propuestas entorno las aplicaciones de internet, pero no gestionan ningún espacio virtual, como tampoco deciden nada sobre las aplicaciones. Aunque por el momento las familias participan muy escasamente en las aplicaciones, sí que los diferentes centros escolares muestran la intención que en un futuro estas pueden participar directamente.

Cuando preguntamos por la **valoración que las familias hacen de las aplicaciones** de internet, el resultado nos muestra que estas están satisfechas de las diferentes aplicaciones, aunque en la mayoría de centros escolares se basan en valoraciones que han escuchado o hablado con las familias, y escasamente utilizan una pauta formal y sistemática para que estas realizen una valoración. Ante los resultados sobre el **acceso de las familias a las aplicaciones** nos vemos dos perspectivas: los centros que exponen que sus familias no muestran dificultades en el acceso a las aplicaciones de internet y los que sí. Los centros escolares que tienen familias con dificultades de acceso (infraestructuras y alfabetización digital) dan diferentes fórmulas para hacer frente a estas: complementan la información a través del papel escrito, para la visualización de fotografías y videos se ayudan del soporte de CD (en el caso que la limitación es porque no se dispone de acceso a internet pero se dispone de ordenador) o de murales fotográficos en el espacio del centro, ceden espacios y aulas de informática de la escuela a las familias para que pueden hacer uso de ellas y puedan consultar las diferentes aplicaciones de internet, además algunos centros ofrecen formación entorno las TIC a las familias de su centro. Y por último vemos centros que derivan a las familias a otros servicios municipales (centros públicos y bibliotecas que disponen de la infraestructura y la conexión).

Por último, los resultados nos muestran tres tipos de **limitaciones** con que se encuentran maestros y profesorados. Primeramente, los centros escolares muestran que si tienen dificultades ante las aplicaciones de internet es por la falta de formación en el ámbito. En segundo lugar, muestran que hay limitaciones en el sistema informático y los servidores del centro escolar (se bloquean, conexión lenta, restricciones, entre otros). En tercer término, los resultados nos muestran que profesores y maestros consideran que otra limitación viene determinada por el tiempo que disponen para poder formarse y dedicarse a las aplicaciones de internet.

4. Conclusiones

Comparando las funciones recogidas en la investigación piloto (informativa, comunicativa y participativa) con los diferentes niveles ideales propuestos por Gento (1994) se puede observar que las aplicaciones de internet de los centros escolares aún están en una fase emergente de participación, porque no se implica a las familias, como tampoco son agente para la codecisión, la cogestión o la autogestión, los niveles más elevados de participación presentados por Gento. Así, aunque los principales destinatarios, como demuestra el estudio, son las familias, estas no tienen un papel decisivo o de autogestión en el ámbito de las aplicaciones de internet. Un indicador que muestra el bajo nivel de participación de las familias en las aplicaciones de internet del centro escolar, lo encontramos reflejado a la hora de pedir sobre los tipos de gestión y mantenimiento de las aplicaciones de internet. En ninguno de los casos estudiados se han expuesto que las familias codecidan, cogestionen o autogestionen alguna de las aplicaciones, aunque sí que participan activamente en las aplicaciones de la Asociación de Familias de Alumnos (APA, AMPA o AFA), no lo hacen directamente en las aplicaciones del centro escolar. Por lo tanto, la familias, a pesar de ser las principales destinatarias, no participan en la gestión y mantenimiento de las aplicaciones de internet.

Por otra parte, cuando se pregunta a los centros escolares sobre la valoración que hacen estas de las aplicaciones, vemos que en escasas situaciones se les pide directamente opinión y valoración a las familias sobre las aplicaciones y menos se incorporan sus propuestas. Por lo tanto, aunque las aplicaciones de internet van dirigidas principalmente a las familias, estas participan en algunos casos haciendo pequeñas aportaciones de manera informal, pero mayoritariamente no tienen ningún voto decisivo en la gestión y mantenimiento de estas, y escasas veces se recogen sus valoraciones y propuestas ante estas. Esta característica hace que la participación de las familias entorno a las aplicaciones de internet se sitúe en un nivel bajo.

A nivel de los elementos condicionantes entorno a las funciones, podemos ver las limitaciones identificadas en el trabajo de campo del estudio. Estas limitaciones van estrechamente ligadas a las barreras micro, meso y macro expuestas por Balankat et al. (2006). Las barreras que exponen los autores se ven claramente reflejadas en los resultados de la investigación. Las barreras relacionadas con el profesorado (micro), se ven en las repetidas ocasiones en que el profesorado expone su falta de formación en el campo TIC, también la inquietud y la angustia que se crea entre un sector de los docentes en el momento de introducir una nueva aplicación de internet. Las barreras relacionadas con la escuela (meso) también se ven reflejadas en los resultados conseguidos. Se puede observar cuando las personas entrevistadas exponen las limitaciones de la red a nivel de almacenaje y posibilidades, como también los obstáculos que supone tener que decidir los contenidos y espacios virtuales que hay que presentar en las diferentes aplicaciones de internet que utilizan. También la barrera meso se ve reflejada cuando los docentes expresan su falta de horas de dedicación a las aplicaciones de internet, aspecto que hace referencia a la ausencia de racionalización y "normalización" de las TIC en la vida cotidiana de la escuela.

Una muestra que los centros escolares y los docentes tienen escasa experiencia en el ámbito de las TIC y sus aplicaciones (micro y meso), la observamos a partir de la comparación entre la taxonomía de aplicaciones de internet que extensamente proponen Cobo y Pardo (2007) y las aplicaciones que encontramos en el análisis del estudio. Cobo y Pardo exponen 18 aplicaciones de internet y de los casos estudiados sólo se encuentran 6 (entendiendo la 'newsletter' como una extensión del correo electrónico). Estos datos contrastan las infinidades de posibilidades de la red y el estancamiento de las aplicaciones de internet que se utilizan en los centros escolares. Un claro ejemplo, es la ausencia comunicativa en las redes sociales, que muchas veces los centros escolares no utilizan por su desconocimiento sobre aspectos de privacidad, derechos de imagen y protección de datos, etc. Esta ausencia se puede encajar en las barreras relacionados con el sistema (macro) de Balankast et al., que hablan de las limitaciones creadas por la estructura rígida del sistema tradicional de escolarización.

En relación a las desigualdades, el hecho de no tomar en consideración los puntos de partida de las familias en el ámbito TIC puede ayudar a reproducir las brechas digitales ya existentes. Uno de los requisitos de la alfabetización digital es la formación permanente, la educación a lo largo de la vida, una situación que no se produce *per se* en las instituciones familiares. Así, ante unas familias que no tienen 'facilidades' de acceso (a infraestructuras y/o a alfabetización digital), hace falta cuestionar como la escuela atiende a las posibles necesidades de sus principales destinatarias, las familias.

5. Posibles prácticas inclusivas

Analizadas las funciones de las aplicaciones de internet en la relación entre familias y escuela, como también presentados aquellos factores que condicionan la participación de las familias en estas, se puede pensar en replantear el modelo de participación de las familias con la finalidad de mejorar el vínculo entre familia y escuela. Porque "las NTIC […] no sólo están transformando la educación escolar 'desde dentro', sino que están empezando a transformarla también 'desde fuera', forzando a una revisión crítica de las funciones y finalidades que han presidido, y siguen presidiendo aún en buena medida, su organización, funcionamiento y objetivos" (Coll et al., 2007). Así, después de ver las funciones de las aplicaciones de internet en la relación familia y escuela, los factores que condicionan los modelos de participación de las familias en estas y las mejoras que se pueden producir a partir de fomentar la participación conjunta entre familia y escuela, proponemos algunos posibles cambios que pueden mejorar la relación familias y escuela a través de la red.

Una primera práctica de mejora de la relación familias y escuela puede ser a través de *diseñar y crear las aplicaciones de internet a partir de las necesidades, demandas y dificultades que pueden presentar las familias entorno las aplicaciones de internet*. Esta práctica surge de la premisa que si las familias son las principales destinatarias de las aplicaciones de internet, las aplicaciones tienen que partir de sus diversas realidades (clase social, género, etnia, territorio, comunidad, etc.), motivaciones y necesidades. Si no se da el caso, puede ser que las familias se desvinculen de las aplicaciones, ya sea porque no resultan de su interés o porque no se consideran sus posibles dificultades de acceso. Atender a las diferentes realidades, motivaciones y necesidades familiares, incluyendo a todas las familias, pese estas sean muy diferentes, es el eje central de las prácticas inclusivas. A la misma vez, hay que *profundizar y ampliar la capacidad de uso de las aplicaciones ya existentes extrayéndoles el máximo potencial*, como también incentivar el uso de otras aplicaciones que el centro escolar aún no utiliza, con la finalidad de fomentar la participación de las familias en los centros escolares.

Una segunda práctica que deriva de la anterior, es que si se tienen en consideración las realidades, motivaciones y necesidades de las familias en las aplicaciones de internet, como principales destinatarias, hace falta *encontrar mecanismos y herramientas de participación para estas.* Aprovechando la virtualidad, se pueden encontrar mecanismos que ayuden a participar a las familias en el espacio virtual. Otra práctica que puede paliar las limitaciones que presentan los docentes en el momento de gestionar las horas de *tutoría u otros cargos de gestión,* como también las de *dedicación a las aplicaciones de internet* (barreras meso), es disponer de la ayuda, soporte y participación de las familias en estas. Hay experiencias que nos muestran la importancia del soporte de las familias en el uso y la gestión de las aplicaciones de internet. Algunas prácticas de uso y soporte de las familias en las aplicaciones, encontradas durante el estudio, nos sirven de ejemplo: mientras una maestra escribe artículos educativos en la red, una madre voluntaria los corrige, otro ejemplo es cuando un padre se encarga de 'subir' a la red las fotos que hace la maestra, o cuando docente y familia acuerdan realizar la reunión virtualmente por motivos de conciliación familiar. Estos ejemplos nos muestran la importancia de la implicación de las familias en las aplicaciones de internet, y de cómo esta implicación puede ayudar, facilitar y agilizar las tareas del docente en relación a estas. La ayuda por parte de las familias y, también, su consentimiento para hacer uso de las aplicaciones de internet, rompe los espacios y los momentos de relación escuela y familias, haciéndolos abiertos y flexibles; ahora es posible el encuentro familias y escuela a cualquier hora y en cualquier sitio (siempre con ordenador, tableta o dispositivo móvil), tan solo hace falta la (pre)disposición de ambas partes y los recursos necesarios para desarrollarlo. Así vemos que, construir las aplicaciones de internet a partir de las necesidades y demandas de todas las familiar, crea pr**ácticas inclusivas; como también vemos que** potenciar la implicación de las familias en las aplicaciones, aminora las limitaciones entorno la dedicación y gestión en las horas de tutoría u otros cargos, como también en las aplicaciones de internet.

Una tercera y última posible práctica para la mejora del vínculo entre escuela y familia a través de las aplicaciones de internet, es poder ofrecer *espacios de formación entorno estas*. **¿**Por qué no abrir los espacios de formación TIC a las familias y así generar momentos de debate y puesta en común, para definir una aplicación de internet para todos, familias, docentes y alumnado?

Bibliografía

AIMC (2012) Resumen General febrero a noviembre, Madrid, AIMC.

Area, Manuel (1997) "Futuro imperfecto. Nuevas tecnologías y desigualdades educativas" disponible en http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/a7.pdf

Area, Manuel (2002) "Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica" en Educar, nº 29, pp. 55-65.

Area, Manuel; Gros, Begoña; Marzal, Miguel Á. (2008) Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Madrid, Síntesis.

Balankat, Anja; Blamire, Roger; Kefala, Stella (2006) "The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe" disponible en: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf

Barrenetxea, Miren y Cardona, Antonio (2003) "La brecha digital como fuente de nuevas desigualdades en el mercado de trabajo" en Economistas, nº95, pp.119-128.

Bonal, Xavier (2011) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Madrid, Paidós.

Bourdieu, Pierre (1980) La distinción, Madrid, Taurus.

Cobo, Cristobal y Pardo, Hugo (2007) Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast-food, Barcelona-México, Universitat de Vic-Flacso México.

Coll, César; Martí, Eduardo (2007) "La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación" en Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi Álvaro (ed.) Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar, Madrid, Alianza Editorial.

Collet, Jordi; Tort, Antoni (2011) Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Comellas, Maria Jesús (2011) "Escola i la família. Idees per compartir el procés educatiu" disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/familiaescola/Home/Articles_interes/Ambit_general/Arxius/Escola_familia_idees_proces_educatiu.pdf

De Pablos, Juan; Area, Manuel; Valverde, Jesús; Correa, José Miguel (2010) Políticas educativas y buenas prácticas con TIC, Barcelona, Graó.

Elboj, Carmen (1998) "Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos. Cambios sociales y algunas propuestas educativas" en Contextos educativos, nº 1, pp. 53-57.

Fernández, Juan Sebastián (2012) "Los medios de comunicación, nuevas tecnologías de la información y sus implicaciones en el sistema educativo" en Trinidad, Antonio y Gómez, Javier (ed.) Sociedad, familia, educación. Una introducción a la sociología de la educación, Madrid, Tecnos.

Freire, Juan (2009) "Cultura Digital y prácticas creativas en educación" en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 6, nº 1 disponible en: http://rusc.uoc.edu

Gento, Samuel (1994) Participación en la gestión educativa, Madrid, Santillana.

Pablo, Federico; Mañas, Elena; Cuadrado, Juan Ramón (2006) "El impacto de las TIC en las formas de consumo familiar" en Economía industrial, nº 360, pp.61-76 disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2080042

Pereda, Visitación (2006) La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer, Madrid, Fundación Acción Familiar.

Pérez, Rosa Maria (2004) Les relacions entre família i escola. Un análisi psicosocial, Lleida, Pagès Editors.

Sureda, Jaume; Comas, Rubén; Morey, Mercé (2010) "Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares" en Revista Científica de Educomunicación, nº34, pp.135-143.

Torrubia, Rafael y Doval, Eduardo (2009) Família i educació a Catalunya, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Vila, Ignasi (1998) Familia, escuela y comunidad, Barcelona, Horsori.

Vila, Meritxell (2002) "El huevo o la gallina" disponible en http://www.politicadigital.com.mx/pics/edito/multimedia/397/filearton81_multimedia.pdf

IDENTIFICACIÓN ESCOLAR, EXPECTATIVAS ACADÉMICAS, GÉNERO Y TIPO DE CENTROS: UN ESTUDIO MULTIVARIADO CUALITATIVO DEL ALUMNADO DE 4º DE LA ESO EN CANARIAS

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Moisés Betancort Montesinos, Israel Hernández López, Leopoldo Cabrera Rodríguez[1]

Resumen

El estudio que presentamos, enmarcado en el Proyecto de Investigación "Clase, género, familia y logro educativo", se plantea el patrón de relaciones que se dan entre las variables tipo de centros (públicos y privados), género, identificación con la cultura escolar y expectativas académicas del alumnado. En un primer trabajo, encontramos que las chicas mostraron una mejor adaptación escolar y una mejor trayectoria académica. A esta conclusión anterior queremos incorporar la pregunta de si esta "superioridad" de las chicas es independiente del tipo de centro. Con ello pretendemos profundizar no sólo en los perfiles del alumnado de la doble red en Canarias sino en comprobar si las percepciones del alumnado sobre su proceso y trayectoria escolar son independientes del centro donde estudian o por el contrario existen pautas diferenciadas. La persistencia de la mejor posición de las chicas en todos los centros nos colocaría en la constatación de la fuerza explicativa del género frente al status socio-económico-cultural de las familias.

Palabras clave: centro escolar, género y educación, status socio-económico-cultural, educación secundaria obligatoria

El estudio que presentamos está enmarcado en el Proyecto de Investigación "Clase, género, familia y logro educativo"[2]. Los instrumentos utilizados en la recogida de datos fueron variados: un cuestionario que mide los hábitos y actitudes del alumnado y otro sobre motivación escolar. Los datos fueron recogidos en mayo del 2007 por el ICEC en 39 centros entre el alumnado de 4º de la ESO en Canarias. La población con la que contamos no tiene carácter muestral y, en consecuencia, no podemos inferir resultados para toda Canarias.

La muestra está compuesta por 2.247 alumnos[3], de los cuáles el 53,2% son chicas y el 46,8% chicos. El 61.4% estudia en centro público, y el 38,6% en centro privado. La gran mayoría (83.3%) ha estudiado en el mismo centro.

En un anterior trabajo (Pérez Sánchez y Betancort Montesinos, 2010) encontramos que para esta misma población, el progreso escolar, los niveles de identificación con la escuela y las expectativas se distribuyen de forma diferente en función del género; es decir, comprobamos una mayor adaptación y aprovechamiento escolar por parte de las chicas.

Por otro lado, en relación a los tipos de centros, Cabrera Rodríguez y Cabrera Montoya (2008), con la misma base de datos, hallaron que el rendimiento escolar era mejor en los centros privados que en los públicos y mejor en los alumnos cuyos padres cuentan con mayores niveles de estudio.

Los resultados que presentamos en esta comunicación pretenden ahondar en la inclusión de las variables referidas a la identificación escolar y expectativas académicas tomando como referencia no sólo el género sino también el tipo de centros y el nivel educativo de los padres.

Los mejores resultados escolares de las chicas y de los centros privados

La tasa de idoneidad en la edad muestra al alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, de forma que realiza el curso correspondiente a su edad. Se trata de un indicador de progreso importante. En nuestro caso para 4º de la ESO, la edad adecuada es 15 años. En el curso 2006/2007 la tasa de idoneidad en Canarias es del 49,2% frente al 57.4% del Estado español. Por sexo, las chicas cuentan con un 55,6% frente al 43,1%. Tendencia clara también a nivel nacional, 63,8% para el alumnado femenino y 51,4% para el masculino. Tanto para Canarias como para el resto, la diferencia es de 12 puntos a favor de las chicas (MEC, 2009).

1 Carmen Nieves Pérez Sánchez, Moisés Betancort Montesinos, Israel Hernández López, Leopoldo Cabrera Rodríguez. Departamento de Sociología, Facultad de Educación. Departamento de Piscobiología y Metodología, Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. E-mail: cperez@ull.es ; moibemo@ull.edu.es ; israelhdez@gmail.com; lcabre@ull.es

2 El proyecto de investigación, inicialmente dirigido por José Saturnino Martínez García, en la actualidad por Leopoldo Cabrera. Está financiado por la Dirección General de Universidades, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Obtuvo evaluación positiva y financiación (BOC, 22-06-06). Participan como investigadores Blas Cabrera, Carmen Nieves Pérez, Sara García y Mª del Carmen Barreda. Identificación del proyecto: PI042005/092. Financiación: 20.659 euros.

3 Aproximadamente estos 2.247 alumnos representarían un 12.8% del total de alumnado de 4º de ESO, ya que en el curso 06-07, Canarias contaba con 17.625 alumnos (MEC).

Nuestros datos reflejan igualmente que las alumnas cuentan con una mejor posición en la escuela, teniendo en cuenta la edad y el nivel de repetición de curso. Para el caso de la edad encontramos que en promedio las chicas son más jóvenes que los chicos [$t(2188)=-3,357$; $p<0,05$]. En el caso de haber repetido curso frente a no haber repetido curso vemos que en porcentaje, las chicas no repiten curso en mayor medida que los chicos [$\chi^2(1)=14,46$; $p<0,05$]. El 34,28% del alumnado entrevistado que no ha repetido curso son chicas frente al 26,63% que son chicos.

En relación a la elección de estudios, las mujeres optan, en mayor proporción que los hombres, por estudiar Bachillerato (20 puntos de diferencia, MEC). Esta tendencia puede obedecer a unos mejores resultados académicos[4] previos de las mujeres, además, el mejor aprovechamiento escolar puede combinarse con la elección de ramas que implican trayectorias escolares más largas y con aparentes mayores cuotas de oportunidades posteriores en el empleo. Estos datos, sitúan en cierta desventaja a los hombres que además tienden a abandonar en mayor proporción el sistema educativo.

Así lo indican las tasas de abandono temprano (población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación). Según los datos del Ministerio, en Canarias, en el 2007, la tasa de abandono era del 36,9% (cinco puntos por encima de la media del Estado); por sexo, el 44,9% (36,1% Estado) de los hombres frente al 28,7% (25,6% Estado) de las mujeres.

Con respecto al rendimiento escolar en función del tipo de centros: es conocido que los rendimientos educativos por titularidad de centros en España difieren de forma importante. Generalmente son mejores los de centros privados y peores los de centros públicos. Así lo ponen de manifiesto numerosos estudios realizados por el propio MEC (Ministerio de Educación), INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) o INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) o IE (Instituto de Evaluación) en los últimos años, además de muchos analistas de diferentes disciplinas científicas. Además, lo dicho para España sirve como conclusión para otros países, como lo muestran los sucesivos *Informes PISA*[5], de 2000, 2003 y 2006, de la OCDE.

En promedio, el alumnado en la red privada de escolarización, en aquellos Estados que cuentan con un alto porcentaje de estos centros, obtiene mejores resultados que el de los centros públicos (25% de media en los países de la OCDE) (OCDE: 2006, p.239). Estas variaciones del rendimiento son consecuencia de "procesos de enclasamiento" en la red privada (tanto por decisión de las familias de mayor estatus sociocultural o por la selección de los propios centros ante una demanda elevada) y del entorno socioeconómico general de los colegios (ibídem, p.240).

Variables

Analizamos las respuestas del alumnado a una serie de preguntas que hemos relacionado con las formas de identificación con la escuela y otras en las que se les pregunta directamente sobre sus expectativas académicas. En cierta forma, tratamos de averiguar si existen diferencias entre unas y otros en relación a sus formas de percibir su estancia en el sistema educativo y en sus estrategias individuales, y si dichas diferencias están condicionadas por el tipo de centro y/o el nivel de estudios de sus padres.

Para analizar la Identificación Escolar seleccionamos las siguientes preguntas:

- "¿Te gusta venir la centro escolar?"
- Factores que miden tipos y grados de motivación:
  - "Cuando estudio y hago las tareas, suelo hacerlo porque disfruto haciéndolo"
  - "Cuando estudio y hago las tareas, suelo hacerlo porque se supone que tengo que hacerlo" (obligación)"
  - "Cuando estudio y hago las tareas, suelo hacerlo porque es importante para mí hacerlo" (responsabilidad).
- Estudiar versus trabajar:
- "Es mejor continuar los estudios que trabajar"
- "Es mejor trabajar que continuar los estudios"
- "Lo mejor es trabajar y estudiar al mismo tiempo"

Con respecto a las Expectativas Académicas, se les pregunta directamente "¿Hasta qué nivel piensas seguir estudiando?", además los completamos con las opiniones de los padres sobre las trayectorias futuras de sus hijos e hijas.

Nuestro interés es registrar los grados de identificación con la escuela. Fernández Enguita (1997) apunta tres conceptos para hacer referencia a las estrategias de los actores en relación a la reproducción/movilidad social: identificación

4 Al alumnado también se les pasó pruebas de rendimiento de matemáticas, lengua e inglés. Los resultados por sexo en la combinación de las tres pruebas no dan diferencias significativas por alumnos/as. Si existen, sin embargo, diferencias significativas en los resultados de las pruebas de matemáticas, a favor de los chicos y de lengua, a favor de las chicas. Justamente como el Informe PISA 2006 reconoce.

5 PISA es el acrónimo de *Programme for Internacional Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), iniciativa de la OCDE. El objetivo es evaluar las competencias lectora, matemática y científica del alumnado de 15 años, a través de pruebas externas. En el estudio de 2006 además de los 30 países de la OCDE participaron otros 27.

expresiva; identificación instrumental y racionalidad instrumental individual. Este autor interpreta que la mayor o menor identificación instrumental deriva de consideraciones racionales (acertadas o desacertadas) mientras que la mayor o menor identificación expresiva lo hace de motivaciones afectivas y estéticas. Además, las expectativas académicas, tienen que ver con los gustos pero, sobre todo, con las formas de percibir el futuro y cómo han sido las experiencias escolares. Por tanto, en la constatación de las expectativas académicas se despliega toda una serie de aspectos relacionando con las estrategias individuales. Dimensión, obviamente afectada por concepciones de vida, del mundo, construidas en relación a su pertenencia a su propio género, clase social, etc.

Resultados: Perfil del alumnado sobre identificación escolar y expectativas académicas (por género, tipo de centros y nivel de estudios de los padres)

La técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples estudia las frecuencias conjuntas de variables categóricas de respuesta. Nos permite ver en un gráfico la relación de las variables categóricas atendiendo a su frecuencia conjunta. La relación entre las variables en la gráfica se ve por la cercanía de sus categorías. Por tanto, es una técnica muy visual para ver dichas relaciones. Lo que hacemos es describir multivariadamente la co-ocurrencias de respuestas de nuestros sujetos. Se trata, por tanto, de una buena técnica para construir perfiles de respuesta en un gran conjunto de datos.

Identificación Escolar:

Las frecuencias en relación al tipo de centros y nivel de estudios de los padres del alumnado entrevistado son:

- "¿Te gusta venir al centro?": las opiniones están claramente divididas entre quienes opinan que "nada, poco", y los que "bastante, mucho", tanto de los colegios públicos como privados. Tampoco existen diferencias en relación al nivel de estudios de los padres.
- "Cuando estudio y hago las tareas, suelo hacerlo porque disfruto haciéndolo": los alumnos de los colegios públicos se identifican en mayor medida con esta afirmación que los estudiantes de los colegios privados (72% lo hace medio/alto frente al 66%). Con respecto al nivel de estudios no existe una tendencia destacable, únicamente parece que son alumnos cuyos padres cuentan con estudios primarios y universitarios los que más disfrutan haciendo las tareas y estudiar (73% frente al 64% de los padres con estudios medios).
- "Cuando estudio y hago las tareas, suelo hacerlo porque se supone que tengo que hacerlo" (obligación): no existen diferencias, prácticamente el 70% del alumnado de los colegios públicos y privados considera que es así. Sin embargo, con respecto al nivel de estudios de los padres si encontramos un interesante dato, son los alumnos con padres universitarios los que en mayor medida se reconocen en esta afirmación (con una diferencia de 6 puntos, respecto a los padres con estudios primarios y medios). Los hijos de padres universitarios interpretan que es su obligación estudiar, esto puede interpretarse como una percepción necesaria para el mantenimiento y reproducción socio-cultural.
- "Cuando estudio y hago las tareas, suelo hacerlo porque es importante para mí hacerlo" (responsabilidad): con una pequeña diferencia porcentual de cuatro puntos, los alumnos de los colegios públicos se posicionan de acuerdo con esta opción en un 60% frente al 56% de los del sector privado. Con respecto al nivel de estudios de los padres, los alumnos de padres universitarios se identifican en menor medida que los alumnos de padres con estudios primarios o medios con esta opinión (diferencia de 10 puntos). Podríamos sugerir que detrás de esto parece existir una mayor identificación instrumental de los estudios por parte de los alumnos cuyos padres cuentan con menor capital académico/cultural. Los estudios son el instrumento, la llave para conseguir un mayor estatus social que sus padres.
- Trabajo Versus Estudio:
  - "Es mejor continuar los estudios que trabajar"; "Es mejor trabajar que continuar los estudios"; "Lo mejor es trabajar y estudiar al mismo tiempo". No encontramos diferencias, sólo una ligera tendencia a sentirse más identificados con la opinión de que "es mejor continuar los estudios que trabajar" a los alumnos de los colegios privados (tres puntos porcentuales: 83% frente el 80% de los colegios públicos). Estos datos se repiten cuando las diferencias son entre los padres con estudios universitarios y los padres con estudios primarios (84% y 80%, respectivamente).

Atendiendo a la gráfica 1, una vez aplicada la técnica elegida y usando como variable pivote el género, nos encontramos con los siguientes perfiles:

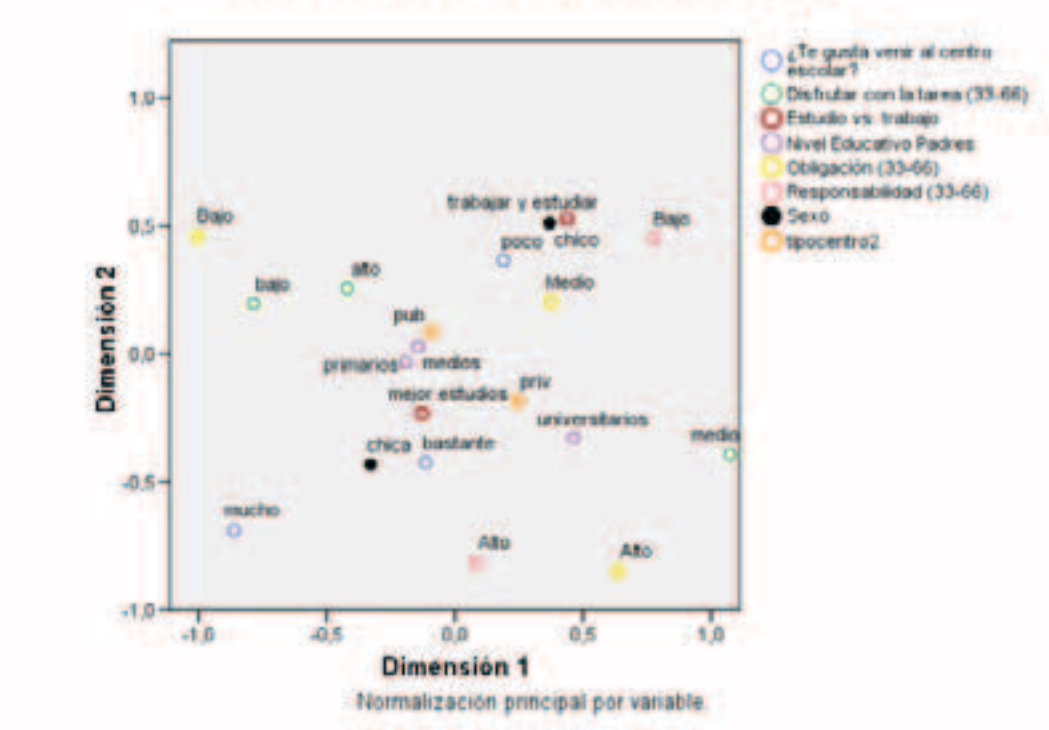
Las chicas disfrutan mucho o bastante viniendo al centro escolar, el nivel de disfrute con las tareas es bajo/alto, pero el nivel de responsabilidad es alto. Seguir estudiando es mejor de cara al futuro y, por tanto, expresan en mayor medida que es mejor estudiar frente a trabajar o estudiar/trabajar**.** Este perfil de chica se da entre padres con niveles educativos medios y primarios y en igual medida en centros públicos que privados.

Los chicos por otro lado expresan con mayor frecuencia que les gusta poco venir al centro escolar, su nivel de disfrute con las tareas es el mismo que en las chicas con igual frecuencia responden que bajo/alto, aunque hay una mayor frecuencia de respuestas alto. Al igual que las chicas, seguir estudiando es mejor de cara al futuro, sin embargo los chicos se asocian a un perfil de respuesta donde en mayor medida prefieren trabajar y estudiar que sólo estudiar o sólo trabajar. Este perfil de respuesta se da en mayor frecuencia entre el alumnado varón con padres de estudios primarios y medios, pero también con estudios universitarios y más en centros públicos que en privados.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que las chicas se sienten más responsables en relación a los estudios y además se identifican en mayor medida con estudiar, independientemente de dónde estén escolarizadas y del nivel de estudios de sus padres (a una conclusión parecida pero referida al rendimiento académico ha llegado, para el caso español, Martínez García, 2007 y 2011). Ello significa que las chicas confían en los estudios como un medio, como un instrumento para lograr algún fin: buen empleo, una posición social, etc.

Para el caso de los chicos, lo destacable es que la opción de estudiar y trabajar se da en mayor frecuencia y de forma independiente al nivel de estudios de los padres. Sin embargo, esta elección es propia del alumnado de los centros públicos y no de los privados. Como hemos apuntado, el abandono escolar es masculino, tendencia que, al menos para los años estudiados, va vinculada a la inserción laboral de la población masculina en el mercado de la construcción y del sector servicios. Situación que ha cambiado con los procesos de destrucción de empleo y de estancamiento económico que estamos viviendo. En este sentido, el que encontremos una mayor frecuencia por parte de los chicos en esta opción no resulta extraño, ahora bien el perfil del alumno varón de los centros privados no se siente identificado con esta postura, básicamente se posicionan del lado de seguir estudiando, con lo que en parte parece que las opiniones de los chicos están más influidas por el contexto que en el caso de sus compañeras.

Grafico 1. Identificación Escolar



Expectativas Académicas

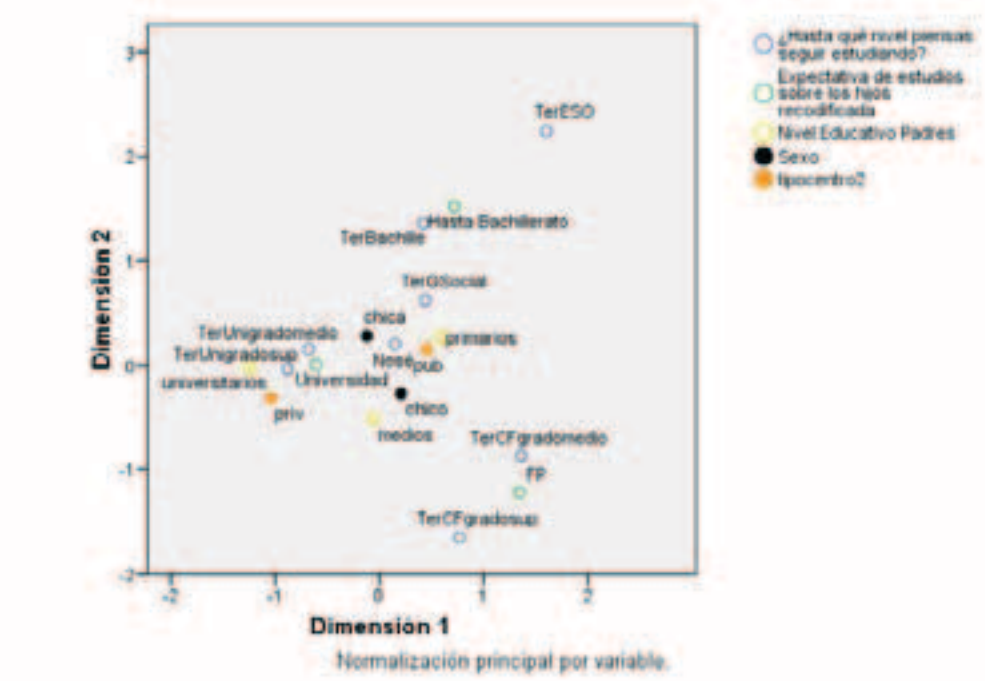
Fijándonos en las respuestas del alumnado en relación a ¿hasta cuándo piensan seguir estudiando? De las frecuencias en relación a los centros privados/públicos y el nivel de estudios de los padres destacamos que: en los centros privados, los alumnos con padres de estudios primarios piensan hacer estudios universitarios un 38% frente al 62% de estudios medios y el 77% de estudios universitarios. Esta tendencia la observamos también en los centros públicos, 31% para los padres de estudios primarios, 43% para los de estudios medios y un 62% para los padres universitarios. Es decir, que a mayor nivel de estudios de los padres, como imaginábamos, mayores expectativas sobre los estudios, independientemente del tipo de centro. Alrededor de los centros privados se concentran los porcentajes mayores en relación a la opción de una trayectoria escolar más larga y de aparente mayor valor en el mercado escolar.

Siguiendo la gráfica 2, las chicas más frecuentemente esperan alcanzar estudios universitarios. Este patrón de expectativa, se da más frecuentemente en chicas con padres de estudios primarios y en alumnas de centros públicos.

En los chicos el patrón más frecuente es hacer un ciclo formativo de grado superior, luego el nivel universitario pero en mucha menor frecuencia. Este patrón se asocia a chicos con padres que tienen estudios primarios en mucha mayor frecuencia seguidos por padres con estudios medios y en mucha menor frecuencia con padres de estudios universitarios. Este tipo de perfil se asocia a chicos de centros públicos en una gran medida, los chicos de centros privados no se asocian mucho a este tipo de perfil.

Por tanto, los patrones de respuestas observados nos indican que el género mantiene una fuerza interpretativa y explicativa importante. Es decir, las alumnas parecen tener más claro seguir estudiando hasta la universidad aunque sus padres no cuenten con un alto capital cultural y estén escolarizadas en el sector público. Sin embargo, el modelo de respuesta de los varones está más condicionado por el nivel de estudios de los padres y el tipo de centros.

Grafico 2. Expectativas Académicas



Finalmente, hemos rescatado las expectativas de los padres sobre la trayectoria académica de sus hijos, en función de su nivel de estudios y por tipos de centros. Centrándonos exclusivamente en la opción de estudios universitarios, encontramos que el 57% de los padres de la red privada con estudios primarios aspira a que sus hijos e hijas estudien en la universidad; el 79% de estudios medios y el 92% de estudios universitarios. En la red pública: no existen diferencias con respecto a los padres de estudios primarios, pero si con estudios medios (62%) y con estudios universitarios (86%). Estos datos reflejan que en el sector público los padres aspiran en menor proporción a que sus hijos realicen estudios universitarios. Podemos interpretar que los padres de cierto capital académico (medio y superior) que han escolarizado a sus hijos e hijas en la red pública no parecen priorizar tanto los resultados escolares como los procesos escolares. Recordando a Bernstein (1988), existe una vinculación entre fracciones de clase media, tipos de centros y tipos de pedagogías deseadas o esperadas. Aunque esta línea argumentativa escapa al objetivo de esta comunicación.

Bibliografía

Alberdi, I.-Escario, P.- Matas, N. (2000): *Las mujeres jóvenes en España*, Colección Estudios Sociales, nº 4, Fundación La Caixa.

Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control*, Vol. II, Madrid, Akal.

Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Cabrera, L. y Cabrera, B. (2008): "Heterogeneidad de centros y desigualdad de rendimientos educativos", en *TEMPORA: Revista de Sociología de la Educación*, nº11, pp.61-99.

Calero, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*, Madrid, Fundación Alternativas.

Cerezo Rusillo, Mª T. y Casanova Arias, P.F. (2004): "Diferencias de género enla motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria", en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.

Dubet, F.-Martuccelli, D. (1998): *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.

Fernández Enguita, M. (1997): "Las desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación", en Fdez.Enguita, M. (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE, pp. 107-122.

Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*, Madrid, Alianza Ensayo.

Martínez García, J.S. (2007): "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", en *Revista de Educación*, 342, pp. 287-306.

Ibidem (2011): "Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar y bajas en rendimiento educativo"; RASE 4(3), 270-285.

M.E.C. (2009): *Las cifras de la educación. Estadísticas e indicadores*. Madrid.

Merino, R. Sala, G y Troiano, H. (2003): "Desigualdades de clase, género y etnia en educación", en Palomares, F. (Coord.): *Sociología de la Educación,* Madrid, Pearson.

Mitsos, E. y Browne, K. (1998): "Gender diferences in education: the underachievement of boys", *Sociology review*, vol. 8, núm. 1.

OCDE (2006): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del ma*. Madrid, OCDE-Santillana.

Pérez Sánchez, C.N y Betancort Montesinos, M. (2010): "Diferencias de género en las prácticas y expectativas educativas del alumnado de 4º de la ESO en Canarias", en Molina, Fidel (coord.): *Sociedad, Familia y Educación,* Valencia, Editorial Germanía.

Sharpe, S. (1994): *Just like a girl: how girl learn to be women*. Harmondsworth, Penguin.

Subirats, M.- Brullet, C. (1989): "La transmisión de los géneros en la escuela mixta", en Ortega, F; González García, E.; Guerrero, A.; Sánchez, Mª Ed. (Comp.): *Manual de Sociología de la Educación,* Madrid, Visor, pp. 256-267.

Wrigley, T. (2007): *Escuelas para la esperanza*, Madrid, Morata.

RENDIMIENTO ESCOLAR, USO DEL TIEMPO LIBRE Y PRESENCIA EN EL ESPACIO PÚBLICO: EJES CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS TRAYECTOS JUVENILES

Ana Belén Cano Hila[1]

Resumen

La presente comunicación se centra en analizar el papel que juegan diversos espacios de socialización (contexto escolar, ocio y espacio público) en la construcción de los trayectos vitales de la población joven.

Los principales objetivos que pretende este artículo son: por un lado, explorar cuáles son las interacciones que los jóvenes (de entre 16 y 18 años) establecen y desarrollan en cada uno de los contextos de socialización seleccionados (contexto escolar, ocio y espacio público). Y por otro lado, analizar y comprender qué tipo de trayectos juveniles se construyen como resultado de las interacciones identificadas precedentemente.

Palabras clave: trayectos juveniles, rendimiento escolar, pautas de ocio, uso del espacio público.

Introducción

La presente comunicación examina y analiza el papel que juegan diversos espacios de socialización (contexto escolar, ocio y espacio público) en la construcción de los trayectos vitales de la población joven. De hecho, estos espacios de socialización se apuntan en la literatura mas reciente sobre jóvenes y trayectorias vitales como mecanismos emergentes en la construcción de los trayectos juveniles en detrimento de la influencia de mecanismos tradicionales como son la familia y la comunidad.

Los principales objetivos que pretende esta comunicación son: por un lado, explorar cuáles son las interacciones que los jóvenes (de entre 16 y 18 años) establecen y desarrollan en cada uno de los contextos de socialización seleccionados (contexto escolar, ocio y espacio público). Y por otro lado, analizar y comprender qué tipo de trayectos juveniles se construyen como resultado de las interacciones identificadas precedentemente.

La comunicación se estructura en cuatro apartados: En el primero de ellos, se plantea la convergencia conceptual entre conceptos claves para esta comunicación: transiciones, trayectorias y trayectos juveniles. El segundo apartado, aborda el análisis de los mecanismos tradicionales y emergentes de construcción de los trayectos juveniles. En el tercer apartado, se describen la categorización de modalidades de trayectos juveniles. Y, finalmente, se recoge las principales ideas y aportaciones expuestas a lo largo de la comunicación a modo de conclusión.

Transiciones, trayectorias y trayectos juveniles

Al revisar estudios sobre juventud, nos encontramos con que se suelen utilizar indistintamente términos como transiciones, trayectorias e itinerarios juveniles. A pesar de ello, se evidencia un creciente debate entorno al uso de dichos términos; de hecho, numerosos autores (Gil Calvo, 2009; Dávila y Ghiardo, 2011; Casal, Merino y García, 2011) sostienen que son conceptos que se interrelacionan estrechamente pero que designan fenómenos diferentes.

Gil Calvo (2009) y Dávila y Ghiardo (2011) definen el concepto de transición como cada uno de los episodios consecutivos en que se descompone la trayectoria, los cuales se suceden como fases transitorias a lo largo del ciclo vital juvenil. Este término incluye tanto cambios biológicos propios del crecimiento y los pasos de determinadas situaciones de vida a otras; como por ejemplo, de la no maternidad a la maternidad; la entrada en el mercado de trabajo, etc.

Por trayectoria, Gil Calvo (2009: 15) entiende un itinerario completo que traza un joven desde que empieza a serlo, cuando abandona su infancia, hasta cuando entra en la edad adulta. En esta misma línea, Casal et al. (2006) matizan que un rasgo característico de la trayectoria de transición a la vida adulta es el hecho de que es un itinerario probable.

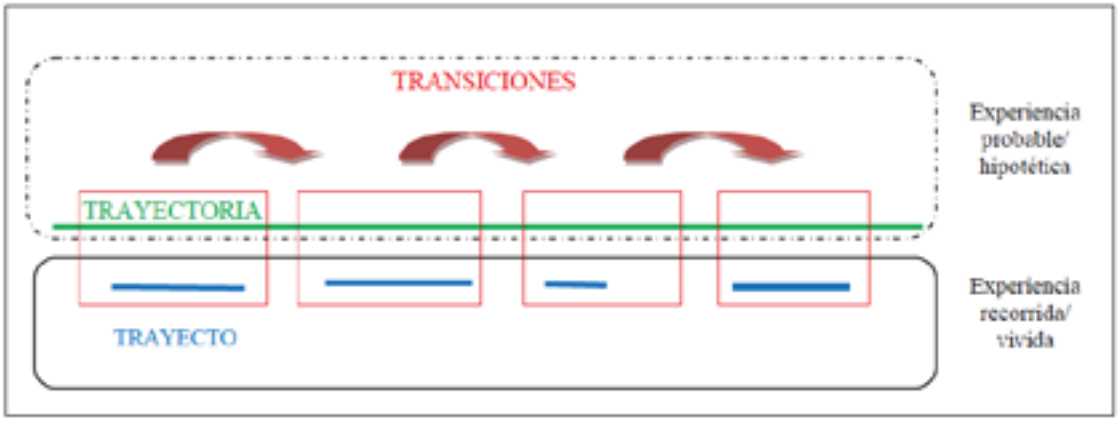
La relación entre ambos conceptos es explicada por Gil Calvo (2009) y Casal et al. (2011) de la siguiente manera: la trayectoria es como una estrategia a medio-largo plazo, mientras que las transiciones son tácticas más a corto plazo. Dicho de otro modo, la trayectoria es la hoja de ruta que el joven define durante su juventud para planificar la construcción de su

1 Universitat de Barcelona. anabelecano@ub.edu

futuro adulto, identificado con ciertos objetivos de status y movilidad social. En cambio, las transiciones juveniles son las tácticas ejecutadas para tratar de alcanzar los objetivos definidos en el marco de las trayectorias, y siempre considerando el marco de oportunidades con el que el joven interacciona (desde la familia y el lugar de residencia hasta las políticas sociales fruto del modelo de régimen de bienestar nacional, regional o local).

Expuesto este debate, puntualizar que en esta comunicación, así como en la investigación de la cual ésta deriva, no se utilizan estos términos definidos anteriormente; sino que se usa el término de trayecto juvenil. Se entiende por trayecto juvenil las situaciones presentes, influidas por las experiencias vividas , y las cuales influyen a su vez en las probables situaciones de futuro que configuran las transiciones juveniles, y por tanto las trayectorias de transición a la vida adulta. En el siguiente esquema (figura 1) se refleja de forma gráfica la relación entre el concepto de trayecto juvenil con los de transición y trayectoria.

Figura 1: Relación conceptual entre transición, trayectoria y trayecto juvenil



Fuente: elaboración propia de la autora.

En definitiva, se aprecia como el término de trayecto juvenil hace referencia al itinerario vital que desarrolla el joven en el presente, configurando así en cierta manera sus transiciones (tácticas y toma de decisiones) y su trayectoria (hoja de ruta futura).

Los principales motivos por los que se utiliza el término trayectos juveniles en lugar de otros (trayectorias, itinerarios, transiciones) comúnmente más utilizados en los trabajos sobre jóvenes son los siguientes:

a) Los términos de transiciones y trayectorias suelen vincularse al proceso de transición a la vida adulta (TVA); mientras que esta investigación centra su análisis empírico en jóvenes adolescentes (de entre 16-18 años), los cuales se encuentran en un momento vital considerablemente previo a la TVA.

b) En este trabajo nos centramos en describir, analizar y tratar de comprender los itinerarios vitales que desarrollan los jóvenes en el momento presente, aunque pueda vislumbrarse el pasado e intuirse el futuro.

c) Los conceptos de trayectoria y transición juvenil acostumbran a girar entorno a los que se han considerado mecanismos tradicionales de configuración de los trayectos juveniles (familia, escuela y trabajo) y no prestan atención a los mecanismos que despuntan como emergentes; como por ejemplo, el uso del tiempo libre, el espacio público y las pautas de conducta que se desarrollan en dichos espacios, las cuales dan lugar a lo que Nilan y Feixa (2006) llaman identidades culturales (ver apartado siguiente).

Mecanismos tradicionales y emergentes de construcción de los trayectos juveniles

En los estudios más recientes sobre juventud y trayectorias juveniles se evidencia un intenso debate entorno a cuáles son aquellos actores sociales y/o instituciones que actúan como mecanismos configuradores de los trayectos juveniles en la actualidad. Gran parte de los autores comparten que la familia, la escuela y el trabajo ha sido tradicionalmente mecanismos que han influido enormemente en cómo un joven planificaba su itinerario vital (qué estudiar, dónde, en qué trabajar, con quién casarse…). Pero en cambio, en la sociedad actual en la que se están desarrollando procesos de fragmentación y polarización social así como tendencias de desestructuración en las trayectorias vitales y un aumento considerable de la incertidumbre respecto al futuro (Mingione, 1993; Castel, 1997; Beck 2000), se evidencia una amplio abanico de opiniones sobre cuál es el papel que ahora tienen esos mecanismos tradicionales, cuáles son los emergentes y qué rol desarrollan.

Gil Calvo (2009) sostiene que actualmente las trayectorias juveniles no pueden autodeterminarse en la misma medida que antes, ya que no pueden predecirse a partir del origen familiar de clase, debido al proceso de desesclasamiento que está teniendo lugar, en comparación a la sociedad industrial. Pero afirma que tampoco puede asegurarse mediante el

capital escolar y cultural incorporado por el joven como venía sucediendo hasta hace poco, en un contexto meritocrático. Para este autor, las trayectorias juveniles ya no resultan funcionales porque no desempeñan la función de programar la futura inserción adulta. Se pone en cuestión lo que Merton llamaba socialización anticipada: las prácticas desarrolladas en la trayectoria juvenil predisponían para la futura emancipación, la cual se preveía fuera igual o superior que la de los progenitores. Afirma que las trayectorias ya no programan el futuro, sino el presente. Añade que la falta de una cierta estabilidad presente y futura, provoca serias dificultades a que los jóvenes definan unos objetivos a medio-largo plazo, y por lo tanto, una estrategia, lo cual también debilita las transiciones y los trayectos.

Por otro lado, otros autores como Casal et al. (2006); Casal et al. (2011) y, Dávila y Ghiardo (2011) cuestionan en cierta medida ese proceso de desenclasamiento que apunta Gil Calvo, y señalan que aunque actualmente quizá sea más débil que en épocas anteriores, los itinerarios y las trayectorias juveniles tiene un vínculo con la estructura social, por lo que no son independientes de las clases sociales, ni del género y/o la etnia.

Estos autores, los cuales se basan esencialmente en aportaciones de Bourdieu (1988, 1997), afirman que las trayectorias de cada individuo se trazan en un espacio social concreto, conformado por el volumen de capital económico y capital cultural relativo en el marco de la estructura social. Añaden que las diferencias de posición entre individuos así como la generación de diferencias entre grupos sociales radican especialmente en la composición de estos dos tipos de capital. La configuración de un tipo concreto de estos capitales produce relaciones de cercanía y/o lejanía con respecto a otros tipos, en términos de acceso a recursos, bienes, prácticas, gustos….; en definitiva, a lo que Bourdieu denomina *habitus*. De hecho, definen ese espacio social como un espacio de relaciones así como una matriz de probabilidades, que a diferencia de la tesis que defiende Gil Calvo (2009) no sólo tiene efectos en el presente, sino que también permite prever en cierta medida procesos, tendencias e itinerarios futuros.

El trabajo de investigación que se presenta en esta comunicación sintetiza elementos de ambas posturas, ya que por un lado, coincidimos en la premisa de partida de que los trayectos no pueden autodeterminarse por motivos de clase; y por lado, compartimos el hecho de que los trayectos juveniles se desarrollan en un espacio social concreto, condicionado por su posición relativa en la estructura social. Así mismo, partimos de la base de que los trayectos juveniles se circunscriben en un contexto social específico, conformado tanto por el marco de los regímenes de bienestar social nacionales así como locales (Esping-Andersen, 2000; Andreotti et al, 2011) que sustentan las políticas sociales (empleo, educación, juventud, etc.).

Además, esta investigación también es permeable a las aportaciones de trabajos recientes (Nilan y Feixa, 2006; Beck y Beck-Gernsheim**,** 2008) que señalan la influencia emergente de los estilos de vida y pautas de conducta (identidades culturales según Nilan y Feixa, 2006) sobre la construcción de los trayectos juveniles. Estos trabajos así como el presente se hacen eco de esta tendencia actual, la cual argumenta que la identidad personal de los jóvenes así como la configuración de sus trayectos juveniles, y por tanto transiciones y trayectorias, ya no se realiza exclusivamente en función del capital familiar, el capital escolar y la carrera laboral, sino que también lo hace y cada vez más en función del consumo diferencial de ciertos estilos de vida.

Nilan y Feixa (2006) y Hamilton (2006) apuntan que esta transición del principal eje configurador de los trayectos juveniles que suponía el trabajo a las identidades culturales, puede explicarse por la sustitución del capitalismo productivo, centrado en el trabajo y que da lugar a la estratificación por clases sociales, por el capitalismo consumista, centrado en el ocio y el cual favorece la estratificación por estilos de vida. Aún así coinciden en señalar las acreditaciones escolares no sólo como un mecanismo tradicional de reproducción del capital dominante, sino también como un mecanismo actual de fuerte peso en la distribución de los trayectos juveniles en la estructura social.

Por todos estos argumentos expuestos hasta el momento es por lo que en esta comunicación se considera la escuela, a través de las acreditaciones basadas en el rendimiento escolar, como eje tradicional vigente para la construcción de los trayectos juveniles; y como mecanismos emergentes: el uso del tiempo libre y del espacio público del barrio y de la ciudad.

Escuela

La escolaridad en general, y las acreditaciones escolares resultado del rendimiento escolar, en particular son factores que tradicionalmente han tenido un importante peso en la distribución de las posiciones sociales así mecanismos de reproducción social (Bourdieu, 1993).

Aunque en la actualidad sea con menor fuerza que en el pasado, debido a la devaluación de las acreditaciones académicas y la sobre cualificación, las títulos y certificados son un criterio básico para la regulación de los puestos de trabajo[2]. Por ello, el binomio educación-trabajo es constantes en los trabajos sobre juventud, y un eje "interpretador" de transiciones y trayectorias juveniles a comprender. Pero ahora bien, las credenciales académicas también son importantes si las analizamos en clave de trayectos juvenil, es decir, desde una perspectiva presente, ya que éstas pueden ser interpretadas a través del rendimiento escolar. Dicho de otro modo, el rendimiento escolar (aprobar, suspender, abandonar, repetir

2 De hecho, una tendencia sostenida incluso durante el vigente periodo de crisis económica, es la elevada tasa de paro entre aquellos jóvenes sin estudios o con un bajo nivel de instrucción. Según la EPA, en el primer trimestre de 2012 en España, la tasa de paro entre los jóvenes (16-24 años) con estudios básicos era del 58,8%, frente al 49,5% para aquellos con estudios medios, y el 37% con estudios superiores.

curso…) es un elemento que configura trayectos juveniles que pueden ser satisfactorios o no satisfactorios en términos de promoción académica, y al mismo tiempo influye en el diseño de transiciones (transitar de la educación obligatoria a la post-obligatoria, entrar en el mercado de trabajo, abandonar el sistema escolar…) y trayectorias (académica y socialmente ascendentes, estancadas o descendentes).

Desde hace ya algunos años, un proceso que se viene desarrollando, y que en parte se presenta como un custodiador excelente del rendimiento escolar de excelencia es la segregación escolar. Ante la universalización de la educación, y por tanto la masificación del sistema educativo, muchas familias de clase media pretenden preservar "ese pasaporte" de movilidad social ascendente de sus hijos, huyendo de la escuela pública hacia escuelas privadas y/o concertadas. Los motivos de esa decisión no son confesionales sino por razones sociales y culturales. Se pretende preservar del contagio cultural, lo cual incide (de forma negativa) tanto en el rendimiento escolar de los alumnos como en su capital social.

Múltiples estudios sobre educación (Oberti y Préteceille, 2004; Benito y González, 2007; Dupriez, 2009) vienen evidenciando la preocupación de la comunidad educativa ante procesos de este tipo, ya que suponen un significativo aumento de las desigualdades sociales y también un debilitamiento de una de principales funciones que hasta ahora se le atribuyen al sistema educativo: ser un mecanismo de integración social así como promotor de cohesión social.

Uso del tiempo libre

Uno de los cambios sociales más importantes que se está produciendo en la sociedad post-industrial tiene relación con las formas de construcción de la identidad de adolescentes y jóvenes. Los espacios donde tradicionalmente tenía lugar esta construcción – escuela y familia- se han visto transformados considerablemente, y ahora el tiempo libre – tanto estructurado como no estructurado- ha adquirido un importante rol en la construcción de esta identidad (Conde y Alonso, 1996; Albaigés, 2003). Tal y como apuntan Nilan y Feixa (2006) el uso del tiempo libre así como el ocio contribuyen principalmente, además de en la construcción de la identidad del joven, en su proceso de socialización, capital social, estilos de vida y expectativas de futuro. Por ello, en el apartado anterior ya hemos señalado el uso del tiempo libre como un mecanismo emergente de construcción de los trayectos juveniles.

Por uso del tiempo libre y ocio entendemos tres tipos de actividades: a). Actividades estructuradas, las cuales se vinculan a un equipamiento u organización (como por ejemplo, actividades extra-escolares, deportivas, sociales, religiosas…); b). Actividades no estructuradas, las cuales no tienen ningún tipo de vinculación con una entidad social (estar en casa, reunirse con amigos….); y, c). Pautas de ocio durante el fin de semana (ir al cine, de compras….).

Una de las aportaciones del trabajo empírico sobre el cual se fundamenta esta comunicación (Cano, 2011) es la evidenciación de indicios de segregación en el marco del tiempo libre, tanto en su uso como en su lugar de desarrollo. De hecho, se pone de manifiesto como los jóvenes con pautas de comportamiento similar tienden a establecer relaciones de proximidad entre ellos, al mismo tiempo que se alejan notablemente de aquellos con pautas diferentes. Ese proceso de alejamiento, en muchos casos va acompañado de una fuerte diferenciación (*yo no soy como los que van al centro juvenil, yo no soy como los que están siempre en la calle…*) e incluso de rechazo de una estigmatización percibida (*yo no voy a ese centro social porque allí sólo van los chicos problemáticos, y yo no lo soy; […] ni siquiera me acerco a ese grupito porque no quiero que me relacionen con ellos*).

Gran parte de los profesionales entrevistados, como es el caso de directores de centros educativos de educación primaria y secundaria, docentes, educadores sociales, entre otros, señalan los riesgos que tendencias segregadoras en el ocio y tiempo libre pueden suponer para el colectivo joven, especialmente para aquellos que desarrollan trayectos menos satisfactorios y, en muchos casos, más vulnerables a experimentar situaciones de riesgo y/o exclusión social.

El análisis empírico pone de relieve que la segregación en el uso del tiempo libre, sumada a la segregación escolar, impacta sobre un factor clave hoy en día para la construcción de trayectos y trayectorias laboral y socialmente exitosas; y, éste es el capital social construido por el propio joven (Urban 2009; Weller y Bruegel 2009). Trabajos como el de Granovetter (1973); Putnam (1993) y Bridge (2004) subrayan la importancia del capital en la sociedad actual, y argumentan dicha relevancia explicando que hoy en día el capital social familiar o heredado continúa siendo efectivo - en especial para obtener un puesto de trabajo-, aunque lo es en menor medida que en épocas anteriores. Esto se explica porque muchos jóvenes han superado la posición social heredada – al menos en términos de cualificación académica y profesional- por lo que esa herencia no es potencialmente tan útil como antes, por lo que tiende a ser sustituida por la creación de una red propia.

En definitiva, la red de contactos así como el capital social derivado de ella es un importante elemento en la construcción de los trayectos juveniles, y el tiempo libre y el ocio son mecanismos potencialmente facilitadores de dicha construcción. Por ello, cualquier indicio de segregación que se de en ellos debilita su capacidad de generar redes sociales potencialmente virtuosas.

Espacio público

Múltiples trabajos (Borja y Muxí, 2003; Feixa y Porzio, 2006: 72) señalan el espacio público como un lugar concreto, simbólico e imaginario donde los jóvenes representan públicamente elementos como: la identidad cultural, las prácticas culturales, los estereotipos, los estilos de vida o las redes sociales. De manera que, la calle se considera un lugar de socialización primaria donde se hacen tanto amigos como enemigos y donde los jóvenes en parte van definiendo quienes son y quienes no son. Para estos autores, todos los aspectos vinculados a la socialización son resultado de procesos de identificación con determinadas prácticas culturales y la diferenciación con respecto a otras.

En la investigación llevada a cabo, a la hora de utilizar el término *espacio público* se realiza una distinción entre el espacio público del barrio y el espacio público de la ciudad. Atendiendo a esta distinción, el análisis empírico por un lado, pone de manifiesto una significativa diversidad de grados de presencia y usos de los espacios públicos, así como por otro lado, constata la existencia de procesos de identificación y diferenciación a los que hacen referencia los autores anteriormente citados. Concretamente, se evidencia la tendencia a la marginalización del uso del espacio público del barrio, la cual se hace extensible a aquellos jóvenes que muestran una intensa presencia en este espacio público en concreto. Por el contrario, el uso del espacio público de la ciudad es percibido por jóvenes y profesionales como un lugar de socialización potencialmente exitosa en término de acceso a recursos, equipamientos, oportunidades y redes sociales virtuosas.

En el caso del espacio público, al igual que en los otros dos mecanismos de construcción de los trayectos juveniles explicados previamente, se observa una tendencia a la segregación en relación a la presencia y al uso. Se aprecia como los jóvenes que tienen una alta presencia en el espacio público del barrio, son prácticamente invisibles en el espacio público de la ciudad; y viceversa. Pero esta tendencia a la segregación se ve agravada por dinámicas de marginalización del espacio público del barrio y de aquellos jóvenes que lo usan intensamente, ya que son considerados por otros grupos de jóvenes así como por muchos profesionales de la educación y la atención social como jóvenes en riesgo de exclusión social.

En resumen, el espacio público tanto del barrio como de la ciudad se presenta como un lugar importante en la socialización de los jóvenes así como también de sus identidades culturales, las cuales, como venimos diciendo, son uno de los aspectos fundamentales de los trayectos juveniles. De manera que el espacio público en un sentido amplio se presenta como un lugar y un mecanismo relevante para la construcción de los trayectos juveniles y por tanto un espacio privilegiado para la intervención socioeducativa, poco explotado hasta el momento.

Modalidades de trayectos juveniles

Con el término de modalidades de trayectos juveniles nos referimos a la descripción de los tipos básicos de trayectos juveniles. Es decir, a las situaciones presentes más comunes entre los jóvenes en aspectos como la educación, las expectativas académicas y laborales, el uso del tiempo libre y el uso del espacio público.

Tal y como se desprende del análisis de los mecanismos de construcción de trayectos juveniles así como de integración social tradicionales y emergentes, como son la escuela, el trabajo y el ocio, se evidencian múltiples perfiles de jóvenes que definen y desarrollan distintos trayectos juveniles. Por ello, partimos de la base de que el colectivo joven es heterogéneo y por tanto hay una amplia diversidad de trayectos juveniles.

Tipologizar[3] las modalidades de trayectos juveniles es un ejercicio inductivo que pretende identificar formas básicas en que los jóvenes describen sus itinerarios presentes, y proyectan sus transiciones y trayectorias futuras en relación a la educación, el empleo, el ocio y su presencia en el espacio público. Lo hacemos a partir de examinar la interacción que tienen los jóvenes con las instituciones educativas, y las estrategias que desarrollan en relación a la educación, a su futuro posicionamiento ante el mercado de trabajo, sus planes de futuro, el uso del tiempo libre y del espacio público. Dichas categorías a su vez, también son diversas y llenas de matices, a pesar de ello, en algunas ocasiones son asumidas por los propios jóvenes como señas de identidad.

Para comprender mejor esa diversidad de perfiles y trayectos juveniles se utilizan seis categorías: a). Bravi; b). Invisibles; c). Non bravi; d). Visibles; e). Lavoratori y, f). Desapercibidos.

A continuación, pasamos a explicar más detenidamente cada uno de estos trayectos juveniles.

A) Jóvenes bravi

3 Para llevar a cabo el proceso de categorización se ha optado por el estudio de caso comparativo como estrategia metodológica. Se han combinado diversas técncias e instrumentos: entrevista semi-estructurada oral, entrevista estructurada escrita y observación participante, sistematizada en un diario de campo. Concretamente, se han desarrollado: 39 entrevistas a profesionales de la educación (docentes, directores de institutos, educadores sociales, etc) y a 14 a técnicos de la administración local. Así mismo, se han llevado a cabo 178 entrevistas estructuradas escritas, dirigidas a jóvenes de entre 16 y 24 años residentes en cuatro barrios periféricos; dos en Barcelona - Trinitat Nova (n=30) y Citutat Meridiana (n=88)- y dos en Milán – Comasina (n=30) y Sant'Ambrogio (n=30)-.

Los jóvenes bravi responden al perfil de aquellos jóvenes que desarrollan trayectorias de éxito, principalmente en el ámbito escolar, y posteriormente en su inserción en el mercado de trabajo. Expresan altas expectativas de futuro académico y profesional. Se decanta por profesiones liberales y estudios universitarios. En su tiempo libre extra-escolar suelen asistir al oratorio[4], y el fin de semana van al centro de la ciudad y utilizan los servicios y las ofertas que la esta zona de la ciudad ofrece. Su presencia en el espacio público del barrio es prácticamente nula, ya que lo consideran un lugar inhóspito.

B) Jóvenes invisibles

Los jóvenes invisibles presentan un perfil similar al de los jóvenes bravi que hemos apuntado anteriormente, pero con dos diferencias sustanciales, suelen estudiar en centros privados o concertados fuera de sus barrios de residencia, y en su tiempo libre extra-escolar no participan de ningún equipamiento ni actividad que tenga lugar en su barrio. De hecho, hemos decidido denominarles invisibles porque son jóvenes que residen en estos barrios, pero en cambio no participan de la vida social de éste. No utilizan ni las instituciones, ni los equipamientos, ni el espacio público local, porque lo perciben como lugares inseguros, vacíos de oportunidades y estigmatizantes. Por ello, en su tiempo libre extra-escolar suelen realizar actividades lúdicas en equipamientos situados fuera de sus barrios de residencia. Y durante el fin de semana suelen utilizar al centro de la ciudad así como otras partes de ésta.

C) Jóvenes non bravi

Los jóvenes non bravi son jóvenes que desarrollan trayectorias de fracaso o abandono prematuro del sistema escolar. Esto les conduce a una situación de dificultad y desventaja, con respecto a otros jóvenes que desarrollan otro tipo de trayectos, de cara a incorporarse al mercado de trabajo. No muestran interés por la escuela, pero sí por entrar en el mercado laboral inmediatamente. En su tiempo libre extra-escolar, suelen pasar gran parte de él en el espacio público local del barrio sin llevar a cabo ninguna actividad concreta ni participar de ninguna entidad social. Mantienen la misma pauta de conducta durante el fin de semana. En este grupo se evidencian importantes barreras mentales a la hora de salir del barrio y utilizar el resto de la ciudad así como los recursos y oportunidades que ésta ofrece.

D) Jóvenes visibles

Los jóvenes visibles presentan rasgos similares a los descritos para los jóvenes non bravi, pero la principal diferencia de que a diferencia de los anteriores, estos muestran una alta presencia y uso tanto del espacio público del barrio como de los recursos y equipamientos sociales ubicados en él.

E) Jóvenes lavoratori

Los jóvenes lavoratori son los jóvenes que se decantan por estudiar cursos de formación profesional porque pretenden incorporarse en un breve espacio de tiempo en el mercado de trabajo. Se decantan por estudios técnicos y más bien relacionados con los oficios. En su tiempo libre extra-escolar practican deporte, tanto dentro como fuera de sus barrios, y en menor medida participan del oratorio. Durante el fin de semana, pasan su tiempo libre en centros comerciales, situados en barrios vecinos al suyo. Utilizan el espacio público del barrio de forma puntual.

F) Jóvenes desapercibidos

Los jóvenes desapercibidos se decantan por estudios de formación profesional, pero también lo hacen por estudios universitarios. En su mayoría expresan altas expectativas de futuro académicas y laborales, y estudian en centros de educación secundaria (públicos o concertados) ubicados en sus barrios de residencia. En su tiempo libre extra-escolar y durante el fin de semana suelen permanecer en casa o en casa de amigos, realizan actividades deportivas fuera del barrio. Por otra parte, su presencia y uso tanto del espacio público del barrio como de los equipamientos de este (casal de joves, centre obert, centre cívic, asociación de vecinos…) son más altos que los observados para los jóvenes invisibles y bravi, pero considerablemente más baja que la observada para los jóvenes visibles y non bravi.

El nominativo de desapercibidos pretende reflejar la idea de que estos jóvenes utilizan las instituciones presentes en los barrios, principalmente las escolares, y en menor medida las lúdico-deportivas, pero son escasamente percibidos

4 Centro juvenil, vinculado a la iglesia católica, el cual juega un importante rol en la educación en el tiempo libre en Italia, especialmente en regiones como la Lombardía, donde se ubica Milán. Estos centros juveniles tienen una finalidad muy concreta y es la educación moral y cristiana a través del juego y el ocio.

por los profesionales que trabajan en ellas. De hecho, a pesar de ser el trayecto que mas jóvenes aglutina, éstos son casi imperceptibles en discursos de los profesionales entrevistados a la hora de describir y caracterizar el colectivo joven con el cual trabajan diariamente.

Figura 2. Cuadro resumen de las modalidades de trayectos juveniles

PERFIL TRAYECTO JUVENIL	ESCUELA	USO DEL TIEMPO LIBRE	USO DEL ESPACIO P'UBLICO
Bravi	Titularidad pública Trayectoria escolar exitosa Estudios postobligatorios	Oratorio Consumo centro ciudad	Muy intenso Ciudad
Invisibles	Titularidad concertada/privada Trayectoria escolar exitosa Estudios postobligatorios	Actividades extraescolares fuera de sus barrios de residencia Consumo centro ciudad	Muy intenso Ciudad
Non bravi	Titularidad publica Trayectoria escolar de abandono y fracaso	Divagar por el barrio	Muy intenso Barrio
Visibles	Titularidad publica Trayectoria escolar de abandono y fracaso	Divagar por el barrio Equipamientos sociales del barrio	Muy intenso Barrio
Lavoratori	Titularidad publica Trayectoria escolar exitosa Estudios postobligatorios de corte profesional	Oratori Centros comerciales Casa	Intenso barrio Presencia ciudad
Desapercibidos	Titularidad pública Trayectoria escolar exitosa Estudios postobligatorios de corte profesional y bachillerato	Equipamientos sociales del barrio Centros comerciales Casa	Intenso barrio Presencia ciudad

Fuente: elaboración propia de la autora, a partir del trabajo de investigación realizado.

Reflexiones finales

El punto de partida de esta comunicación era examinar y analizar el papel que juegan diversos espacios de socialización (contexto escolar, ocio y espacio público) en la construcción de los trayectos vitales de la población joven. Para ello, por un lado, se han explorado cuáles son las interacciones que los jóvenes establecen y desarrollan en cada uno de los contextos de socialización seleccionados (contexto escolar, ocio y espacio público) y por otro lado, analizar y comprender qué tipo de trayectos juveniles se construyen como resultado de las interacciones identificadas precedentemente. Sin perder de vista este objetivo inicial, y considerando todo lo expuesto hasta el momento, las principales conclusiones a las que llega el análisis y la reflexión desarrollada a lo largo del texto son las siguientes:

En primer lugar, la heterogeneidad del colectivo joven y la diversidad de trayectos juveniles.

En segundo lugar, la evidencia de que la interacción que se establece entre jóvenes e instituciones sociales ubicadas en los barrios, en especial aquellas pertenecientes al ámbito de la educación formal y no formal, juegan un rol fundamental y creciente en la configuración de los trayectos juveniles.

En tercer lugar, se pone de manifiesto que los aspectos en los que dichas interacciones impactan de forma más significativa son los estilos de vida y el capital social de los jóvenes, los cuales son señalados por trabajos precedentes así como el análisis empírico como factores clave para el diseño de los trayectos presentes y las trayectorias futuras de la población joven en la sociedad actual.

Y en cuarto lugar, se constata que además de la escuela, el tiempo libre y el espacio público se revelan como importantes mecanismos emergentes para la construcción de los trayectos juveniles. Por ello, esta comunicación quiere destacar el potencial educativo que tienen estos espacios de socialización, de cara no sólo a cómo los jóvenes desarrollan su presente y planifican su futuro, sino también como mecanismos claves para la integración y la cohesión social en la sociedad actual.

Bibliografía

Albaigés, Bernat (dir.) (2003) Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves, Barcelona, Generalitat de Catalunya – Secretaria de Joventut.

Andreotti, Alberta; Mingione, Enzo; Polizzi, Emanuele (2012) "Local welfare system: A challenge for social cohesion" en Urban Studies, vol. 49, nº 9, pp. 1925-1940.

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (2008) Generación global, Barcelona, Paidós.

Benito, Ricard; González, Isaac (2007) Processos de segregació escolar a Catalunya, Barcelona, Editorial Mediterrània.

Borja, Jordi; Muxí, Zaida (2003) El espacio público: ciudad y ciudadanía, Barcelona, Electa.

Bourdieu, Pierre (1988) La distinción: Criterio y base sociales del gusto, Madrid, Taurus.

Bourdieu, Pierre (1993) "Los poderes y su reproducción" en Velasco, H.; García, J.; Díaz de Rada, A (2005) Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, Madrid, Editorial Trotta, pp. 389-430.

Bourdieu, Pierre (1998) Capital cultural, escuela y espacio social, México D.F., Siglo XXI.

Bridge, Gary (2004) "Perspectives on cultural capital and the neighbourhood" en Urban Studies, vol. 43, nº 4, pp. 719-730.

Cano, Ana Belén (2011) Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán. Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona.

Casal, Joaquim; García, Maribel; Merino, Rafael; Quesada, Miguel (2006) "Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo" en Trayectorias, vol. VIII, nº 22, pp. 9-20.

Casal, Joaquim; Merino, Rafael; García, Maribel (2011) "Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes" en Papers, vol. 96, nº 4, pp. 1139-1162.

Conde, Fernando; Alonso, Luis Enrique (1996) "Crisis y transformación de las sociedades de consumo: De los modelos nacionales al modelo glocal" en Estudios sobre Consumo, nº 36, pp. 19-25.

Dávila, Óscar; Ghiardo, Felipe (2011) "Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral" en Papers, vol. 96, nº 4, pp. 1205-1233.

Dupriez, Vicent (2009). "La segregació escolar: Reptes socials i polítics", Conferència presentada en: Debats d'Educació, Barcelona, 27 de octubre de 2009.

Esping-Andersen, Gøsta (2000) Fundamentos sociales de las economías postindustriales, Barcelona, Ariel.

Feixa, Carles; Porzio, Laura (2006) "Jóvenes "latinos" en Barcelona: identidades culturales" en Feixa, C. (dir.) Jóvenes "latinos" en Barcelona. Espacio público y cultura urbana, Barcelona, Anthropos Editorial, pp. 59-77.

Gil Calvo, Enrique (2009) "Trayectorias y transiciones. ¿Qué rumbos?" en Revista de Estudios de Juventud, nº 87, pp. 15-29.

Granovetter, Mark (1973) "The Streght of weaks ties" en American Journal of Sociology, vol. 78, nº 6, pp. 1360-1380.

Hamilton, Clive (2006) El fetiche del crecimiento, Pamplona, Laetoli.

Instituto Nacional de Estadística (2012) Encuesta de Población Activa, Madrid, INE.

Nilan, Pam; Feixa, Carles (eds) (2006) Global Youth? Hybrid identities, plural worlds, London, Routledge.

Oberti, Marco; Préteceille, Edmond (2004) "Les classes moyennes et la ségrégation urbaine" en Paru dans Éducations et sociétés, nº 14, pp. 135-153.

Putnam, Robert David (1993) "The prosperous community: social capital and public life" en American Prospect, nº 13, pp. 35-42.

Urban, Susan (2009) "Is the neighbourhood effect an economic or an immigrant issue? A study of the importance of the childhood for future integration into the labour market" en Urban Studies, vol. 46, nº 3, pp. 583-603.

Weller, Susie; Bruegel, Irene (2009) "Children's 'Place' in the Development of Neighbourhood Social Capital" en Urban Studies, vol. 46, nº 3, pp. 629–643.

EL PASATIEMPO BURGUÉS DE LA DIGIEVOLUCIÓN

Rosa Caramés Balo y Bartomeu Mulet Trobat

Resumen

A través de un pequeño recorrido por algunas series de dibujos animados y folletos publicitarios de artículos de consumo de las pasadas fiestas navideñas mostramos cómo nuestra "civilización" (Elias, 2010) está discurriendo por pedagogías resbaladizas y pantanosas respecto de la normativa formal vigente de nuestras sociedades, discurriendo también .todos estos contenidos online.

Asípues, con la particularidad contextual del sexismo, matar y morir son los objetivos principales de una, cada vez mayor, cantidad de pasatiempos infantiles, juveniles y también del mundo adulto. Todo lo que sangra genera beneficios y domina el quehacer y manejo de los massmedia, incluidas todo tipo de pantallas y dejando sin sentido o sin huecos a aquellos imaginarios o comentarios críticos que rebajen o "rompan" con el placer a la deriva de estas visualizaciones. Se ha pasado de entender que "Los ricos también lloran" a demostrar que "Los miserables" también ríen y disfrutan. Tal vez nuestro bienestático mundo haya encontrado la fórmula mágica para ir incorporando en los últimos treinta años a generaciones en espera, disponibles para lo que se necesite.

Palabras clave: socialización terciaria, tercer entorno, universidad.

Introducción

Algunas multinacionales tienen presupuestos muy superiores a los de numerosos Estados con cierta relevancia mundial (Echeverría, 2004). Los enormes beneficios que en los últimos años han obtenido las dedicadas a la telefonía y a la producción de software, sistemas operativos y navegadores, nos permite distinguir entre aquellos señoríos que construyen y mantienen Telépolis y los tele-emigrantes, tele-turistas e, incluso, telecientíficos/as y/o teleintelectuales que las utilizan exponiendo pensamientos y hallazgos.

Jesús Echevarría (2004) ha definido Telépoliscomo un territorio con características feudales, al que califica de NEOFEUDAL (cf. pp. 353-4). Ahora bien, adentrándonos en la densidad y tipo de propuestas relacionales que nos permite este Tercer Entorno (E3) – perfectamente diferenciado según el autor del primero (E1) y del segundo(E2), por ser éstos el natural y el social hasta hace poco tiempo reconocibles-, pasaremos a exponer aquellos posibles efectos perversos en su doble sentido de inesperado y de negativo. Tal vez fuese preciso reconducir la extensión y las aplicaciones de estas autodenominadas y conocidas por Nuevas Tecnologías de la Información y de la Telecomunicación aún a riesgo de perder cuotas de mercado, haciendo de ellos medios más racionales, menos masificados en algunas praxis totalmente innesarias, prescindibles e, incluso, arriesgadas. Lo único que están consiguiendo essobre rentabilidad a costes demasiado injustos y elevados. Estamos ante lo que podríamos denominar burbuja "telenáutica".

Por una parte, podemos observar este Tercer Entorno como sustentador de una especie de pensamiento mágico, muy propio de los primeros intentos que siempre ha hecho la humanidad para interpretar el mundo en el que habita. Tal vez por su efecto sorpresa como por la velocidad de su propagación no es usual plantearse que estos telemedios proporcionan entre muchas personas un quimérico o virtual plan relacional entre sujetos que muy probablemente no se vayan a materializar físicamente a través de ningún encuentro. Por otra parte, de existir tal encuentro, los desengaños que se provocan en numerosas ocasiones no están exentos de una fuerte carga de frustación que daña y violenta los ánimos. Por tanto, sin meditar demasiado a modo de conversaciones y/o relaciones con cualquier otra deidad o espiritualidad numerosas personas deciden no estar solas a través del Tercer Entorno.

En el pensamiento "prelógico"también se toman numerosas decisiones, en función de la información que se baraja en el cerebro. La Palabraresulta ser veraz e imprescindible para ello. En estos momentos, pocas personas se cuestionan la necesidad de estar conectados a Internet en sus hogares, porque no está de más tener algún servicio en los domicilios de particulares como hacer la compra, ir de compras, visitar un museo, etc;o porque entienden que es una preciada herramienta que puede flexibilizar sus tiempos de trabajo cuando quizá lo que hace esfacilitarlos -es decir, proseguir en un suma y sigue laboral en tiempos que deberían ser de ocio y no de negocio-, incluso como instrumento para pasar los tiempos lúdicos y mitigar el sedentarismo.

Todo esto, claro está, en detrimento de los entornos naturaly social de los que hablamos antes. Y a un elevadísimo coste sobre todo para muchas personas que precisamente se sabe que no utilizan estos mass media como complemento de sus vidas, sino que como sustitutos a modo de sucedáneo. Por tanto, en estos casos, estaríamos desde una perspectiva de economía básica ante productos de relación sustitutivos de peor calidad y no precisamente más económicos aunque sí

más rentables para determinadas empresas líderes del mercado más o menos global. Una de las causas "últimas" podría encontrarse en que resultan a corto plazo mecanismos que suplen ausencias, tiempos, vacíos, en definitiva, existencia vital del día a día.

En este "primer" mundo, se sabe que este segundo entorno social se había ido constituyendo, tal vez precariamente también,con cargo al primero y después de siglos de historias de dominación más o menos camufladas en el segundo. Desde una perspectiva del metabolismo social resulta evidente ver que el Tercer Entorno se erige y sigue "engordando" a partir delos "nutrientes" esenciales del primero y elementos genuinos del segundo. Además se sirve de otros elementos culturales inmateriales, intelectuales, culturales e ideológicos para ponerse en marcha y agrandar su recorrido. Pensamos que ha llegado un punto de crisis galáctico-digital que obliga a repensar los graves costes que en muchas ocasiones provoca el abuso de estas teleindustriasy valorar las irreversibles pérdidas, pudiendo provocar una fagocitosis social, fin de una era, fin de siglo, fin de milenio, o ecatombe global en un sentido más o menos real o figurado, etc., que no estamos en disposición de arriesgar.Dichos destinos están contenidos en el imaginario de numerosas profecías pertenecientes a numerosas culturas que podrían estar facilitando el viaje sin retorno de posibles emigrantes con expectativas incumplidas de volver a empezar desde sus genuinos orígenes humanos.

El químico Wilhelm Ostwald, ganador del Premio Nobel de química en 1909, aseguraba que cuanto más eficiente es la transformación de energía bruta en energía útil, mayor es el progreso de una sociedad. Sin embargo, la reflexión de Max Weber (1909) sobre esta cuestión fue clara y contundente. Según Weber el grotesco planteamiento de Ostwaldpodría ser, además, dañino, porque de ningún modo una producción (industrial, para aquella época, hoy también "postindustrial") es más eficiente en términos de energía que una manual, sólo sería más eficiente en términos de coste (386f), es decir, más barata a corto plazo. Asimismo, Weber rechazó la arrogancia de algunos planteamientos de las ciencias naturales y tecnologías frente a las ciencias "históricas" y el conjunto de juicios de valor y prejuicios que conformaban los "hechos" de las ciencias humanas.

1. El tercer entorno, la socialización terciaria y el sujeto cyborg

Sin remontarse a algunos proyectos lejanos, como por ejemplo los relojes y los juguetes de los siglos XVII y XVIII o el autómata ajedrecista del español Torres Quevedo, entendido como uno de los primeros intentos de fabricar ingenios capaces de imitar ciertos aspectos del comportamiento humano, pueden señalarse algunos antecedentes directos de la cuestión propia de la cibernética y por tanto del Tercer Entorno (E3).

Así, los conceptos de los reflejos y homeostasis característicos de la fisiología de Pavlov, la progresiva reducción de la termodinámica a mecánica estadística en los siglos XIX-XX, los desarrollos de la tesis del álgebra booleana a los circuitos de computación y los trabajos sobre la teoría de los juegos y la computación automática podrían ser algunos cruces de camino de los circuitos programáticos, tanto a nivel de hardware como del software de sus estructuras, así como de las aficciones, los hábitos y los gustos que han ido asentando sus propios imaginarios culturales.

Pocos años antes de la II Guerra Mundial empezaron a reunirse en la Universidad de Harvard algunos científicos de diversos campos (matemática, ingeniería, estadística, neurofisiología, etc.) y pusieron las bases de la definición que actualmente se mantiene de la cibernética y fue uno de esos científicos, el matemático estadounidense Norbert Wiener quien estableció la acepción moderna de la voz cibernética.De modo que la cibernética ha de ser interpretada como una especie de antropología que se deduce a partir y conjuntamente a través del estudio de los sistemas que se autorregulan electrónica o electromecánicamente. Esto supone la existencia de Cyborgs que cohabitan entre nosotros, tal vez nosotros y nosotras, de manera insensible, hayamos hecho ya la metamorfosis.

Los principales argumentosde este trabajo se desarrollan a partirde esta metáfora de sujeto Cyborg, partiendo de la definición de la cibernética como ciencia que "estudia" los sistemas de control y comunicación de los animales y de las máquinas. Por tanto, se pretende dar a entender que ésta es una ciencia que da unidad al comportamiento de los servomecanismos y sistemas de la ingeniería de telecomunicaciones, e igualmente a muchos fenómenos fisiológicos, neurológicos, psicológicos, sociológicos y económicos.Suponemos que de este razonamiento derivan los contenidos de entretenimiento que se exponen más adelante.

Los Cyborgs en una cantidad temporal nada despreciable, trabajan, conviven y se entretienen con medios cibernéticos de contenido bit, de entre los cuales los audiovisuales están muy evolucionados y que no falta tanto para el buen ajuste digital táctil, incluso comienzan a evocarse los olfativos y del sabor. Cabe pensar que todas estas sensaciones de racionalidad cyborg suponen un complemento vital, o un sucedáneo en no pocas ocasiones, desde una perspectiva netamente humana.

La metáfora cibernética se pone en marcha a través de dos presunciones. La primera es aquella que afirma que la estructura de un órgano de un ser viviente es semejante a la de una máquina, y por consiguiente sus deducciones son aplicables tanto a la máquina como al animal. Y la segunda premisa simplifica que lo esencial en una máquina o sistema automático y en un organismo vivo, y lo que éste último tiene de análogo a un sistema automático, es la transmisión de información a través de intercambios energéticos.Llegados a este punto, cada cual puede ya ir sacando sus propias reservas ante estesobre determinismo, producto seguramente de alguien con obsesiones de simple reduccionismo a una función o ecuación matemática de las existencias humanas propia y ajenas.

Una de las consecuencias más "visibles" de la existencia cyborges que prácticamente nadie niega que vivimos en una sociedad global de la información. Incluso se afirman a través de normativas formales de diversas organizaciones con más o menos prestigio y reconocimiento social, pero ¿será cierta esta afirmación?

Si nos fijamos en la cantidad de mensajes que se desplazan de un lado a otro, en una densa red que se teje alrededor del globo, en apariencia estaríamos participando en una red informativa. Ahora bien, si nos adentramos en los contenidos de dichos mensajes nos damos cuenta de que un elevadísimo porcentaje de dichos mensajes son erróneos, falsos o inservibles (por inciertos, inseguros) para nuestro día a día y, sin embargo,les dejamos un "hueco" espacio-tempoeralen nuestras oficinas, casas, pasatiempos, etc., en definitiva, en nuestras vidas. Por tanto, podríamos entender que tan sólo estamos atrapados en un envoltorio cuya composición es una espesa telaraña de comunicación o de comunicaciones con mucho "ruido" puesto que altera con inmediatez asombrosa las dimensiones espacio temporales y de contenidos de la ordenación de nuestras percepciones, pensamientos, conocimientos, etc. Incluso nos lleva a tomar decisiones erráticas, a caminos sin salida porque nos despistamos e incluso a la des planificada ycómoda inacción, y esto está caracterizando nuestro estilo de vida. Sin embargo, el grado de dominación aumenta ya que están quedando registrados millones de acontecimientos vitales que están emulsionando contenidos públicos, privados e incluso íntimos de nosotros y nosotras.

Según explica NorbertElías (2010), el proceso de civilización occidental que ha ido dejando sus huellas en los cambios de nuestras costumbres podría haber devenido en el aburguesamiento de nuestros hábitos, entendido éste por una forma de entendimiento que nos permite expresar sin rubor que el bienestar se consigue simplemente a través de hacernos medrar en entornos de fácil holganza. Elías nos hace eco de un proceso de civilización en constante devenir, de acortesanamiento de la burguesíatal como lo explicaen su minucioso trabajo y que plasmala esencia del deambularde nuestro pensamiento Occidental. Según Veblen (1974) su conversión a "*clase ociosa*".

Por otra parte, afirma Giddens (1996)que está en marcha la posibilidad del advenimiento de un nuevo momento histórico de la modernidad. Según el autorlo que está sucediendo realmente en nuestros días no es la superación de la modernidad sino la alteración de las relaciones de intimidad y confianza que hasta estos momentos caracterizaban de otra manera nuestra realidad. Ya no existen instituciones que garanticen las relaciones íntimas de confianza sino que ahora es la *autorrevelación*, entendida como la exposición voluntariay masivas (o máxima exteriorización de la aceptación del riesgo que esto conlleva) de las personas, para así generar confianza en los demás, llegando incluso, en este tipo de transacciones relacionales a la fe ciega (como una consecuencia de interiorización psíquica del máximo riesgo). De manera que si nos encontrásemos en una sala de espejos temporales en los que la modernidad se situase, la imagen que reflejaría el espejo más reciente de ésta sería el que Giddensdenomina como **modernidad radicalizada**. Los inicios de tiempos modernos que podrían haberse explicado muy bien con vivencias quijotescas ahora se pueden estar rentabilizando en aventurasy experimentos cibernáuticos.

Recordamos que Maslow, en sus explicaciones de los instintos y la motivación humana, afirmaba que no sólo el miedo es una herramienta muy importante para la supervivencia de las especies, éste es un reflejo natural de E1 para alcanzar la seguridad(una de las motivaciones humanas más potentes) para establecer dinámicas de coordinación, cooperación, convivencia, planificación, intercambio, etc. Ante la posibilidad de estar conformando parte de un experimento de anulación de instintos de supervivencia parece atractivo retomar el trueque prescindiendo de las comisiones de las relaciones intermediadoras que ya no plantean ni facilidades, ni comodidades, ni seguridad a la ciudadanía.

Siguiendo el hilo a la imagen de la modernidad radicalizada, Henry Giroux (2012) parece haber encontrado otra de las claves de la esenciaCyborg cuando expone los esquemas de valores que rigen una de las superpotencias mundiales y máximos referentes de la democrática civilización Occidental. El autor asegura que dichos esquemas se están viviendo, representando, facilitando y reforzando para su traslación a la praxis de la vida a través de las diferentes realidades virtuales de los mass media. A partir de este esquema actitudinal, se estaría en una especie de permanente paroxismo tribal y global (glocal) a la vez, que se pone en marcha y se retroalimenta con la revitalización de contenidos que parasitan permanentemente dentro de nuestras antropológicas sociedades. Así pues, casi sin sentir, se establecen relaciones mediáticas de muerte y violencia en los hogares, los centros de trabajo, las escuelas, las maratones y acontecimientos sociales del E1 y del E2 de lo más diverso.

Para aclarar la exposición, echamos mano de uno de los ejemplos(entre muchos otros) que utiliza el autor para explicar la situacióny que también encontramos revelador.Trae a colación el premio en 2010 de la Academia de Hollywood a la película titulada "TheHurtLocker". Esta películadetalla las andanzasde un experto americano en explosivos William James quese pone a sí mismo en riesgo una y otra vez para llevar a cabo la desactivación de las distintas amenazas de bomba. Según Giroux estos contenidos reafirman la existencia de conductas, incluso, más temerarias que las de los soldados hipermasculinizados e inmaduros que se pueden encontrar en la vida real.

Respecto de este producto cultural inmaterial, Mark Featherstone (2010) escribe que William James toma riesgos innecesarios y vive experiencias límite. Se siente más vivo cuando coquetea con la muerte, idea que comparte con el filósofo Martin Heidegger quien sugiere vivir cada momento como el último para dar sentido a la vida. Volviendo al Sr. James, cuando éste se expone ante las bombas sin protección alguna, pone a merced de la bomba sólo la coraza de su cuerpo, puesto que, segúnFeathersone (2010) esto se puede interpretar en términos freudianos, de manera que la bomba misma es también una proyección del Yo del Sr. James: un duro caparazón con un contenido de poderoso material explosivo. Tal vez el Sr. James sea un Cyborg.

Al igual que en aquella Francia y Alemania alto medievales, que nos relata Elias (2010), en las que la humanidad estaba dando pasos hacia la Modernidad, seguimos amparándonos en bajo el paraguas de la cultura Occidental continuamos llevando a cabo opacas "convivencias" y connivencias que suponen transformaciones de nuestras formas vitales nada despreciables.En aquellos días medievales la civilizada Francia progresaba en el refinamiento de sus manifestaciones de buen gusto a través del invento de otras formas de dominación que sustituyeran a la violencia física que todavía predominaba en la ruda y guerrera Alemania que se entretenía defendiendo su esencia cultural, no exenta de complejos ante la delicadeza de los brillos, maquillajes y perfumes de la corte de su vecina Francia.

Elias, nos deja como herencia intelectual una especie de retrato robot de la desnudez del alma de la cultura patriarcal, en la que, seguramente sin conciencia de ello, el autor ha servido de médium para darnos a conocer y entender un poco más de la sustancia de esta dominación jerárquica y segregadora que tiene enquistada en sus entrañas nuestra cultura, ya sea sin o con "civilización" o sea, maquillaje.

Resultan muy clarificadoras las sutilezas recogidas, tan sólo de barniz, que recubre la esencia de las relaciones de dominación que fluyen en el meollo de nuestra cultura. Todos aquellos elaborados encuentros entorno a las comidas y el lenguaje empleado sobre distintos temas de conversación, que mantenían como ritos iniciáticos los cortesanos en su irremediable proceso de inclusión de la burguesía en su élite. Derivaba éste determinante destino de sus mutuas necesidades: económicas por parte de los cortesanos y de ascenso clasista por parte de la burguesía. El mismo Nietzsche en *Más allá del bien y del mal* (párrafo 101) informa que los cortesanos de la época se jactaban de ser gente holgazana. Rechazaban hasta tal punto el trabajo que "…*el lenguaje del cortesano,… carece de especialización y …, en las conversaciones sobre asuntos científicos, elimina todas las expresiones técnicas*[sin embargo] más cómodas*, porque recuerdan a la especialización…* [y]… *todo aquello que delata al especialista resulta ser una mácula de estilo en los países de cultura cortesana*…".Por aquel entonces, las distancias de sangre noble se marcan a través de estándares de clase social mediante sensiblerías que pretenden confundir a las sensibilidades con conversaciones de tal hondura que profundizan en argumentos de corrección lingüística de si un cadáver es un muerto, un fallecido, un difunto o un descanso en paz.

El eviterno proceso de civilización no se entiende como unidireccional y sí como en constante re-construcción. Conlleva a cambios específicos en los sentimientos de vergüenza y de los escrúpulos que acaban alterando los límites del desagrado y del miedo de una sociedad diferentes elementos de relación social como la sexualidad, la comida, el dormir, la desnudez, etc. Por tanto, la descripción sociogenética de los miedos humanos se torna en una secuenciación de cambios psicogenéticos de los individuos que se demuestran a través de la digestión de sus costumbres, es decir, de sus hábitos o "maneras de vivir".

Entonces, además de los distintivos gustos, las vergüenzas y los miedos irrumpen abruptamente como sustancia psíquica principal de los cambios sociales. Tal vez el miedo y su dominación puedan ser las variables principales en la Historia de las sociedades. Incluso podríamos llegar a pensar que la humanidad ha invertido muchos esfuerzos por mitigar, o despistar estos miedos, por ejemplo los infantiles, con mayor o menor acierto. Más adelante retomaremos este tema del reflejo del miedo, que en definitiva está formando pareja con la prudencia. Así se ponen a salvo a algunas especies animales de sus posibles depredadores, al menos en el Primer y Segundo Entornos (E1 y E2).

2. El pasatiempo de la digievolución

Tal vez virtualmente, en conexión con los mass media, se percibe que la actualidad es un tiempo de asombroso abismo donde da la impresión de que la amenaza de un revival guerrero brutal está a punto de acontecer. Las obras teatrales de los futuristas parecen brotar del medio de nuestra existencia diaria -y ya se sabe que en aquellas representaciones el teatro quedaba hecho añicos.

Pensemos por ejemplo en el atentado y/o asesinato del pasado lunes 15 de abril en la maratón de Boston. El resultado ha sido desconsolador, una vez más. Tres muertes, entre ellos un niño de ocho años y casi ciento ochenta heridos de los cuales unos veinte en estado muy grave. Todos estábamos pendientes del ataque nuclear de Corea del Norte hacia Corea del Sur y, sin embargo, una vez más y abruptamente, la bombacasera ha estallado en nuestras narices. Nos ha asaltado por sorpresa a todos, pese a los habituales telecontactos grabados y almacenados en megagigantes memorias cibernéticas para "nuestra" mayor seguridad. Más bien todos estos gastos digievolutivos parecen un pasatiempo consumista de una clase burguesa a la que no le interesa la realidad de lo cotidiano por encontrarla demasiado complicada, agotadora, trabajosa y esforzada. Mientras que para otros esta necesidad de relaxles supone un filón de rentables negocios.

Para mayor vergüenza y miedo de nuestras sociedades, para otros supone un inacabable quehacer, puesto de momento no se sabe si estos hechos han de ser interpretados dentro o fuera de una organización de mayor entelequia que la de presuntamente dos hermanos inmigrantes estadounidense procedentes de la Europa del Este. Su madre niegarotundamente la autoría de sus hijos en estos acontecimientos. La pregunta que suscitan sus afirmaciones es ¿conoce realmente a sus hijos? Hacía ya algún tiempo que no vivían con ella aunque sí hablaban asiduamente por teléfono.

Estamos nuevamente ante el reconocimiento de la imagen de una situación de relación familiar cotidiana de nuestros hábitos actuales. Las familias que antes llevaban a cabo en exclusiva la socialización primaria de sus vástagos, están

dejando crecer el hueco de la tele-técnica para suplantar su labor. Esta formulación vital lo que está consiguiendo es metabolizar contenidos, tiempos y espacios familiares a favor de los mismos elementos de E3. Por tanto, la socialización primaria se ve desplazada y mermada por la labor de la socialización terciaria o de este E3.

Lo mismo acontece con la socialización secundaria, llevada a cabo tradicionalmente a través de instituciones formales de educación y formación. Dichos espacios y tiempos también han cedido al encanto del canto de sirenas que irradian las Nuevas Tecnologías de la Información y Telecomunicación (NTIT) como formulaciones magistrales de los quehaceres pedagógicos catalogados como altamente innovadores, entre los cuales se encuentran proyectos de contenido ideológico de homogeneización cultural nada despreciable,a través de su fortalecimiento, con la excusa deponer en intercambio a las redes escolares.

Es decir, tanto la socialización primaria como la secundaria han cedido actividad a la socialización terciaria, incluso, haciendo prescindible la concurrencia a las aulas de numerosas instituciones de la educación formal para aprender y enseñar y el de tener que ir al centro de trabajo a producir, todo lo cual podría pensarse que supone un ahorro energético que, a la par, descontamina el Primer Entorno (E1) y mejora la calidad de vida en el Segundo Entorno (E2) evitándonos interminables aglomeraciones de tráfico en horas punta. Nada más lejos.

Tales costumbres también son rentables (por qué no) a través de sus pírricos "diezmos", sin embargo podrían no ser la opción más económica a largo plazo, ya que suponen crecientes acomodados hábitos a los que dan forma y expresión nuestros gustos consumidores y, por tanto, procesos de supervivencia. Dichos hábitos están dejando en manos de un relativamente reciente Tercer Entorno (E3) la socialización de nuestras generaciones de reemplazo, y de las generaciones de antaño también que están en continua re-socialización.

En esta cesión de socialización secundaria por parte de los centros educativos, y de manera más o menos consciente, interesada o voluntaria por parte de sus diversos componentes, a favor de la socialización terciaria, y tal vez más que nunca, los centros educativos de civilización occidental de todas las etapas podrían estar todavía muy cerca de un paraíso cortesano francés de la alta Edad Media, como el que hemos descrito más arriba. La realidad que se vive en los últimos tiempos no permite reconocer los avances de la "civilización" occidental. Más bien parece oportuno tratar de desentrañar claves de los avatares de las civilizaciones y ver como reconducirnos

Las "innovaciones" educativas no surgen a priori, sino directamente de unas condiciones objetivamente determinables que operan en la sociedad. Y entre estas condiciones, se incluye el sistema educativo, por tanto, no son producto del azar, sino del pasado. Tal y como asegura Durkheim (1975) "*El futuro no se improvisa; no se le puede edificar más que partiendo de los materiales que nos ha legado el pasado*" Para el primer catedrático de Educación y Sociología un método pedagógico nunca permanece en su pureza y sólo se puede llevar a cabo a condición de que se transforme, es decir, metabolizando lo anterior.

Parece relevante no perder de vista a aquella sociedad a la que el *Proceso de civilización* de Robert Eliasnos retrotrae a la Alta Edad Media y donde Durkheim sitúa el germen de nuestros actuales sistemas educativos formales. Los contenidos de aquella enseñanza se desarrollan a través de la Escolástica, a partir del empeño en el desarrollo y de la expansión más que espiritual del cristianismo. Emile Durkheim informa que los contenidos se fundamentaban en la gramática, la dialéctica y la disputa. Llegando a construir colegios multiétnicos de trato inhumano.

Tal vez todo esto tan aparentemente lejano tenga algo que ver con nuestra actualidad más próxima, tanto espacial como temporalmente. Así pues, Henry A. Giroux (2012) lo deja claro cuando afirma que "*...la violencia autorizada se asienta y la cultura formativa que hace ello posible ha aumentado, dejando su huella dentro de la educación superior* [llama así a la universitaria, ya que]*...se encuentran proyectos que sirven a un complejo industrial de militarización…a menudo ocultados de las miradas públicas* [puesto que]*...cuando estos proyectos se han hecho públicos…fueron objeto de protestas de oposición, especialmente por estudiantes de los años sesenta*" (p.1). Giroux sigue su argumento afirmando que lo novedoso de la presencia de estos proyectos en la actualidad es que nadie, al menos aparentemente, parece inmutarse lo más mínimo, como si a nadie le interesasen estos proyectos más que por el dinero que van dejando en los diferentes bolsillos a través de su concatenación de "diezmos".

1.1. La escuela digital como dominio competitivo o la escuela de las competencias

Recoge Echeverría (2004) un breve artículo escrito por Carpenter y McLuhan (1960) en el que sus autores afirman que "*Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados*" (p. 235).

Los mass media han configurado otro tipo de muros –de cristal líquido, de pixels y de bits. Han cambiado los materiales pero no su opacidad. ¿Cuál es el espacio generado por las tecnologías de las telecomunicaciones, también construido con materiales de E1 y E2 ?Algunas personas opinan que seguirá habiendo una escuela presencial que lleve a los niños y niñas

a pasear por el campo, a jugar en el patio y a aprender en aulas cerradas que tendrán además de las puertas y ventanas que conectan con lo próximo y con lo local, también telepuertas y televentanas que permiten ver y actuar en E3. Otras personas pensamos que han cambiado las formas académicas materialmente, y que dicho cambio hay que reflexionarlo seriamente.

Nuevas formas de interrelación docente y discente que se suelen comentar, brotan, incluso de una especie de telepatía confiada, por sentirse en la obligación de evaluar ejercicios escolares que "han sido enviados" y que sin embargo "nunca han sido recibidos". Además, parece esencialmente distinto enseñar a aprender matemáticas o geografía en un libro, en un mapa o en una pizarra que hacerlo en pantalla a través de un software matemático o circulando por Internet. Más esencial es averiguar lo que se enseña y se aprende, es decir ¿qué es lo que se aprende, la matemática o la matemática del software? No es lo mismo realizar una cuenta a lápiz y papel que hacerla directamente con unaherramienta cyborgcon lo que podríamos quedarnos reducidos a simios informatizados (Gubern, 1989) o a algo parecido a lo que se expone en un clásico del cine: "El Planeta de los Simios".

2.2. Territorio neofeudal, magia y realismo

Según Giddens (1997) tanto el espacio como el tiempo son dos dimensiones que vertebran las transformaciones y/o las reproducciones dela vida social. Los grandes cambios producidos pueden apreciarse en la transformación cultural que se ha puesto en marcha en los todos los ámbitos de la vida social cotidiana y también en las distintas ciencias y saberes como las filosofías, las antropologías, las sociologías, las artes, los urbanismos, lasliteraturas, lasciencias políticas, las teologías, etc. De tal manera que lo rápido aunque efímero, la fragmentación, la discontinuidad, lo contingente, es decir, el consumismo de la proyección vivencial o experiencial cortoplacista del espacio y del tiempo, sumergida en una especie de gas de cloroformo de quirófanos de "ensoñación", pretende suplantar virtualmente a los proyectos humanos de largo recorrido, tanto en su rechazo respecto del pasado como de su falta de planificación hacia el futuro.

Más que nunca, la instrumentalidad de las transformaciones está administrada por empresas económicas o políticas, que son las que compiten entre sí en los mercados, convirtiéndose éstos en subjetividad pura, por tanto materia privada. Es decir, la plaza pública, el mercado ya no es un espacio de concurrencia libre de compra venta, está dominada por sólo aquellos que nos dan un salvoconducto para entrar, estar para satisfacer nuestras necesidades y ¿salir? En definitiva son nuestros administradores que a veces acostumbran a denominarse servidores.La voracidad del mercadeo neoliberal de la burguesíacortesana nos ha convertido en seres tutelados.Es de carácter más objetivable pertenecer a las clases medias, pero cuandoesta clase contiene una carga subjetiva que incorpora valores burgueses que aspiran a entrar en los círculos cortesanos topamos con el meollo de la cuestión. Ya decía Weber que estatus y clase no son conceptos exactamente idénticos, aunque pueden participar de similares composiciones en algunas ocasiones.

Hace como unos tres años ya se anunciaba que la Lotería Nacional habría de entrar a formar parte de las empresas que componen el IBEX de España, de repente esto se acalló. Hoy por hoy, a modo de puerta trasera y a modo de asalto se ha hecho realidad la virtualidad multiplicadora de beneficios y pérdidas monetariasdel Gran Casino de ludopatías varias en el que se pretende que vivamos tranquila y azarosamente, sin planificación alguna de recursos. Sin embargo, las facturas que podamos generar para cuidar nuestra salud, que se entiende como un artículo superfluo en nuestras inciertas necesidades vitales no sirven para generar "riqueza", ni siquiera en caso de estar derivadas de adicciones al tabaco, cuyo consumo se grava con altos impuestos.

Otra tema, que podría tener mucho que ver con esta mentalidad "de plastilina", que entendemos que no tiene que ver con la capacidad de adaptación o inteligencia piagetiana, encontraría otra de sus materializaciones en el aeropuerto internacional de Tegel, en Berlín. A partir de ciertas horas de la tarde los mensajes por megafonía de las llegadas y salidas de aviones se hacen desde California, puesto que allí no se pagan suplementos salariales por horas extra y los costes salariales son más bajos. Las últimas noticias de la economía Alemana parecen indicar que Alemania está entrando en recesión, parece mentira que en dicho país no se hayan dado cuenta de que para seguir siendo rentable la actividad productiva hay que seguir recortando salarios a los cyborg nacionales y equipararlos a los de California, es decir, desanclar o flexibilizar su mercado laboral. Hoy mismo, 26 de abril nos hemos enterado de que previsiblemente en vez del 0,5 la economía de España decrecerá 1,3 y el desempleo ronda el 30%. ¿Esto es desarrollo sostenible o sálvese quien pueda? Los asaltos por sorpresa siempre suelen dar buen provecho a alguien que está atento, sobre todo si posee información reservada. Lo que sí es seguro es que las grandes fortunas se concentran cada vez en menos manos, al igual que la carga de teletrabajos y unas pocas las rentabilidades de este quehacer también. La digievolución es un pasatiempo, un trabajo, una ayuda, en definitiva, discurre por nuestros espacios hipotecados y cautiva nuestros tiempos.

Imaginemos que deseamos seguirinsistiendo enconjugar esta dinámica con la de compatibilidad de la vida familiar y laboral se podría proponer el estar avisando por las megafonías delos aeropuertos las llegadas y salidas de los vuelos desde nuestros domicilios cyborg y a la vez preparando la cena, la plancha, atendiendo a la dependencia de los domicilios, etc. Nos pagarían menos pero no necesitaríamos tanta asistencia doméstica y ahorraríamos un montón para seguir invirtiendo en tele-máquinas que faciliten nuestro día a día. Cuando sea hora de descanso, las calles a las que podríamos salir a dar un paseo estarán hechas un hervidero de…, es mejor quedarnos dentro y pasamos el rato con algún telejuego, hacemos mejor una televisita, etc.

Otra cuestión apuntada en las noticias de estos días consiste en cambiarel anuncio matutinode la bajada de los tipos de préstamo de dineropor el hecho en horas vespertinas, a través del que se ha reconvertido el futuro y en pocas horas los expertos y gurús aconsejan aumentar los tipos de interés de los préstamos dinerarios de la zona euro. Lógico, todavía existen élites que saben valorar el dinero y la importancia de éste en los mercados, aún a riesgo de que Europa esté colapsando sus propios mercados internacionales de mercancías derivados de esta subida prestataria. Esta gente sabia tan estoica y espartana tiene solución para casi todo. Pensándolo bien, casi parece más lógico volver a recuperar el trueque para numerosas mercancías, sobre todo, la de servicios.

Nos viene a la memoria lo que respondía Giddens a una entrevista realizada por Una Pérez Ruiz en marzo de 1999, en la que deja a pesar de los pesares una salida positiva a estas mentalidades más o menos virtuales: "… *Pienso que vivimos una transición hacia una sociedad cosmopolita global impulsada por las fuerzas del mercado, los cambios tecnológicos y las mutaciones culturales. Esta sociedad mundial no es dirigida por la voluntad colectiva. La modernidad es una especie de "maquina loca" que sigue su camino más allá de la voluntad de la gente.Al alba de este tercer milenio, no obstante, creo que habrá un cambio en las mentalidades, La voluntad colectiva de conducir conscientemente el cambio y limitar, o por lo menos controlar, el libre mercado, va a volver a estar a la orden del día. Ese es un cambio significativo en las visiones del mundo"*.

A continuación se explica la idea de que semeja que estuviésemos en un planeta experimental a través de la exposición de trabajos empíricos realizados en nuestras aulas universitarias para hacer Sociología de la Educación, de paso que facilitan el entendimiento de clases teóricas.

3. Propuesta neogramsciana para futuras/os maestras/os

Se ha partido de que al igual que en el deporte, la interconexión entre cualquier juego y la realidad se confunden (Elias y Dunning, 1986). También en sus entrenamientos, que sirven de emoción preliminar para luego actuar sin miedos en los contextos reales de competición. Concatenando esta idea con la de la dominación actual de la estética de la depravación de la que nos informa Giroux (2012) llegamos a preguntarnos si podríamos estar ante los ensayos, preliminares de un inconmensurable (por las globales dimensiones espaciales que podría abarcar simultáneamente y en un solo instante) contexto bélico o tal vez, solo se trate de un pasatiempo quijotesco más de la burguesía dominada por afanes cortesanos. Por si acaso, y por aquello de que los efectos perversos de los entornos sociales son dispares y frecuentes, tampoco podríamos descartar que se pudieran estar germinando los dos sentidos (utilitaristas o instrumentalistas) a la vez.

La simbología que se "entrena" a través de las claves y normas de la inmensa mayoría de los juegos y pasatiempos de nuestra sociedad actual resulta ser de una crueldad y violencia que no son aptas para numerosas sensibilidades.Durkheim afirma que la educación actualiza y/o inhibe potenciales impulsos y que suscita estados físicos, intelectuales y morales. ¿No estaremos desde las "Escuelas" formales y no formales enseñando a reescribir bajo una imitación camufladaal más puro Antiguo estilo de la Ilíada y la Odisea y que se prolonga en el Antiguo Régimen y Modernidad y pretende perpetuarse más allá de nuestros tiempos y espacios con absoluta despreocupación de la acuciante realidad?. Quizá haya llegado el momento de parar tanta barbarie. El desasosiego sobrecoge cuando esta misma mañana del 26 de abril de 2013, hemos sabido que han aumentado todas las modalidades de violencia hacia y entre la infancia que somos capaces de reconocer. Parece que la liquidez moderna más bien parece estar sobredimensionándose un pétreo cáncer de alta virulencia que se cuela por entre todas las edades y territorios.Las tasas de suicidio sufren de hermético silencio. El recurso al consumo de ansiolíticos y antidepresivos se ha disparado.

"*Quien concibe la modernidad como un proceso autónomo de innovación debe tener en cuenta su deterioro cuyo reverso es el surgimiento de la sociedad del riesgo*" (Beck, 1996, p. 201).Está tardando el imprescindible replanteamiento de las distintas configuraciones de la vida social en esta modernidad. Si pensamos que la sociedad del riesgo es una fase de transición en la modernidad en la que se desarrollan dinámicas sustentadas en eldesprecio de riesgos que se escapan de manera progresiva de las instituciones de control y de protección de la institucionalidad, la Universidad es un buen contexto para la reflexión intelectual de lo que acontece. Al mismo tiempo que no cede a las pretensiones de otras fuerzas de mercado que no sea la de la formación de intelectuales en el más amplio sentido de apertura de horizontes actitudinales, de compromiso y corresponsabilidad científica y social, entre inevitables limitaciones a superar.

Claro está, que lo que se acaba de exponer no debe confundirse con una pretensión de distinción "cortesana" frente a aquellos/as otros/as. Se trata de saber y de asumir que tenemos la obligación de trabajar para conseguir superar estos momentos no de maquillarlos. La modernidad, la vida, no sólo es técnica ni ciencia, es comprender de un mundo eviterno con exigencias plurales que está urgiendo cambios compartidos. Es sincronizar estos cambios sociales como propios, sin ninguna concesión más a aquellas trampas que merman la seguridad y el futuro los distintos hábitats.

A continuación pasamos a compartir el trabajo realizado en nuestras aulas de magisterio en un intento más de vincular la investigación con la docencia y ambas sustentadas en la praxis partiendo de la idea de obligatoriedad formativa en la universidad encaminada a propiciar y generar la creatividad y nuevos conocimientos, no sólo reproducirlos. Las tablas 1 y 2, reflejan una aproximación cuantitativa de la cantidad de objetos lúdicos que se ofertan en nuestra sociedad en uno de los períodos del año en que "tiramos la casa por la ventana" para celebrar la navidad.

Estas tablas han sido confeccionadas después de la observación y análisis de contenido de diversos catálogos comerciales traídos a las aulas por encargo al estudiantado. En dichas tablas se remarcan en negrilla aquellas cantidades de objetos que son susceptibles de tener parcial o totalmente contenidos de violencia simbólica, bien física o psíquica.

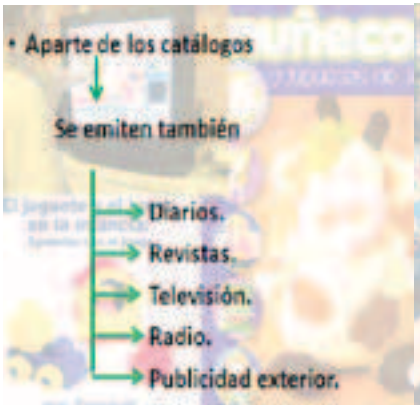
Tabla 1. Contenidos de objetos ofertados en la Navidad de 2012

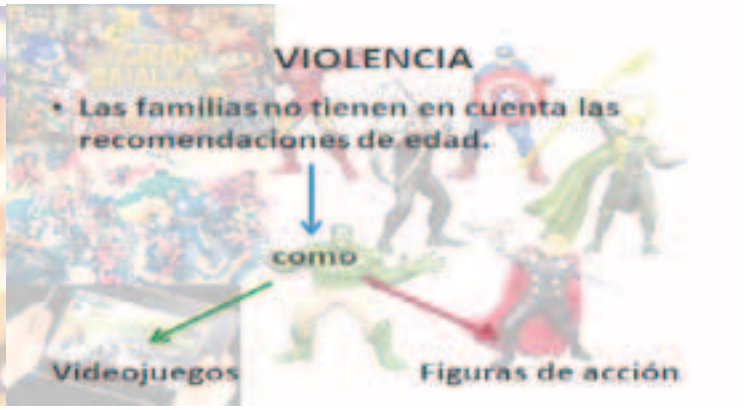
CATÁLOGOS (objetos categorizados en…)	**INFANTILES**	**ADULTOS**
PREESCOLAR	630 (22,7%)	
MUÑECOS/AS	514 (18,5%)	
MANUALIDADES	202 (7,2%)	
MOVIMIENTO	467 **(16,8%)**	
VIDEO-JUEGOS Y CONSTRUCCIONES	469 **(16,9%)**	
MUSICA Y TEATRO	56 (2%)	
FIGURAS DE ACCIÓN	279 **(10%)**	
TECNOLOGÍAS	48 **(1,7%)**	107 **(38,6%)**
TEXTILES	61 **(2,2%)**	185 (66,8%)
CULTURA Y LECTURAS	43 **(1,5%)**	60 **(21,6%)**
TOTALES	**2769**	**352**

Tabla 2. Contenidos de la juguetería infantil ofertada en la Navidad de 2012

Catálogos infantiles	Catálogo C1	Catálogo C2	Catálogo C3	Catálogo C4	Catálogo C5 (bebés)	Total
Violencia	325	182	169	656	186	**1518(45 %)**
Sexismo	34	231	85	20	0	**370 (11%)**
Otros	10	287	454	111	653	1515
valores						
Total	369	700	708	787	839	3403

A continuación, se presenta una selección de entre una serie de fotogramas seleccionados para ilustrar los contenidos de las exposiciones de los grupos de trabajo sobre los estudios realizados.





Como si de un álbum de fotos de imaginarios de ocio compartidos, por infancias y juventudes de distintas décadas se exponen unas imágenes a modo de síntesis que representan algunos de los resultados de las prácticas tuteladas sobre diversas series de dibujos animados.*Dibujos animados de ayer y hoy*, puesto que se ha intentado hacer un recorrido temporal (más o menos secuencial) en un intento de superar la inmediatez de lo efímero.A través de ellostambién seha centrado la atención sobre los contenidos de segregación por género que se plantean en dichas series, así como, violentos que han encontrado en proporciones inesperadas (según sus propias palabras) y en relaciones sociales de amistad, familiares, actividades de ocio y tiempo libre, escolares, etc.

Cerraremos, de momento este álbum de fotos con unas que hemos encontrado a través de diferentes páginas digitales para la compra de sus productos. Nos parecen unas imágenes muy elocuentes, casi no necesitan conclusión. Tal vez porque no haya ninguna definitiva. Amén de alguna que otra sugerencia se cerrará el presente trabajo de investigación con la narración de una pequeña biografía de un muñequito de plástico, articulable y con mucho éxito entre los más pequeños y que se percibe en los últimos años con cambios muy significativos y sobre el que también hemos dirigido la atención de nuestras/os alumnas/os.

4. Conclusiones

La educación o la socialización, resulta ser por tanto un proceso en constante cambio que se manifiesta en diversos elementos o productos culturales materiales e inmateriales de nuestra vida cotidiana. Después de ver lo que está sucediendo podemos coincidir con McLuhan y Quentin (1987) cuando afirman que *el medio es el mensaje*. Por tanto, hemos de reconocer su materia en todas sus dimensiones y proporciones para no coartar la libertad de expresión pero sí de controlar las acciones que puedan catalizar.

Una materialización interesante de los espacios y tiempos lúdicos de la infancia, puede quedar aprehendidaen una serie de juguetería que nació a principios de los años 70, inicios de la crisis del petróleo. Una empresa que se dedicaba a hacer

productos con plásticos, entre ellos juguetes, decide reducir el tamaño de sus productos. Hans Beck acabó centrándose en un pequeño muñeco con todas sus variantes y sus accesorios. Para su diseño se basó en los dibujos que los niños realizan: cabeza y ojos grandes, sonrisa y sin detalles como nariz u orejas. Consiguió una figura humana siempre sonriente que el/la niño/a pudiera manipular fácilmente y mediante accesorios lo caracteriza para diferentes épocas o profesiones. Sus manos están diseñadas para encajar a la perfección accesorios,herramientas, armas, instrumentos médicos, etc. y en la cabeza tiene una marca para insertar sombreros, cascos, pelucas, etc. Estos muñequitos cubren las distintas etapas relacionales de la vida humana con figuras de adultos, ancianos, bebés niños y niñas y ha compartido varias décadas de nuestra infancia.

¿Han ido cambiando (metabolizándose) a la par que los gustos e intereses de la infancia? Al principio representaban unos muñequitos inocentes y buenos en su etapas infantil y juvenil que después se dedicaban a distintas profesiones como la medicina, la docencia, bomberos, las actividades agrícolas, de veterinaria, seguridad ciudadana, etc. y poco a poco a través de su simbología podían ejemplos esos estilos de vida a los niños y a las niñas.Poco a poco se han ido acercando yconvirtiendo en reforzadores y divulgadores de otros imaginarios con mayor carga de violencia (bucaneros, piratas, soldados, etc.) produciéndose con estos muñequitos y en estos momentos, de manera masiva, juegos de lucha con piratas, caballeros medievales con diversas armas (espadas, escudos) otros luchadores soldados mucho más actuales con armas de fuego, láser, digitales, etc. ¿Por qué? ¿Para qué?

Bibliografía

Bauman, Z. (2007) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2006), *La sociedad del Riesgo,* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.Beltrán, M. A., y Cardona, M. (2005), *La sociología frente a los espejos del tiempo: Modernidad, postmodernidad y globalización*, Medellín, Universidad EAFIT.

Beriain, J. (comp., 1996), Las consecuencias perversas de la Modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo (7-29), Barcelona, Anthropos.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid, Taurus.

Carpenter, E. y McLuhan, M. (eds.) (1968), *Explorations in Comunication*, Boston, Mass., 1960, Beacon Press, trad. *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*, Barcelona, Ed. de Cultura Popular, 1968.

CarrascoBahamonde, D. (2010), Revista Mad. nº 22, mayo. Dpto. de Antropología, Univ. Chile, http://www.revistamad.uchile.cl/22/Carrasco_05.pdf.89

Colina, C.E. (2013), McLuhan y las tecnologías de la comunicación, *HUMÁNITAS*, Portal temático en Humanidades, pdf.

Durkheim, E. (1922), *Educación y Sociología*, 1975, Barcelona, Península, p.127.

Durkheim, E. (1939), *L'evolutionpedagogique a la France*. Paris, PressesUniversitaires de France. Traducc. de María Luisa Delgado y Félix Ortega para la colección de "Genealogía del poder" dirigida por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1982 (1982) y 1992 (2ª edic.).

Echeverría, J. (2004, 2ªed). *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*, Barcelona, Destino.

Elias, N. (1977-1979),*El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*.(4ª edic. en castellano, 2010) Madrid, FCE (Fondo de Cultura Económica de España, S.L.).

Elias, N. y Dunning, E (1986). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Oxford, Basil Blackwell Publisher.

Featherstone, M. (2010), The Hurt Locker: What is the death driver? Sociology and criminology at Keele Univ. [Web log]. Retrieved from http//www.socandcrimatkeele.blogspot.com/2010/02/hurt-locker-what-is-death-drive.html

Giddens, A. (1997), *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid, Península.

Giddens, A.,Bauman, Z., Luhmann, N yBeck,U.(1996) *Las Consecuencias perversas de la modernidad,* Madrid, Alianza Editorial.

Giroux, H.A. (2012). The Post-9/11 Militarización of Higher Education and the Popular Culture of Depravity: Theats to the Future of American Democracy. *International Journal of Sociology of Education, RISE*, 1, feb. 2012.

Guerrero Serón, A. (2007). La doble contribución de la sociología a la formación del profesorado, *Revista Internacional de Sociología (RIS), vol. LXV, nº 48*, pp. 203-220

Jameson, F. (2007). *El posmodernismo, o, la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

Luckman, T. (1999), *La Religión Invisible*, Salamanca, Ed. Sígueme.

Mcluhan, M. y Quenntin, F. (1987), El medio es el mensaje, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.

Touraine, A. (1998) *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la Democracia*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Veblen, Th.W. (1974). *Teoría de la clase ociosa*, México, FCE.

Weber, M. (1909), '"Energetische" Kulturtheorien', *ArchivfürSozialwissenschaften und Soziaípolitik*, *29*, 375-402.

MANLLEU (BARCELONA): BALANCE DE 20 AÑOS DE TRABAJO CONTRA LA SEGREGACIÓN DE LA RED ESCOLAR. EVOLUCIÓN, LOGROS, LÍMITES I RETOS[1].

Jordi Collet-Sabé, Mar Beneyto, Josep Castillo y Antoni Tort[2]

Resumen

En el marco de un seminario organizado por la Fundació Jaume Bofill y dirigido por el Prof. Xavier Bonal sobre "buenas prácticas" contra la segregación de la red escolar en Cataluña, presentamos el caso del municipio de Manlleu (Barcelona). En la comunicación, se analizan los 20 años que lleva el municipio realizando actuaciones contra la segregación de la red escolar des de un punto de vista global, así como haciendo hincapié en las diferentes estrategias, actuaciones y proyectos que han articulado esta política. La comunicación destaca una temprana apuesta por identificar la creciente segregación de la red escolar, poner el tema en la agenda de las políticas públicas y promover, ya des de 1991-92, medidas de redistribución del alumnado de familias de origen extranjero. Posteriormente se analiza cómo, en una segunda etapa (2000-2007), lo que había sido construido como un "problema de concentración de alumnado de familias de origen extranjero", se reconfigura en una apuesta global para la acogida socioeducativa de todo el alumnado (política universal) sin olvidar instrumentos de focalización. Finalmente se ponen de relieve algunos de los actuales retos y dificultades en el trabajo educativo contra la segregación de la red escolar y por la equidad (2007-2013).

Palabras clave: segregación escolar, buenas prácticas, políticas públicas, equidad, Manlleu.

Introducción

Manlleu, la segunda ciudad en número de habitantes de la comarca de Osona (Barcelona) con 20.000, ha sido uno de los municipios de Cataluña pioneros en el trabajo educativo y social contra la segregación escolar. La pronta y significativa llegada de niños/as y familias recién llegadas de fuera del Estado Español a finales de la década de los 80, les obligó a plantearse debates y actuaciones a nivel social y escolar que la mayoría de poblaciones catalanas afrontarían una década más tarde. Este hecho, junto con la voluntad decidida tanto por parte de los diferentes consistorios como de los responsables de la Inspección Educativa de trabajar contra los procesos de concentración en los diferentes centros del municipio, convierten Manlleu en una buena práctica de la que, de sus aciertos y dificultades, actuaciones y retos, se puede aprender. Presentamos el estudio sobre los procesos y estrategias contra la segregación de la red escolar en Manlleu en tres etapas: la inicial, la de consolidación y la actual, que llamamos de "nuevos escenarios", ya que, pese a la trayectoria acumulada, los retos actuales en favor de una escuela de éxito para todos/as (Ferrer 2011), son y serán complejos de abordar.

1. Antecedentes: de 1990 a 2007

1.1. Etapa inicial: de la inmigración española a la inmigración extranjera (1990 - 1999)

Como en muchos otros municipios, el urbanismo actual y las segregaciones que en parte se derivan, tienen su origen en la (falta de) planificación ante la llegada de la migración proveniente de otras zonas del Estado Español durante los años 60 y 70. Manlleu no fue una excepción y la construcción de un barrio nuevo, aislado y masificado, significó la partición física y sobre todo simbólica del municipio en dos partes. Y la segregación escolar no fue una excepción. El centro educativo construido en este barrio en la década de los años 70, se convirtió desde el principio, la escuela donde casi exclusivamente asistían los niños hijos/as de las familias que vivían en el nuevo barrio.

1 La versión extensa de esta comunicación está publicada en catalán en Collet, J. (2012) "Manlleu: les tres etapes contra la segregació escolar d'un municipi pioner" En Bonal, X. (dir.) Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local, Barcelona, Fundació Jaume Bofill. (http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=568&submenu=false&SC=&titol=&autor=bonal&ordenat=&&tags=)

Los autores quiere agradecer la contribución de Gemma Tobella y el Ayuntamiento de Manlleu, Agnès Gradaïlla (Ex-Inspectora de Educación), Josep Colomer (Ex-regidor de educación de Manlleu) y Ricard Benito (IGOP-UAB) al capítulo y la comunicación. Así como a la Fundació Jaume Bofill y Anna Jolonch (directora de investigación) y al prof. Xavier Bonal por la invitación al seminario.

2 Jordi Collet-Sabé. Departamento de pedagogía. Universidad de Vic (Barcelona). c/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona). jordi.collet@uvic.cat

El progreso económico, educativo y social de aquellas familias, junto con el inicio de la llegada de personas extranjeras, fundamentalmente marroquíes de la zona del Rif, da lugar al proceso de sustitución de la vieja por la nueva inmigración. Asimismo, desde la segunda mitad de los años 80, la escuela de este barrio se convierte en el centro educativo que recibe la práctica totalidad de los hijos/as de familias de origen extranjero. Esta escuela, ya venía de un cierto proceso de estigmatización por ser el centro educativo de ese barrio, vive un proceso que se encaja y se sobrepone al ir convirtiéndose, progresivamente, en la escuela de los niños/as marroquíes. Es por ello que, la comunidad educativa y el ayuntamiento, a lo largo de toda la década de los 90, empiezan a buscar salidas para evitar la continuación del proceso de homogeneización interna de las diferentes escuelas del municipio. En 1991, se empieza a buscar una redistribución de los niños/as de origen extranjero entre las dos escuelas públicas del municipio de entonces. Un reparto que, desde el curso 1993-94, incluye también los dos centros concertados de primaria. Así pues, podemos afirmar que uno de los primeros municipios catalanes que contó con un sistema de equilibrio escolar entre las escuelas públicas y concertadas para contrarrestar la concentración existente es Manlleu. Algo, que como mencionan tanto Piella y Vera (2001), como Tardà y Sadurní (2008), no fue un proceso fácil por el rechazo de una parte de la comunidad educativa y de la población a los procesos de redistribución y reserva de plazas, especialmente en secundaria. Esta redistribución se concreta en la reserva de plazas en P3 y posteriormente, en primero de ESO para que los niños/as que han sido dictaminados como NEE (Necesidades Educativas Específicas de tipo social y/o cultural) no vayan todas a la misma escuela y/o Instituto, sino que estén presentes en todos los centros de la ciudad. Empezando por 2 alumnos por aula, esta reserva de plazas ha llegado, actualmente, la cifra de 9 NEE tanto en P3 como en primero de ESO.

Esta iniciativa da un importante paso hacia su consolidación con la creación de la Comisión de Escolarización Local (1996-97) en la que participan la concejalía de educación, la inspección y la dirección de todos los centros, públicos y concertados, además de representantes de las familias, del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), de bienestar social y de la maestra de la entonces llamada, educación compensatoria. Esta comisión, que sigue funcionando hoy en día como una ampliación de la comisión de escolarización inicial en el marco de la OME (Oficina municipal de escolarización), era la encargada de planificar y gestionar en primer lugar los procesos de matriculación ordinarios, así como la "matrícula viva", con el objetivo de equilibrar los porcentajes de niños con NEE entre las diferentes escuelas (política de equilibrio escolar). La amplia participación de agentes aseguraba la transparencia de las actuaciones y reforzaba la implicación en lo que fue asumido como un modelo de ciudad. A pesar de las dificultades e incertidumbres en algunos momentos, este compromiso de todos los centros aseguró la continuidad del proceso.

Cabe decir que, a lo largo de estos 20 años de trabajo para el equilibrio escolar, el municipio no se ha planteado utilizar la clase social como un eje para analizar el nivel de segregación escolar, ni se han propuesto medidas para combatirla, pese a su evidente importancia (Benito y González, 2007), más allá de la detección de alumnos en situación de riesgo socioeconómico o de exclusión social. Este será uno de los elementos a destacar en el apartado de retos: cómo incluir de manera más clara la dimensión socioeconómica en los análisis, los criterios y las propuestas contra la segregación de la red escolar.

1.2 Etapa de consolidación: la estructuración de los dispositivos contra la segregación escolar (2000 - 2007)

A lo largo de la década de los 2000 se avanza hacia la estructuración y la consolidación del trabajo contra la segregación de la red escolar, una vez acordado y practicado el "frente común" de todos los centros. Este avance tiene, en principio, dos vías: aclarar y codificar de forma transparente el concepto de NEE, tanto en casos derivados de situaciones sociales como culturales desfavorecidas; y la puesta en marcha de la OME (Oficina Municipal de Escolarización). En cuanto a los NEE, se estandariza el protocolo, los criterios, los informes y los baremos según los cuales el EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) emiten un informe o dictamen de alumno con NEE por causas sociales, culturales o de salud. Con este instrumento, se intenta acabar con cualquier arbitrariedad alrededor de quién entra y quién no dentro de esta categoría. El curso 2004-2005 se pone en funcionamiento por acuerdo de la Generalitat la OME, que integrará la comisión de escolarización ampliada. Manlleu es uno de los doce municipios piloto catalanes a la hora de poner en funcionamiento la OME, una herramienta que, hasta el momento, ha sido clave en este y muchos otros municipios en el trabajo contra la segregación de la red escolar.

Esta segunda fase de consolidación de las políticas educativas de equilibrio escolar y contra la concentración, se caracteriza por la construcción de instrumentos más potentes ya la vez, para empezar a trabajar desde una perspectiva más amplia. Así, se pasa de un foco de atención en el equilibrio escolar, a entender que hay que construir todo un proceso de acogida y atención potente y planificado para todos los niños de todas las etapas (política universal), poniendo pero, al mismo tiempo, medios y medidas específicas para aquel alumnado que parte de situaciones de mayor vulnerabilidad social y educativa (políticas de focalización). Una de las actuaciones más relevante en este aspecto es la organización en 2001 de un servicio de acogida y acompañamiento de las familias y de los alumnos recién llegados. Cabe destacar la apuesta del ayuntamiento en esta actuación, facilitando espacios y contratando una técnica y mediadores culturales que coordinadamente con la Inspección y los Servicios Educativos del Departamento de Educación de la Generalitat, elaborarán propuestas, coordinarán procesos y darán impulso a otros proyectos de apoyo a la cohesión social. Este cambio de zoom del trabajo educativo, se ve muy reforzado en la segunda mitad de los años 2000 con la concesión a Manlleu del Plan Educativo de Entorno (PEE) y del Plan de mejora de Barrios desfavorecidos a una zona de la ciudad ("Ley de barrios").

Manlleu accede a la financiación de la Ley de barrios en su primera convocatoria, en 2004 y deviene municipio con PEE también en la primera convocatoria (2005); en 2006 se inicia el Plan de Convivencia, así como el curso 2006-2007, junto con la ampliación de la sexta hora en los centros públicos, los centros concertados firman un "contrato programa" con la Generalitat para financiar las actividades complementarias de los alumnos en situaciones socioeconómicas desfavorecidas. Esta medida permite que todos los centros tengan el mismo horario y al mismo tiempo, rebajar las cuotas a todas las familias, y de manera especial, a las familias con hijos/as de NEE. Esta circunstancia facilita la acogida por parte de centros concertados de un número significativo de niños/as de familias, en algunos casos, con poco poder adquisitivo. El proceso de colaboración entre todos los estamentos y titularidades de Manlleu daba otro paso. Además, como decíamos, estos tres planos se convierten en la oportunidad de redimensionar la lucha contra la segregación de la red escolar hacia actuaciones más globales que incluyan no sólo el equilibrio escolar, sino que este equilibrio sea una pieza de un proyecto más global para conseguir el éxito escolar para todos/as como elemento clave para la cohesión social presente y futura.

Después de esta breve contextualización histórica de las dos fases precedentes a la actual, pasamos a ver la realidad de los últimos años (2007-2013) de la lucha contra la segregación de la red escolar en Manlleu, empezando por algunos apuntes del contexto.

2. La segregación actual de la red escolar

2.1 Contexto demográfico y escolar actual

a) Demografía

Ya en el año 2000, Manlleu tenía una tasa de personas de origen extranjero significativa (7'1%) que, en 10 años, se situó en torno al 25%. Del total de personas extranjeras, más del 70% provienen de Marruecos (un porcentaje que había sido del 80% en 2005 y casi del 100% en los años 90), seguidos en un 6% de personas con nacionalidad rumana, un 4% de Colombia , y otras nacionalidades con porcentajes muy pequeños. También cabe destacar el decalaje entre hombres y mujeres que expone un modelo de migración basado en el reagrupamiento familiar, un procedimiento que, por razones burocráticas facilita la llegada de niños de "matrícula viva" a lo largo del curso. Esta realidad de la matrícula viva ha vivido desde el curso 2008-2009, un proceso de progresivo decrecimiento después de años de cifras bastante significativas (con más de ciento cincuenta alumnos cada curso), ya la vez, el principal foco de alumnado de matrícula viva ha dejado de ser de origen extranjero, para convertirse en autóctono que, por motivos laborales o económicos, cambia de municipio a lo largo del curso escolar.

b) Niños/as con NEE

A nivel descriptivo, podemos ver en primer lugar que el número de niños con NEE en Manlleu es superior a la mayoría de municipios catalanes, situándose de media en el 37'4% del total. Así, prácticamente ningún centro educativo a lo largo de la educación obligatoria en este municipio está por debajo del 30% de niños con NEE, una cifra que dobla la media catalana. Además, hay que tener en cuenta que, mientras que en Cataluña, la distribución de los niños con NEE es, aproximadamente, un 85% en la escuela pública y el 15% en la escuela concertada (en el marco de escolarización global que es, aproximadamente, del 60% de alumnado total en la red pública y el 40% en la concertada) en Manlleu es, en global, del 38% en los centros concertados y un 62% en los públicos en el marco de una distribución total de alumnos muy similar a catalana (Ferrer 2009). También decir que, el Índice de Equidad en Manlleu en primaria es de 1'34 y secundaria de 1'31. Estos cocientes indican que este municipio está bastante cerca de la equidad perfecta en la distribución de alumnado entre las dos redes (pública y concertada) que sería 1 y quedan bastante lejos del índice de 2'25 del global de Cataluña (Ferrer 2009:58). Otra vez en Manlleu, la implicación de las dos redes bajo la idea de "servicio público" en el trabajo contra la segregación de la red escolar es uno de los elementos claves que lleva a unos resultados que permiten presentar el municipio como buena práctica educativa.

2.2 Segregación urbana y segregación de la red escolar

A partir de la breve fotografía social y escolar presentada en el apartado anterior, pasamos a analizar la segregación de la red escolar en relación a sus procesos y resultados. En este sentido, cabe decir que Manlleu, con su apuesta histórica por sus políticas de equilibrio y en un contexto de zona escolar única, consigue, según el estudio de Benito y González (2007), convertirse en uno de los municipios que, dada su tamaño y magnitud del fenómeno migratorio, presenta un índice de segregación escolar más bajo. Ahora bien, a pesar de este logro, no es cierto que esté exento de dinámicas de

segregación que no se han logrado corregir. La más clara es que, aunque se ha equilibrado mucho el número de niños/as con NEE en todas las escuelas, especialmente en los últimos 10 años (en términos absolutos), no se ha logrado revertir nivel de concentración de determinados centros (en términos absolutos y relativos). Este hecho lo podemos comprobar hablando de los niveles de correspondencia entre la segregación urbana y la segregación escolar. Podemos afirmar, con Benito y González, que si bien la segregación escolar en Manlleu tenía en 2007 un índice de 0'28, éste es más alto que la segregación residencial que se situaría en 0,20. Así, si bien es cierto que la (mala) estructuración urbanística facilita la segregación de la red escolar, no es menos cierto que la constatación del decalaje entre segregación urbana y escolar, nos recuerda que todavía es este un reto a abordar.

2.3 Segregación de la red escolar en primaria y secundaria. Demanda y matrícula viva.

Con datos del curso 2011-12, mientras en el resto de escuelas de primaria, el porcentaje de niños/as con NEE es de entre el 33%-39%, la escuela del barrio más desfavorecido llega casi al 60%. Así, parece claro que, a la vez que el esfuerzo de todos los centros para acoger niños/as con NEE hasta un tercio del total de cada aula ha sido y es muy importante, las cifras siguen mostrando una realidad de concentración. Esta es, históricamente, también fruto de una "mala prensa" entre las familias de origen autóctono y de un "círculo vicioso" que pasa por prejuicios hacia la escuela, matrícula "sesgada", algunas vacantes que se llenan con escolarización tardía, y que se cierra con un reforzamiento del estigma hacia el centro. Pero respecto a este "círculo segregador" que se da en muchos municipios, queremos destacar que en el caso de Manlleu, no tienen mucho que ver ni el hecho de que una o dos escuelas tengan una demanda muy baja, ni, en consecuencia, que dispongan de muchas vacantes para la incorporación tardía. Este factor tiene poco peso en Manlleu por dos razones. La primera es que, el número de plazas ordinarias que quedan vacantes por cada aula de P3 después de la preinscripción es, en los últimos años, bajo (2-3 plazas). Y la segunda es que, para no facilitar más plazas vacantes que podrían ser destinadas durante el curso a alumnos con NEE en las escuelas con índices de concentración más altos, en ninguno de los cursos que se ha tenido que aumentar un grupo de P3 extra en la ciudad, nunca se ha adscrito a estos centros.

A nivel de secundaria, en términos generales, las cosas están más o menos como en primaria. Así, si hablamos de NEE, hay entre un 28% y un 37% en todos los centros, mientras que el instituto referente del barrio más desfavorecido llega al 47%. Su ubicación facilita que las elevadas tasas de concentración de alumnado con NEE presentes en primaria, sigan en secundaria. Esta realidad en secundaria también nos indica que los procesos de equilibrio han tenido impacto, pero que, más allá de este tercio de alumnado con NEE en la concertada que ya es un éxito en relación a la realidad catalana, son determinados centros públicos quienes todavía asumen en buena medida este tipo de alumnado.

2.4 Principales factores generadores de segregación

Según nuestra opinión, son tres los principales factores generadores de la (relativamente baja) segregación de la red presente en Manlleu, bastante entrelazados entre ellos. Por un lado, encontramos la histórica resistencia, especialmente activa por parte de las familias de clase media y también popular catalanas, para evitar determinados centros y optar por otras escuelas públicas y/o concertadas. En segundo lugar, encontramos una importante concentración de la demanda educativa de la población extranjera en ciertas escuelas que podemos analizar por dos causas circunstanciales y una estructural. En primer lugar, la presencia de hermanos de alumnos del centro ya cubren, en algunos casos, hasta el 50% de las plazas que se ofrecen a P3, contribuyendo claramente a la reproducción de los niveles de concentración. En segundo término, como mencionaban Benito y González ya en 2007, la actual composición de los centros escolares, permite afirmar que el criterio de proximidad es seguido por una parte importante de las familias a la hora de elegir centro escolar, tanto si éste es público como si es de titularidad privada. Esto implica que las personas que viven cerca de los diferentes centros, ya les parezca correcto el centro público cercano como primera opción. Y esto nos lleva al factor estructural: el vínculo entre segregación urbana y escolar.

Como hemos apuntado, en Manlleu, podemos decir que el origen de uno de los factores de segregación más potente es, históricamente, un urbanismo inmediatista, seguido del posterior proceso de sustitución masiva de la población de origen español por extranjera, que no hace sino reproducir en el tiempo un "pecado original" que, pese a no ser el único factor ni justificar en ningún caso el nivel de segregación de a red escolar actual, está en la génesis de estos procesos. Un hecho que motivó el Ayuntamiento de Manlleu a entrar en la convocatoria de la Ley de Barrios, fue para ir corrigiendo estos factores urbanísticos y estructurales que facilitan la segregación. Habrá que evaluar, cuando se ejecuten todas las actuaciones urbanísticas previstas, qué impacto han tenido tanto en términos de segregación urbana como de la red escolar. Y mientras tanto, creemos que sería importante que el municipio estuviera atento a que no se pudiera utilizar el evidente segregación urbana como argumento para la "no acción" contra la segregación de la red escolar presente o su justificación como "estructural" o "incorregible ".

3. Política educativa municipal y segregación escolar actual: instrumentos, límites y retos.

3.1 Principales instrumentos utilizados de planificación educativa.

- Oficina Municipal de Escolarización. El servicio de acogida desde 2001, y desde 2004, la OME, trabajan en políticas de información y asesoramiento a las familias y, en estrecha relación con la comisión de escolarización, a favor de una distribución equilibrada de la matrícula ordinaria y la viva. La OME y sus protocolos son uno de los instrumentos de trabajo más valiosos para el equilibrio escolar de Manlleu y sus resultados de creciente "normalización" de éste equilibrio, son una buena prueba de ello.
- Reserva de plazas conjunta. Desde el curso 1991-92 los centros públicos, y desde el curso 1993-94 con las escuelas concertadas, Manlleu realiza una reserva de plazas de alumnos con NEE en todas las aulas de P3 y de 1 º de ESO. Actualmente esta reserva es de 9 plazas a ambos cursos. Este es y ha sido uno de los instrumentos con más impacto positivo en el equilibrio escolar en Manlleu, aunque, actualmente y dadas las circunstancias económicas y demográficas, quizás el número de NEE sería más alto, pero los pocos recursos que se pueden destinar para esta actuación lo dificultan.
- Becas de comedor, transporte y libros (parciales). Durante años, en Manlleu, el equilibrio escolar se complementó con transporte, comedor y libros parcialmente becados. Des de hace tres años, se ha sacado el autobús, y sólo se mantienen, a pesar de su descenso, becas parciales de comedor y para libros. Estas han sido y son unas buenas medidas de apoyo al equilibrio escolar del municipio para todos los centros más allá de su titularidad. Unas medidas que la crisis económica pone en entredicho a pesar de su eficacia y ser más necesarias que nunca.
- Contrato programa con los centros concertados. Los centros concertados recibían ayudas del Departamento de Educación por la escolarización de los alumnos con NEE, pero es en el curso 2006-2007 que los contratos-programa permiten a los centros concertados afrontar la complejidad compartida con más garantías. Además, de estos recursos se beneficia toda la comunidad educativa, con actuaciones, por ejemplo, como la rebaja de las cuotas de todas las familias; poder hacer frente a posibles impagos de cuotas por parte de algunas familias; o la mejora general de los servicios. Sin duda, este tipo de actuaciones, contribuyen a que Manlleu pueda hacer un planteamiento global y conjunto entre centros públicos y concertados en favor de la cohesión social. Esta actuación también está actualmente en cuestión en relación a sus costes.

- Ratios y gestión de la matrícula viva. En algunos centros, durante años, quedaron plazas de P3 de oferta ordinaria libre después del período de matriculación, y con alguna excepción, se mantuvieron las ratios por debajo de 25 alumnos por aula. Esto dificultaba la incorporación de alumnos de matrícula viva con el objetivo de no favorecer la concentración de alumnos con NEE en estos centros. Desde hace algunos cursos, esta actuación ya no es necesaria porque prácticamente todas las escuelas llenan las dos líneas de P3 con la matrícula ordinaria. Además, como comentamos, se ha evitado poner un «grupo - extra» en determinados centros para no facilitar que queden plazas sin cubrir que puedan ser ocupadas por alumnos de incorporación tardía. Otra vez, esta es una buena acción para no contribuir, a partir de las ratios, las plazas vacantes, la matrícula viva y los grupos extraordinarios a aumentar la concentración vigente.

3.2 Otros instrumentos a favor de la cohesión social

- Lucha contra el absentismo escolar. Cuando en este ámbito se ha agotado la vía de los protocolos de cada centro escolar, comienza la intervención de la concejalía de Bienestar Social, la OME y los mediadores para evitar y reconducir, en la medida de lo posible, los casos de absentismo.
- Mejora arquitectónica de centros y patios abiertos. En el marco del plan de barrios, algunos centros ha vivido unas mejoras estructurales importantes. Éstas han permitido, entre otras, abrir los patios del centro al barrio, en un programa educativo de actividades para niños y jóvenes (proyecto de patios abiertos).
- Actividades culturales y educativas para todos los centros. Así, los servicios de mediadores, los talleres de poesía, los cuentos en la radio, las actividades culturales, etc. son servicios y actividades de apoyo a la cohesión social que comparten todos los niños/as y jóvenes de Manlleu más allá del tipo de centro donde asistan.
- Actuaciones del Plan Educativo de Entorno. El PEE permitido ordenar y financiar diferentes proyectos favorecedores de la cohesión social. El Plan Catalán de Deporte en la Escuela, los Talleres de apoyo a la tarea escolar (refuerzo escolar), las aulas de acogida en todos los centros (desde el curso 2002-2003 en todos los centros públicos con la declaración de Manlleu de "Zona singular" y desde el año 2006, también las concertadas con el contrato - programa de la Generalitat, en el marco del PEE), los talleres de familias, las clases de diferentes lenguas, la comisión de familias dentro del PEE , la estructuración de la XarxAMPA (red de AMPAs), la Comisión de orientación (transición escuela-trabajo), etc. Todas estas actuaciones tienen un impacto positivo sobre todos los niños/as y familias, favorecen la

cohesión social y, en determinados casos, son un importante apoyo a los niños/as y familias más vulnerables.

- Auxiliares de P-3. Como mencionan Tort y Simó (2007), esta es una actuación que redimensiona los temas educativos en sociales para dar una respuesta socioeducativa a dificultades y complejidades que no son, estrictamente, escolares. Las auxiliares de P-3 son chicas de origen marroquí, que hablan catalán, castellano, árabe y amazigh, y las 3 primeras semanas de P3 entran en el aula para colaborar en la acogida del alumnado de origen inmigrante y sus familias que desconocen el catalán y/o el castellano. Antes, los niños de origen marroquí no entendían nada los primeros meses y era más compleja su adaptación. Estas chicas hacen de puente y traductoras entre niños, familias y maestros. Se las forma en temas educativos y acompañan las familias desde la primera entrevista en la escuela hasta pasado un mes cuando la maestra conoce el niño/a, y este/a empieza a conocer el entorno escolar y la/s lengua/s, y las familias se encuentran mucho más acogidas y tranquilas. Se las contrata como monitoras, una por aula y la evaluación global tanto por parte de maestros, como de familias, como del municipio, es muy positiva (El Idrissi 2011).

A nivel global, todas estas actuaciones para la cohesión social han sido importantes y, cada vez más, pueden dejar de ser pensadas como estrategias focalizadas sobre poblaciones diana, para vivir un proceso de normalización y universalización.

3.3 Actores del territorio y segregación de la red escolar

Respecto a las actuaciones a favor del equilibrio escolar en Manlleu, las actitudes de resistencia sobre todo por parte de las familias y, en algunos momentos, por parte de los claustros de los centros concertados y públicos, han sido significativas. Al principio, las familias de origen extranjero no querían dejar su barrio para ir a otros centros, pero, finalmente este flujo se ha ido normalizando y ya se ha convertido habitual y se hace, en un porcentaje creciente, por propia iniciativa. Asimismo, las actitudes de resistencia de las familias autóctonas han sido fuertes, sobre todo al principio, en contra la reserva de plazas pero estas también se han ido normalizando con el tiempo. Por el contrario, la resistencia autóctona a asistir a determinadas escuelas sigue siendo importante. En cuanto a las actitudes de resistencia de los centros, más fuertes al principio, hay que decir que el clima de entendimiento que se ha ido generando conjuntamente las ha ido superando, algo que seguramente no evita del todo sentimientos de agravios comparativos, pero que no se traduce en praxis contrarias (o "selección adversa" (Benito y González, 2007)) en el equilibrio por parte de ningún centro. En cuanto a la colaboración por parte de la Inspección a lo largo de estos 20 años, esta ha sido clave especialmente en los momentos de implantación de nuevas medidas. Si bien no en todos los casos todos los actores han visto claras las mismas estrategias a seguir, es cierto que, más tarde o más temprano, Ayuntamiento e Inspección han confluido en la apuesta por el equilibrio escolar y en las estrategias a desarrollar. Este entendimiento lo largo de los años, ha permitido dar una estabilidad y una cobertura institucional a las actuaciones y planteamientos del municipio claves en sus éxitos.

Respecto de los mecanismos de diálogo y coordinación que impulsa el ayuntamiento en las políticas contra la segregación de la red escolar en Manlleu, queremos destacar tres elementos. Uno, ya mencionado, es la colaboración entre todos los agentes del municipio en espacios comunes de trabajo como son la Comisión de Escolarización o el Plan Educativo de Entorno. En segundo lugar, que esta colaboración se hace en base a un criterio transversal: la vocación y la visión de servicio público en educación. Así, y a pesar de las tensiones existentes, se va avanzando cada vez más hacia una franca colaboración basada en el la idea de servicio público compartido donde se intenta que todos asuman responsablemente la complejidad educativa, a la vez que todo el mundo reciba, indistintamente de la titularidad, reconocimiento y recursos (aulas de acogida, contrato programa, becas, ...). Finalmente, Manlleu también ha apostado por ir contra los factores estructurales que facilitan la segregación escolar y, en este envite, trabaja desde una perspectiva global que coordina diversas herramientas como son el Plan Educativo de Entorno, la Ley de Barrios, el Plan de Gestión de la Diversidad y Acogida, etc. En nuestra opinión, el resultado de este planteamiento global a favor de la cohesión social es positivo ya que, dadas las condiciones objetivas del municipio, sin una actuación decidida en esta línea, podría haberse dado como resultado una segregación de la red escolar mucho mayor.

3.5 Límites y retos del "Modelo Manlleu"

Como hemos visto, el "Modelo Manlleu" es un modelo con claros éxitos en favor del equilibrio escolar y la cohesión social. Ahora bien, esto no implica que no haya margen para la mejora vez que, los nuevos tiempos, implican nuevos retos complejos a los que hay que dar respuesta en unos momentos nada fáciles ni para las administraciones públicas ni por la sociedad en general. Destacamos algunos:

a) Crisis económica. Ante el actual contexto y sus consecuencias en educación (menos recursos, revisión a la baja del número de NEE, dejar de prestar servicios, etc.), creemos que se presenta el reto clave de sostener un modelo de éxito que requiere, indefectiblemente, ciertos recursos para mantenerse y avanzar.

b) Mantener la colaboración entre titularidad pública y concertada. Pese posibles nuevos contextos adversos, nos parece esencial que, todo lo logrado en los últimos 20 años por el "Modelo Manlleu" de colaboración y complicidad entre las dos redes y los diferentes actores sociales y educativos, siga y trabaje como hasta ahora, con clara vocación de

servicio público. Además, habría que incorporar de manera corresponsable a esta colaboración el conjunto de las familias y al máximo de agentes sociales y educativos possible.

c) Contra la segregación de clase social. Otro reto que nos parece clave es, además de buscar el equilibrio escolar de la población de origen extranjero y de la población socialmente vulnerable (los dos criterios para acceder actualmente a la categoría de NEE), se pueda buscar el equilibrio también por clase social. Evitando, no sólo, las concentraciones de alumnado de clases trabajadoras, sino, complementariamente, evitar las concentraciones de clases medias en determinados centros. Esta actuación buscaría el objetivo de avanzar hacia centros más homogéneos entre ellos y más heterogéneos internamente en tipo de alumnado y familias.

d) Hacia la des-segregación de los centros educativos. A pesar de la complejidad evidente de evitar no sólo el aumento de la concentración, sino de, además, des-segregar determinados centros, creemos que este también es un reto clave. Así, se pueden proponer medidas de atracción de demanda hacia estos centros al estilo de las Magnet Schools (Orfield 2011) o los proyectos singulares.

e) Resistencias. Creemos que habría que estar muy atentos, y más en los momentos actuales de crisis, frente a aquellas actitudes en contra de cualquier medida de equilibrio escolar, especialmente cuando se fundamentan en argumentos no democráticos.

f) Mantenimiento y mejora del modelo global. Finalmente, creemos que el principal reto es seguir sumando agentes, propuestas y actuaciones para ir ampliando y profundizando el modelo en los objetivos de equidad y éxito para todos.

4. Conclusiones

Manlleu, ha sido, en los últimos 20 años, un ejemplo de lo que Maroy (2006) expone como buen modelo de trabajo educativo y social para el equilibrio y que se fundamenta en "un proceso múltiple no sólo por sus fuentes, los sus mecanismos y sus objetivos, sino también por la pluralidad de los actores que la construyen ". Así, hay que reconocer las buenas prácticas concretas, así como la buena práctica global que las enmarca: tener voluntad política y técnica por parte del Municipio y del Departamento de Educación de implicarse en el equilibrio escolar. Sin embargo, los retos para los próximos años son mayúsculos. El primero, sigue siendo el motivo por el cual comenzó todo: trabajar para evitar una mayor segregación de la red escolar, y a ser posible, avanzar en su des-segregación. En este sentido, hay que seguir utilizando todas las herramientas "estructurales" de información, reserva de plazas, ratios, etc. en este envite y, seguramente, incorporar otras nuevas más "sociopedagógicas".

Si hasta el momento el trabajo ha sido "estructural", ahora hay que emprender, en paralelo, una segunda etapa en la que el trabajo sociopedagógico (de atracción de la demanda, de éxito escolar para todos, etc.) pueda alcanzar objetivos que el trabajo estructural, por sí solo, no puede garantizar a pesar de ser condición imprescindible. Una vez Manlleu se ha parado para valorar muy positivamente todo el trabajo realizado hasta el momento, creemos que tienen que seguir manteniendo las estrategias estructurales. Así, el reto de mantener el frente estructural y desarrollar el sociopedagógico es complejo pero a la vez apasionante y, sobre todo, creemos que es más necesario que nunca en el contexto.

Bibliografía

Benito, Ricard y González, Isaac (2007) Processos de segregació escolar a Catalunya, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

El Idrissi, Imane (2011) Les auxiliars de P3: Acollida i cohesió social, Trabajo Final de Màster. Facultat d'Educació, Universitat de Vic (Trabajo no publicado).

Ferrer, Ferran. (dir.) (2009) L'estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2008, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Ferrer, Ferran. (dir.) (2011) PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Hoberg, Karen; Martori, Joan-Carles; Ponce, Juli y Sibina, Domènech (2010) Habitatge assequible i segregació residencial: El cas de Manlleu, Manlleu, Ajuntament de Manlleu.

Maroy, Christian (2006) Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats, Simposi sobre Desigualtats a l'Educació. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Orfield, Gary (2011) Alternatives a la segregació escolar als Estats Units: el cas de les magnet schools, Barcelona, Fundació Jaume Bofill. http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/543.pdf

Piella, Anna y Vera, Joan (2001) "Estratègies educatives amb escolars magribins a Manlleu" En Script Nova 94 (48). http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-48.htm

Síndic de Greuges (2008) Segregació escolar a Catalunya, Barcelona, Síndic de Greuges.

Tardà, Maria Antònia y Sadurní, Ona (2008) "Manlleu: una oportunidad y un reto" en Cuadernos de Pedagogía 375, 61-63.

Tort, Antoni y Simó, Núria (2007) «Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions» En AUSA XXIII, 159, 123-136.

IDEALISMO CONTRA MATERIALISMO: DOS IMAGINARIOS DE LA UNIVERSIDAD EN 1933

María de Lourdes Velázquez Albo[1]

Resumen

Las circunstancias sociales en las que se realiza el Congreso de Universitarios en 1933 corresponden a un punto álgido de la historia del México posrevolucionario en el que se debaten posiciones ideológicas que se reproducen en la institución a través de estudiantes, profesores y autoridades que comparten una u otra posición ideológica. En el Congreso quedan claramente expresadas las diferencias y pugnas entre dos imaginarios de universidad de los cuales uno, apoyado en el materialismo dialéctico, se impone en los debates, pero en los sucesos posteriores triunfa el imaginario idealista.

Palabras clave: imaginarios sociales, historia de la universidad, orientación ideológica.

Introducción.

La orientación social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el lapso comprendido entre 1910 y 1933 tuvo distintas orientaciones. Desde la inauguración de esta institución se definió explícitamente su orientación que fue modificada y en algunos aspectos ampliada en 1929 con motivo del otorgamiento de la autonomía, cuatro años después se plantea una reforma universitaria cuyo núcleo a cambiar ponía el acento en la orientación que debía tener la institución. Para llevar a cabo esta reforma la UNAM y la Confederación Nacional de Estudiantes convocan al Congreso de Universitarios Mexicanos de 1933 en donde se confrontan dos imaginarios de Universidad, la tendencia dominante en los debates fue el materialismo histórico, aunque en la práctica universitaria se impuso el idealismo. Precisamente la finalidad de este trabajo será recuperar ese debate sus antecedentes y destino.

Los resultados que se presentan forman parte de una investigación más amplia sobre los congresos nacionales estudiantiles y de universitarios, que se celebran a partir de 1910 año en que se inaugura la Universidad Nacional de México (UNM) y hasta 1933 cuando se cierra un ciclo de estas celebraciones, en total son 11 de las cuales 8 se realizan en los distintos estados de la república y 3 en la Universidad; y se institucionaliza un imaginario de Universidad, resultado de la relación congresos - institución. El objeto de este trabajo es el debate del Congreso de Universitarios Mexicanos de 1933 y su relación con la Universidad. Ponemos la mirada en el debate sobre la orientación de la Universidad y las repercusiones en la misma.

Los métodos empleados contemplaron una búsqueda bibliográfica sobre el tema de los congresos, la universidad, estudiantes, órganos de gobierno y temas derivados. Así, sobre el tema de la Universidad se han editado diversas publicaciones que ponen el acento en diferentes tópicos como: su importancia (Gómez Morín, 1973), las características ideales y las no deseadas (Carpizo, 1986), el financiamiento de la institución (Sánchez y Cordero, 1979), el aspecto jurídico (Jiménez Rueda, 1955), y también sobre la definición del concepto autonomía (Pinto Mazal, 1974). Por otra parte, el tema de la UNAM ha sido abordada a propósito de situaciones coyunturales como movimientos estudiantiles (Solari E, 1972), la lucha de 1929 (García Stahl, 1978), o intervenciones de grupos ajenos a la institución (González Casanova, 1972). En esas situaciones se ha destacado en la prensa la importancia y defensa del principio de autonomía de la Universidad. También se han hecho estudios históricos sobre la Universidad (Appendini, 1981) y recientemente (Domínguez-Martínez, 2012). Sobre el movimiento de 1933 no hay estudios específicos, sin embargo hay avances sobre el estudio de los congresos (Velázquez, 2000, 2007). También se busco bibliografía sobre estudios históricos del periodo en cuestión como: (Krause, 1981), (Matute, 2012), (Medin, 1983), (Meller, 2000), (Peña, 1992), (Robles, 1983), (Solana, 2011) y (Meneses, 1986). Cabe destacar que la información básica de esta investigación es derivada de una búsqueda en el Archivo Histórico de la Universidad y en publicaciones periódicas de la época como (El Excélsior, 1933), (El Universal, 1933) y (El Nacional, 1933).

En cuanto a los referentes teóricos para el análisis se adoptó la perspectiva de Cornelius Castoriadis en su obra *La institución imaginaria de la Sociedad*, concretamente se tomaron las nociones de institución e imaginario a partir de las cuales se llevo a cabo el análisis. Desde esta perspectiva se considera que la sociedad crea sus propias instituciones para satisfacer ciertas necesidades y en estas-instituciones- se constituyen redes simbólicas (1983: 201). En cuanto a imaginario se considera: "hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo "inventado", o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas" (1983:119)

1 Investigadora ISSUE UNAM.

Los resultados encontrados se presentan en tres apartados.

1. Las circunstancias sociales previas al Congreso de Universitarios Mexicanos de 1933.

2. La polémica Caso-Lombardo. Idealismo vs. Materialismo dialéctico.

3. Los sucesos posteriores al congreso y el Imaginario de Universidad en 1933.

1. Las circunstancias sociales previas al Congreso de Universitarios Mexicanos de 1933.

Las circunstancias previas que dan cause al Congreso de Universitarios tienen dos vertientes las institucionales y las derivadas de los Congresos Nacionales Estudiantiles y su organización. En 1933, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) estaba en crisis ante la indefinición de un proyecto que recogiera la heterogeneidad de la comunidad universitaria. Con la intención de reformar la educación universitaria, la Universidad Nacional de México y la Confederación Nacional de Estudiantes convocan a la celebración del Congreso de Universitarios Mexicanos. A partir de los antecedentes de estas instancias convocantes podemos observar el origen de esa crisis y obviamente del congreso, este apartado tratara sobre las circunstancias previas desde la Universidad y desde el desarrollo de los congresos estudiantiles.

La Universidad

La sociedad de 1910 considero la creación de una institución denominada Universidad Nacional que atendiera función de la educación superior. De acuerdo con Castoriadis se crea la institución "por la función que la institución cumple en la sociedad y las circunstancias dadas, por su papel en la economía de conjunto de la vida social (1983: 198). Tomando como base esta idea, a finales del gobierno de Porfirio Díaz (ese gobierno duro más de 30 años), se inaugura la Universidad Nacional de México (UNM) como orientación, finalidad o función se le asigna el de organizar la educación superior de todo el país (*Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*, 1910: 2). De acuerdo con el artículo segundo, quedo constituida por las antiguas escuelas nacionales: Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la Arquitectura) y de Altos Estudios. El gobierno federal se indicaba en el mismo artículo que el gobierno federal podía poner bajo la dependencia de esta universidad otras instituciones superiores y los que fundara (UNM, 1910: 3-4). Las escuelas que se consideraron universitarias habían sido creadas en la Reforma de 1867 con una fundamentación positivista y fueron conocidas como las profesiones tradicionales. Durante la década de los diez, en plena guerra civil en que se sucedieron diversos gobiernos, se fueron incorporando otros establecimientos tanto de enseñanza como de investigación y difusión. También se llevaron a cabo cambios en los contenidos de estudio, los más visibles fueron los de la Escuela Nacional Preparatoria. La orientación hacia las profesiones liberales y el ejercicio privado se mantuvo, no obstante la incorporación de otros establecimientos y los cambios en los contenidos de estudio.

En la década de los veinte, después de los sucesos revolucionarios, acceden al gobierno el grupo de los sonorense Adolfo de la Huerta, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles los cuales llevan a cabo una política de unificación de las corrientes revolucionarias, cuya característica principal sería conciliar los intereses de una sociedad como la del México posrevolucionario. Para alcanzar esta se considero un nuevo proyecto de Estado que abarco la obra económica, pues la que existía había sido destruida durante la guerra civil; por ello se contempló la agricultura, el sistema bancario, la industria y el comercio. En ese proyecto se le dio a la educación un papel muy importante, pues en principio se considero que este servicio debía expandir y alcanzar a una mayor población. Así, en el nuevo proyecto de Estado, impulsado por los sonorenses se le encomienda a la institución Universidad la formación de profesionistas que contribuyeran al desarrollo económico basado en la industria, por lo que se impulsaron políticas educativas para desarrollar nuevas profesiones y modificaciones para que la orientación de algunas carreras universitarias fuera pública, como medicina y veterinaria. Esos gremios al interior de la institución se resistieron a los cambios propuestos por el gobierno.

En 1929 se llevan a cabo modificaciones en el plan de estudios y en la forma de evaluar el aprendizaje en la preparatoria y en jurisprudencia la comunidad estudiantil se niega a efectuarlos y se genera un conflicto entre el gobierno y la Universidad que lleva a una huelga que tendía a expandirse en todo el país. Esta situación coincide con la disputa de los grupos gubernamentales en el poder después del asesinato de Álvaro Obregón, quién había sido presidente (de 1920 a 1924) y que para 1929 nuevamente se lanzaba a la presidencia. De esta manera se la concede a la universidad su autonomía sin que esta se hubiera solicitado en ese momento. La orientación o finalidad de la institución se establece en el artículo primero que señala:

La Universidad Nacional de México, Autónoma, tiene por fines impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formas profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano (María, 1975: 218).

Para ese año eran aproximadamente 19 las facultades, escuelas e institutos universitarios. El conflicto entre los gobiernos

en turno y la Universidad entre 1929 y 1933 se agudizaron, ya que se le fue recortado el presupuesto asignado. Institucionalmente la comunidad universitaria estaba dividida y esto se refleja en las disputas por la rectoría de la institución, ya que los rectores en esos años provenían de los gremios de médicos y abogados (dos profesiones de las llamadas tradicionales). Así, para 1933 la heterogeneidad de la comunidad y sus diferencias era evidente.

Los Congresos Nacionales Estudiantiles y la Confederación Nacional de Estudiantes

Por lo que respecta a la otra instancia que convoca a este evento la **Confederación Nacional de Estudiantes,** que nace como una reivindicación en los congresos nacionales estudiantiles desde el primero de 1910. Al igual que la necesidad de organizar un congreso en el que participaran profesores y autoridades educativas. Así la confederación Nacional de Estudiantes a través de los congresos nacionales estudiantiles impulsó e influyó a la realización de la celebración de 1933 como veremos.

El Primer Congreso Nacional de Estudiantes se llevó a cabo en el Palacio de Minería, Escuela de Ingenieros, del 6 al 18 de septiembre de 1910, durante los festejos del Centenario de la Independencia de México y apenas 4 días antes de la inauguración de la Universidad Nacional de México.

Entre las resoluciones más trascendentes, del congreso de 1910, se cuenta la referida a la organización estudiantil, que se concreta en 1916 con la creación de lo que se denominó inicialmente Congreso Local, luego, en 1918, Federación de Estudiantes y que daría lugar a la Confederación Nacional de Estudiantes en 1928, en el seno del V Congreso, celebrado en la ciudad de Culiacán Sinaloa (Velázquez, 2000: 34-43). Inicialmente, la Federación de Estudiantes tuvo un gran poder e importancia y sería la responsable de convocar y organizar los sucesivos congresos nacionales en toda la República, aunque el ya acordado segundo congreso no pudo hacerse realidad, luego de varios intentos frustrados, sino hasta los años veinte. Más tarde la tarea de convocar a los congresos estaría a cargo de la Confederación Nacional de Estudiantes.

Una vez organizados los estudiantes logran dar continuidad a una serie de este tipo de congresos denominados Nacionales Estudiantiles, en los años veinte, en diferentes estados de la República. Así, en 1921 se llevó a cabo el Segundo Congreso Nacional de Estudiantes en la ciudad de Puebla, en 1926 se realizó el tercero en Ciudad Victoria y así, de manera consecutiva, se realizaron los de Oaxaca en 1927, Culiacán en 1928, Mérida en 1929, Monterrey en 1930, y nuevamente en la ciudad de México en 1931 (Velázquez, 2000: 34-43). Estas reuniones tuvieron características similares: por una parte un ambiente festivo y por otra las manifestaciones de inconformidad según las circunstancias, pero también se observa el crecimiento del número de estudiantes participantes, sus diferencias expresadas en luchas por la dirigencia y sus filiaciones –estudiantes técnicos, estudiantes universitarios, provincianos y citadinos–.

Así, en concordancia con el proyecto económico y político de los gobiernos de la revolución, se propicio un crecimiento de las escuelas técnicas, como lo indica Ernesto Meneses, durante los gobiernos de Obregón y Calles. Citando el Informe Presidencial de éste último de 1925, Meneses refiere la existencia de al menos 46 escuelas técnicas a cargo del Departamento de Enseñanza Técnica de la Secretaría de Educación Pública (1986:475). También crecieron las escuelas industriales en provincia: Meneses citando a Sáenz (1928) se refiere a 264 escuelas vocacionales, 27 federales, 41 estatales y 196 particulares que conjuntaban un total de 46000 alumnos inscritos (1986: 475-476).

De esta manera, así como crecieron y se transformaron las instituciones educativas, creció la organización estudiantil, los congresos y los intereses de los grupos por ocupar la dirigencia de la misma. Entre los asuntos tratados, y que trascendieron los congresos, destaca el relativo a la autonomía de la Universidad Nacional, que fue otorgada en 1929, durante la presidencia de Emilio Portes Gil, quien como gobernador de Tamaulipas en 1926 había sido un entusiasta patrocinador del tercer Congreso Nacional de Estudiantes y que había participado como estudiante en el primer congreso de 1910; otra derivación fue la inclusión de una representación de tres delegados, una mujer y dos hombres, de la Federación de Estudiantes en el Consejo Universitario. Otro aspecto importante, que trascendió, fue el planteamiento recurrente en todos los congresos de la necesidad de reorganizar la educación universitaria en el ámbito nacional, revisando aspectos como planes de estudio, federalización de la educación y ampliación de la educación superior a todos los estados de la república, en un congreso universitario en donde participaran profesores, autoridades y estudiantes de todas las universidades mexicanas. De esta manera, nace en los congresos nacionales estudiantiles la idea de llevar a cabo el Congreso de universitarios Mexicanas. La organización estudiantil agrupada en la Confederación Nacional de Estudiantes convoca a la realización del mismo.

Se puede observar que la sociedad de fines de los veinte y principios de los treinta requería de una institución "funcional" que llevara a cabo la tarea de formar profesionistas para alcanzar el proyecto económico, político de los gobiernos de la revolución. En cuanto a la red simbólica de la institución, Universidad, para esa época estaba caracterizada por su pasado porfirista –fundamentación positivista de las escuelas nacionales- y las nuevas tendencias de los gobiernos de la revolución -educación técnica orientada al proyecto económico-.

En términos generales esas fueron las circunstancias que dieron paso al Congreso de Universitarios Mexicanos.

2. La polémica Caso-Lombardo. Idealismo vs. Materialismo dialéctico.

Para resolver la crisis de la Universidad, se pensó, inicialmente, que con la celebración del Congreso de Universitarios Mexicanos se llegarían a acuerdos que posteriormente se implementarían en la Universidad Nacional y en las universidades de los estados. Por ello la Confederación Nacional de Estudiantes y la Universidad Nacional convocan al Congreso de 1933. Cabe destacar que al congreso asistieron rectores, directores, profesores y estudiantes de las distintas instituciones de educación superior del país, así como delegados de la Universidad Nacional y de otras instituciones del mismo carácter. Inauguraron la asamblea en el Anfiteatro Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria el presidente de la República, Abelardo L. Rodríguez; el secretario de Educación, Narciso Bassols (impulsor de la educación socialista), el rector de la UNAM, químico Roberto Medellín, el presidente de la Confederación Nacional de Estudiantes, Guillermo G. Ibarra y miembros del cuerpo diplomático nacional y extranjero, además de muchos connotados hombres de letras. La asistencia de estos personajes en una muestra del significado relevante dado al encuentro. Las reuniones se llevan a cabo del 7 al 14 de septiembre de 1933 aunque la polémica que derivo de este congreso se prolongo unos meses más. Así podemos señalar que los temas tratados y las distintas formas de abordarlos muestran lo que los congresistas consideraban como preocupaciones educativas de la época y en este sentido son relevantes las conclusiones a las que llegaron las comisiones encargadas de tratar los temas de la convocatoria. Lo más relevante del congreso fue la polémica sobre la orientación de la Universidad, este apartado tratara sobre algunos puntos relevantes.

En el seno del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, se dio una extensa y vibrante polémica entre el maestro Antonio Caso y las izquierdas intelectuales representadas principalmente por Vicente Lombardo Toledano, que habría de extenderse por varios meses, más allá de la asamblea del Congreso, hasta las páginas de la prensa y que tendría repercusiones contrastadas ya no solo en el ámbito intelectual sino en las estructura misma de las instituciones educativas en el México de la época y que para la institución universitaria han trascendido hasta nuestros días. En síntesis, el evento reunía a representantes de autoridades, profesores y alumnos de instituciones universitarias de 21 estados de la república y tenía por objeto plantear y discutir diversos temas relevantes para la organización de las universidades, relativos a cuestiones como planes de estudios, expedición de certificados o revalidaciones de estudios, pero el debate intenso se suscitó en el tema que más llamó la atención de los congresistas, relativo a la "Posición ideológica de la Universidad frente a los problemas del momento. Importancia social de la Universidad en el momento actual", y que derivó en una atractiva confrontación filosófica entre idealismo y materialismo dialéctico, como bien la definió más tarde uno de los contendientes (Lombardo, 1963) teniendo como objeto del debate la pretensión de adoptar la filosofía marxista como orientación de las cátedras y las tareas de investigación científica y cultural de la universidad en contraposición de la libertad de cátedra.

En el entorno del México posrevolucionario, apenas transcurridos unos pocos años del fin de la lucha armada y en pleno proceso de institucionalización de la revolución misma y como resultado de varios años de movilizaciones, expresadas en la realización de diversos congresos nacionales estudiantiles enfocados a la reforma de la Universidad, se organizó el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos con la característica de que convocó, además de los estudiantes, a profesores y autoridades universitarias, con la expectativa para muchos de discutir en otro nivel una agenda para la reforma universitaria, como se señalo anteriormente. Ese fue el escenario de la polémica. De los protagonistas hay que decir que Lombardo Toledano destacó desde su juventud como estudiante brillante y miembro fundador del denominado grupo de los siete sabios de México, abogado, filósofo, líder sindical y reconocido polemista de orientación socialista, mientras que Antonio Caso fue miembro del Ateneo de la Juventud en 1907, era un reconocido filósofo y venerado maestro universitario, de quien se dice fue el primer mexicano consagrado plenamente a la universidad, el primer universitario de carrera, así como un polemista agudo, severo, intransigente y hábil (Hernández Luna, en el prólogo al primer tomo de la Obras Completas de Antonio Caso), además de consejero universitario y miembro honorario del congreso.

Correspondió a Lombardo Toledano, miembro de la delegación de la Universidad Nacional Autónoma de México y en ese momento director de la Escuela Nacional Preparatoria, presidir la segunda comisión del congreso a la que se había encomendado estudiar el tema ya citado sobre la Posición ideológica de la Universidad. La comisión elaboró una ponencia con sus conclusiones sobre el tema. En resumen sostenía que las universidades tenían el deber de orientar el pensamiento de la nación mexicana; que siendo la producción y la distribución de la riqueza material el más importante problema de la época, las universidades contribuirían por medio de la orientación de sus cátedras y servicios, en el terreno estrictamente científico, a la sustitución del régimen capitalista por un sistema que socializara los instrumentos y los medios de producción económica; que las enseñanzas correspondientes al bachillerato obedecerían al principio de la identidad esencial de los fenómenos del universo, a una filosofía basada en la naturaleza, una historia con énfasis en la evolución de las instituciones sociales, dando preferencia al hecho económico como factor de la sociedad moderna, y una ética que señale como norma de la conducta individual un esfuerzo constante dirigido al advenimiento de una sociedad sin clases, con posibilidades económicas y culturales semejantes para todos los hombres; que las universidades contribuirían al conocimiento de los recursos del territorio, de las características biológicas y psicológicas de la población y al estudio del régimen de gobierno con el propósito de proponer al Estado la organización de sistemas o instituciones que mejoraran las condiciones económicas y culturales de las masas; que para lograr el desarrollo de verdaderos investigadores habría que proveer en forma vitalicia a las necesidades económicas de los elementos con cualidades excepcionales, para que puedan dedicarse a la investigación científica; y que los profesionales y todos los graduados de las universidades debían prestar un servicio social obligatorio retribuido de por lo menos un año.

Ante tales planteamientos, el maestro Antonio Caso envió al rector de la Universidad Nacional Autónoma de México una opinión opuesta sobre la orientación ideológica de la universidad, misma que puede resumirse como sigue: La universidad es una comunidad cultural de investigación y enseñanza; por tanto, jamás preconizará oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico; Cada catedrático expondrá libremente, sin más limitación que las que consignen las leyes, su opinión personal filosófica, científica, artística, social o religiosa; La universidad como institución de cultura, tendrá el deber esencial de realizar su obra ayudando a la clase proletaria del país, pero sin preconizar una teoría económica circunscrita, porque las teorías son transitorias; y, la universidad procurará discutir y analizar, a través de sus profesores y alumnos, los problemas que ocupen la atención pública, y cada individuo será personalmente responsable de las opiniones que sustente. Ante tal postura, el Congreso invitó al maestro Caso a una sesión para discutir el tema, dando así lugar a la histórica polémica.

A continuación confrontamos los planteamientos filosóficos de ambos protagonistas en torno de algunos de los temas más interesantes tratados durante el debate:

Cultura

Caso: (Construyendo su argumento de que la universidad es una comunidad cultural de investigación y de enseñanza) "La cultura es, en una palabra, creación de valores. Es culto el individuo que colabora en la creación de valores, y los valores son: el valor económico, el valor estético, el valor ético, el valor intelectual, que se llama verdad, y el valor religioso que se llama santidad. Todas las sociedades humanas vienen elaborando constantemente valores, es decir, la cultura es elaboración de valores… Estos valores los ha venido elaborando la humanidad desde siempre. Siempre se ha producido una elaboración en el orden de la utilidad, en el orden estético, en el orden ético, etcétera" (S/A, 1973: 20)

Lombardo: "… la cultura es un simple instrumento del hombre, no es por consiguiente una finalidad en sí. Y como afirmo que la cultura en sí y por sí no existe, también afirmo que la humanidad abstracta, que el bien en abstracto, no existen, porque ningún valor en abstracto existe… La cultura ha sido la resultante de diversos factores, de distintas circunstancias a través de la evolución histórica, nada más. Cada régimen histórico ha tenido una cultura especial. ¿Por qué? Porque la cultura es justamente eso, valoración, expresión de juicios colectivos, opinar de la comunidad respecto de la vida, a través de la propia comunidad y para la comunidad misma, para los fines de una comunidad determinada. No hay régimen histórico que no haya tenido a su servicio una manera de pensar la vida, una serie de juicios que tratan, en primer término, de hacer que se mantengan las instituciones que caracterizan a ese régimen histórico" (1973: 43).

Orientación al socialismo

Caso: "… Yo estoy conforme con una orientación de la Universidad hacia los problemas sociales… pero no estoy conforme con la consagración de un sistema social definido, el colectivismo, como credo de la universidad… Yo diría: como institución de cultura la Universidad de México, dentro de su personal criterio inalienable, tendrá el deber esencial de realizar su obra humana ayudando a las clases proletarias del país en su obra de exaltación, dentro de los postulados de la justicia, pero sin preconizar una teoría económica circunscrita, porque las teorías son transitorias por su esencia, y el bien de los hombres un valor eterno que comunidades e individuos necesitan tender a construir por cuantos medios racionales se hallen a su alcance… yo admito la orientación; pero no la definición de un credo socialista definido" (1973:22).

Lombardo: "Podemos recordar ahora mismo cuáles han sido las principales épocas de nuestra evolución histórica y veremos que, dentro de todas ellas, a un régimen determinado siempre ha correspondido una manera especial de entender la cultura, porque la cultura no es finalidad sino instrumento, medio de acción para la vida colectiva (…) El Virreinato se caracteriza por la iglesia católica como una institución temporal, no sólo espiritual. ¿Qué cultura correspondió a esa etapa? La de una enseñanza dogmática que creía que la verdad no es fruto de la investigación, sino afirmación divina hecha para todos los siglos en beneficio de los hombres. Una posición ideológica al servicio de la Iglesia, como institución política y espiritual, para mantenerla como núcleo del régimen por todo el tiempo posible. La segunda gran etapa es la reforma: secularización de los bienes de la iglesia; separación de la Iglesia y el Estado; libre examen; investigación de la verdad; crítica de la verdad hecha; censura a todos los dogmas establecidos con antelación; fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, teniendo como espina dorsal de su sistema educativo la ciencia, en una rígida concatenación técnica de los pensamientos y de los métodos. ¿Por qué? Porque estaba tratándose de formar un Estado basado en el individuo y para provecho del individuo. Ahora bien, un régimen histórico que tenía por base el objeto de sus instituciones sociales al individuo, es naturalmente un régimen histórico que crea también la pedagogía individualista. Por eso las enseñanzas 'barredianas' y el desarrollo de la filosofía positivista fueron doctrinas, fueron instituciones de servicio público, que estuvieron consagradas al mantenimiento de una serie de instituciones políticas que tenían, repito, al individuo físico… como objeto y base. Por eso, durante muchos años, se enseñó aquí una doctrina moral en relación con una doctrina biológica: la posibilidad del triunfo del más fuerte, pues aunque es verdad que se nos hablaba de altruismo y de egoaltruismo, también es cierto que sólo se trataba de medios débiles frente a la supervivencia del más apto como

actitud moral oficialmente preconizada por este instituto. La tercera gran etapa de la historia de México es la etapa que estamos viviendo y que por eso no ha definido sus perfiles de un modo real, definitivo: es la etapa de la revolución. (…) si entendemos que la cultura es un medio, si aceptamos que los valores culturales no son todos iguales, si creemos que en la época moderna, más que en ninguna otra, no se pueden entender los problemas sociales sino tomando como eje, como base de explicación el fenómeno económico; entonces, para ser consecuentes con nuestra ética científica, tendremos que admitir que los otros valores de la cultura están íntimamente vinculados al valor económico. Y esto lo aceptamos no como un 'artículo de fe', sino como consecuencia de la propia observación histórica…" (1973:43-44).

Lombardo "(…) No hay incompatibilidad en sostener una teoría y mañana cambiarla por otra, porque en realidad, señores delegados, yo pregunto ¿cuándo, cuándo en realidad, ha habido un régimen histórico sin teoría social, cuando ha habido una enseñanza sin una teoría social, cuándo ha habido una institución que no preconice, abierta o subrepticiamente, una teoría social? (…) se ha creído de veras que la escuelas han sido neutrales frente a los problemas sociales, frente a los problemas humanos, y realmente no ha habido tal neutralidad: le hemos estado sirviendo, inconscientemente o conscientemente, de modo explícito o implícito, al régimen que ha prevalecido en el país durante mucho tiempo; y esta afirmación no la hago para nuestro país sino para todos los países del mundo" (1973: 46).

Enseñanza de la historia

Caso: "Las instituciones sociales son parte de la historia. El que enseña instituciones sociales enseña una parte de la historia. La historia abarca la historia de las instituciones y otras cosas más, muchas cosas más, que no son instituciones sociales. La historia es esencialmente el conocimiento del individuo y por consiguiente no podrá darse historia si no se llega al conocimiento del individuo, y la obra de las instituciones sociales es sólo una parte de la historia universal" (1973: 24).

Caso: "….La historia no puede concebirse solamente como historia de las instituciones, jamás. La historia es también la historia de las individualidades de excepción. ¿Sabéis cuál sería la historia de las instituciones exclusivamente?: llamada al campo de la historia, sería la historia de los hormigueros, la historia de las colmenas, historia de las colonias de animales; eso sí sólo es la historia de lo colectivo. Pero los hombres tienen un alma en su almario y en los individuos, de suerte que historia de las instituciones es historia de los colmenares, no historia de los genios. ... en cambio la humanidad se distingue por esa serie de hombres excepcionales, que son la antorcha luminosa que, pasando de mano en mano, va iluminando a los hombres para lanzarse en este mundo, en este plano o en otro, o para no lanzarse en ninguno; pero para confirmar plenamente el poder que tiene el hombre que dice siempre ante la vida: No. La facultad fundamental del hombre superior es oponerse a la muchedumbre, vejarla si es menester, restregarle sus errores si encuentra una posición falsa…" (1973: 34).

Lombardo: "… El conocimiento del individuo, sin duda interesante, no es más que el resultado del conocimiento de las instituciones históricas, de las instituciones sociales. Dice el maestro Caso que Julio César no es una institución social, claro; pero Julio César como ningún hombre, merece el nombre de institución social; los hombres de excepción son resultante de las instituciones sociales. Por eso queremos que la historia no se enseñe como biografía de los héroes o de los hombres de gran valía, de gran envergadura, de gran cultura, individuos superiores en cualquiera de sus formas. Precisamente porque nosotros aprendimos desde hace muchos años la historia en forma falsa. No sabemos la historia de México. Sabemos de las cosas a través de las biografías de los hombres superiores; no sabemos la historia a través de las instituciones sociales; no sabemos cómo fue la vida cuando es necesario saberla; no sabemos de los aztecas, ni de los mayas, ni de las tribus que habitaron en México antes de los siglos XV y XVI …. Aprendemos los nombres de Cuauhtémoc y de todos los héroes, pero uno no puede pasarse la vida viviendo en México, sirviendo al país, sin saber nada acerca de la época prehispánica. No importa tampoco saber los nombres de los virreyes, sino cómo fueron evolucionando las instituciones humanas, y por eso queremos saber cuál es la forma social y cuál es la forma individual de la vida. Si por los individuos se entienden las instituciones sociales o si hay que darles a las relaciones y a los individuos el valor que tienen dentro de la comunidad y no fuera de ella" (1973: 52)

Lombardo: "… todo ideal es fruto de la evolución histórica. Por lo mismo opinamos que la historia es la historia de las instituciones y no de los individuos. Indudablemente que los hombres de excepción valen, sí, pero es imposible siquiera explicar a Jesús en el siglo XX, por ejemplo. ¿Sería concebible la aparición de Newton en el siglo XII antes de Cristo? ¿Podemos suponer la aparición de Edison en el siglo XIV o la de Carlos Marx en el siglo X? Es imposible, porque los pueblos tienen que crear, por encima de los obstáculos que ellos mismos levantaron en el pasado, una nueva estructura, una nueva visión de la vida; de modo que son las comunidades las comunidades las que crean a los hombres de excepción… No hay más poder que la humanidad, y por eso no quiero ni puedo aceptar que la historia sea principalmente la historia de los individuos, no tampoco puedo aceptar, como afirma el maestro, que el deber supremo del hombre sea enfrentarse a la muchedumbre, restregarla, abandonarla en un momento dado, si ello es preciso. No. Nosotros no creemos que la masa tenga una cultura superior, pero sabemos que la masa no ha de sucumbir nunca…" (1973: 59).

Ambos catedráticos coincidían en que la base de la filosofía es la naturaleza y la cultura; que la esencia de toda comunidad es la subordinación de los intereses individuales a los intereses de grupo; que la cultura es creación de valores; que la

Universidad es una comunidad cultural de investigación y enseñanza, y que la Universidad debe tener una orientación.

Las diferencias fundamentales entre Caso y Lombardo estaban en la manera de concebir la naturaleza y la cultura, en el modo de enseñar la ética y la historia y en la posición ideológica de la Universidad. Para Lombardo, la Universidad debía imponer a los alumnos y profesores la filosofía del materialismo histórico; para Caso, la Universidad no debía preconizar determinada doctrina filosófica.

Vicente Lombardo Toledano, había participado activamente en el congreso de estudiantes celebrado en Veracruz, en agosto de 1933, ahí propuso que se adoptara el marxismo como guía de la enseñanza universitaria. Aunque el marxismo gano en el Congreso en la práctica no se llevo a cabo precisamente por la diversidad de posiciones e intereses dentro y fuera de la Universidad. La disputa sobre el proyecto a seguir, fue el detonante de la crisis en la Universidad.

3. Los sucesos posteriores y el Imaginario de Universidad.

Posterior al congreso se gesto una fuerte crisis en la institución que derivo en la ruptura del gobierno con la institución y la legalización del Imaginario Universidad de 1933.

Después de la celebración en la Universidad se realizó una consulta entre la comunidad para decidir si tales resoluciones de debían tratar en el Consejo universitario, así como para opinar sobre los acuerdos del Congreso. El rector de la Universidad, Roberto Medellín, propuso que las dos ideologías se ventilaran por medio de un plebiscito en el que tomaran parte todos los catedráticos de la institución. Más aún, el secretario general de la Universidad, doctor Julio Jiménez Rueda –que cuando era estudiante participó como conferencista en la Universidad Popular- declaró a la prensa: "la discusión no será en este año, porque para pulsar la opinión universitaria va a tomarse el tiempo necesario a fin de que los debates en el Consejo sean sobre un terreno bien preparado" (Excelsiór 22 de septiembre de 1933).

No obstante que se había planteado con claridad esta consulta, algunas facultades y escuelas universitarias se declararon totalmente en contra de las resoluciones del Congreso; se efectuaron paros, manifestaciones de protesta, y otros disturbios. En una asamblea de la Academia de la Facultad de Filosofía y Letras, los profesores y alumnos suscribieron un documento en el que rechazaban los acuerdos del Congreso de Universitarios. Las facultades y escuelas que rechazaron los acuerdos del Congreso de Universitarios fueron Jurisprudencia, Filosofía y Letras, Comercio y Administración y la Normal Superior.

Los sucesos se agudizaron cuando en la Facultad de Derecho se impugnaron los acuerdos del Congreso y un grupo de estudiantes encabezados por el director del plantel Rodolfo Brito Foucher, tomaron el edificio de la Rectoría en exigencia de la libertad de cátedra. A este grupo se sumó Manuel Gómez Morín y el grupo de los católicos. Por su parte, el rector acusó a Brito Foucher de instigar a la violencia, dándose fuertes enfrentamientos entre los universitarios que apoyaban las resoluciones y los que las rechazaban. La comunidad estaba dividida en dos bandos: los que apoyaban la orientación marxista impulsada por Lombardo y los que apoyaron la libertad de cátedra planteada por Antonio Caso y recogida por Brito Foucher y Gómez Morín.

A raíz de la destitución, por parte del Consejo Universitario de Brito Foucher, la comunidad de Derecho se radicalizó. Una primera manifestación de apoyo a este personaje fue la huelga iniciada en esa facultad, a la que más tarde se sumaron otras. Los huelguistas solicitaban la renuncia del rector Roberto Medellín, el cual, ante las presiones, se vio obligado a presentarla; asimismo se le pidió la renuncia a Vicente Lombardo, pero éste se resistió a hacerlo hasta que los directores de Filosofía y Letras, Medicina, Medicina Veterinaria y Odontología lo hicieran también.

Esos sucesos fueron el detonante para que el gobierno decidiera romper con la Universidad, según el argumento presentado en la Cámara de Diputados para realizar un debate sobre la posición que el gobierno adoptaría ante la resistencia de la institución al cambio, ya que algunos diputados pensaban que en la universidad se albergaban grupos reaccionarios, en referencia sobre todo a los católicos que habían sido combatido pocos años atrás en el gobierno de Calles, en la llamada "guerra cristera".

Respecto a las disputas internas en la institución, Julio Jiménez Rueda dice que "… al terminar su periodo el rector designado de acuerdo con la Ley Orgánica de 1929, la presidencia de la República envió una terna en la que figuraba en primer término el ingeniero químico don Roberto Medellín, que no era un político universitario, ni nacional tampoco, sino un hombre de energía probada en otros cargos que había desempeñado con honradez y dedicación; que había sido secretario general de la universidad en el periodo anterior [y] que conocía por lo tanto los problemas que planteaba el nuevo estatuto. Su elección fue vista sin embargo, con recelo por los que ambicionaban el puesto. Médicos y abogados no veían con buenos ojos que gobernara el instituto persona que no perteneciera a una de estas dos profesiones" (1955: 207).

Nuevamente se manifestaba la preponderancia de los gremios profesionales tradicionales en la estructura jerárquica de la Universidad. Los abogados no estaban de acuerdo con el nombramiento como rector del químico Roberto Medellín y es probable que esa situación contribuyera a la manifestación de inconformidad en 1933.

> Así, Narciso Bassols, secretario de Educación Pública, declaraba a los diputados de la Cámara.

> En el instante en que la Universidad deja de ser la Universidad Nacional para convertirse en la Universidad Autónoma de México, deja de ser el órgano del Estado encargado de la función de educación profesional y asume el carácter de no ser ya por antonomasia la universidad, sino una universidad en la República; en un plano de noble competencia, digo, porque sólo la calidad de sus enseñanzas la pondrá a la altura de sus trabajos científicos, la efectividad de su organización, la seriedad de sus sistemas y programas, la eficiencia de sus enseñanzas, en suma: el nivel de la institución misma será lo que le permita enfrentarse con el resto de las instituciones que en México, o fuera de la ciudad de México y –esto cien veces preferible– se formen para robustecer con un criterio regional, una mejor distribución de la cultura, la cultura del país (Diario de Debates, 17 de octubre de 1933).

Lo que causó gran sorpresa y malestar entre los universitarios fue que en la Cámara se decidió no proporcionarle más recursos anuales como se venía haciendo; y otorgarle solo los bienes muebles e inmuebles que ya poseía, además de que por única ocasión se le darían diez millones de pesos, que serían cubiertos en un plazo de cuatro años, para que la Universidad los administrara. Se pretendía que con los intereses generados por esa suma la institución sobreviviera.

Así, en 1933 se promulga una nueva Ley Orgánica para la Universidad en la que se le define como una corporación con capacidad jurídica propia, lo que encerraba en sí su autonomía plena y la pérdida de su carácter de institución pública. En el artículo primero se señalaba "la Universidad Autónoma es una corporación dotada de plena capacidad jurídica", sustrayendo su carácter de institución pública que si contemplaba la Ley de 1929. Sus fines "de impartir educación superior, organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano", se mantuvieron en esencia y se adicionó el de "extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura". Pero simultáneamente se suprimió su carácter de nacional.

La Universidad quedó con la libertad de organizarse como considerara conveniente pero debía mantener los lineamientos establecidos en su Ley Orgánica. Como se había mencionado, para algunos universitarios esto constituyó un logro y alegaban que la autonomía otorgada en 1929 tenía limitaciones y daban como argumento que el rector de la institución era seleccionado de una terna propuesta por el presidente de la República; que el poder público tenía la facultad de vetar resoluciones del consejo universitario; y, por último, que en el Consejo Universitario había un lugar reservado para un delegado de la Secretaría de Educación Pública. Al parecer, el que la Universidad tuviera un trato de institución privada representaba una gran responsabilidad ya que debía mantenerse con sus propios recursos económicos para llevar a cabo sus fines.

El gobierno de la Universidad continuó conformado por el Consejo Universitario, el rector, y los directores de facultades, escuelas e institutos y las academias de profesores y alumnos, y el rector sería designado por el Consejo Universitario, donde se omitió la representación de la SEP. El primer rector de esta Universidad fue Manuel Gómez Morín, a quien le correspondió llevar una política de austeridad y trabajo.

Las instituciones que integraron la Universidad de 1933 fueron las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Sociales, Medicina, Ingeniería, Odontología, Ciencias e Industrias Químicas y Comercio y Administración; Las Escuelas de Bellas Artes, la Normal Superior, la de Educación Física, la Nacional de Medicina Veterinaria y la Preparatoria; y otras instituciones como la Biblioteca Nacional, el Instituto de Biología, El Instituto de Geología, y el Observatorio Astronómica. Con respecto a la Ley de 1929, la única que no fue considerada fue la de Agronomía, que ya se había separado previamente.

Así, como señala Castoriadis "..una sociedad se otorga a sí misma una institución, se da al mismo tiempo como posibles todas las relaciones simbólicas y racionales que esta institución conlleva o engendra o que, en todo caso, no podría haber contradicción o incoherencia entre los "fines" funcionales de la institución y los efectos de su funcionamiento real y cada vez que se plantea una regla, queda garantizada la coherencia de cada una de sus innumerables consecuencias con el conjunto de las demás reglas ya existentes con los fines conscientes u "objetivamente perseguidos" (1983: 211).

Así fue como se instituyo el Imaginario de Universidad en 1933. Los planteamientos de la educación socialista no se volvieron a explicitar en la Universidad. Los alumnos que habían apoyado la reforma universitaria fueron expulsados y crearon la Confederación de Estudiantes Socialistas de México. Sin embargo, los elementos básicos de planteamiento socialista en la educación fueron retomados en la plataforma electoral del Partido Nacional Revolucionario, fundado por Calles y que llevaría a Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República en 1936, donde se establece la educación socialista como política.

Con el Congreso de Universitarios y el movimiento estudiantil de 1933 se cerró un ciclo de celebraciones y transformaciones en la Universidad y se abrió otro en el que prevalecieron la inestabilidad, los cambios constantes de autoridades -en algún momento dos rectores a la vez-, y carencias económicas que llevaron a que los profesores impartieran sus cátedras incluso de manera gratuita.

Los gobiernos no desistieron de su proyecto de impulsar la educación técnica vinculada al desarrollo económico, principalmente la industria, dando lugar a la creación en 1936 del Instituto Politécnico Nacional cuya característica es la educación superior técnica.

De esta manera, con la ruptura en 1933 entre gobierno y la UAM se cierra un ciclo de vida institucional y se inicia otro de inestabilidad que no sería superado sino hasta 1945 cuando se restituye a la UNAM su carácter de institución pública nacional.

Bibliografía

Appendini, Guadalupe (1981), *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México. México,* Editorial Porrua.

Carranca, Raúl (1969), *La Universidad Mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Carpizo, Jorge (1986), *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México,* México, UNAM.

Castoriadis, Cornelius (1983), *La institución Imaginario de la Sociedad. Vol 1,Marxismo y teoría revolucionaria,* Barcelona, Editorial Tusquets.

Domínguez-Martínez, Raúl, Coordinador, (2012), *Historia General de la Universidad siglo xx. De los antecedentes a la Ley Orgánica de 1945,* México, UNAM.

García Stahl, Consuelo (1978), *Un Anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria,* México, Secretaría de la Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional.

Gómez Morín, Manuel (1973), "La Universidad de México, su función y razón de ser de su autonomía" en *1915 y otros ensayos,* México, JUS.

González Casanova, Pablo (1972), "Hemos vivido una de las agresiones más brutales", dice el Rector", en *Excelsior*, México, 5 de septiembre, 1ª plana, pp. 5 y 19.

Hurtado Márquez, Eugenio (1976), *La Universidad Autónoma 1929-1944,* México, Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos.

Jiménez Rueda, Julio (1955), *Historia Jurídica de la Universidad de México*, México, Facultad de Filosofía y Letras,-UNAM.

Krause, Enrique (1981), "La escuela callista", en *Historia de la Revolución Mexicana, 1924-1928,* México, El Colegio de México.

Maria y Campos de, Alfonso (1975), *Estudio histórico – jurídico de la Universidad Nacional (1881 -1929)*, México, UNAM.

Matute, Álvaro (abril 2012), "El Jefe Máximo", *en Relatos e historias de México,* México, Editorial Raíces S.A de C.V.

Medin, Tzvi, (1983), *El minimato presidencial: historia política del maximato (1928-1935)*, México, Era.

Mendieta y Núñez, Lucio (1980), *Ensayo sociológico sobre la Universidad,* México, UNAM.

Meneses Morales, Ernesto (1986), *Tendencias Educativas Oficiales en México 1931-1934,* México, Centro de Estudios Educativos, A.C.

Meyer, Lorenzo (2000), "La institucionalización del nuevo régimen" en *Historia General de México,* Colegio de México, pp. 823 a 879.

Pacheco Calvo, Ciriaco (1980), *La Organización Estudiantil en México,* Universidad Autónoma de Sinaloa.

Peña de la, Sergio (1992), "De la Revolución al nuevo Estado" en Enrique Semo, (coordinador), *México, un pueblo en la historia,* vol. 4 *Los frutos de la revolución (1921-1938)*, México, "libro de bolsillo", Alianza Editorial.

Pinto Mazal, Jorge (1974), *La autonomía universitaria (antología)*, México, Comisión Técnica de Legislación Universitaria.

Puig Casauranc, J.M. (1928), *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en ramo de la educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, México, Secretaría de Educación Pública.

Robles, Martha (1981), *Educación y sociedad en la historia de México,* México Siglo XXI.

S/a (1973), *Rumbo a la Universidad. Testimonios de la Polémica,* México, Archivo Histórico UNAM.

Sánchez-Cordero D. Jorge A, (1979), "La Administración del Patrimonio Universitario. Un presupuesto de la Autonomía Universitaria", en José Mario García Laguardia, Coordinador del Volumen, Jorge Carpizo, Coordinador de la Serie, *La autonomía universitaria en México,* Vol.1, Colección cincuentenaria de la Autonomía de la Universidad Nacional de México, México, UNAM, pp. 245-288.

Solana, Fernando, et. Al. (2011), *Historia de la Educación Pública en México,* México, Siglo XXI editores.

Solari E., Aldo (1972), "Los movimientos Estudiantiles Universitarios en América Latina", en *Deslide 313,* Cuadernos de Cultura universitaria, UNAM.

Velázquez Albo, María de Lourdes (2000), *Los congresos Nacionales Universitarios y los gobiernos de la Revolución 1910-1933,* México, CESU/Plaza y Valdés.

_____ (2007), *La participación estudiantil en el Congreso de 1910. Documentos históricos,* México, IISUE/Plaza y Valdés.

Fuentes

Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Universidad Nacional, ramo Rectoría

Fuentes impresas

Cámara de Diputados, *diario de Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estado Unidos Mexicanos,* 1910-1933.

Excelsiór. Septiembre 1933.

UNAM, (1973), "Conclusiones aprobadas por el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos sobre el tema: La posición ideológica de la Universidad", en *Rumbo de la Universidad. Testimonio de la polémica Antonio Caso-Lombardo Toledano*, Archivo Histórico, Dirección General de Bibliotecas, pp. 11-12.

Universidad Nacional Autónoma de México y Confederación Nacional de Estudiantes, (1933), *Primer Congreso de Universitarios Mexicanos. Convocatoria*, México, Imprenta "Sáinz y Herrera", Gabriel Hernández Num. 2, Hemeroteca Nacional de México.

Legislación Universitaria

Universidad Nacional de México, Autónoma (1929), *Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma,* AHUNAM, Memoria Universitaria.

Universidad de México, Autónoma (1933), *Ley Orgánica de la Universidad de México Autónoma*, AHUNAM, Memoria Universitaria.

LA ESCOLARIZACIÓN "TEMPRANA" A EXAMEN: DIFERENTES DIMENSIONES DE SU EXTENSIÓN EN ESPAÑA

Mª José Dorado Rubín[1]

Resumen

En el presente trabajo se aborda el tema de la relación entre escolarización temprana (de 0 a 2 años2) y rendimiento académico y su papel como elemento de equidad social. Para ello se analiza la evolución e institucionalización de esta etapa educativa en España, aportándose estadísticas y datos de informes que tratan esta cuestión. También se señalarán cuáles son los factores más importantes que inciden en la misma y, por último, cuáles son los argumentos en contra y a favor de la escolarización temprana.

Palabras claves: escolarización temprana, origen social, conciliación laboral, educación

1. Introducción

El primer ciclo de Educación Infantil se ha constituido en uno de los principales recursos para la conciliación de la vida laboral y familiar de muchos padres y madres que, cada vez más, optan por recurrir a una guardería antes que a los abuelos o familiares. En este sentido, son muchas las iniciativas políticas que han enfatizado el papel de las guarderías infantiles desde el punto de vista de servicios de asistencia y atención a los menores, como estímulo para la participación laboral femenina. Sin embargo, además de este carácter de apoyo a las familias, en los últimos años, está adquiriendo una mayor importancia el papel educativo de estas instituciones, más allá del papel asistencial y de cuidado ante las necesidades familiares, constituyéndose en una medida de mejora de la equidad social. Diversos estudios destacan la importancia de tener acceso a centros educativos antes de la edad de escolarización obligatoria, sobre todo en la población más desfavorecida económica y culturalmente, tanto por la repercusión en el desarrollo actual de los niños como por los beneficios en su futura escolarización. Sin embargo, las estadísticas muestran que la mayor parte de los escolarizados de entre 0 y 2 años son hijos de familias de clase media y cuyos padres tienen niveles formativos elevados, siendo este uno de los principales resultados de este trabajo: a pesar de que algunos datos muestran que la escolarización temprana mejora el rendimiento académico los principales factores determinantes siguen siendo el diferente origen social y el nivel formativo de los padres.

Teniendo en cuenta la importancia de este período educativo, parece necesario seguir fomentando su universalización, como forma de promover la incorporación laboral femenina (al no existir otras alternativas para la conciliación laboral y familiar) y como forma de disminuir las diferencias escolares asociadas a los diferentes orígenes sociales. No obstante, estos dos objetivos, claramente definidos en las políticas educativas de los últimos años, parecen no cumplirse requiriéndose una evaluación de las mismas y un nuevo Plan que permita seguir avanzando en esta línea.

2. Evolución de la escolarización temprana en España: del asistencialismo a la educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)[3] regula el sistema educativo español, contemplando en su estructura una etapa educativa considerada como "educación temprana" al ser de carácter voluntario y no obligatorio. Esta etapa es la Educación Infantil que va desde los primeros meses de vida hasta la Educación Primaria (6 años). En España, como en la mayor parte de los países europeos, está articulada en dos ciclos: un primer ciclo de 0 a 3 años y un segundo ciclo de 3 a 6 años. A partir de los 6 años comienza la escolarización obligatoria. La escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil, a pesar de no ser una etapa obligatoria, se ha generalizado en las últimas décadas, alcanzando tasas de escolarización cercanas al 100%, lo que ha supuesto una institucionalización y normalización de esta etapa educativa. En el caso de la Educación Infantil de primer

1 Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

2 Cuando se habla de Educación Temprana se hace referencia a la educación en toda la etapa de 0 a 6 años, es decir la etapa previa a la escolarización obligatoria, en este trabajo se refiere solo a la educación de los tres primeros años o el primer ciclo de educación infantil de nuestro actual sistema educativo.

3 La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en proceso de aprobación, no establece ninguna modificación en la ordenación de la educación infantil (artículos 12 al 15 de la LOE), manteniéndose sus principios generales (carácter voluntario, cooperación con los padres, etc.), estructura (dos ciclos), principios pedagógicos, así como la "gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil" (artículo 15.2).

ciclo, se ha producido también un aumento en las tasas de escolarización si bien las estadísticas no parecen reflejar la verdadera realidad, ya que no se contabilizan todos los centros y la demanda social es mucho mayor que la oferta.

En este sentido, son muchas las iniciativas políticas que han enfatizado el papel de las guarderías infantiles desde el punto de vista de servicios de asistencia y atención a los menores, como estímulo para la participación laboral femenina. El Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002, ante los objetivos planteados en el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, reconoce que únicamente podrían alcanzarse mediante esfuerzos equilibrados tanto en el frente económico como en el social. Concretamente se dice: *"Los Estados miembros deberán suprimir los elementos que desincentivan la participación de la mano de obra femenina y, en consonancia con los modelos nacionales de asistencia, esforzarse en prestar para 2010 servicios de acogida al menos al 90 por ciento de los niños de edad comprendida entre los tres años y la edad de escolarización obligatoria, y al menos al 33 por ciento de los niños de menos de tres años" […] "La cuestión de las guarderías infantiles es fundamental para facilitar la incorporación de la mujer al mundo laboral. España, por ejemplo, está bastante retrasada este tema"* (Consejo Europeo, 2002). Se entiende que, a pesar de las mejoras que se han producido en las últimas décadas en cuanto a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, aún parece existir barreras y obstáculos para alcanzar su plena incorporación a la vida laboral activa. Una de estas barreras la constituye el reparto del tiempo dedicado al cuidado de los hijos entre padres y madres, a la que también se une la disponibilidad de alternativas al cuidado de los hijos que no impliquen una disponibilidad de tiempo por parte de sus padres. Según Meil (2011) *"la demanda de escuelas infantiles o guarderías publicas, justificadas tanto para facilitar la integración laboral de las mujeres como para solucionar los problemas de conciliación de vida familiar y laboral, es una vieja demanda social"*.

Sin embargo, y a pesar de este carácter de apoyo a las familias, en los últimos años está adquiriendo una mayor importancia el papel educativo de estas instituciones, más allá del papel asistencial y de cuidado ante las necesidades familiares. La transformación de las denominadas "guarderías" y otros centros de atención a la infancia en Escuelas de Educación Infantil en España, promovido por el Plan Educa3 en el 2008, responde a esta tendencia no obviándose, sin embargo, su principal función. Así se afirma que *"Educa3 responde a una iniciativa del Gobierno de España para ofrecer una Educación Infantil de calidad en la etapa 0-3 años a la vez que da respuesta a la necesidad que tienen las familias de conciliar la vida familiar, personal y laboral. En este sentido, la educación infantil es un factor básico de equidad clave para compensar desigualdades de partida y contribuye a mejorar el posterior éxito escolar"*.

Según la OCDE la expresión Educación Infantil y atención a la infancia se refiere a toda medida encaminada a prestar educación y atención a los niños desde su nacimiento hasta la edad de escolarización obligatoria -con independencia de su entorno, financiación, horario o programa educativo- y comprende la prestación preescolar y anterior a la primera enseñanza (OCDE Starting Strong, 2006, citado en Ministerio de Educación, 2011). El Consejo de Ministros de la Unión Europea adapta esta expresión, señalando, además, que una Educación Infantil y una atención a la infancia de calidad ofrecen beneficios a los niños, cuyo aprendizaje posterior es más eficaz. "*Al complementar el papel central de la familia, la Educación Infantil y la atención a la infancia sientan las bases esenciales para la adquisición del lenguaje, el éxito del aprendizaje permanente, la integración social, el desarrollo personal y la capacidad de empleo*. […] *A largo plazo, la Educación Infantil beneficia al conjunto de la sociedad, que ve reducidos los costes por la pérdida de talento y el gasto público en bienestar, sanidad y justicia"* (Ministerio de Educación, 2011).

El Informe de 2002 "Niños pequeños, grandes desafíos: la educación y el cuidado de la infancia temprana" de la OCDE[4], revisa las políticas de Educación y Cuidado Infantil de algunos de sus países miembros y subraya que los primeros años de vida constituyen el primer paso en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida y que los servicios para la infancia temprana se consideran, cada vez más, como un elemento clave de las agendas nacionales de políticas educativas, sociales y familiares, *"experimentándose un incremento en las políticas de atención a la educación y el cuidado infantil en los países miembros de la OCDE durante la última década" […] "Los políticos han reconocido que el acceso equitativo al cuidado y la Educación Infantil de calidad puede reforzar los cimientos del aprendizaje durante toda la vida de todos los niños y apoyar las grandes necesidades educativas y sociales de las familias"*. A este respecto, el Informe señala que las diferentes políticas que han usado los países están profundamente incrustadas en los contextos de valores y creencias particulares de cada país. *"En particular, la política y servicios para la infancia temprana están fuertemente vinculados a las creencias culturales y sociales sobre los niños pequeños, los roles de las familias y el gobierno y los propósitos de la educación y cuidado de la infancia temprana dentro y a través de los países"*.

El "Informe 2007: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010", que sirvió de punto de partida para el desarrollo de la LOE, establece cuatro puntos de referencia para España y el primero de ellos es el incremento de la tasa de escolarización en Educación infantil, por considerar la escolarización en edades tempranas *"uno de los factores más determinantes para conseguir que los estudiantes alcancen mejores resultados, especialmente cuando los niveles socioeconómicos y culturales de las familias*

4 Doce países se ofrecieron como voluntarios para participar en los años 1998 y 2000 en una primera parte del estudio: Australia, Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Italia, los Países Bajos, Noruega, Portugal, Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos. Esta revisión ha tenido una orientación amplia y global que toma en cuenta cómo las políticas, servicios, familias y comunidades pueden apoyar al desarrollo y aprendizaje temprano de los niños pequeños. El término educación y cuidado de la infancia temprana (ECIT) incluye todas las ofertas para el cuidado y educación para niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria, sin importar el lugar, la financiación, el horario o el contenido de programa. Tras reconocer el valor de dicho estudio y la calidad de las recomendaciones vertidas en el primer informe, el Comité de Educación de la OCDE autorizó un segundo estudio en el que participaron ocho países. En ambas partes se ha empleado un enfoque amplio y holístico que considera el modo en la política, los servicios, las familias y las comunidades pueden apoyar el desarrollo temprano y el aprendizaje de los niños.

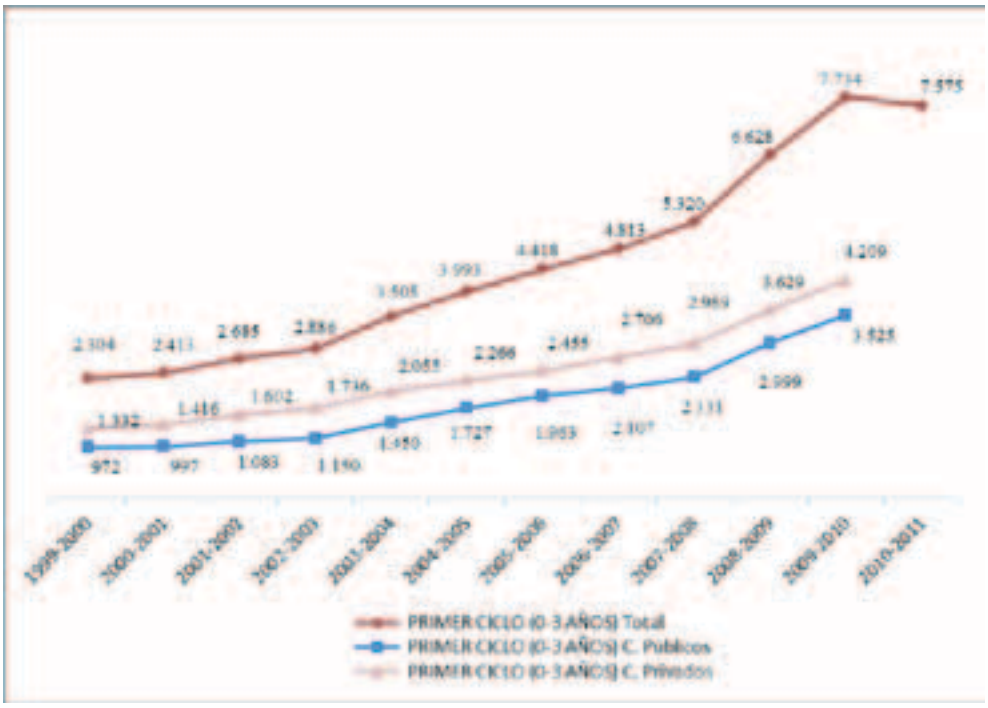
son más bajos". Este Informe parte de la necesidad de ofrecer un número suficiente de plazas pero añade que es necesario ir más allá, estimulando dicha demanda y estableciendo una escolarización efectiva. Para ello, la LOE, en primer lugar, establece la gratuidad del segundo ciclo de Educación infantil y, a través de su Memoria Económica, acompañaba esta medida de la dotación presupuestaria necesaria para hacerla efectiva. Y, en segundo lugar, instaba a las administraciones educativas a promover un incremento progresivo de las plazas del primer ciclo, dotando a esta etapa de verdadero carácter educativo, no sólo asistencial.

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, señala que *"la escolarización temprana se considera un gran logro que incidirá positivamente en la mejora del rendimiento escolar futuro, por eso otras iniciativas como el Programa Educa3 fomentan ahora la creación de nuevas plazas educativas para niños de menos de 3 años"*. Así se dice que *"Educa3 nace para atender la necesidad de las familias de conciliar la vida personal y laboral, y responde a la demanda para escolarizar a los más pequeños, que ha crecido considerablemente debido a la masiva incorporación de la mujer al mercado laboral, el aumento de las familias monoparentales y la confianza en los beneficios de la escolarización temprana"*. La intención de este programa era impulsar nuevas plazas públicas de calidad para menores de tres años. Se trataba ir más allá del papel asistencial de estos centros, avanzándose en una Educación Infantil de calidad con intencionalidad explícitamente educativa, tal y como se recoge en sus principios de actuación.

Plan Educa 3: *"Por primera vez, el Ministerio de Educación, pone en marcha un plan integral que, en colaboración con las Comunidades Autónomas, ofrecerá en los próximos cuatro años un total de 300.000 nuevas plazas educativas para la educación infantil de primer ciclo. Educa3, que cuenta con un presupuesto de 1.087 millones de euros, repartidos al 50% entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas, permitirá dar respuesta a la creciente demanda de las familias, que ven en la escolarización temprana una excelente fórmula para compaginar el trabajo y la atención a los hijos. Además, fomentará la incorporación de los niños a la escuela desde los primeros años de vida, elemento clave para el posterior éxito escolar tal y como señalan todos los organismos europeos. Actualmente, el porcentaje de escolarización en esta etapa se sitúa en torno al 20%, muy por encima de la media europea. Sin embargo, nuestro objetivo es aumentar esas cifras, puesto que la demanda existente es todavía mucho mayor que la oferta. Así, una vez que entre todos hemos completado la gratuidad de la educación entre los 3 y los 6 años, una etapa voluntaria pero que cuenta con un porcentaje de escolarización cercano al 100% de los alumnos, el reto pasa ahora por fomentar la primera etapa de la educación infantil y ampliar así el periodo de escolarización de los alumnos."*

Este Plan es la respuesta a los planteamientos de la LOE, que define a la Educación Infantil como una etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. La Escuela Infantil conceptualmente, tal y como viene expresado en la LOE es la que ofrece educación infantil y, en concreto, educación infantil de primer ciclo, para niños de 0 a 3 años. En esta Ley se expone que se recupera la educación infantil como una etapa única en el sistema educativo y se organiza en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa y que obliga a los centros a contar con una propuesta pedagógica concreta incluso en el primer ciclo.

Gráfico 1: Evolución del número de centros que imparte primer ciclo (0-2 años) de Educación Infantil. España, Cursos 1999-2000 – 2010-2011.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Es una etapa de carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. En el Artículo 15.1 la LOE establece que "*las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo"*, coordinando las políticas de cooperación entre ellas para asegurar la oferta educativa de este ciclo. Así el Informe del Consejo Escolar del Estado (2003) *"considera que esta etapa debe tener carácter educativo y estar integrada dentro de la Educación Infantil Ciclo 0-3 años y, por tanto, los centros de las comunidades autónomas que dependen de distintas consejerías, deberían pasar a la Consejería de Educación"*.

En este sentido, se constata un notable progreso de la atención educativa de los menores de tres años. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en el curso 2010-2011 había en España registrados 7.575 centros de educación infantil de primer ciclo, lo que supone un 52,7% más que en el curso 1999-2000. Entre el curso 1990-1991 y el curso 2010-2011, el número de niños matriculados en centros autorizados por el Ministerio de Educación antes de los tres años (0-3) se ha multiplicado por 15 y llega a los 429.839. Por tanto, es evidente que en los últimos años los servicios de cuidado formal están cobrando un protagonismo creciente en la provisión de la atención a la primera infancia. Los Centros Privados son los que en mayor medida han ofrecido estos servicios en todos los cursos analizados, según se observa en el siguiente gráfico, que entre el curso 1999-2000 y 2009-2010 aumentaron un 28,7% y los Centros Públicos un 25,5%.

A pesar de esta última cuestión, el número de alumnos en Centros Públicos ha aumentado mucho más que en los Centros Privados. Esto es debido al impulso que han supuesto las nuevas normativas y regulaciones, teniendo en cuenta, además, que el número de alumnos matriculados en 1990-91, en el primer ciclo de Educación Infantil, era mucho mayor.

Tabla 1: Alumnado de Primer ciclo de Educación Infantil por titularidad de centros. España, Cursos 1990-91 - 2010-2011.

España	Todos los centros	Centros Públicos	Centros Privados
1990-91	28.631	4.897	23.734
1991-92	38.688	8.263	30.425
1992-93	47.413	18.114	29.299
1993-94	60.674	22.751	37.923
1994-95	62.480	25.557	36.923
1995-96	64.908	27.157	37.751
1996-97	68.111	28.923	39.188
1997-98	72.365	31.418	40.947
1998-99	79.504	34.794	44.710
1999-00	88.926	39.739	49.187
2000-01	101.441	44.485	56.956
2001-02	126.253	54.816	71.437
2002-03	142.612	59.852	82.760
2003-04	169.618	70.997	98.621
2004-05	199.341	84.884	114.457
2005-06	226.656	97.809	128.847
2006-07	253.604	109.124	144.480
2007-08	286.003	125.238	160.765
2008-09	361.826	171.774	190.052
2009-10	398.340	197.508	200.832
2010-11	429.839	217.801	212.038

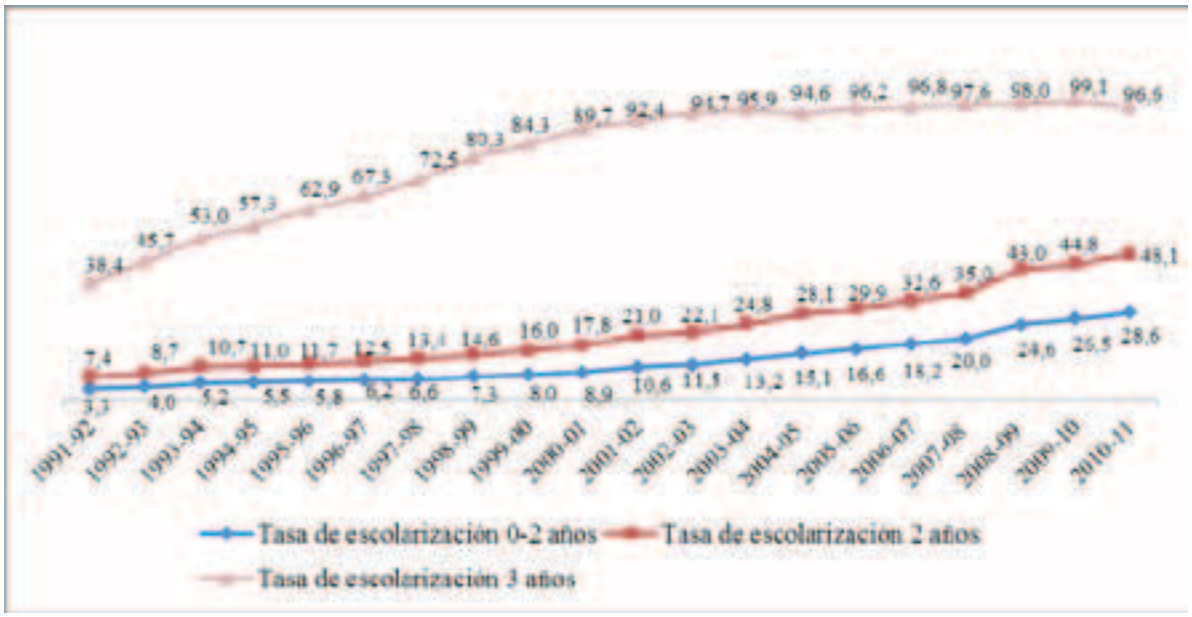
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La evolución de las tasas de escolarización en este periodo muestra, de forma más clara, el impulso dado a este ciclo en los últimos años[5]. Así, en el siguiente gráfico se observa esta tendencia, que en el caso de la Educación Infantil de segundo ciclo alcanza casi el 100%.

Sin embargo, los especialistas en el tema creen que la oferta real se sitúa por encima de las cifras que proporciona la estadística oficial (Balaguer et al., 2004, 2008). En este sentido, desde la Comisión Europea se insiste en la necesidad de aumentar el número de plazas de guarderías. La evolución de las tasas de escolaridad en España ha sido muy positiva, de manera que, para los menores de 3 a 6 años, se alcanzaba el 99% en el curso 2010-2011. Todo ello gracias al incremento del número de plazas ofertadas y de la gratuidad de dicho ciclo educativo. La asignatura pendiente sigue siendo el grupo menores de tres años. La elección por parte de los padres de dejar a los niños en edades tempranas en un entorno familiar próximo, o bien, la escasez de plazas públicas y gratuitas, podrían justificar las menores tasa de escolaridad para los menores de tres años.

5 No obstante, la participación de diversas administraciones en el primer ciclo de la etapa hace que los datos mostrados hasta 2008, no representen la realidad de manera fiable. Sin embargo, el hecho de que la LOE califique a los centros que imparten educación infantil en el primer ciclo de la etapa como de carácter plenamente educativos ha contribuido a clarificar la disfunción existente en los datos sobre esta etapa.

Gráfico 2: Evolución de las tasas de escolarización en primer ciclo (0-2 años y 2 años) y segundo ciclo (3 años) de Educación Infantil. España, Cursos 1991-1992 – 2010-2011.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Como afirmaba el Informe del Consejo Escolar del Estado del curso 2005-2006, España se encuentra entre los países más avanzados de la Unión Europea en la escolarización a partir de 3 años, pero la tasa de escolarización de 0 a 3 años es muy baja. En este sentido, el Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia, 2006-2009, se hizo eco de esta circunstancia y marcaba para el 2008, en esta primera etapa, la tasa de escolarización en el 28% y para el 2010 en el 30%.

3. Debate sobre la escolarización temprana

Este carácter dual de asistencialidad y educación convierte a la escolarización de esta etapa en una perfecta simbiosis para solucionar cuestiones fundamentales en las sociedades actuales, como son la conciliación de la vida laboral y familiar, la educación inicial del niño y nuevas pautas culturales en cuanto a la noción del cuidado. Sin duda, aunque estas cuestiones no se dan únicamente en esta etapa vital de los hijos, parece ser que este primer ciclo muestra una mayor sensibilización y un no acuerdo total o falta de consenso en cuanto a las ventajas de esta escolarización tan temprana.

Existe una confrontación de posturas en el debate actual sobre la conveniencia o no de la escolarización en edades tempranas, fundamentalmente de 0 a 3 años. Este debate gira en torno a aquellas opiniones a favor, como las planteadas en el propio Plan Educa 3 que considera la escolarización temprana como una excelente fórmula para compaginar el trabajo y la atención a los hijos, considerándola, además, elemento clave para el posterior éxito escolar, y aquellas otras, planteadas por distintos profesionales, principalmente del ámbito de la psicología, que muestran la necesidad de los niños de permanecer más tiempo con sus padres y no necesitar ser escolarizados a tan tempranas edades ya que perjudica la maduración de su sistema neurológico y la construcción sana de su personalidad y su autoestima.

En este debate se encuentran también los argumentos oficiales favorables a la escolarización temprana, basados en la importancia que tiene esta para reducir el fracaso escolar y la prevención de las desigualdades. Según éstos, la escolarización temprana predispone a los niños y las niñas de forma positiva al ambiente escolar previniendo el abandono prematuro en las etapas posteriores del sistema educativo. Así, la educación infantil contribuiría a la superación de las trabas derivadas de condiciones personales o sociales desfavorecidas, promoviendo una igualdad real de oportunidades.

"De esta manera, la educación infantil asume la función de corregir la conocida espiral que empieza en las desigualdades de origen social, se traduce en falta de adaptación a las condiciones del sistema educativo y conduce al fracaso escolar. Se trata de una espiral en la que, con frecuencia, los sistemas tienden más a ejercer una función notarial de comprobación de las carencias que a una verdadera corrección educativa de las desigualdades. En este contexto, la generalización de la educación infantil aporta un elemento fundamental de prevención del fracaso y constituye un factor de equidad de primer orden" (MEC, 2004).

Por tanto, hay opiniones encontradas en cuanto a las ventajas de una educación temprana. Hay muchos estudios que hablan de que las oportunidades de desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños, tienen su origen en la formación educativa de los primeros años. Estos estudios destacan la importancia de tener acceso a centros educativos antes de la edad de escolarización obligatoria, sobre todo en la población más desfavorecida económica y culturalmente, tanto por la repercusión en el desarrollo actual de los niños como por los beneficios en su futura escolarización (Paniagua, 2009).

Esta es una de las conclusiones del "Informe de la Inclusión Social en España" (2009), elaborado por Caixa Catalunya y el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (Ciimu) que advierte que la escolarización temprana, realizada antes de que el niño cumpla los tres años de edad contribuye a reducir el índice de fracaso escolar, ya que el niño mejora antes sus habilidades cognitivas, la sociabilidad, la interactividad, etc. Según este informe los adolescentes que han ido a la guardería antes de los tres años tienen mejores notas en la ESO y más probabilidades de cursar Bachillerato.

Por otra parte, de los resultados del Informe PISA (2009), se destacan algunas conclusiones en esta misma línea, afirmándose que los alumnos de quince años que asistieron a educación infantil tienen mejores resultados en el estudio PISA que aquellos que no lo hicieron, incluso teniendo en cuenta su contexto socioeconómico. Además, los alumnos menos aventajados tienen menor acceso a la educación infantil que los alumnos aventajados en casi todos los países, especialmente en aquellos en los que la educación infantil no está muy extendida. Aislando la influencia que el origen social puede suponer en los resultados obtenidos en las pruebas, esta educación es positiva, aunque también se tiene en cuenta la equidad de los sistemas educativos y la forma de impartir la educación infantil, que influirían en los resultados.

Según este mismo Informe*, "cada vez hay más proyectos de investigación que reconocen que los programas de educación temprana en la infancia mejoran el bienestar de los niños, les ayudan a crear las bases de un aprendizaje permanente, hacen que los resultados de aprendizaje sean más equitativos, reducen la pobreza y mejoran la movilidad social de generación en generación. Los resultados de PISA sugieren que la asistencia a educación infantil está especialmente ligada a la competencia lectora a los 15 años en aquellos países donde las políticas buscan mejorar la calidad de la educación infantil. A partir de esto, la OCDE está desarrollando un conjunto de herramientas online para ayudar a las autoridades educativas a formular e implementar políticas que mejoren la calidad de la educación y el cuidado infantil tempranos".* Los resultados muestran una correlación positiva, y más cuando se ofrece una educación de calidad en términos de tiempo, ratio profesor-alumno e inversión por niño. Hace referencia a todo el periodo anterior a la etapa educativa de carácter obligatorio, sin distinguir entre primer y segundo ciclo, considerándose educación infantil a todas las formas de organización y actividades desarrolladas en la escuela -tales como centros de preescolar, jardín de infancia y guarderías– diseñadas para fomentar el aprendizaje, y el desarrollo emocional y social en el niño. Estos programas se ofrecen generalmente a niños a partir de los tres años de edad. Además, se muestra la mejora de las oportunidades socioeconómicas de las comunidades (minorías) desfavorecidas y, por lo tanto, de la sociedad en su conjunto.

Heckman, J.J. (2006), citado en el Informe de la Red Eurydice "Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales", de 2009, basándose en un análisis de costes y beneficios de la educación y atención a prescolares y en medidas políticas alternativas destinadas a aumentar la equidad, demuestra que los beneficios de la inversión en educación disminuyen cuanto más tarde se aplican dichas medidas. En este mismo informe, a partir de resultados de diversas investigaciones, se destaca los efectos positivos de la asistencia a guarderías teniendo en cuenta la calidad de los centros, la mayor y la intensidad de la participación de los niños y si los niños proceden de familias con un ambiente empobrecido, lo que acentúa su efecto compensatorio.

Recientemente, Hidalgo, M. y García, J.I. (2011) han analizado, para el caso español, el impacto de la asistencia a la educación infantil sobre las puntuaciones de los estudiantes de Educación Primaria en las materias de Lengua, Matemáticas y Ciencias, obteniendo como resultado una relación positiva, sobre todo en Lectura siendo esta relación aún mayor en el caso de los estudiantes con un nivel educativo familiar más bajo, concluyendo que la asistencia a infantil está beneficiando fundamentalmente a familias de renta media o media-baja.

Si tal y como apuntan estas investigaciones, la educación temprana, es tan positiva, habría que concluir que *"un correcto diseño de las políticas educativas tiene que pasar por una adecuada comprensión del papel que desempeña la educación infantil. En primer lugar, la inversión en educación en esta etapa es una estrategia adecuada en términos de costes para el sector público: el gasto que genera la educación infantil en el corto plazo puede verse compensado por la reducción del gasto en programas dirigidos a cubrir necesidades de educación especial y similares. Y, en segundo lugar, en el largo plazo también podríamos conseguir reducir gastos sociales como prestaciones por desempleo, políticas sanitarias, etc."* (Hidalgo-Hidalgo, M. y García-Pérez, J.L., 2011).

Sin embargo, también hay argumentos en contra de una escolarización temprana. En este mismo Informe se alude a los resultados del estudio de la Red de Atención Temprana al Niño, del Instituto de Salud y Desarrollo Infantil en los E.E.U.U. del psicólogo Jay Belsky[6], cuyas conclusiones se centran en los efectos a largo plazo de los servicios de guardería a edades muy tempranas (a los pocos meses de nacer), con un número de horas de presencia en los centros muy elevado (al menos 30 horas semanales) y asistencia prolongada. El estudio confirma una mejora relativamente moderada en capacidades cognitivas y lingüísticas globales como consecuencia de la asistencia a centros de guardería. Revelando efectos negativos derivados de la cantidad de horas de permanencia en dichos centros sobre los resultados socioafectivos observados en los niños en edad escolar (incremento en la manifestación de trastornos de conducta), independientemente de la calidad de los servicios prestados por el centro o de la calidad del entorno familiar. De este estudio se deduce que una asistencia tan temprana e intensiva a centros de guardería no es aconsejable.

Muchas de las aportaciones desde la psicología se mueven en torno a la Teoría del apego de John Boyle (1990), formulada

6 Belsky, J. (2006): Effects of child care on child development in the USA. In J.J. van Kuyk (ed.), *The quality of early childhood education* (pp.23-32). Arnhem, Netherlands:CITO.

a partir de la experiencia de su trabajo en instituciones con niños privados de la figura materna y que se fundamenta en la corriente psicoanalítica de Freud. John Bowlby entiende por conducta de apego *"cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido"*, de acuerdo con este autor dicha conducta puede ser una verificación visual o auditiva y puede reducirse a un intercambio de miradas y saludos, pero también aquellas conductas que tiene que ver con *"aferramiento a la figura de apego"*. En otras palabras la conducta de apego podemos entenderla como vínculos afectivos, que en un inicio se da entre el niño y los padres y después entre adultos. Según este autor la conducta de apego se activa en ciertas situaciones, como es la separación momentánea del niño con la madre, cuando el pequeño tiene que asistir al colegio por primera vez.

La función de la figura de apego es proporcionar seguridad, protección y cuidado al individuo apegado, en este caso al niño en los primeros años de vida, por lo que se consideraría muy importante la figura materna y paterna como responsables de la socialización del nuevo individuo y en la construcción de la identidad. Lo que observó este autor es que, en la mayoría de los casos, los niños menores a tres años que van a una guardería *"experimentan gran zozobra cuando la madre los deja"* (Bowlby, 1993: 231) y ante esta situación los bebés suelen mantenerse pasivos e inactivos. Este autor nos refiere, que después de los tres años, el niño ya se encuentra más preparado para aceptar la ausencia momentánea de la madre, y se debe justamente al umbral de la madurez, a esta edad le es más fácil interactuar y jugar con otros niños. La función de la figura de apego, es brindar, seguridad, protección y cuidado al individuo apegado, en este caso al niño en los primeros años de vida, en este sentido, se considera importante a la figura materna y paterna como responsables de la socialización del nuevo individuo, por lo que las guarderías no serían la opción más apropiada por su imposibilidad de proveer una figura sustituta de cuidados como el de la madre, principalmente. Según este autor, *"el ingreso a la guardería, mucho antes de los tres años constituye una experiencia indeseable para la mayoría de los niños, debido a las tensiones que les provoca* (Bowlby, 1993).

El trabajo de Sue Gerhardt "El amor maternal: La influencia del afecto en el desarrollo mental y emocional del bebé" (2008) profundiza en esta idea. Su trabajo analiza la influencia del afecto en el desarrollo emocional de los más pequeños y sus efectos en la vida adulta, aportando una visión desde la neurociencia. Así, concluye también en la necesidad del apego para ganar en desapego e independencia en la adultez. Ante la incorporación de la mujer al ámbito laboral, esta autora propone nuevas estrategias, según afirma: "*A mi clínica acuden madres que dicen que van a dejar a su hijo o hija en una guardería (y hablamos de un bebé de unos cinco meses) porque el bebé necesita vida social. Creen que necesita vida social, estimulación. ¡Pero los bebés no necesitan este tipo de estimulación! Lo que necesitan es una atención personalizada, los cuidados y la receptividad de alguien que los conozca perfectamente y que pueda entenderlos y regularlos bien. Esto es lo que pone en marcha el sistema, de hecho. Por eso creo que debemos replantearnos cómo cuidamos a nuestros bebés, ¡y con esto no quiero decir que haya que retroceder y hacer que la mujer se quede en casa! En lugar de eso, creo que debemos avanzar y pensar en estrategias para ayudar a los padres a llevarlo mejor y a tener más información sobre las necesidades de los bebés, a contar con más apoyo y a tener redes comunitarias e instituciones que les brinden ayuda de una manera realmente activa" (entrevista en Redes).* Sus investigaciones sobre los cerebros de los bebés han descubierto que en la infancia se desarrollan determinadas partes (regiones orbitarias frontales y prefrontales) que regulan la respuesta al estrés, los niveles de cortisol…en definitiva, que participan en la gestión de las emociones. Así afirma que *"cuanto más sabemos de neurociencia, más claro resulta que hay muchos problemas en la sociedad (ya sea la conducta antisocial, o los trastornos de la personalidad o la conducta, los pacientes en centros de salud mental… no hablo de la esquizofrenia, sino de trastornos de la personalidad y depresión y problemas de este tipo) que están muy, muy relacionados con la primera infancia, así que si queremos proteger a la sociedad de las consecuencias de este tipo de conductas…"*.

Muchas iniciativas a través de blogs, redes sociales, etc., reivindican la ampliación de la baja maternal como forma de evitar la escolarización temprana y sus efectos negativos.

Evidentemente, las transformaciones sociológicas y cambios de conducta que han afectado tanto a las familias como a los entornos cotidianos de socialización, son elementos fundamentales para entender bien este debate. Si bien por una parte se considera que la apuesta por una escolarización temprana se deriva de un mayor interés por la educación de los hijos, desde otros ámbitos se advierte que se está dando un "progresivo desentendimiento de las familias en la educación de los hijos".

4. Factores que inciden en la escolarización temprana

Ya se ha apuntado que el principal factor que incide en la escolarización temprana es la necesidad de conciliar vida laboral y familiar. También se ha aludido a la cada vez mayor confianza en los beneficios de la escolarización temprana, la existencia de nuevos modelos familiares y nuevas pautas de comportamiento ante el cuidado y atención de los hijos menores, factores culturales y sociales, etc. Son diversas causas o factores, que parecen estar determinando el mayor recurso a las guarderías o escuelas infantiles y, aunque no es objeto de esta comunicación, sin embargo, es necesario al menos plantear su existencia ya que permite una mejor compresión de la extensión de este fenómeno.

La educación preescolar facilita la conciliación entre vida laboral y familiar y su incremento es uno de los objetivos de las políticas educativas. Con la escolarización en edades tempranas se pretende conseguir una escolarización plena del alumnado de 3 a 6 años y aumentar progresivamente la escolarización de los menores de 3 años. Así, la Estrategia Europa

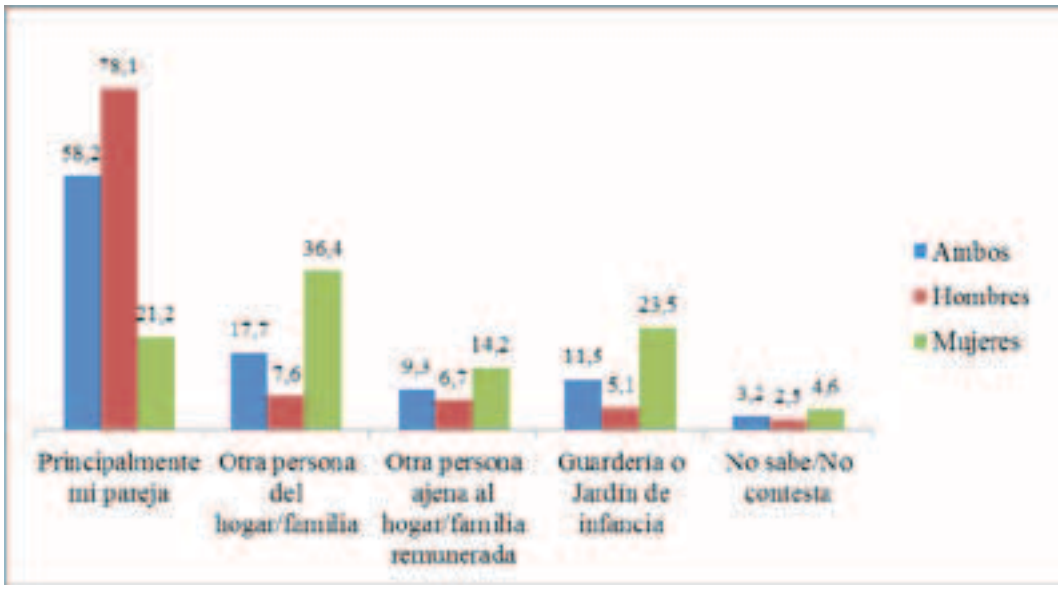
2020 en el apartado de educación y formación incluye el objetivo de alcanzar que al menos el 95% de los niños entre 4 años y la edad de escolarización obligatoria participen en educación infantil. Escolarización que no debería atender sólo al rendimiento educativo sino también a la asistencia emocional y social, y debería articularse con servicios sociales más amplios (Ministerio de Educación, .2011).

El objetivo, desde algunas instancias públicas en los últimos años, es incrementar tanto el número de plazas en escuelas infantiles como el número de centros, como medidas a través de las cuales ayudar a resolver el problema de la conciliación. El primer ciclo de Educación Infantil se ha constituido en uno de los principales recursos para la conciliación de la vida laboral y familiar de muchos padres y madres que, cada vez más, optan por recurrir a una guardería antes que a los abuelos o familiares. La cada vez mayor individualización de las relaciones familiares, *"entendida como pérdida de control social sobre los proyectos de vida familiar y ganancia de autonomía individual"* está teniendo efectos sobre las pautas de solidaridad familiar que redundaría en una menor capacidad de ayuda y de fiabilidad de las redes sociales y en una mayor dependencia de las instituciones (Meil, 2011), lo que, sin embargo no resta importancia al papel de la familia en la actualidad[7].

Según Tobío (2005) *"se supone que los centros escolares son uno de los recursos principales para compatibilizar familia y empleo. Así debería ser; sin embargo, cuando se pregunta a las madres trabajadoras acerca de lo que más la ayuda en su doble rol, sólo un 1,5 por 100 menciona las guarderías o los colegios. En el caso de los niños de 0-2 años el problema principal es la escasez de plazas accesibles, pero incluso a partir de los 3 años, cuando la escolarización es prácticamente universal, constituyen un recurso limitado". "Las instituciones escolares son centros de socialización secundaria y de transmisión de conocimientos, pero cuando se generaliza la familia de dos ocupados son, también, algo más. Son lugares de cuidado y de acogida a los menores mientras las madres y los padres están trabajando. Ello se agudiza en nuestro país porque el trabajo a tiempo parcial es muy escaso y por la inexistencia de otras alternativas para el cuidado de los niños cuando termina la jornada escolar"*

Según datos de la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo en el 2003 el 11,5% de las personas ocupadas con hijos menores de 3 años recurrían a las guarderías o jardines de infancia para el cuidado de sus hijos en horario laboral. En el año 2010 este porcentaje asciende a un 25,2% y se habla ya de Escuela Infantil. Esta opción de cuidado aumenta en detrimento de la opción "Su cónyuge o pareja" como la persona que se dedica al cuidado de los hijos en horario laboral. Aunque hay que destacar que la opción de "Familiares, vecinos o amigos sin remuneración" parece ser la alternativa más común ya que en 2010, el 45,2% de los ocupados optaban por esta alternativa.

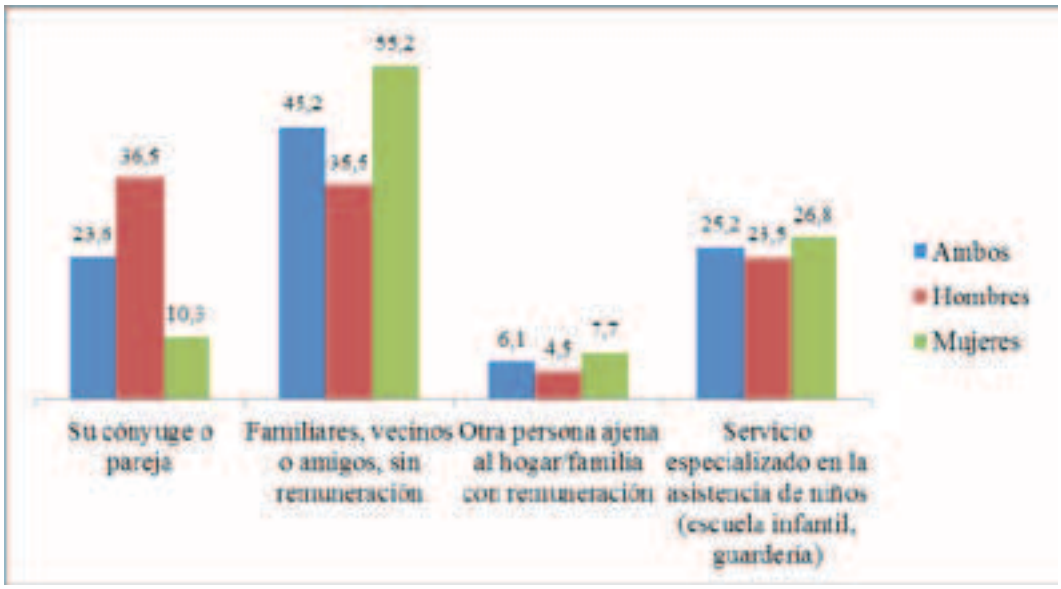
Gráfico 3: Porcentaje de ocupados con hijos menores de tres años según quién se encargue del cuidado de los hijos en horario laboral del ocupado, por sexo. Año 2003.



Fuente: Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

7 "La familia actual, en la que la mujer se incorpora de forma creciente al mercado laboral, muestra una geometría variable, frágiles uniones de pareja y una orientación mucho más individualista de sus miembros sociales. Sin embargo, la realidad dista de hallarse compuesta únicamente de familias de individuos autónomos y autosuficientes, es decir, la familia no desaparece sino que adopta múltiples formas y contenidos, y con la incorporación de todas estas nuevas variantes, parece fortalecerse a medida que pasa el tiempo, manteniendo su vigencia en incluso aumentando como recurso ante las nuevas situaciones, los intercambios familiares en términos de apoyo económico, transferencia de bienes, solidaridad intergeneracional, apoyo social, asistencia en las tareas domésticas y cuidado" (Tobío, 2010).

Gráfico 4: Porcentaje de ocupados con hijos menores de tres años según quién se encargue del cuidado de los hijos en horario laboral del ocupado, por sexo. Año 2010.



Fuente: Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

El origen social como factor

Otro de los elementos clave en la tendencia a la escolarización temprana parece ser el económico[8]. La ampliación de plazas por parte de la administración parece haber tenido un efecto positivo en este hecho. Según Tobío (2005), en el recurso a las Escuelas Infantiles, además de estar condicionado por la conciliación en las familias en las que ambos progenitores tienen un empleo remunerado, influyen otros condicionantes. Así, las familias que proceden de entornos económicos más desfavorecidos son menos proclives a llevar a sus hijos a una guardería o centro preescolar, en igualdad de otras condiciones. Dicho de otro modo, que, con independencia del grado de disponibilidad de la madre para los cuidados, las familias en situación económica más precaria tienden a recurrir menos a los cuidados formales en la etapa de 0 a 2 años. Esto es algo que se ha visto claramente en el caso del Segundo Ciclo en el que la gratuidad, puesta en marcha en 2004-2005 ha puesto de manifiesto que a medida que las administraciones públicas se han ido ocupando de la educación infantil de segundo ciclo y abriendo nuevas unidades de este nivel, el número de niños escolarizados ha ido aumentando.

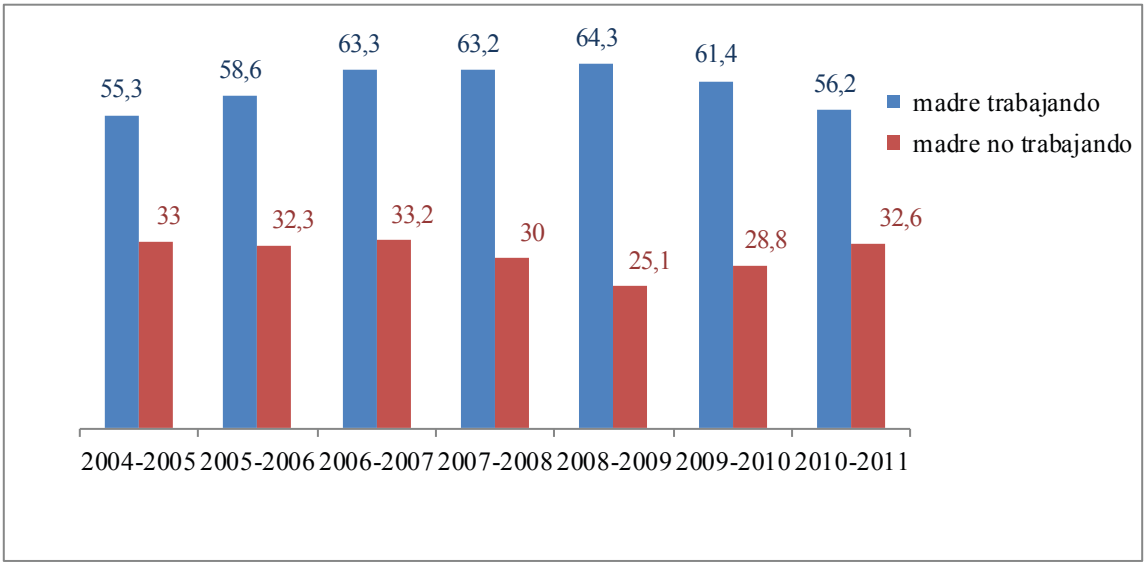
Las Escuelas Infantiles, desde su concepción como elemento que favorece la conciliación laboral y familiar, y por tanto, favorece la participación laboral de la mujer, son analizadas en los informes anuales "Las cifras de la educación en España" en relación a determinadas variables sociodemográficas asociadas a la madre y no al núcleo familiar completo[9]. Estos datos, aun teniendo en cuenta esta particularidad, permiten determinar qué relación tiene la situación laboral de la madre, así como su nivel de formación con la escolarización en Escuelas Infantiles de los hijos menores de 3 años. En el siguiente gráfico, se observa cómo evidentemente, en todos los cursos analizados, el recurso a las Escuelas Infantiles ha sido en mayor medida adoptado por madres trabajadoras. Los porcentajes de hijos menores de 3 años, cuyas madres no estaban trabajando, se han mantenido en torno al 30%. Así, para el curso 2010-2011 el porcentaje de niños menores de 3 años, hijos de madres trabajadoras, escolarizados en el primer ciclo de Educación Infantil era del 56,2%, el 32,6% hijos de madres no trabajadoras (el resto no consta). Esto corrobora, de nuevo, que una de los principales factores es la conciliación laboral y familiar.

En cuanto al nivel formativo, las madres con estudios superiores son las que en mayor medida escolarizan a sus hijos menores de 3 años. Este dato indica las diferencias en cuanto a normas y expresiones asociadas a la maternidad en las distintas clases sociales, así como diferentes conceptos en cuanto al cuidado y educación de los hijos. *"Ya que está demostrado que las percepciones de la infancia están íntimamente ligadas con las culturas y las jerarquías simbólicas de cada clase social"* (Varela, 2004).

8 El coste económico es una de las principales variables que funciona a la hora de seleccionar un centro de atención a la primera infancia, siendo muy importante *"los subsidios de precio en la consecución de una mayor participación de los cuidados en centros institucionalizados"* (Borra, 2009).

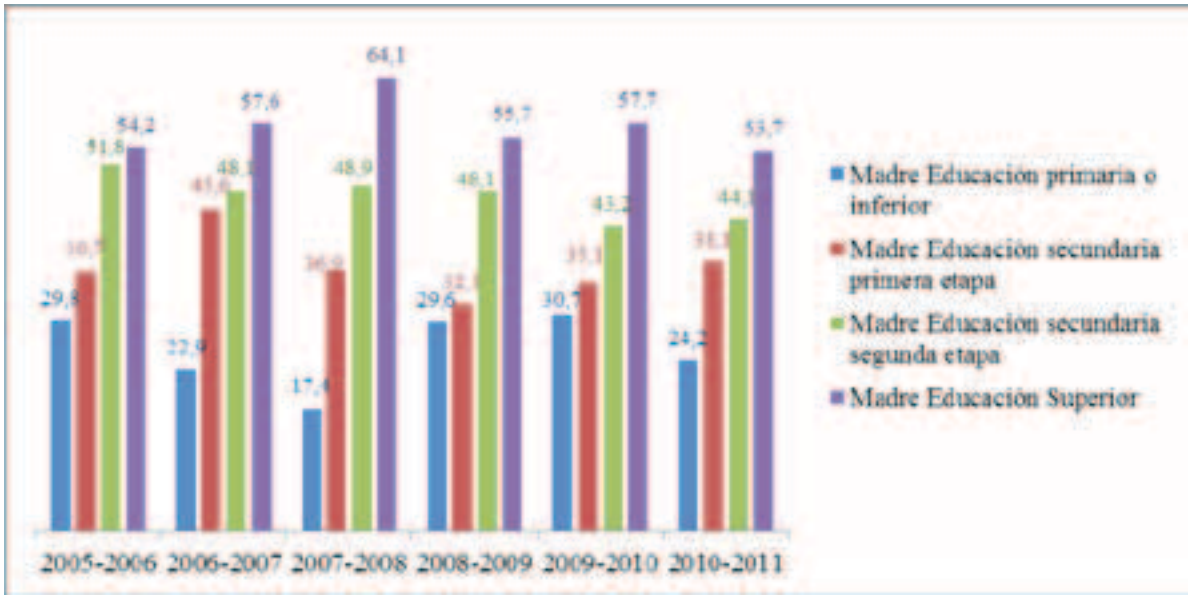
9 Diversas investigaciones muestran que son las mujeres las que tienen que poner en marcha las estrategias que permitan conciliar la vida laboral y familiar. De esto se deduce que las características socioculturales de la madre son clave en la elección de una u otra estrategia. *"Son múltiples y variadas las estrategias que desarrollan las madres trabajadoras para hacer posible su doble presencia en la familia y en el trabajo remunerado, pero no todas consiguen responder satisfactoriamente a las demandas de ambos mundos. Con frecuencia se enfrentan a dilemas que expresan las contradicciones entre el mundo privado de la familia y el mundo público del empleo: trabajar o no mientras los hijos son pequeños, trabajar a tiempo parcial o a jornada completa, exigir o transigir con la inactividad de sus parejas masculinas, aceptar o rechazar la ayuda de las redes familiares generalmente basadas en la reciprocidad, liberarse de una parte del trabajo doméstico a través de la ayuda asalariada dedicando a ello una parte importante de la economía familiar o "arreglarse" de una manera o de otra sin ese recurso"* (Tobío, 2005).

Gráfico 5: Evolución del porcentaje de menores de 3 años en E. Infantil de Primer Ciclo por situación laboral de las madres. Años 2005-2011.



Fuente: "Las cifras de la educación en España". Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gráfico 6: Evolución del porcentaje de menores de 3 años en E. Infantil de Primer Ciclo por nivel de formación de las madres. Años 2005-2011.



Fuente: "Las cifras de la educación en España". Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

"Si en el pasado reciente los abuelos han tenido un papel importante en las estrategias de conciliación de la vida familiar y laboral de sus hijas, en el plano de las normas, las preferencias se han desplazado hacia la consideración de la ayuda prestada por los padres como una ayuda de emergencia más que como un sustituto de los padres cuando estos trabajan. Así, según se desprende del estudio 2.578 del CIS (2004), una mayoría de los menores de 39 años –aunque también de quienes tienen entre 40 y 59 años (51 y 53% respectivamente) – considera que es mejor llevar a los hijos a una guardería antes que recurrir a los abuelos o familiares, y una parte importante se muestra indecisa (15 y 16% respectivamente)" […] Respecto al cuidado de los niños se asiste a un cambio de actitud en el sentido de que no es deseable sobrecargar a los abuelos con el cuidado de los nietos y que debe preferirse el recurso a las escuelas infantiles al cuidado familiar, sobre todo entre la generación más joven. Así, solo un 49% de los padres de hijos menores de tres años frente a un 68% del resto de la población considera que los abuelos deberían cuidar de los nietos cuando los padres no pueden hacerlo□, y un 51% de los menores de 40 años cree que es mejor llevar a los niños y niñas a una guardería antes que recurrir a los abuelos o familiares. La ayuda de los abuelos se percibe de forma más generalizada como una ayuda de emergencia, más que un recurso para la conciliación de la vida familiar y laboral. Ya se ha señalado más arriba como la preferencia por esta forma de atención y cuidado de los pequeños ha ido aumentando hasta ser mayoritaria y sin que emergiera una crítica ideológica o profesional entre psicólogos y

> *pedagogos en contra del cuidado de los niños en la guardería y a favor del cuidado en el seno de la familia (Mari-Klose et al., 2010)" (*Meil, 2011).

De forma paralela a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo en España, se ha asistido a "nuevas" formas de expresión de la maternidad, *"unas manifestaciones que cuestionan, matizan y debilitan, en las prácticas cotidianas, el modelo tradicional de la "maternidad intensiva", basado en un una madre dedicada a tiempo completo a sus hijos y que se impuso entre las clases medias y clases altas occidentales durante un breve periodo histórico"* (Solé, C. y Parella, S., 2004).

La demanda de plazas en Escuelas Infantiles ha aumentado en los últimos años, sin embargo, no solo obedece a razones de conciliación laboral y familiar. Además, del carácter subvencionado, parece influir también un nuevo modelo de maternidad[10] que, asociado a una mayor confianza en los profesionales de estos centros, hacen que éstos se estén afianzando como un pilar más del sistema educativo.

> *"El concepto de cuidado integra actividades y vínculos sociales que se articulan en un complejo sistema de reciprocidad imprescindible para la supervivencia. En segundo lugar, al plantear el cuidado como una ética, al mismo tiempo que una práctica social, trasciende el ámbito de lo privado y se adentra en lo público. Desde la relación maternal como matriz de la noción de cuidado, se extiende a otras necesidades y formas de satisfacerlas, más allá del vínculo con la madre"* (Tobío, 2010).

Así, Camarero, M. (2003) a partir del análisis de los datos de la Encuesta Mundial de Valores y de datos de diversos estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas denota un *"conflicto moral al confrontar el derecho al trabajo de ambos cónyuges con el derecho del niño a la crianza parental frente a la crianza profesional"*. Explicándose este fenómeno por un nuevo estilo familiar más orientado a la propia gratificación de los padres:

> "La tipología de Farber sobre los modos de orientación familiar sugiere la transformación desde un tipo de familia en la que el objetivo principal es la gratificación de los hijos, hacia otro en el que la gratificación de los padres adquiere creciente importancia. Esta tipología (Farber, 1962) sugiere la existencia de tres modos de orientación familiar. Tanto el tipo denominado "child-orientes", como el tipo denominado "home-oriented", los padres hacen prevalecer los derechos y gratificaciones de los hijos por encima incluso de su propia libertad. Sin embargo, mientras que el primero hace hincapié en la integración satisfactoria de los hijos en la sociedad, el segundo concede singular importancia a la expresividad y a las relaciones interpersonales frente a los aspectos institucionales. En el tercer tipo, es decir, en el modelo "parent-oriented", que parece cobrar creciente importancia en nuestros días, la gratificación emocional de los padres se situaría en lo más alto del sistema de prioridades" (Camarero, 2003).

> *"Desde una perspectiva bien diferente, la tesis de Popenoe (1993) sobre el declive de los valores familiares y de la familia americana, y por extensión de la familia nuclear occidental, abundaría en la misma dirección. La tesis central de este autor es que la familia ha perdido funciones, poder y autoridad, y que el familismo como valor cultural esta erosionándose debido a que las personas están menos dispuestas a invertir tiempo, dinero y energía en la vida familiar, porque prefieren invertirlo en sí mismos. El corolario de este planteamiento es que la solidaridad familiar también está erosionándose"* (Meil, 2011).

5. Conclusiones

Las Escuelas Infantiles como "herramientas" que permiten la conciliación laboral y familiar y, por ende, el estímulo de la participación laboral femenina, se han entendido, hasta ahora, como servicios que cuentan con un papel únicamente asistencial, pero en los últimos tiempos este carácter se está ampliando adquiriendo una perspectiva educativa en la medida en que constituyen un importante eslabón en el desarrollo socio-emocional de los niños (una opinión cada vez más presente en los discursos de los profesionales). Es indudable que el papel de las Escuelas Infantiles, antes "guarderías" como concepto asociado a "guardar", se está ampliando constituyéndose en un ámbito educativo más, lo que conlleva muchas consecuencias, entre ellas una mayor demanda de centros especializados a las administraciones públicas correspondientes.

Aun teniendo en cuenta que la escolarización en esta etapa no alcanza los niveles de la etapa de segundo ciclo de Educación Infantil, que no siendo tampoco obligatoria, se ha institucionalizado de tal forma que se alcanzan niveles muy elevados de escolaridad (casi el 100%), en los últimos años ha ido en aumento las tasas de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil. Parece ser que en este fenómeno el apoyo institucional ha sido fundamental por lo que habrá que observar la evolución futura de estas tasas, debido a la falta de apoyo al Plan Educa3 del actual gobierno, ya que aun no se ha alcanzado la propuesta del 33% establecida por la Unión Europea. Las consecuencias positivas de esta escolarización, en términos de igualdad social, así como el favorecer la conciliación laboral y familiar, han sido las principales argumentaciones en cuanto al incremento de la escolarización en esta etapa educativa.

10 Un nuevo modelo de maternidad alejado del modelo de "maternidad intensiva", propia de la familia tradicional que, como su propio nombre indica, concibe el papel de la madre a partir de una gran dedicación a los hijos en términos de tiempo; asumiendo que es ella quien mejor puede ocuparse del cuidado de los hijos (Hays, 1998, citado en Parella, S. y Solé, C., 2005).

Sin embargo, aun a pesar de haberse incrementado el número de plazas, la escolarización de menores en esta etapa educativa guarda una estrecha vinculación, no solo con la situación laboral de la madre, sino también con su nivel formativo. Por tanto, si bien los principales argumentos que respaldan la necesidad de una escolarización temprana se basan en la mejora de las desigualdades sociales, la utilización de este recurso se da principalmente por clases medias altas, no cumpliéndose, por tanto, uno de los objetivos del impulso de esta escolarización: la mejora de la igualdad social ya que se asocia la escolarización temprana con la obtención de mejores resultados académicos.

El mayor nivel educativo de los padres es un factor que ha sido analizado en cuanto a la influencia en los resultados escolares, así los sucesivos Informes PISA, elaborados por la OCDE, muestran una relación positiva entre el nivel educativo de los padres y mayor puntuación en las pruebas. Se muestra cómo son las desigualdades de origen social las que están detrás de las diferencias en cuanto a resultados escolares. No obstante hay que tener en cuenta, como muestra el informe PISA, que en algunos casos los beneficios positivos de la educación temprana son independientes del origen social, lo que permite apoyar este tipo de medidas a favor de la equidad social.

No obstante, las hasta ahora políticas educativas, con un objetivo "universalizador" de la escolarización en la etapa educativa correspondiente al Primer Ciclo de Educación Infantil, se han frenado en el contexto de crisis actual. Se parte de la conjunción de una serie de factores que han promovido la extensión de este fenómeno cuyas consecuencias sociales y educativas, son difíciles de precisar. Educa 3 tenía como objetivo atender la necesidad de las familias de conciliar la vida personal y laboral y responder a la creciente demanda para escolarizar a los niños de menos de 3 años. Asimismo, el impulso de la creación de una red de centros de carácter educativo responde al compromiso de fomentar la escolarización temprana, factor clave para el posterior éxito escolar de los alumnos y ofrecer una educación de calidad desde los primeros años de vida.

Bibliografía.

Borra Marcos, C. (2009) "Análisis de los factores determinantes de la elección del modo de atención a los menores en España". Revista Temas Actuales de Economía, Volumen 3. Pág.59-83. Instituto de Análisis Económico y Empresarial de Andalucía.

Bowlby, J. (1993): "El vínculo afectivo". Buenos Aires. Ed. Paidós Ibérica.

Consejo Escolar del Estado (2003): Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (Curso 2002-2003).

Consejo Europeo (2002) Conclusiones de la Presidencia, Barcelona 15 y16 de marzo de 2002. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf

Fernández Enguita, M. (2010): "Fracaso y abandono escolar en España" Colección Estudios Sociales, nº 29. Ed. Fundación "La Caixa".

Gerhardt, S. (2008): "El amor maternal. La influencia del afecto en el desarrollo mental y emocional del bebé". Barcelona. Albesa Editorial.

Gómez, J.M. y Martínez, R. (2006) "Los valores sobre la participación de la infancia en la vida familiar" Revista de Estudios Andaluces, Nº 26 pp.67-91.

Hidalgo-Hidalgo, M. y García-Pérez, J.L. (2011): "Impacto de la asistencia a educación infantil sobre los resultados académicos del estudiante en primaria" *en PIRLS-TIMSS 2011 "Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias" Volumen II: Informe Español. Análisis Secundario.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Informe PISA 2009. OCDE.

Las cifras de la educación en España, 2009. Ministerio de Educación y Ciencia.

Lizeaga, X. y González, F. (2009) "Nuevas formas de crianza: Su influencia en la psicopatología y la psicoterapia de niños y adolescentes" Comunicación libre presentada en XXII Congreso Nacional de SEPYNA del 22 al 24 de octubre de 2009.

Meil, G. (2011): "Individualización y solidaridad familiar" Colección de Estudios Sociales, nº 32. Obra social "La Caixa", Barcelona.

Ministerio de Educación (2011): Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2010-2011. Instituto de Evaluación. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (2004): "Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate" Madrid: MEC. El capítulo en que aborda la educación infantil se llama exactamente "Educación temprana y la prevención de desigualdades".

Ministerio de Educación y Ciencia (2004): "Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate". MEC, Secretaría General de Educación, Madrid.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría de Estado de Educación y Formación Instituto de Evaluación (2007): "Evaluación de la Educación Infantil en España. Informe del estudio piloto 2007".

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2002): "Niños pequeños, grandes desafíos: la educación y el cuidado de la infancia temprana". Fondo de Cultura Económica.

Paniagua, G. (2009). "El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso" *CEE Participación Educativa*, nº 12, Noviembre, pp. 20-34.

Parella Rubio, S. (2003) "Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación". Anthropos Editorial, Barcelona.

Parella Rubio, S. y Solé, C. (2004) "Nuevas expresiones de la maternidad: las madres con carreras profesionales exitosas" Revista Española de Sociología, nº 4, Madrid, pp.67-92.

Red EURYDICE (2009): "Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales".Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Tobío, C. (2005). "Madres que trabajan. Dilemas y estrategias" Ediciones Cátedra, Madrid.

Tobío, C. y Fernández, J.A. (2006) "Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales" Documento de trabajo nº 79, Fundación Alternativas.

Tobío, C., Agulló, M.S., Gómez, M.V. y Martín, M.T. (2010) "El cuidado de las personas". Colección de Estudios Sociales, nº 28. Obra social "La Caixa", Barcelona.

Varela, J. (2004): "Una reforma educativa para las nuevas clases medias" en Sociología de la Educación, Coor. Fernández Enguita, Mariano. Editorial Ariel, Argentina.

LA ESO DE ADULTOS. TRAYECTORIAS DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO ENTRE ESTUDIANTES MADUROS

Rafael Feito Alonso[1]

Resumen

En este texto se analizan las muy diversas trayectorias de abandono escolar de personas que dejaron en su momento la educación obligatoria sin alcanzar la credencial equivalente a la actual ESO y que tras varios años de experiencia laboral retornan a la educación de este nivel en los centros de educación de personas adultas (CEPAs). El trabajo de campo es resultado de más de sesenta entrevistas en profundidad a alumnos de cinco CEPAs distintos cuyas edades oscilan entre poco más de veinte años y algo más de cincuenta aunque la inmensa mayoría de ellos tienen entre 25 y 35 años, lo que significa que nacieron cuando ya existía democracia en España y cuyas trayectorias constituyen una información privilegiada para valorar lo que ha dado de sí la educación obligatoria en los últimos años de modo que sus declaraciones vendrían a ser un resumen de la historia de la educación en las dos últimas décadas.

Palabras clave: abandono escolar, educación de adultos, educación y empleo, etnografía educativa, reforma educativa

En este texto se analizan las muy diversas trayectorias de abandono escolar de personas que dejaron en su momento la educación obligatoria sin alcanzar la credencial equivalente a la actual ESO y que tras varios años de experiencia laboral retornan a la educación de este nivel en los centros de educación de personas adultas (CEPAs). El trabajo de campo[2] es resultado de más de sesenta entrevistas en profundidad a alumnos de cinco CEPAs distintos cuyas edades oscilan entre poco más de veinte años y algo más de cincuenta aunque la inmensa mayoría de ellos tienen entre 25 y 35 años, lo que significa que nacieron cuando ya existía democracia en España y cuyas trayectorias constituyen una información privilegiada para valorar lo que ha dado de sí la educación obligatoria en los últimos años de modo que sus declaraciones vendrían a ser un resumen de la historia de la educación en las dos últimas décadas.

Quizás cabría establecer una línea divisoria entre los más jóvenes –posiblemente los menores de treinta años- y los de más edad. En el caso de estos últimos las deficiencias de la escolarización de los primeros años de la democracia están detrás de buena parte de los abandonos. Téngase en cuenta que a lo largo de la década de los ochenta más bien se asiste a un proceso de mera estabulación del alumnado con muy escasos apoyos para la atención a la diversidad. De este modo no resulta extraño que los entrevistados indiquen que eran muchos alumnos en clase, que el profesorado solo explicaba para los que se enteraban rápidamente, etc.

Sin embargo, en el caso de los más jóvenes aparece con más frecuencia un cierto discurso de auto-culpabilización: lo tuvieron todo a su alcance, sus padres les apoyaron y, pese a todo, no fueron capaces der ver la trascendencia de un nivel mínimo de educación.

La siguiente gráfica da cuenta de la evolución de las tasas netas de fracaso escolar de personas de entre diecinueve y veinte años Martínez, 2009).

En todo caso, conviene no perder de vista que hasta hace bien poco la economía española ha sido capaz de funcionar con una fuerza de trabajo joven escasamente cualificada especialmente en sectores tan dinámicos en su momento como el de la construcción. Solo así cabe explicarse la tolerancia social y de la propia escuela ante las brutales dimensiones del abandono escolar especialmente entre los varones. Y a esto conviene añadir, en el caso del alumnado de mayor edad, la posibilidad de haber empezado a trabajar antes de los dieciséis años.

Las entrevistas realizadas ponen de manifiesto lo que señalara Tolstoi en *Ana Karenina*en el sentido de que todas las familias felices se parecen unas a otras pero cada familia infeliz tiene un motivo especial para sentirse desgraciada. Pese a que cada relato sobre al abandono escolar es un mundo en sí mismo, plagado de particularidades –lo que hace que las entrevistas hayan sido tremendamente ricas en su contenido- se podrían agrupar en cinco las grandes causas del abandono escolar temprano. La primera tiene que ver con características de la familia –o en algún caso su inexistencia- como la pobreza, la situación de desempleo, la desaparición de un progenitor e incluso de ambos- por abandono, divorcio o muerte-. La segunda se podría atribuir a motivaciones personales del tipo de considerarse a sí mismo como rebelde o haberse juntado con amistades inadecuadas. La tercera se refiere a traumas como accidentes, enfermedades, minusvalías que interfieren en la trayectoria escolar. La cuarta hace referencia al hecho de que tenemos un elevado número de alumnos extranjeros

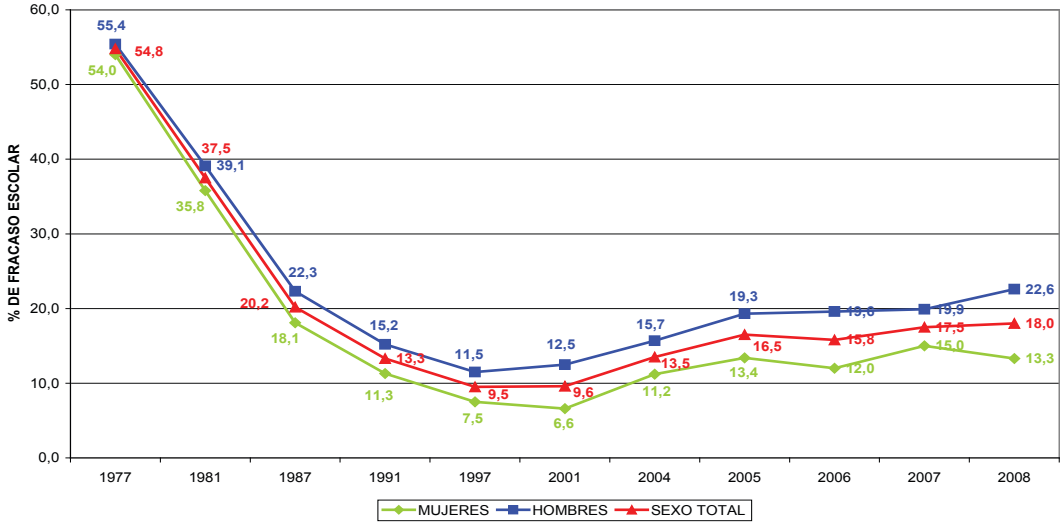
1 Rafael Feito Alonso. Facultad de Sociología de la UCM. rfeito@cps.ucm.es

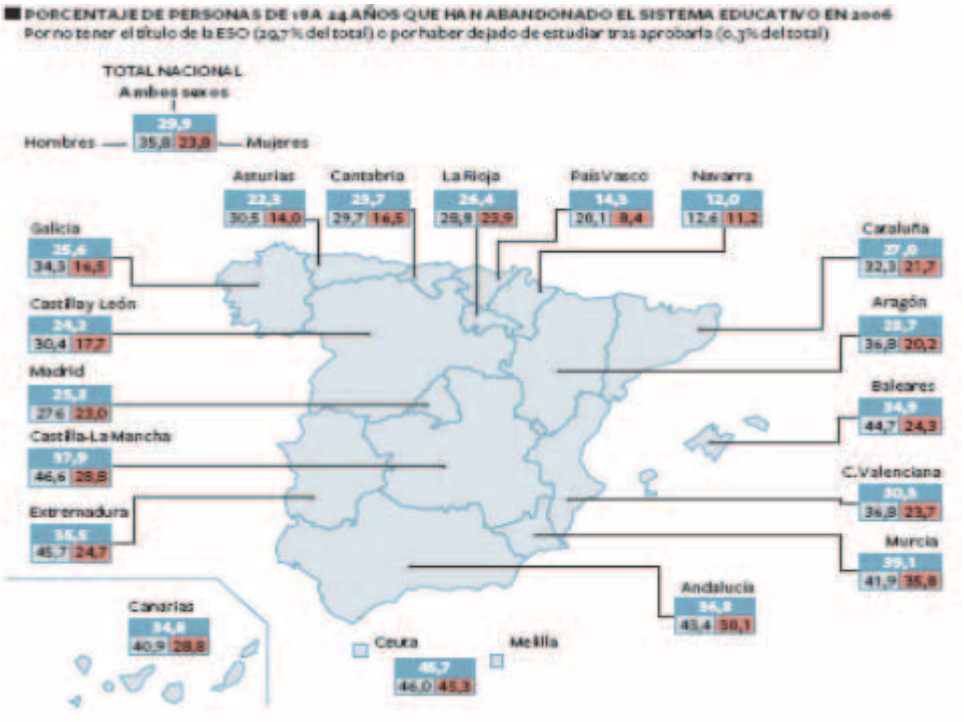
2 Este trabajo se enmarca en un el I+d EDU2011-24316 titulado "Reciclarse como respuesta al desempleo: la eso para adultos y la formacion profesional de grado medio en una época de cambios estructurales".

que vienen de países en los que no estuvieron debidamente escolarizados en su infancia –lo que puede coincidir con lo sucedido con buena parte del alumnado autóctono de mayor edad-. Y, finalmente, la quinta causa radicaría en la propia escuela y su tendencia a excluir a todo aquel que no se avenga a la norma de lo que se entiende por alumno académico. Veremos cada uno de estos aspectos por separado.

El estudiantado entrevistado pertenece claramente a grupos sociales vulnerables. Lo que para unos sería una mera contrariedad para otros se convierte en un obstáculo insalvable. Con un poco de ayuda este problema se habría resuelto.

COMO HECHO ADMINISTRATIVO: TASA NETA





1. Características de la familia.

El tipo de familias del que suele proceder la inmensa mayoría de los entrevistados se encuentra en situaciones de pobreza o muy próximas a ella de manera que en caso de que en los estudios no se rinda lo suficiente no hay segunda oportunidad: la única salida es el mercado de trabajo –cuando era factible trabajar sin credenciales educativas-. Sin duda, los costes de oportunidad de seguir estudiando son más altos que en otros grupos sociales.

> Por un lado en mi casa se necesitaba dinero, y también mis padres me empujaron un poco a trabajar; y por otro lado a mí no me gustaba nada estudiar y decía "pues guay, así me gano un dinerillo extra".
>
> Tengo 33 años. A los 14 años, que era cuando entonces era la EGB, ya tuve muchos problemas académicos. Mi familia tenía muy poquitos recursos, no podía comprar los libros, el colegio tampoco los proporcionaba. (…) Supongo que eso ha traído una cierta frustración entonces te vas alejando un poquito
>
> Yo era perezoso para estudiar. Y tampoco mi entorno quizá me ayudaba, porque yo tenía que ayudar mucho en casa. A mi madre, que estaba enferma, entonces, tenía que ayudarla mucho.

En el caso de algún entrevistado de más edad –poco más de cuarenta años- no cabe hablar siquiera de fracaso escolar sino de pura expulsión hacia el mundo del trabajo bien sea por cuenta ajena –como en el primer caso que se puede ver más abajo- o por cuenta propia, en la parcela rústica familiar –en el segundo-.

> Bueno, pues yo lo dejé, no es que lo dejara, es que no tuve oportunidad. Mis padres y yo vivíamos en Extremadura y estábamos en el campo. Entonces yo recuerdo que íbamos muy poquitas veces al colegio. Entonces, pues cuando me vine a Madrid que tenía ya doce años fue cuando empecé a ir a clase, pero fui dos años consecutivos seguidos, que es el tiempo que más había ido yo al colegio. Entonces, con catorce años ya me sacaron mis padres del colegio y me puse a trabajar, y ya no tuve oportunidad. Y luego, como eres joven, pues tampoco en esa época te lo piensas… porque podría a lo mejor… no sé si entonces existía lo de las CEPAs.
>
> A ver, yo cuando estuve estudiando la EGB, pues hombre, mis padres… bueno, mis padres, sí, más bien mi madre tenía tierras. Mi abuelo. Viñas, olivos… Yo soy una persona que a lo mejor siempre me ha costado estudiar y desde pequeño me han llevado a vendimiar y a coger aceituna y esto y… Claro, me sacaban de… O sea, no se lo reprocho, porque bueno, a ver, si es lo que ha tocado, es decir… a alguien le tenía que tocar. No se les puede reprochar. Lo que pasa que es una manera de explicarlo, es decir, si no se me da bien, y me han estado sacando a temporadas de clase, pues luego venía ahí e iba fatal.

Por otro lado, y especialmente cuando hay hermanos mayores que se han puesto a trabajar tempranamente, se da un efecto de emulación de manera que se contempla como lo más natural del mundo salir de la escuela bajo mínimos. Este efecto se intensifica en el caso de familias numerosas.

> Yo soy la sexta empezando por arriba casi la pequeña: No terminé la EGB. Yo veía que mis hermanos trabajaban y dije pues yo también quiero trabajar. Mis padres: hija mía estudia, hija mía estudia… no pudieron conmigo. Lo dejé en octavo de EGB y me puse a trabajar con trece años
>
> Pues no me iba mal hasta sexto de primaria, séptimo, en octavo ya, pues eso, empecé a relajarme un poco, mis hermanas estaban trabajando y yo pues quería trabajar también. Entonces bueno pues me puse a trabajar con catorce años y como me fue bien pues seguí.

Esta es una idea recurrente: hasta recientemente no era problemático desenvolverse en el mundo de trabajo sin credenciales educativas. Una vez que se entraba en el mercado de trabajo rara vez se echaba en falta un mayor nivel educativo. Solo el desempleo, o su amenaza, pueden hacer pensar en retornar a la escuela.

Las situaciones de pobreza o amenaza de pobreza derivada del desempleo del padre actúan como un poderoso resorte de salida del sistema educativo quizás con independencia de cómo se rinda en él.

> Yo en mi casa lo que viví en aquella época es que mi padre se quedó en el paro. Me acuerdo que pues también era una época un poco así de crisis… Mi padre se quedó en el paro y entonces a mí mi madre me dijo "si no quieres estudiar te tienes que poner a trabajar". No, no, no insistió, o sea, no le echo la culpa a ella, por supuesto, que no insistiera porque si yo no quería estudiar lo que no quería es que estuviera en casa sin hacer nada, "o estudias o trabajas".
>
> Pues en la ESO estuve estudiando hasta cuarto, a mitad de cuarto mi padre se quedó en paro y me tuve que poner a trabajar. Al final de curso volví al colegio, pero recuperé creo que cuatro o cinco asignaturas. O sea que me quedaron bastantes. Además recuperé las que eran así más fáciles. Entonces suspendí. Ya no podía repetir más porque había repetido dos veces en años anteriores: una en sexto y otra en segundo de la ESO. Y nada…

En otras ocasiones no es tanto una pobreza obvia como la imposibilidad de que un adolescente se pueda desenvolver con un mínimo de dignidad lo que fuerza a buscar un trabajo que permita afrontar gastos como los que relata el siguiente entrevistado.

> Pues mira, problema económico, en el sentido de que yo, de ver a mis amigos que podían salir, que tenían ropa, bueno que podían subsistir bien, pues yo me veía limitado a la economía que había en mi casa. Y decidí ponerme a trabajar para poder pues costearme un poco yo mi vida, ¿no? Y ese fue el principal motivo por el que decidí salir.
>
> El colegio ya no me interesaba porque yo quería ya ganar un dinero porque no tenía nunca dinero y veía a la gente que pues eso que salía por ahí, que compraba ropa, que tenía siempre dinero, que trabajaban que eran de mi edad que estaban ya trabajando y dije yo también quiero prosperar.

2. Accidentes, enfermedades, minusvalías, decesos.

Como se ha visto en el epígrafe anterior buena parte de los entrevistados pertenecen a familias en situación de vulnerabilidad social. Esta circunstancia se agrava cuando se producen situaciones traumáticas de lo más variadas: desde desahucios a minusvalías o enfermedades de lo más diverso pasando por la ruptura de la unidad familiar.

El divorcio de los padres es citado con cierta frecuencia como un elemento que contribuye a la relajación del control del adolescente y el consiguiente abandono escolar temprano. He aquí lo que dicen tres de los entrevistados.

> Y ahí ya [en sexto de primaria] empecé a caer, a caer porque ya se separaron mis padres, entonces no sé, como me volví un poco loca. Pensaba yo que me daba igual.
>
> Yo tuve un problema porque mis padres se separaron con cuando tenía trece años y entonces como mi madre se fue con su novio y mi padre se fue con su novia y yo me quedé con mi hermana en mi casa donde vivíamos los cuatro, entonces pues como no se ocupaba mucho de mi pues yo lo que cogí pues no iba a clase, sabes, no me esforzaba, prefería estar con mis amigos o prefería estar en casa durmiendo porque a mi hermana le tocó trabajar.
>
> Entonces al separarse mis padres, pues bueno, yo como que fui dejándome de todo. En segundo me quedaron todas, no sé cómo pasé a tercero, porque no me presentaba, no es que me quedaran, es que no me presentaba a los exámenes.

A veces la familia se resquebraja por el fallecimiento de uno de los progenitores. Es lo que se puede ver en las declaraciones de estos tres entrevistados.

> No es que me fuera mal, sino que me descentré mucho. Yo tenía un tutor, no un tutor, sino un pilar base, que era el que me ponía las cosas claras, que era mi padre. Cuando mi padre murió, yo empecé a hacer, por así decirlo, lo que me daba la gana. Entre esas cosas no estaba seguir estudiando, y empecé a faltar, empecé pues, yo qué sé, las típicas tonterías que hacen los niños supongo.
>
> Yo no tengo padre, mi padre falleció cuando yo tenía tres añitos o por ahí y también bueno o sea era otro sueldo que entraba en casa o sea cuando me puse a trabajar y tampoco joder, yo era oficial de primera yo llevaba nueve años ahí trabajando en la misma empresa en el mismo sitio que sabes que va a hacer, yo ya tenía ahí como mi hueco pero ahora han venido así las cosas pues
>
> Siempre me quedó que yo hice el cuarto y no terminé la reválida por una serie de circunstancias personales. Murió mi madre, bueno al final pues en aquella época había lo que había entonces: el trabajo.

En ocasiones, la familia simplemente no existe lo que sería el caso de una entrevistada que vive en un centro de acogida y que fue adoptada por una familia española en su niñez o el de un entrevistado que ha pasado la mayor parte de su vida con los abuelos sin ni siquiera haber llegado a conocer a sus padres.

> Bueno, el colegio sí aprobé todo, fue en la eso cuando me rebelé. Es que yo vivía en una residencia de la Comunidad de Madrid, fui tutelada por la Comunidad de Madrid. Entonces por las influencias de las chavales y tal y cual, pues hacíamos pellas, y cosas de esas. Bueno, primero de la ESO lo saqué más o menos, pero en segundo ya me puse a hacer pellas con las chicas, porque íbamos todas al mismo instituto, y nos íbamos por ahí, y tal, entonces suspendía por eso, porque no asistía a clase
>
> Yo empecé, vamos, yo llevo prácticamente casi solo desde que era un niño. Yo, por ejemplo, mis padres no sé quiénes son. Entonces me he quedado con mis abuelos. Mis abuelos son ya gente mayor, entonces, claro, puedes vivir con ellos pero tú dices, piensas: "Son mayores, no quiero preocuparles". Entonces decidí venirme a Madrid porque mi novia es de aquí de Madrid. Decidimos irnos a vivir juntos y empezar

Algo similar detecta uno de los entrevistados con relación a su padre que, en este caso, frecuentemente está ausente del domicilio familiar por motivos de trabajo.

> Mi padre casi siempre estaba fuera de casa porque trabajaba viajando mucho y demás y mi madre pues la mujer hacía lo que podía pero como tampoco es una persona que ella haya tenido estudios universitarios y tal pues no nos ha inculcado, eso que otras familias sí lo hacen a sus hijos entonces yo eso es que lo veo importantísimo en tener un apoyo familiar o de un tutor o alguien que te oriente o que te, y yo no tuve ni esa orientación para seguir estudiando y en casa tampoco tenía un entorno…

Varios de los entrevistados señalan el padecimiento de alguna enfermedad, minusvalía o trastorno de mayor o menor entidad como causa de sus dificultades en la escuela y eventual abandono de esta. Este tipo de trastornos pueden padecerlos los progenitores o los entrevistados. Como ejemplo del primer caso he aquí un botón de muestra.

> Sí, había repetido tercero, estaba repitiéndolo, y lo dejé porque, bueno, en mi caso, mi madre… Yo vivo solo con ella, mi padre nos abandonó hace mucho. Entonces, ella está jubilada por enfermedad y tenía que ayudarla para poder mantenernos, pues los gastos de la casa y todo. Y yo me puse a trabajar. Eso con diecisiete años.
>
> Bueno, mi familia es que... lo que es el asunto familiar pues era un poco difícil. Mi padre arrastraba una serie de problemas y bueno, pues la [?] pues estaba como desestructurada, por

> lo tanto... Pero vuelvo a repetir que cada uno luego toma el camino que quiere tomar, no hay que echarle las culpas ni al entorno, ni...

Algunas enfermedades, a veces con cierta independencia de su gravedad, imposibilitan acudir a la escuela con regularidad lo que termina por pasar factura.

> Yo cuando estuve en la ESO pues tuve una enfermedad y la enfermedad pues ya me hizo faltar mucho a clase y de ahí pues ya fui suspendiendo, suspendiendo y hasta ahora... Yo llevo… desde el 2003 con la enfermedad y entonces estaba en sexto de primaria…

> Pues yo en la Secundaria lo dejé porque tuve el cambio del colegio, de 2º de la ESO a 3º de la ESO, a instituto y encima en ese año tuve una operación de rodilla y estuve dos meses en casa y tal, y cuando llegué al instituto tuve muchos problemas para conseguir apuntes, para volver a coger el ritmo. Y nada tuvimos ahí unos problemas, tal, y cuando terminé 3º de la ESO, pues nada, había suspendido todas, porque como no seguía ya el orden, pues todo, o sea menos una asignatura suspendí todas.

> Tuve de pequeño varios problemillas de salud y tal y la EGB la saqué un poco a trompicones aunque la conseguí acabar y tengo mi título de graduado escolar pero ya empecé FP con problemas de base aunque bueno… Había faltado bastante a clase aunque lo saqué y tal en recuperaciones y demás pues ya empecé primero, empecé la formación profesional de la rama administrativa e informática, hice el primer año lo saqué y en el segundo año justo coincidió con el tema del servicio militar y tal que por aquel entonces era obligado y tuve que, vamos me incorporé a filas y tal y me quedaron varias asignaturas sin acabar, o sea no me presente, quedaron 4 o 5 asignaturas en mi expediente académico que al no presentarte pues te las dan por suspendidas entonces no obtuve el grado medio

Los problemas de concentración o simplemente problemas no diagnosticados por la escuela se convierten en escollos insalvables.

> Me costaba mucho concentrarme de pequeño pues era una persona bastante hiperactiva y tuve problemillas de, cuando era pequeñillo era muy nervioso, no conseguía concentrarme estudiando, nunca tuve un hábito muy bueno de estudio o sea no me creé un muy buen hábito

> Es un ejemplo de lo poco que a veces ayudan los profesores. Yo por ejemplo tengo dislexia y he estado con logopedas, y todo eso, y bueno, existe una cosa que se llama diversificación, no sé si lo conoces lo que es, pues ¿nadie pudo decirme a mí, bueno, a lo mejor necesitarías hacer diversificación, que es más fácil, y encima hay gente que va a diversificación y no tiene dislexia? Pero tú tienes dislexia y encima es más... ese... digamos que ese curso... no sé cómo... sí, curso, está más centrado a personas que tienen dislexia más que al típico chico que se le dan mal los estudios.

> no porque me habría gustado seguir estudiando sinceramente, a mí me gusta estudiar y cuando me fui ahí es que era parecía el Instituto porque sigues estudiando matemáticas, lengua y todo eso y aparte lo otro pero como me pasaron cosas personales y tal no podía seguir, como tuve un aborto tenía que estar cuatro meses en reposo y todo eso ya perdí cuatro meses de clase

> Tengo problemas digamos... sociales, psicosociales, los tenía más antes, pero… Y bueno, y lo pasé muy mal y sí que a veces una [?] me ayudaba en compensatoria y yo acudía a eso. Es una especie de apoyo, también he estado con muchos psicólogos, pero estaba cansado ya, estoy harto, yo lo de los psicólogos... encima me cabrea, me pone de mala leche, porque...

Este último entrevistado además refiere el desahucio de su familia.

> Pues bueno, yo en... cuando iba a primaria la verdad es que mi situación familiar... y eso afectó a mi situación en el colegio, pues no fue muy buena que digamos. Aparte tenía problemas con... Y lo pasé muy mal, incluso en la adolescencia. Bueno, y cuando cumplí trece años, bueno, perdón, un poco antes de cumplir los trece años, meses antes, yo vivía en La Uva, nos desahuciaron.

3. Motivaciones personales.

Buena parte de los entrevistados se considera a sí misma culpable de su abandono escolar temprano. Especialmente entre los estudiantes más jóvenes se reconoce que podrían haberse esforzado escolarmente en su etapa adolescente y que, sin embargo, no lo hicieron. Late la idea de que no se trata de una incapacidad para estudiar o para comprender lo que se ha de aprender sino de una actitud de rebelión juvenil o de mera preferencia por otras actividades. No obstante, tal y como se ve en la siguiente declaración, el hecho de no enterarse de lo que se habla en clase lleva a la indiferencia.

> O sea, no es que tuviera muchos problemas. Simplemente que no… Yo pensaba que no me gustaba estudiar y no me entraban las cosas y entonces me encabezoné en que no *m'entraban*, que no *m'entraban*, y…

¿Hasta qué punto la dinámica escolar excluye a ciertos alumnos o se trata simplemente de una actitud de rebeldía sin causa? Las explicaciones de los entrevistados no entran en la cuestión de por qué motivos se oponían a la lógica escolar. Muy posiblemente el hecho de volver a la escuela implica un ejercicio de autocrítica de la adolescencia que impide cualquier atisbo de discurso crítico contra la escuela.

> Yo era muy rebelde (*ríe*), muy rebelde, muy rebelde, hasta el punto de que me quedaron nueve asignaturas el último curso. Repetí… o sea, me quedaron cuatro o cinco, repetí y me quedaron nueve y ya mis padres y tal… Dije, "mira, me pongo a trabajar", y me puse a trabajar
>
> Éramos... pues a ver que te digo, un grupo de niñatos, ¿sabes lo que te digo? que no hacen nada, y si te pierdes la clase eres el más guay. Y aquí no, aquí soy otra. Bueno, aparte de que por circunstancias he cambiado, que también tiene que ver uno mismo, he cambiado de personalidad, y claro, pues con dieciséis años quizá no la tienes, o no la sacas. Y no tiene nada que ver, y los compañeros, pues qué quieres que te diga, nada que ver.

El hecho de que a algunos amigos del mismo entorno social que los entrevistados les haya ido bien refuerza la idea de que el abandono temprano es cuestión de mera voluntad.

> Sí, sí, era yo, era yo. Si la culpa no es de nadie más que mía, yo lo reconozco. No ha sido… Porque puede que un profesor te caiga mejor que otro o puede que… pero si quieres hacerlo, si quieres estudiar estudias ¿sabes? Y eso

Lo que la escuela pretende enseñar se ve como algo carente de interés.

> Yo creo que, como todo chaval con esa edad, no piensas tampoco en estudiar. Nada más que pasártelo bien. Yo realmente no estudiaba. Sinceramente, es que no toqué ni un libro. Y no iba tampoco muy bien en el colegio.
>
> Y ya iba tarde, y ya pues empecé a juntarme con los malos de la clase. Me iba… Llegaba tarde a clase. Otro días ni aparecía o… Entonces, lo vas dejando, lo vas dejando hasta que repetí los dos años y ya me echaron del colegio

Sin embargo, en el caso de entrevistados de mayor edad se detecta el hacinamiento en las aulas como un elemento que podría explicar su abandono de la escuela.

> Pero un instituto… además en una época en que había un montón de chavales, la generación de los setenta y tal había una pila de… vamos, los pasillos estaban a reventar de chicos, de chavales. Entonces, claro, no tenías el mismo… Pero independientemente de eso, yo me culpo más a mí que a ellos, porque he visto a gente de mi mismo nivel llegar a tener, pues… sus Empresariales y demás, y yo no

A veces la obstinación personal en un caso puntual –más bien un arrebato adolescente- puede tener consecuencias gravísimas.

> pues mira el colegio lo abandoné, vamos hice hasta octavo de EGB lo único que bueno pues era un colegio era un poco travieso y no me dejaron ir al viaje de fin de curso, vamos después de tenerlo pagado, organizar la obra del viaje de fin de curso y demás, para recaudar dinero y demás, pues el profesor me dijo, me invitó a que no fuese al viaje de fin de curso, entonces no fui y yo me enfadé y no me presenté en los exámenes de recuperación. Me habían quedado tres asignaturas en octavo de EGB de la época, y no me presenté a la recuperación de septiembre, entonces no saqué el graduado, saqué el certificado de… pero nada más, pero el graduado por esa insensatez de, bueno… engañé a mis padres directamente, les dije que iba a los exámenes de recuperación, incluso me tuvieron estudiando en el verano pero yo como estaba un poco disgustado por lo del viaje pues no, … de un niñato y ya está, y no me presenté y no saqué el graduado

4. Alumnado extranjero.

Al igual que en el caso de la población autóctona con relación al alumnado extranjero se puede establecer una divisoria en función de la edad, de modo que los mayores –quizás de cuarenta años- proceden de contextos educativos deficitarios y con familias pobres muy similares a los de los autóctonos de los mismos grupos de edad. He aquí lo que dice una estudiante portuguesa de más de cincuenta años.

> He dejado de estudiar porque no había dinero. Hace… cuando yo era pequeña, pues yo fui de las primeras personas, primeras chicas en Portugal en ser el quinto y el sexto curso obligatorio. Bueno, obligatorio no. El primero año opcional que apareció en Portugal, lo dijeron a mi abuela que si le interesaba, y claro yo tenía 10 años y mi abuela decía "¿qué hago yo con esta en casa?". Para no quedarme sola pues hice el quinto y el sexto curso, ¿me entiendes? Pero claro, cuando terminé el sexto curso vino la directora a hablar con mi abuela, "que era una pena que yo no continuase estudiando porque valía para estudiar". Pero mi abuela no podía. Había que pagar cada tres meses una mensualidad en el instituto, y mi abuela no tenía dinero, ¿me entiende?

En el caso de los más jóvenes la situación es similar a los de los autóctono salvo en el caso de que los procesos de adaptación a un nuevo país pudieran convertirse en una barrera difícilmente franqueable.

> Soy de fuera soy de Rumanía entonces vine aquí muy pequeñilla, me vine con once años, entonces fue un cambio muy brusco, fue un cambio de pasar de un país a otro sin saber el idioma, sin saber desenvolverse con la gente. Entonces empecé a rechazar todo lo que tenía que ver con España y me metieron mis padres en un colegio de hecho yo aprendí el español

> muy rápido. A las dos semanas de venir aquí ya estaba estudiando y empecé a odiarlo todo, odiaba a mi familia, odiaba al colegio, odiaba España, odiaba todo entonces el primer año muy bien pero el segundo ya las malas compañías, empecé a fumar tabaco, que si te vas de fiesta y entonces decidí no ir al colegio, me encerré en mi misma. Ahora con 21 años que estoy sacando graduado, entonces dije que yo no quería estudiar, ya mi madre me quito del colegio con 17 años, me sacó del colegio.

En otras ocasiones, el choque puede ser no con el país de recepción sino con las ideas anquilosadas de la familia con respecto al papel de la mujer. Se trata, en este caso, de una mujer que ejercela liberación de las mujeres autóctonas.

> Vivir en una cultura distinta que la mujer ya cuando llega ya es mujer cuando le viene la regla ya es mujer ya tiene que pensar en aprender cosas de casa y en cocinar y todo esto para casarse, yo siempre le he dicho a mi madre que yo no, no sé yo creo que me merezco algo mejor en mi vida no sé aunque sea profesora aunque sea cualquier cosa pero por lo menos algo que lo he hecho yo misma que no sólo es estar en mi casa y cuidar al marido los hijos y eso digo a mí me pasa esto y me suicido le digo a mi madre, no soportaría estar metida en casa solo las 24 haciendo lo mismo porque me muero me daría algo así que lo hablé con mi madre y me dijo vale que me iba a traer aquí y ya me trajo aquí

5. Funcionamiento de la escuela.

En este epígrafe se analizará el modo en que el propio funcionamiento de la escuela se convierte en el principal elemento que explica el abandono escolar. Hay personas a las que desde su primer día en la escuela les ha ido mal sin que esto haya dado lugar a una atención especializada.

> Porque yo no empecé a leer hasta que llegué a cuarto o a quinto, en el colegio. Pues me iban pasando e iba a clases de apoyo con una profesora, y era la que me iba enseñando. Luego ya, cuando pasé de quinto a sexto, ya es cuando empecé a espabilarme un poco y a… Y ya empecé a… Pero ya era tarde. Ya iba muy atrasado con mis compañeros y luego, pues, pasaba de todo y…
>
> No, no aprendía. Incluso cuando hice la comunión, yo era el único que no sabía leer de los chavales que había ahí. No me diagnosticaron nada. …de repente empezaba a leer, empezaba a escribir, empezaba a entender las cosas. Lo que pasa que ya era tarde, mis compañeros iban más avanzados que yo y a mí me costaba el doble.

> En la primaria casi siempre suspendía desde pequeño, en segundo o tercero de primaria ya suspendía no sé por qué, siempre fue así, siempre he suspendido y así hasta la ESO, nunca hubo un período que empecé a suspender, suspendí desde un principio yo había repetido primero de EGB porque no pronunciaba bien y la profesora se lo comunicó a mi madre y dijo bueno, pues si tiene que repetir el niño que repita y repetí primero de EGB y quinto de EGB también lo suspendí.

Los contenidos curriculares pueden estar muy alejados de las preocupaciones de la mayor parte del alumnado.

> Había asignaturas que me gustaban mucho y sacaba muy buenas notas, sobre todo en dibujo, en algo artística y cosas de esas… se me daba muy bien; pero luego la Historia y cosas que eran de estudiar y quedarte en casa echando… "clavando codo" como quien dice, yo pasaba olímpicamente. Con quince años yo pensaba en salir, mis amigas. Yo no quería saber nada de estudiar

A comienzos de 2012 un equipo de expertos de la OCDE visitó las islas Canarias a instancias de su consejería de Educación (OCDE, 2012) y señalaba varias cosas de interés para comprender la actitud del alumnado de la ESO convencional y por extensión para la ESO de adultos. Textualmente el informe decía que el "plan de estudios, principalmente académico, de la educación secundaria obligatoria, que hace muy poco hincapié sobre las competencias básicas y la aplicación de conocimientos; que no da un énfasis significativo a la resolución de problemas, al pensamiento crítico y a aprender a aprender; y que ofrece pocos contenidos que atraigan a los estudiantes menos inclinados académicamente". Además ·se pudo constatar que muchos profesores sólo exigen a sus alumnos que memoricen los contenidos de una asignatura para poder aprobar los exámenes. Este estilo de enseñanza no conlleva la obtención de buenos resultados en el informe PISA ni en la educación en general". Y para colmo, y en esto hay plena coincidencia con lo que señalan varios de los entrevistados, el "equipo de la OCDE también ha podido saber que el estilo de enseñanza de muchos profesores de secundaria sigue siendo el de ponerse de pie frente al resto de la clase y transmitir el contenido de la materia a los alumnos, sin pararse a comprobar si los alumnos entienden". En la lógica escolar quienes se descuelgan de la marcha general del curso apenas tienen otra salida que no sea la del abandono.

> En mi caso el apoyo de los profesores pues también era inexistente. Es decir, tú ibas a clase, Los que iban mejor pues vivían en la atención del profesor y los que iban peor pues se iban quedando atrás. Entonces cada vez según va pasando el tiempo ese retraso es mayor porque cada vez vas quedando más atrás. Cuando ya vas siendo consciente de las cosas tú vas viendo que cada vez te quedas un poquito más atrás, que hay cosas que tú no entiendes y más atrás más atrás hasta que llega un momento que dice es pues ya no voy a clase entonces te dedicas a hacer novillos a hacer peyas, dejas de ir a clase hasta que llega un momento que dices ya no voy a clase

> ... me llamaba muchísimo la atención que a los profesores les diera igual que tú no supieras nada. Porque vale, sí que es cierto que hay un porcentaje de que tú tienes que ponerte para sacarlo, pero también el profesor creo que tiene que tirar del alumno, y cuando eres joven y no eres responsable y te da un poco igual todo, tienen que tirar más de ti

> Yo lo he visto y, no sé, por eso yo no le tengo un particular aprecio los profesores es cierto porque yo creo que al final se te crea un esto... decir es que no puede ser lo que muchas veces se hable que no es justo para muchos profesionales porque muchos profesores se deja la piel se van a casa estudian, preparan las cosas tal se lo trabajan pero yo sí he tenido la sensación o porque he tenido muy mala suerte de que era empezamos la clase tal taltaltaltal y los que se van quedando atrás se quedan atrás o sea aquí no hay vuelta de hoja te quedas atrás te quedas atrás el profesor no bien y te pregunta qué te pasa el profesor no coge y dice venga mira en mi colegio había unas clases de refuerzo pero es que ellos mismos cuando te decían las cosas te planteaban las como un poco como si estuvieras estigmatizado si ibas a clases de refuerzo y las clases de refuerzo eran niños que realmente tenían problemas de deficiencias y estaban en el colegio tal y cual y estaban pero es que entre un extremo y otro hay gente que está en medio, entonces para mí pues eso es mi experiencia aparte de luego los problemas personales como ya te digo el hecho de no tener dinero para poder comprar el material escolar y que el colegio tampoco lo proporcionara.

La llamada promoción por imperativo legal (PIL), es decir, la imposibilidad de repetir más de tres cursos a lo largo de la educación obligatoria –uno en la primaria y dos en la secundaria obligatoria- se puede convertir en una coartada para despreocuparse totalmente de los alumnos menos académicos.

> Vale, bueno, pues estaba en el instituto Gran Capitán y bueno, no se me dio muy bien. O sea, no se me dio bien no, no tuve... Bueno, es... yo estuve... yo tengo veinticuatro años y ahora han cambiado un poco las leyes a lo bueno para los buenos estudiantes y para los malos, que antes existía una cosa que se llamaba el PIL. El PIL es como... tú hacías primero de la ESO, aunque se te diera fatal, aunque no supieras ni leer tú pasabas, pasabas porque sí, porque sólo podías suspender en segundo de la ESO. En segundo de la ESO tú lo repetías y si incluso lo seguías haciendo mal, pasabas a tercero, y en tercero ya es cuando podías repetir otra vez y todas las veces que fuer

A partir de aquí nada tiene de extraño padecer un proceso de estigmatización como ser considerado vago o conducido a grupos de diversificación curricular.

> Sí, bueno, en principio porque de capacidad… me mandaron a psicólogos y tal y estaba bastante por encima de la media, decían… que el único problema que tenía es que era un vago. Entonces yo me lo creí.

> Tuvimos problemas porque los profesores querían meterme Diversificación… ¿era? Pues a Diversificacióny tal, cuando yo en 2º de la ESO tenía todo aprobado, sin ningún problema ni nada de eso y, bueno, a raíz de ese problema pues tuve la oportunidad de meterme en ambulancias y dije: "Pues para meterme en una Diversificación que me han…", *pa* mi entender, no me iba a aportar mucho, y dije: "Pues bueno, me pongo a trabajar".

La escuela puede llegar a convertirse en un lugar donde la dignidad personal se ve sometida a serios ataques.

> La verdad es que no era muy buena estudiante pero aparte pues en el colegio me sentía muy mal o sea yo me sentía humillada, degradada y de todo, entonces mis padres decidieron sacarme del colegio y ponerme a trabajar

> De lo que me he dado cuenta hoy en día que por ejemplo mis hijos pues es de otra manera diferente porque el profesor mismo te ponía en ridículo delante de los compañeros o bien con la típica regla que te daba en la mano o bien que ponía en ridículo delante de los compañeros si no eras muy lista pues que ponían en la parte de atrás cosa que he visto en mis hijos por ejemplo que están muy pendientes de ellos en el momento que ven que no avanzan o cualquier historia pues les ponen en la parte de adelante y eso lo que estoy viendo con mis hijos es eso o bien que les ponen en la parte de adelante o bien ya les dan clases un poco más especiales cosa que en el caso de mis hijos no ha hecho falta pero sí que veo está como más pendiente y más controlado cosa que antes no y por ejemplo yo les iba con el problema a mis padres y mis padres no me hacían caso.

> Me habían metido en una clase de tontos, y eso ya de primer... de entrada no me parecía bien.Sí, porque se supone que son a los que les cuesta... Vamos, los tontitos, en general por definición es eso. Entonces ya no me gustaba tampoco mucho. Y entonces luego también la gente, que éramos cuatro en clase y tal, y que la profesora te hablaba como si fueras tontita, decía, ay, a ver Esperanza, a ver, esto se hace así. Pues se te quitan las ganas también, yo dije, mira, pues tampoco, y ya pues como no podía repetir, pues me hice un grado. Sí, me hice un grado, una garantía social [?]

El tránsito de la EGB –o de la primaria- al BUP –o a la ESO y dentro de esta su segundo ciclo- se ha vivido como un salto mortal en términos educativos (Enguita*et al.*, 2010).

> Yo hasta segundo de la ESO, sacaba notables y sobresalientes, hasta que perdí y, no me digas por qué, pero me dejé caer un poco por el lado malo de la vida. Me… digamos, que me apeteció menos estudiar, faltaba un poco más al *tuto*, tal y cual, por lo que al final opté por hacer un Grado Medio de Cocina, porque a mí también me gusta mucho la cocina

> Y pues ya tengo que tener ese afán por darle una alegría a mi madre ya. Porque ella me ha visto y yo, eso me decía, me dice: "Con lo responsable que eras de pequeño, es que llegabas a casa y sacabas dieces y yo ni te decía *na*, ni "ponte a estudiar" ni nada. Llegabas, estudiabas y te ibas a la calle. Compaginabas todo muy bien. Y ahora… ya a partir de segundo de la ESO, pues mira, ya ni estudiabas, si tenías examen te daba igual…". Pero bueno, son circunstancias. Ahora tengo una segunda oportunidad, como a muchísima gente en este mundo se le ha *dao* una segunda oportunidad en esta vida, pues no hay que desaprovecharla, ¿no?
>
> Y bueno, la verdad es que hasta EGB tuve muy buena trayectoria en el colegio, pero luego ya… llegas al Bachillerato… bueno, pues empiezas a… a tomártelo un poco a… no sé cómo decirte, como más frívolamente, ¿no? Sales un poco más, y bueno, pues, me empecé a despistar y, al final, un poco lo empecé a dejar. No me gustaba, no me gustaba, no… Todos los profesores hablaban con mis padres y les decían que no era un chaval que no estuviera preparado para hacerlo, pero no… por lo que sea, no me entraba. También, quizá, coincidí con profesores que no me… no me encajaron, no me… bueno, algunos, no te voy a decir, pero como que muchos no me encajaban.
>
> Cuando empecé a dejar de estudiar fue ya en 2º de ESO a finales de 1º, que me quedó una creo. (…)… es que, me volví muy vago, básicamente. No estudiaba casi en casa. A clases iba todos los días, pero en clase tampoco hacía gran cosa, la verdad. Y ese año me mandaron al psicólogo para que viera a ver si tenía yo algo. Me dijo que no, que era… pues eso, que era un poco vago, un poco bastante… un poco más
>
> Pues la verdad es que me empezó a ir mal cuando entré al instituto, cuando entré a primero de la ESO. También lo veía muy difícil, el paso de sexto de primaria a primero de la ESO para mí era un paso muy difícil, porque ya iba mal en sexto, pero aprobé al final y entré limpia a primero. Pero luego repetí primero de la ESO, bueno, por lo que te digo, porque me parecía difícil. Aparte ya luego empecé con las amistades, tal, y bueno, pues nos damos cuenta ahora, cuando estoy aquí en una escuela de adultos
>
> Sí, porque volví a repetir y me metieron en segundo de diversificación. Y luego cambié de instituto, ya no estaba con las mismas, pero el instituto no me motivaba, era un poco, no sé cómo decirte, estábamos... O sea,

La escuela tiene serios problemas para atender a la diversidad. Aquí tenemos el caso de un estudiante homosexual.

> Al ser un colegio de monjas -yo es que soy homosexual-, entonces, yo creo que no te apoyan tanto. Claro, en un colegio de monjas, la monja es *hetero*, *hetero* y punto. Claro, supongo que la directora, que era una monja, decía: "A este chico, menos ayuda, por ser como es". A ver, había profesores con los que me llevaba muy bien, pero, con los profesores que llevaban ahí años y años en ese colegio, no recibías tanta ayuda. En cuanto se enteraban, no te ayudaban. Si sacabas un 4,5, te bajaban a un 4, según qué personas. Si una persona es *hetero*, te subía a un 5. Entonces, claro, también eso hunde, el ver que los profesores no te apoyan también… en plan de: "¿Qué pasa?".
>
> Algunos alumnos han pasado por centros problemáticos o que en su momento lo fueron.
>
> Era un desastre porque… Era un desastre, era un desastre el centro, podías faltar… O sea, era como, como todo muy así, muy laxo, los profesores también faltaban. Se ve que me pilló justo el cambio…
>
> No, es que era un centro un poco… muy complicado. En San Blas, los dos institutos… Ahora hay más centros. Supongo que irá mejor. No lo sé porque ya dejé de vivir allí también. Pero era un centro muy conflictivo, muy complicado, pegaban a los profesores. Había que ser… una profesión de riesgo, ¿eh? El ser profesor allí. Entonces, claro pues llegabas a un sitio desubicada, además estaba desubicada, no tenía amigos, me empecé a hacer amigos allí. Entonces, bueno, pues un poco el ambiente que… Lo que daba, lo que daba.

Conclusiones

En el caso de la mayor parte de los entrevistados la ESO de adultos no es propiamente una escuela de segunda oportunidad, sino de primera. El cúmulo de circunstancias adversas que casi todos han padecido aconseja promover en la medida de lo posible la obtención del título de graduado en la ESO. Tal y como se ha indicado más arriba las historias de vida aquí reflejadas son todo un análisis de las deficiencias de la escolarización para generaciones nacidas una vez iniciada la transición democrática.

Pero no solo eso, el abandono escolar bajo mínimos es igualmente reflejo de un sistema productivo que ha podido funcionar con una fuerza de trabajo escasamente cualificada. Hoy en día, las tornas han cambiado por completo y pocos son los empleos –desde vigilante jurado a reponedor de una gran superficie comercial- que no exigen ya el mínimo de la credencial de la ESO.

Salvo que queramos condenar a un alto porcentaje de quienes abandonaron tempranamente la escuela a vagar por la marginación social no queda más remedio que redoblar los esfuerzos para conseguir rescatar para la escuela a la mayoría de los que abandonaron.

Bibliografía

OCDE (2012) "Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación" disponible en http://www.oecd.org/dataoecd/53/54/49882415.pdf (consultado en febrero de 2012).

Fernández Enguita,M; L. Mena Martínez y J. Riviere Gómez (2010) Fracaso y abandono escolar en España, Barcelona, Fundación La Caixa, 2010. También disponible en http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf

Martínez, José Saturnino (2009) "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO" en Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 2, pp. 56-85 (disponible en www.rase.es)

ESTUDIAR Y/O TRABAJAR. LA DEDICACIÓN AL ESTUDIO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

Lucila Finkel y Margarita Barañano[1]

Resumen

En este trabajo se analiza el régimen de dedicación a los estudios del alumnado universitario en España, considerando las diversas situaciones relativas a su posible compatibilización con la realización de una actividad laboral remunerada. Más específicamente, se examina la dedicación al estudio y al trabajo de este alumnado según distintas características sociodemográficas, como el género, la edad, el lugar de residencia familiar la situación familiar o la titulación cursada. Se analiza, asimismo, el tipo de dedicación al estudio según el nivel educativo de los progenitores, la situación laboral de los mismos, su última ocupación o su nivel de ingresos. Por último, se tiene en cuenta también lo que se denomina "la vivencia de trabajar y estudiar", que hace referencia a las valoraciones ofrecidas por las personas entrevistadas acerca de distintos aspectos asociados a la experiencia de compatibilizar el estudio y el trabajo.

La presentación se apoya en la investigación dirigida por Antonio Ariño denominada *Proyecto EQUI-PAR. Equidad participativa, desigualdad y movilidad en la universidad española*, financiada por el Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dicha investigación incluyó la realización de la encuesta *Condiciones de vida y participación de los estudiantes en España (ECoVIPEU 2011)*, en el marco del *Observatorio de la Vida y la Participación de los Estudiantes*. La muestra bruta de la misma incluye la respuesta de 45.173 estudiantes, mientras que la muestra validada de estudiantes presenciales de grado o de los dos primeros ciclos asciende a 17.512 estudiantes.

Las hipótesis de partida apuntaban a la diversidad de modalidades de la dedicación al estudio "de hecho" de nuestros estudiantes universitarios. Otras hipótesis tenían que ver con el impacto de la desigualdad en esta situación, así como en la vivencia de la misma por parte de las y los estudiantes universitarios. Las conclusiones de este trabajo ponen de manifiesto, en primer lugar, la relevancia numérica del alumnado universitario que realiza alguna actividad laboral remunerada, casi la mitad del total del colectivo examinado. En segundo lugar, se muestra la incidencia de las principales variables sociodemográficas en los diversos perfiles de dedicación al estudio, confirmándose la importancia de la edad, la situación familiar o el tipo de enseñanzas seguidas y su área de conocimiento. Asimismo, se evidencia la estrecha relación estadística existente entre la dedicación al estudio de los hijos y el nivel educativo de sus progenitores, la situación laboral de estos, su ocupación y sus ingresos. Otra de las principales aportaciones de este trabajo radica en la tipología que se propone en relación con este régimen de dedicación: estudiante a tiempo completo; estudiante que estudia y realiza algún trabajo intermitente; estudiante que estudia y realiza algún trabajo a tiempo parcial; y estudiante que trabaja a tiempo completo y estudia. Además, esta tipología tiene en cuenta también las vivencias de los estudiantes al respecto, esto es, sus experiencias, sus motivaciones y el significado y la valoración que les atribuyen.

Palabras clave: universidad, estudiantes universitarios, trabajo y estudio, dedicación al estudio

1. INTRODUCCIÓN[2]

El análisis del régimen de dedicación a los estudios, y de compatibilización con el desempeño de una actividad laboral, es una cuestión más compleja de lo que puede estimarse en una primera aproximación rápida al tema. Ello es así porque bajo esta cuestión se incluyen situaciones y "vivencias" muy distintas, que deben distinguirse cuidadosamente. Una de las primeras diferencias es la que se refiere al estatuto formal de los estudiantes, que puede ser a tiempo parcial, por una parte, o a tiempo completo, por otra. La primera de las categorías existe oficialmente en algunos países del entorno europeo, pero no en todos ellos. Además, su peso es muy distinto en unos y en otros. Esta modalidad de estudiante ha crecido de forma constante, algo que también ha sucedido en el caso de los estudiantes que "de hecho" trabajan y estudian.

El análisis del régimen de dedicación al estudio del alumnado requiere investigar la condición de los estudiantes que, "de hecho", realizan, además, de una actividad laboral, bajo distintas modalidades, más allá de la consideración de los estudiantes que formalmente siguen sus enseñanzas a tiempo parcial. La condición de estudiante a tiempo parcial se

1 Lucila Finkel. Dpto. de Sociología IV, UCM, lfinkelm@ucm.es; Margarita Barañano. Dpto. de Sociología III, UCM, mbaranan@ccee.ucm.es

2 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación dirigido por el profesor Antonio Ariño, titulado *Proyecto Equi-Par. Equidad participativa. Desigualdad y movilidad en la universidad española*, realizado en el marco de la convocatoria de Programas de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, en su convocatoria de 2011. Asimismo, se apoya en el análisis de la encuesta ECOVIPEU, dirigida por los profesores Ariño y Llopis, llevada cabo en 2012. Una primera versión de este trabajo se recoge, como capítulo 7º, en la obra dirigida por Ariño, A. Llopis y Soler en 2012. Agradecemos muy sinceramente la posibilidad de haber colaborado en la investigación y en los trabajos realizados posteriormente, en los que se enmarca este trabajo.

define entonces por hecho de compaginar el estudio con el trabajo, independientemente del reconocimiento oficial de esta situación. Se abre, así, un amplio abanico de modalidades de seguimiento de las enseñanzas y de compatibilización con la actividad laboral, en circunstancias muy diversas, lo que se acompaña, además, de vivencias diversas. Como se pone de manifiesto en este estudio, mientras que algunos estudiantes llevan a cabo una actividad laboral de manera esporádica, o a tiempo parcial, otros trabajan a tiempo completo. Estas distintas situaciones suelen corresponder a perfiles de estudiantes también diferentes, y dan cuenta de situaciones apenas homogeneizables. Precisamente, una de las aportaciones de este trabajo radica en la propuesta de distinción de cuatro grandes categorías para clasificar al alumnado según su incorporación al estudio, sobre la base de los datos obtenidos al respecto, más allá de las distinciones formales. Estas distintas categorías (estudiante a tiempo completo; estudiante que estudia y realiza algún trabajo intermitente; estudiante que estudia y realiza algún trabajo a tiempo parcial; y estudiante que trabaja a tiempo completo y estudia), no sólo se diferencian por su peso relativo en el conjunto del alumnado –mayor en el caso de la primera de las citadas y menor en la última- sino que, además, se corresponden estadísticamente con edades y vivencias relativamente determinadas. En efecto, la edad se ha manifestado estratégica en la probabilidad de estar en una u otra de estas situaciones, siendo, por lo general, más elevada en el caso de las personas que trabajan, y, sobre todo, entre las que lo hacen a tiempo completo. En sentido contrario, es más baja entre quienes declaran no realizar ningún tipo de actividad laboral o lo hacen de manera intermitente. Las vivencias varían también ampliamente, tanto por lo que hace a los aspectos positivos como a los negativos que se asocian a los distintos regímenes de dedicación al estudio, y muestran amplios denominadores comunes dentro de cada una de categorías.

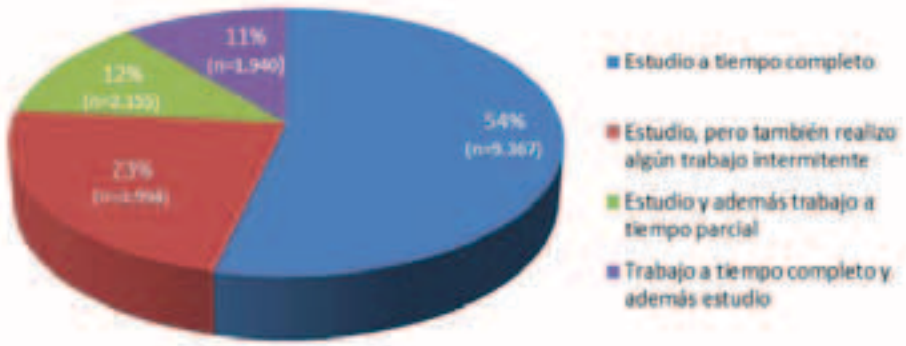
El aumento del estudiantado que compagina la dedicación al estudio con el trabajo puede ser así expresión de situaciones muy diferentes, que requieren, en consecuencia, de distintas valoraciones. En esta dirección, el informe de Eurostat/ Eurostudent, de 2009 señala que dicho crecimiento puede poner de manifiesto, de una parte, la mayor apertura de las aulas universitarias a grupos que antes no conseguían acceder a las mismas, por su edad, su condición socio-económica o por sus cargas familiares. De otra, sin embargo, este proceso podría estar evidenciando también la dificultad de los estudiantes afectados para poder dedicarse a los estudios de forma exclusiva, principalmente debido a la limitación de sus recursos económicos. A la luz de las investigaciones disponibles, cabría aducir que la diversidad de situaciones puede ser aún mayor. Así, en el estudio dirigido por Ariño (2008), se puso de manifiesto la circunstancia de que un número significativo de estudiantes se involucra en tareas remuneradas con el fin de obtener unas ganancias adicionales para sus gastos. Se trataba de lo que los investigadores denominaban "trabajillos", esto es, actividades realizadas de forma intermitente y no sistemática y no destinadas a sustentar un proceso de emancipación económica. En la mayoría de los casos, correspondían a actividades de perfil profesional y salarial bajo, concebidas como pasajeras y puramente instrumentales y sin relación con los estudios.

2. El regimen de dedicacion al estudio en la encuesta ecovipeu y en otras fuentes complementarias

Aunque una mayoría de la población universitaria dedica la totalidad de su tiempo productivo a los estudios, es muy relevante confirmar que dicha mayoría es escasa (54%) y que casi la mitad de los estudiantes de las Universidades españolas compaginan con dichos estudios algún tipo de trabajo remunerado. Como se pone de manifiesto en el gráfico 1, el trabajo que se realiza es sobre todo a tiempo parcial o intermitente (12% y 23% respectivamente), pero un 11% del total de estudiantes compatibiliza con los estudios trabajos a tiempo completo. El estudio de Eurostudent IV, cuyo trabajo de campo en España se desarrolló un año antes que el de Ecovipeu, eleva la cifra de los estudiantes que no trabajan en el semestre de referencia a un 62% (Ariño y LLopis, 2011:175).

Como algunos autores han señalado en estudios previos (Ariño, 2008), la dedicación al trabajo entre los estudiantes universitarios se corresponde fundamental y mayoritariamente con trabajos poco estables, destinados a completar ingresos (normalmente para los gastos propios y no para el mantenimiento personal o el desarrollo de procesos de autonomía), de baja cualificación y no concordantes con la preparación o la trayectoria profesional proyectada desde el proceso formativo en marcha.

Gráfico 1: Modalidad de dedicación al estudio



P.18. Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación, ¿cuál encajaría mejor con lo que estás haciendo?
Unidad: frecuencias y porcentaje. Base: total muestra.

La comparación de los datos de la Encuesta Ecovipeu con los datos de carácter nacional provenientes de la Encuesta de Población Activa no resulta inmediata. La tabla siguiente presenta los totales y porcentajes de personas cursando estudios superiores que se encontraban ocupados, inactivos o parados en el segundo trimestre del 2011, año en el que se desarrolla el trabajo de campo de Ecovipeu.

Tabla 1: Población española (16-65 años) que está cursando estudios superiores o de doctorado según su situación laboral

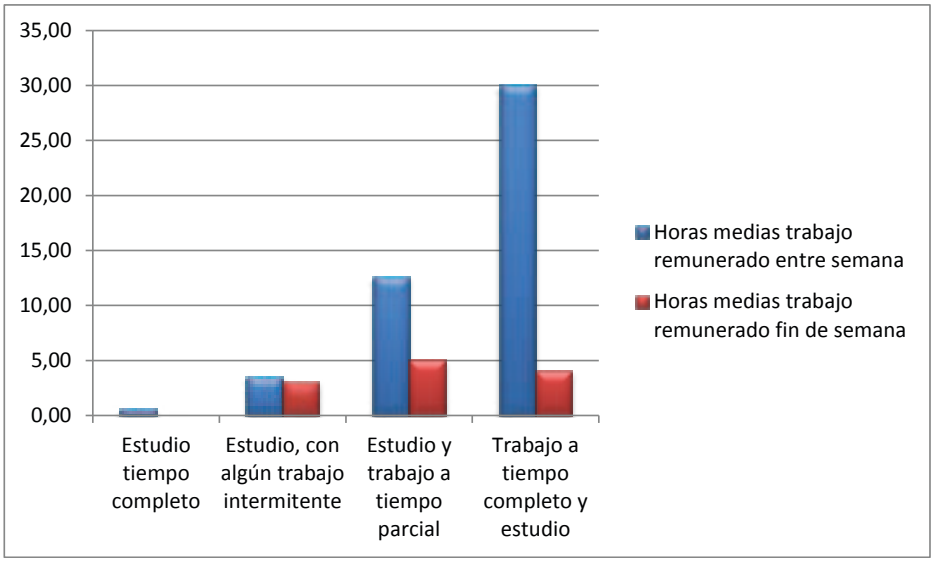
	Total		Hombres	Mujeres
Ocupados	537.500	29,32%	28,27%	30,30%
Inactivos	1.082.900	59,08%	59,57%	58,64%
Parados	212.600	11,60%	12,17%	11,06%
TOTAL	1.833.000	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Encuesta de Población Activa (EPA), II trimestre 2011.

Volviendo a los datos generales que aparecen en el Gráfico 1, se observa que mientras el 54% de los estudiantes universitarios de Ecovipeu sólo se dedican a estudiar, en la población española el porcentaje de inactivos que estudian en la universidad es ligeramente superior (59%), con una ligera preponderancia de hombres sobre mujeres. Por otro lado, si sumamos aquellos que en la encuesta Ecovipeu declaran estudiar y trabajar a tiempo parcial con los que estudian y trabajan a tiempo completo, obtenemos un porcentaje del 23%, también algo inferior al 29% de estudiantes universitarios que en la EPA declaran estar ocupados. En cambio, el 23% de estudiantes que en Ecovipeu declaran realizar trabajos intermitentes es bastante superior al 11% de parados que estudian en la universidad, según los datos de la EPA. Es probable que en esta categoría de trabajos intermitentes se encuentren tanto los que en la EPA aparecen contabilizados como parados como aquellos que declaran estar ocupados.

Obviamente la inversión temporal que supone esta compatibilización de tareas es muy exigente para quienes trabajan a tiempo parcial o completo. Una media de 12,6 horas semanales en el primer caso y de 30,1 en el segundo, frente a las 3,5 horas semanales de media que supone el trabajo para el 23% de estudiantes que cuentan con algún trabajo esporádico y/o intermitente. Con el añadido de que en este último caso, es equivalente el tiempo dedicado al trabajo entre semana con el que se dedica el fin de semana.

Gráfico 2: Modalidad de dedicación al estudio según la media de horas dedicadas al trabajo remunerado



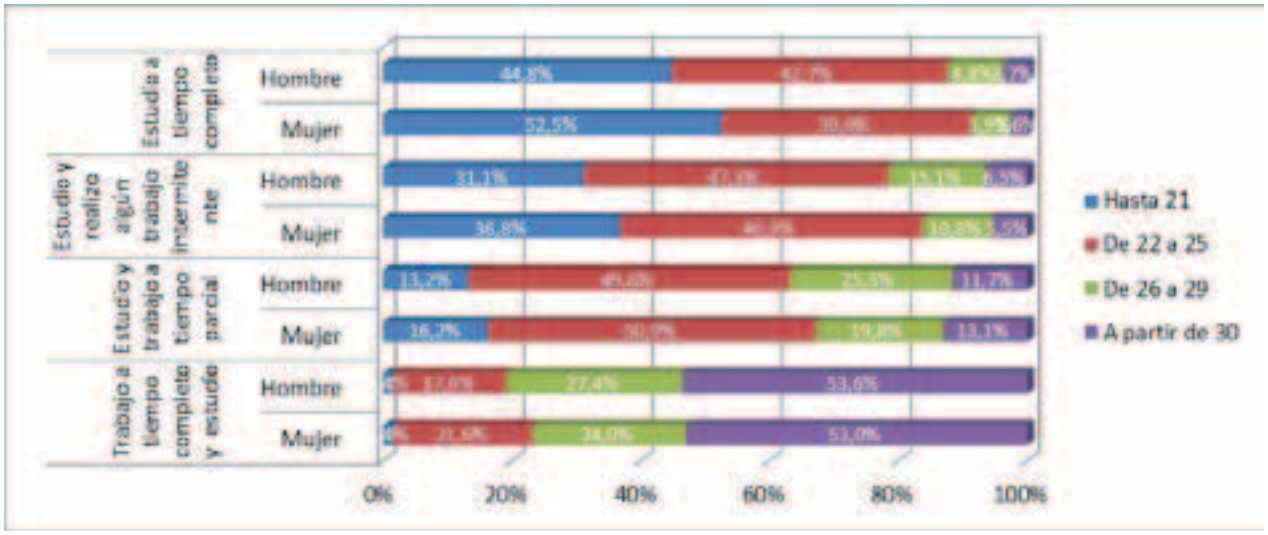
2.1. Características sociodemográficas más relevantes en la dedicación al estudio y el trabajo.

A partir de los datos globales mostrados, es importante matizar algunas cuestiones que tienen que ver con las diferencias sociodemográficas dentro del conjunto de la población de referencia.

En primer lugar que los resultados globales por género no presentan diferencias significativas, mientras que, como parece lógico, las diferencias según edad son muy contundentes: por encima de los 25 años se dispara la proporción de quienes realizan trabajos más exigentes en dedicación (tiempo parcial, pero también completo), Entre los estudiantes de 26 a 29 años, es casi una cuarta parte quienes realizan trabajos a tiempo completo y casi el 57% entre los mayores de 30 años.

Dentro de cada uno de los grupos de edad tampoco las diferencias según género son relevantes, de tal manera que sólo es resaltable una cierta mayor dedicación de las mujeres al estudio a tiempo completo, especialmente entre los más jóvenes. No se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo relativo a cada una de las distintas modalidades de dedicación a los estudios.

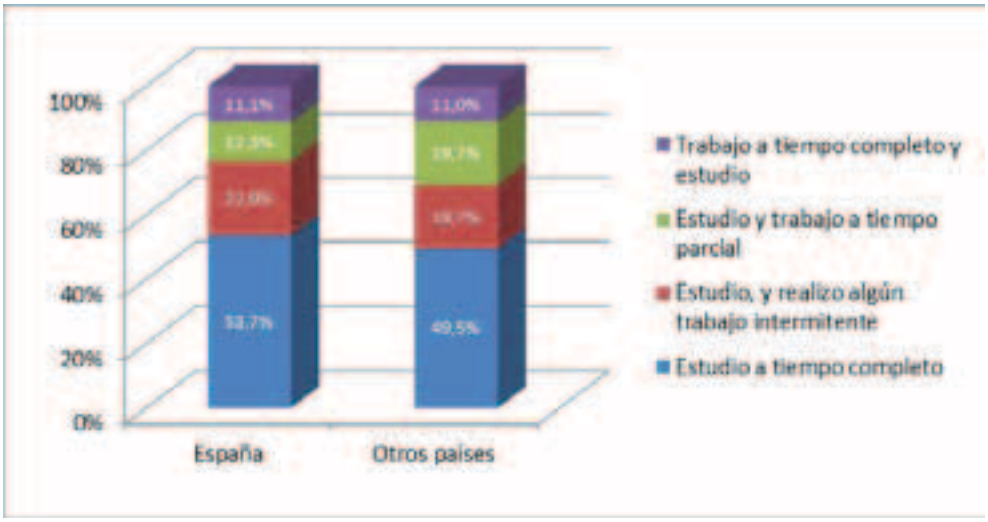
Gráfico 3: Modalidad de dedicación al estudio según grupos de edad y sexo.



P.18. Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación, ¿cuál encajaría mejor con lo que estás haciendo?, Unidad: frecuencias y porcentaje. Base: total muestra

El lugar de residencia familiar habitual aporta algunas diferencias, aunque no resultan muy grandes: entre los estudiantes cuyo hogar radica en España es superior la proporción de quienes estudian a tiempo completo o trabajan esporádicamente que entre quienes proceden de fuera de España. En este caso, la dedicación al trabajo más intensivo en dedicación horaria es mayor.

Gráfico 4: Modalidad de dedicación al estudio según el lugar de residencia familiar

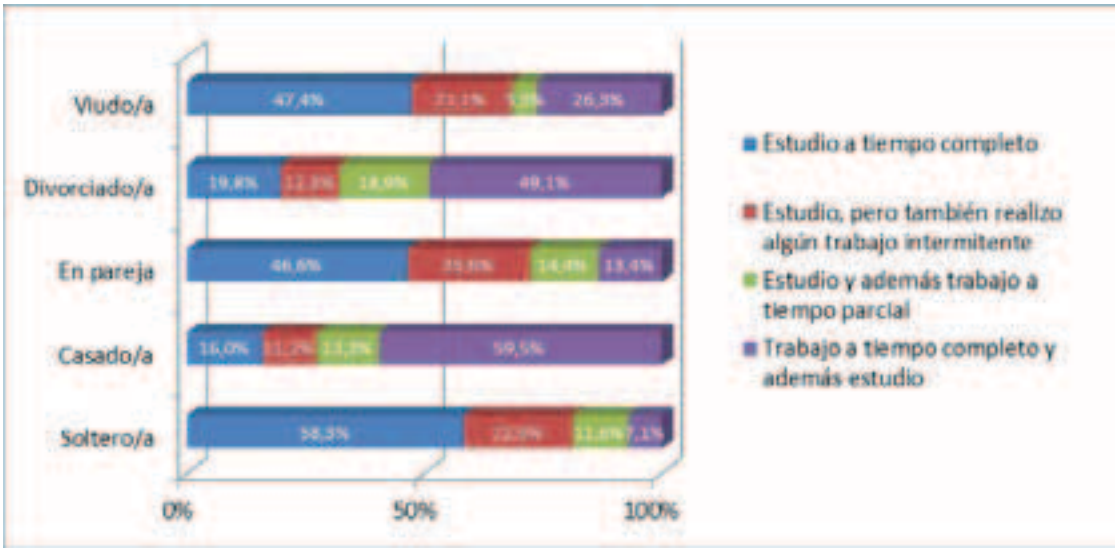


P.18. Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación, ¿cuál encajaría mejor con lo que estás haciendo? Unidad: porcentaje. Base: Sólo estudiantes cuya residencia familiar está ubicada en España (n=17.294, 98,8% de la muestra)

También se aprecian algunas diferencias según la comunidad autónoma de residencia familiar, con mayor frecuencia de estudiantes que trabajan a tiempo parcial o completo en aquellos cuya familia reside en el área mediterránea (Baleares, Cataluña y Comunidad Valenciana) y en Madrid.

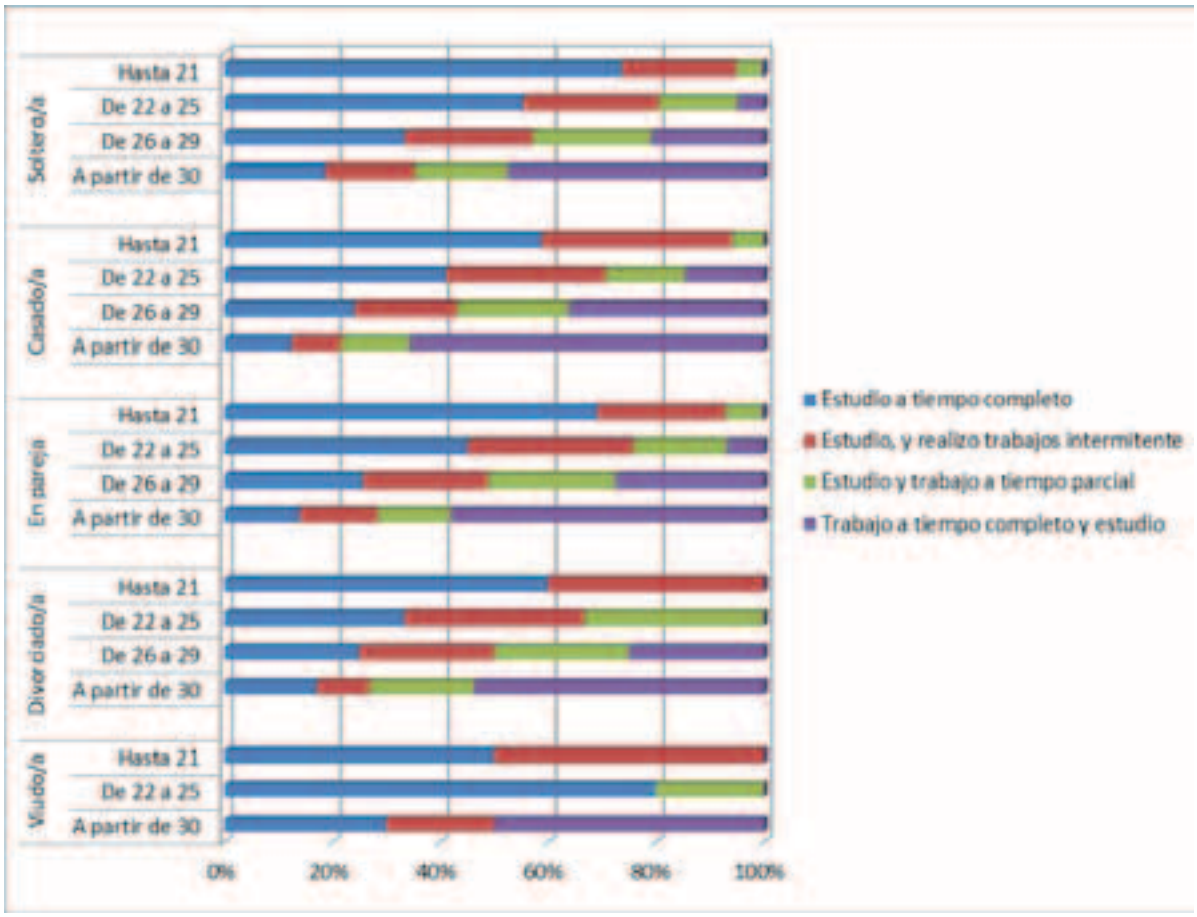
Lo que resulta especialmente relevante en el análisis del régimen de dedicación al estudio y el trabajo entre los estudiantes universitarios es la asociación entre carga familiar y carga profesional (entendiendo esta última como la dedicación a estudios y trabajo). Claramente, y aunque esta realidad sea concurrente con la edad, quienes tienen familia propia, y mucho más si tienen hijos, muestran una dedicación al trabajo a tiempo completo -conjuntamente con el estudio- muy superior al resto de situaciones familiares. La proporción de estudiantes que trabajan a tiempo completo es del 59,5% entre los casados y casadas (49%, si son divorciados), frente al 7% entre los solteros o el 13% de quienes viven en pareja. El porcentaje aumenta hasta el 62% entre quienes tienen hijos, de los que sólo el 14% se dedica exclusivamente a los estudios universitarios.

Gráfico 5: Modalidad de dedicación al estudio según situación familiar



En todo caso, hay que resaltar que la dedicación laboral a tiempo completo es muy superior entre los estudiantes de más edad (ver gráfico 6), independientemente del estatus familiar, a pesar de que porcentualmente sea mayor entre quienes tienen cargas familiares, como se observa en el gráfico 7.

Gráfico 6: Modalidad de dedicación al estudio según situación familiar y edad

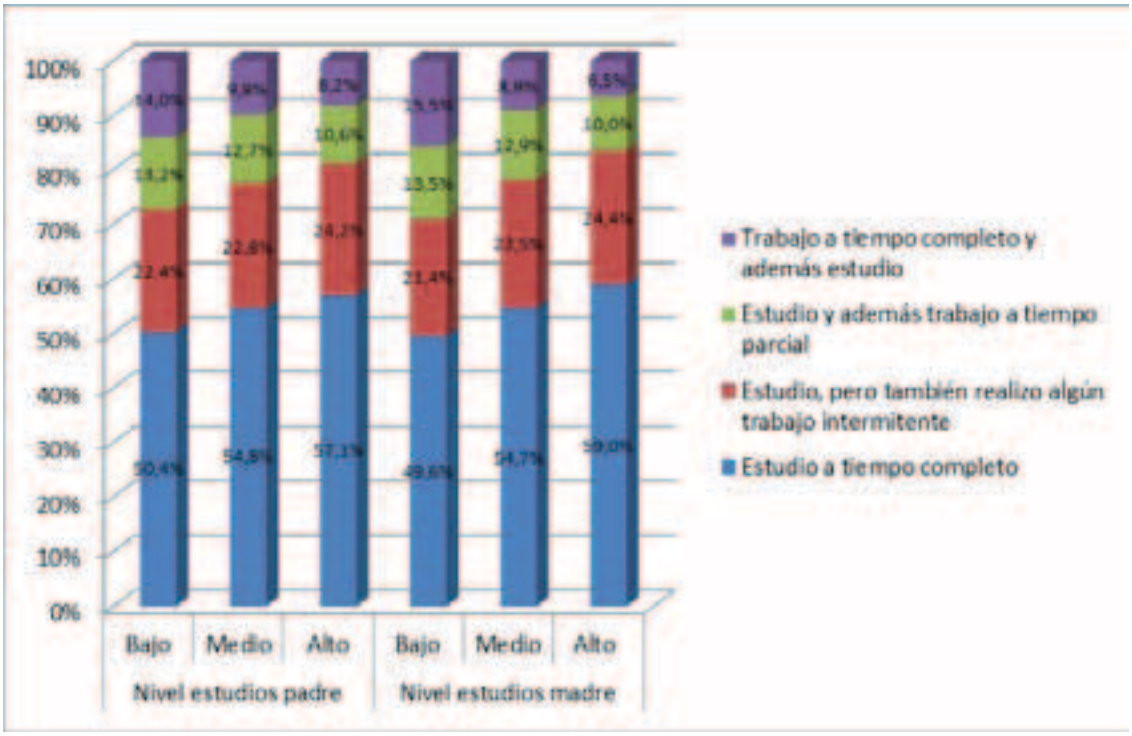


Por otra parte, y en concordancia con los resultados obtenidos en Eurostudent IV, el estatus socioeconómico sigue siendo una marca relevante en el estudiantado universitario también en este caso, si consideramos la compatibilización de estudios y trabajo a tiempo completo o parcial como una realidad que condiciona los posibles rendimientos académicos (y sin tener en cuenta en este análisis las posibles sinergias positivas que puedan derivarse de esta situación).

Si, obviando otras consideraciones, entendemos la situación del estudiante a tiempo completo como una perspectiva "más cómoda" de cara al desarrollo de los estudios, comprobamos que dicha perspectiva es porcentualmente superior cuanto mayor es el nivel de estudios tanto del padre como de la madre, sin diferencias significativas según el sexo del progenitor (ver gráfico 8), y también cuando los progenitores cuentan con trabajos a tiempo completo y/o parcial (gráfico 9), lo que supone ingresos familiares que pueden facilitar el mantenimiento económico de los estudiantes.

Gráfico 7: Modalidad de dedicación al estudio de las personas que tienen hijos

Gráfico 8: Modalidad de dedicación al estudio según el nivel educativo más elevado alcanzado por los progenitores.



Bajo (ISCED 0,1,2) / Medio (ISCED 3,4) / Alto(ISCED 5,6)

También parece apuntarse una tendencia clara en el mismo sentido a partir de la ocupación profesional última de los progenitores, de tal manera que la dedicación exclusiva a los estudios (o en su caso compaginada con algún trabajo de tipo intermitente) es significativamente superior cuando el padre y/o la madre ocupan puestos de carácter directivo (en la empresa privada o la administración pública), son o han sido profesionales liberales o técnicos de alta cualificación (siempre por encima del 56%, y en algunos casos alcanzando casi el 60%).

Por su parte, los estudiantes que en mayor medida compatibilizan los estudios con trabajos a tiempo completo y/o a tiempo parcial (pero estables), se encuentran entre aquellos cuyas familias de origen se han dedicado profesionalmente a trabajos menos cualificados, independientemente de que sea el padre o la madre quien ha ocupado este tipo de puestos.

Aunque el análisis según la última ocupación de padre y madre ratifica esta idea de la influencia del estatus en el régimen de dedicación de los estudiantes (mayor dedicación al estudio a tiempo completo en las familias con progenitores con empleos directivos, más cualificados y profesionales de "cuello blanco"), la estructura de ingresos familiares es tanto más contundente para la conclusión: entre los estudiantes cuyos progenitores cuentan con ingresos altos, la dedicación al estudio a tiempo completo es casi diez puntos porcentuales que entre quienes cuentan con ingresos bajos (gráfico 11).

Desde el lado del trabajo al completo, y complementariamente, la proporción de estudiantes que trabajan a tiempo completo es casi el doble cuando la madre tiene ingresos bajos (12% frente al 6% de quienes las madres cuentan con ingresos altos), y cuatro puntos superior cuando es el padre el que aporta nivel bajo de ingresos (12,7% frente al 8% de quienes cuentan con ingresos superiores)

Gráfico 9: Modalidad de dedicación al estudio según la situación laboral de los progenitores.

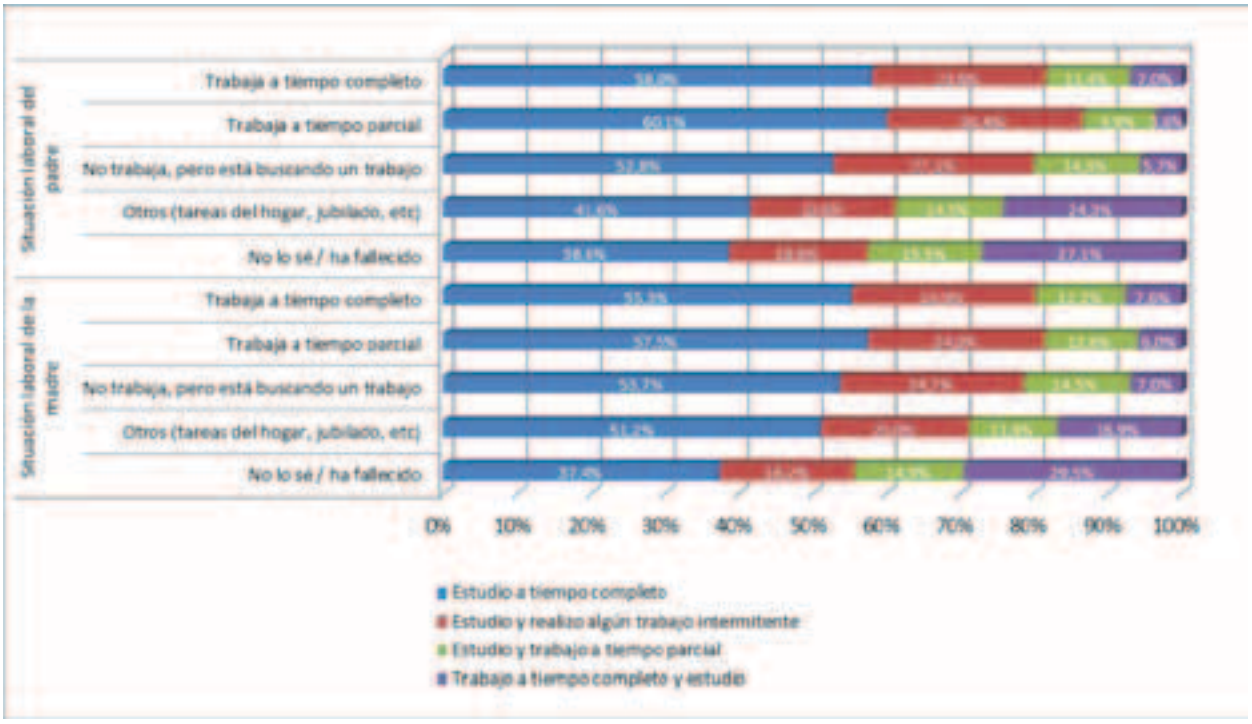


Gráfico 10: Modalidad de dedicación al estudio según la última ocupación de los progenitores.

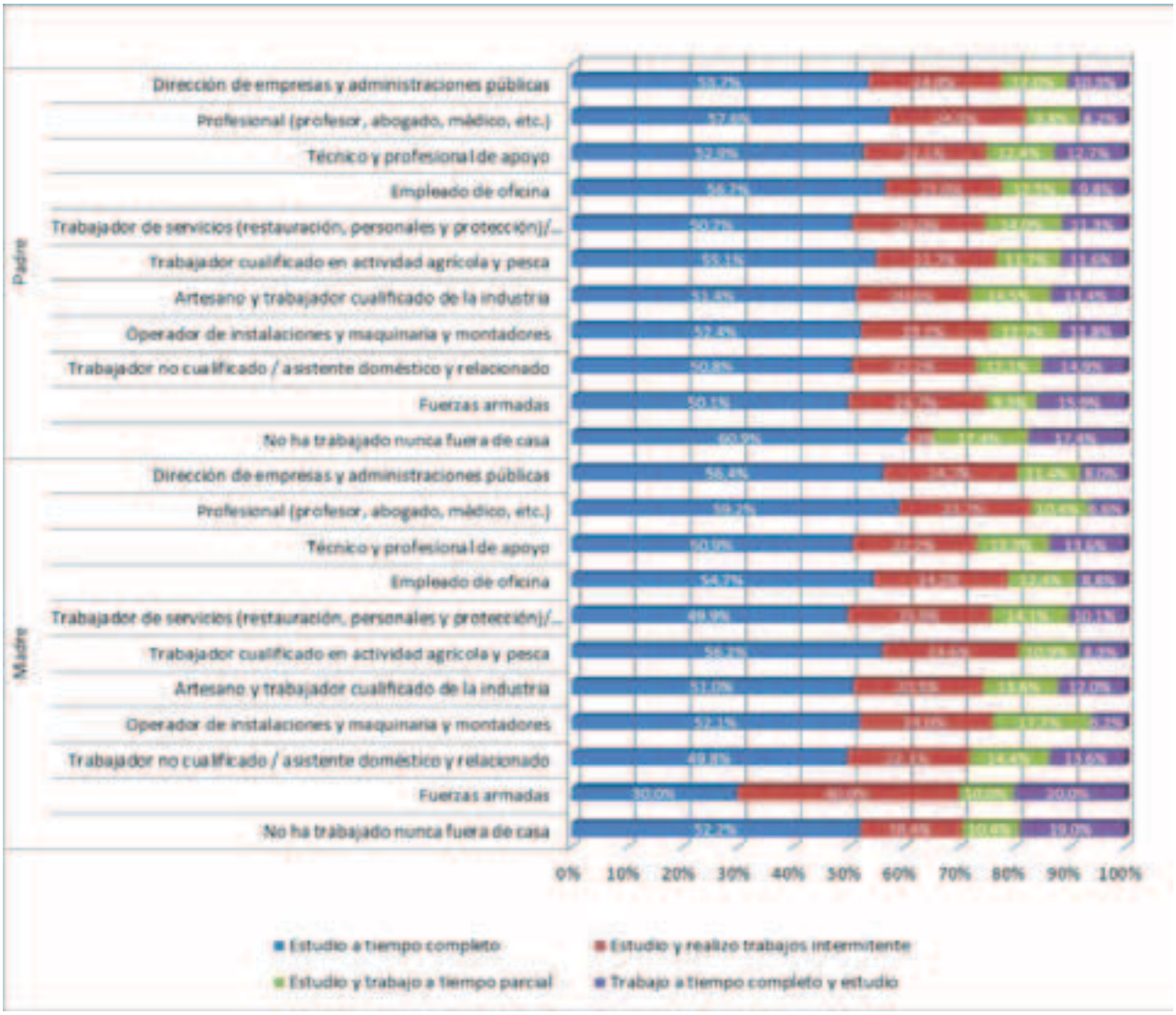
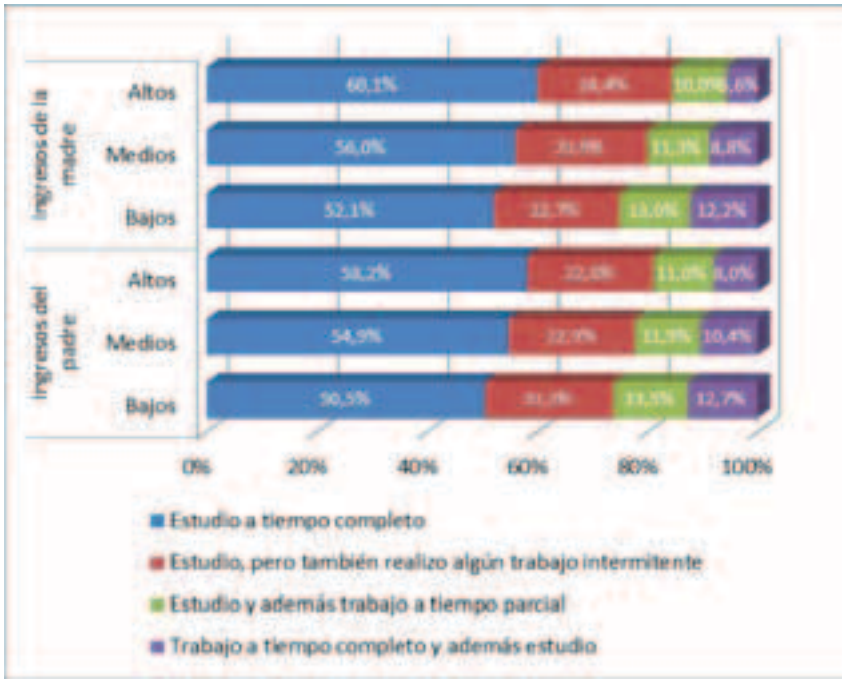
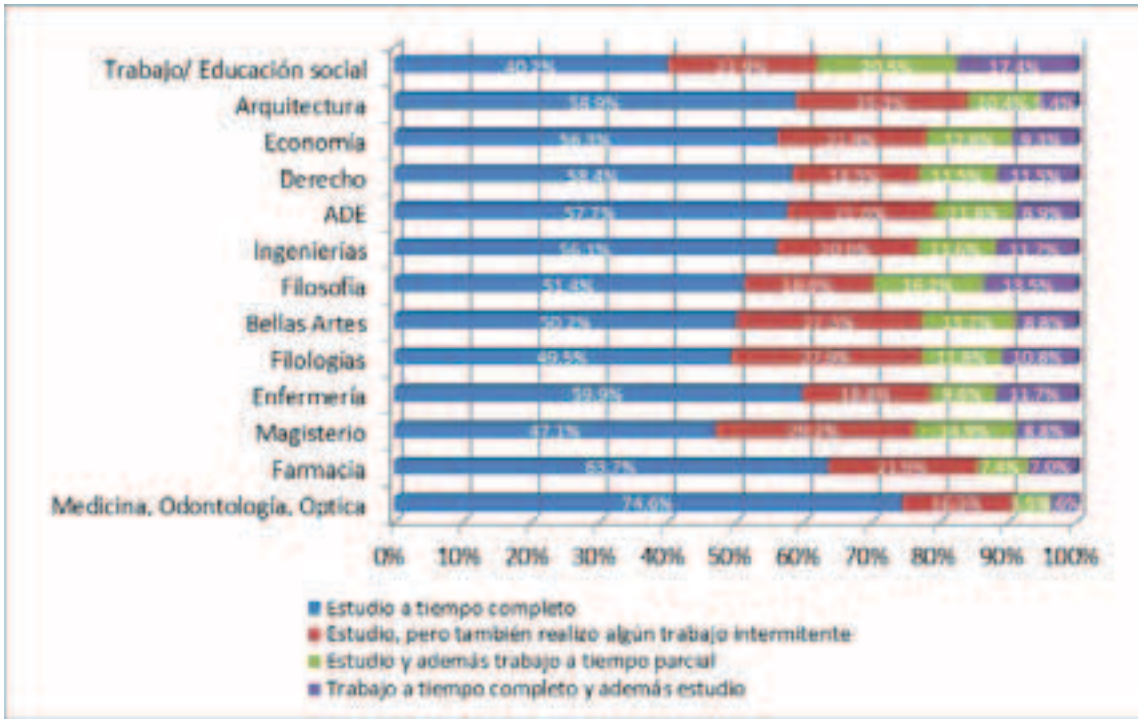


Gráfico 11: Modalidad de dedicación al estudio según el nivel de ingresos de los progenitores.



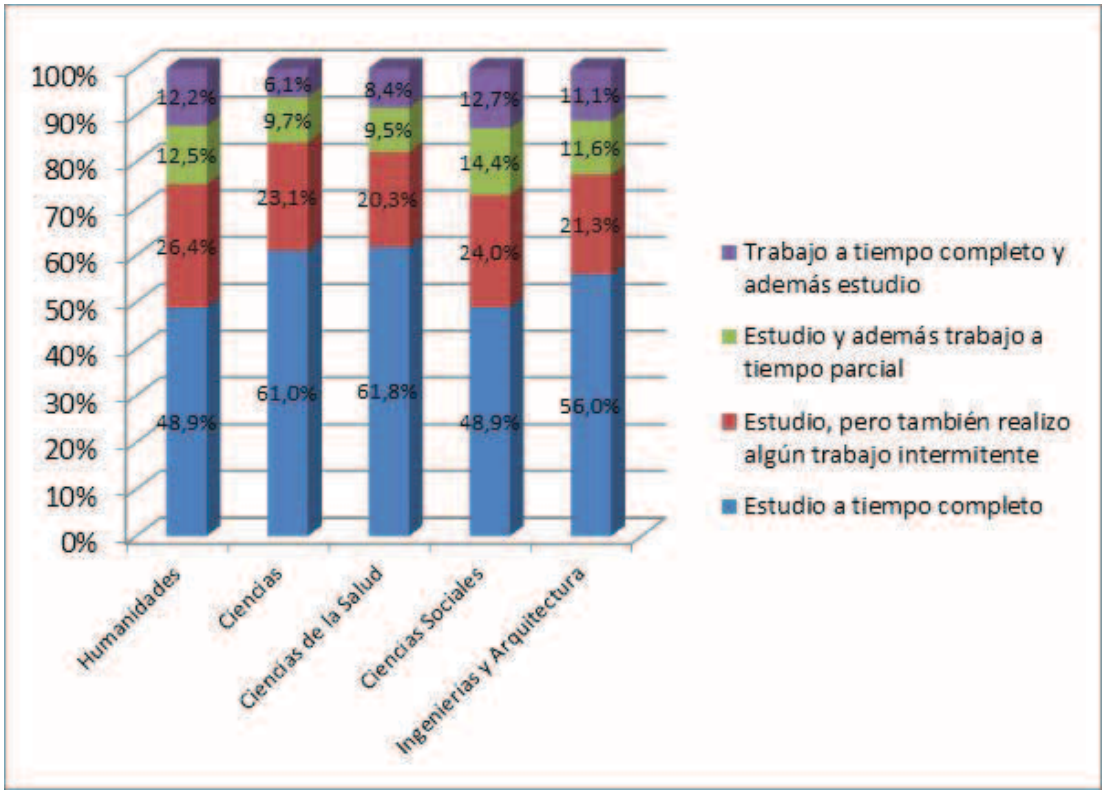
Finalmente, la modalidad de dedicación al estudio es también claramente diferente según el tipo de estudios universitarios en curso, tanto la titulación específica como la rama de conocimiento. Como se pone de manifiesto en el gráfico 12, entre las titulaciones que cuentan con más estudiantes a tiempo completo se encuentran medicina, odontología y óptica (75% del total), farmacia (64%), enfermería (60%), derecho (58%9 y ADE (58%). Por su parte son los y las estudiantes de trabajo/educación social, magisterio, filologías y filosofía los que en menor medida estudian a tiempo completo (40%, 47%, 49% y 51% respectivamente).

Gráfico 12: Modalidad de dedicación al estudio según la titulación que se está cursando



Sintetizando según la rama de conocimiento (gráfico 13), los estudios de humanidades y ciencias sociales son los que menos se cursan en dedicación exclusiva (48,9%), frente a los de ciencias y ciencias de la salud (en torno al 61%). Las ingenierías se sitúan en un lugar intermedio (56%).

Gráfico 13: Modalidad de dedicación al estudio según la rama de conocimiento de la titulación que se está cursando



2.2. La vivencia de trabajar y estudiar

Los resultados que se ofrecen a continuación provienen del análisis de las preguntas 19 y 20 del cuestionario Ecovipeu, que contestan sólo aquellas personas que trabajan y estudian al mismo tiempo, y que hacen referencia a distintas cuestiones relacionadas con la vivencia de compatibilizar trabajo y estudio. Como se ha indicado al comienzo de este capítulo, los estudiantes que además trabajan constituyen un 46% de la muestra total, sumando un total de 8.089 individuos.

Aunque las valoraciones medias obtenidas se sitúan muy en el centro de la distribución (valoraciones poco extremas), las respuestas obtenidas muestran sobre todo que el trabajo supone una necesidad extra de organización para sacar adelante los estudios; por supuesto una pérdida de tiempo de ocio/tiempo personal que se justifica –al menos en parte- por la aportación que supone para costear económicamente los estudios. Por debajo de la media de la escala se encuentran valoraciones relativas con la relación del trabajo y el desarrollo profesional que, tal como se apuntaba al comienzo, ratifica la idea de que los trabajos que se compatibilizan con los estudios guardan poca relación con la formación y no se consideran como experiencias fundamentales para la inserción profesional relativa a los estudios que se cursan.

Tabla 2: Valoraciones medias (escala 1 a 5) de las siguientes afirmaciones:

	Media	Desv. típica
Tengo dificultades para compaginar trabajo y estudio	2,80	1.31
Mi trabajo es enriquecedor en el plano personal	3,38	1.29
Mi trabajo me obliga a organizar mis estudios	3,55	1.28
Mi trabajo está relacionado con mi área de estudios	2,74	1.63
Mi trabajo me deja poco tiempo para el ocio	3,01	1.34
Mi trabajo es un trampolín para mi vida profesional futura	2,59	1.46
Mi trabajo me genera a veces problemas de salud (estrés, fatiga,..)	2,69	1.37
Mi trabajo puede ser un impedimento para el buen desarrollo de mis estudios	2,83	1.34
Mi trabajo me permite pagar mis estudios	3,13	1.61

P.19.1 a P19.9. ¿En qué medida las afirmaciones siguientes se corresponden con tu situación personal? (1: "totalmente en desacuerdo" y 5: "totalmente de acuerdo"). Unidad: media aritmética y desviación típica. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46.34%)

En todo caso es resaltable que todas las valoraciones son superiores entre quienes trabajan a tiempo completo. Como parece obvio, las que tienen que ver con el coste personal asociado a las dos tareas que se realizan ("el trabajo puede ser

un impedimento para los estudios", "me deja poco tiempo para el ocio", "me obliga a organizar los estudios"…), pero también las se refieren al enriquecimiento personal, y a la proyección profesional. Estos resultados parecen dejar claro el hecho de que quienes deciden compatibilizar un trabajo a tiempo completo con estudios universitarios lo hacen desde una perspectiva más centrada en su trayectoria profesional (estudios relacionados con el trabajo preexistente, capacitación para mejoras laborales/profesionales), mientras que este tipo de asociaciones se producen en mucha menor medida cuando los trabajos son esporádicos o a tiempo parcial, casos mucho más cercanos a los de los empleos puntuales de los que hemos hablado con anterioridad.

Gráfico 14: Valoraciones medias de las siguientes afirmaciones según la modalidad de dedicación al estudio y al trabajo.

P.19.1 a P19.9. ¿En qué medida las afirmaciones siguientes se corresponden con tu situación personal? (1: "totalmente en desacuerdo" y 5: "totalmente de acuerdo"). Unidad: media aritmética. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46,34%)

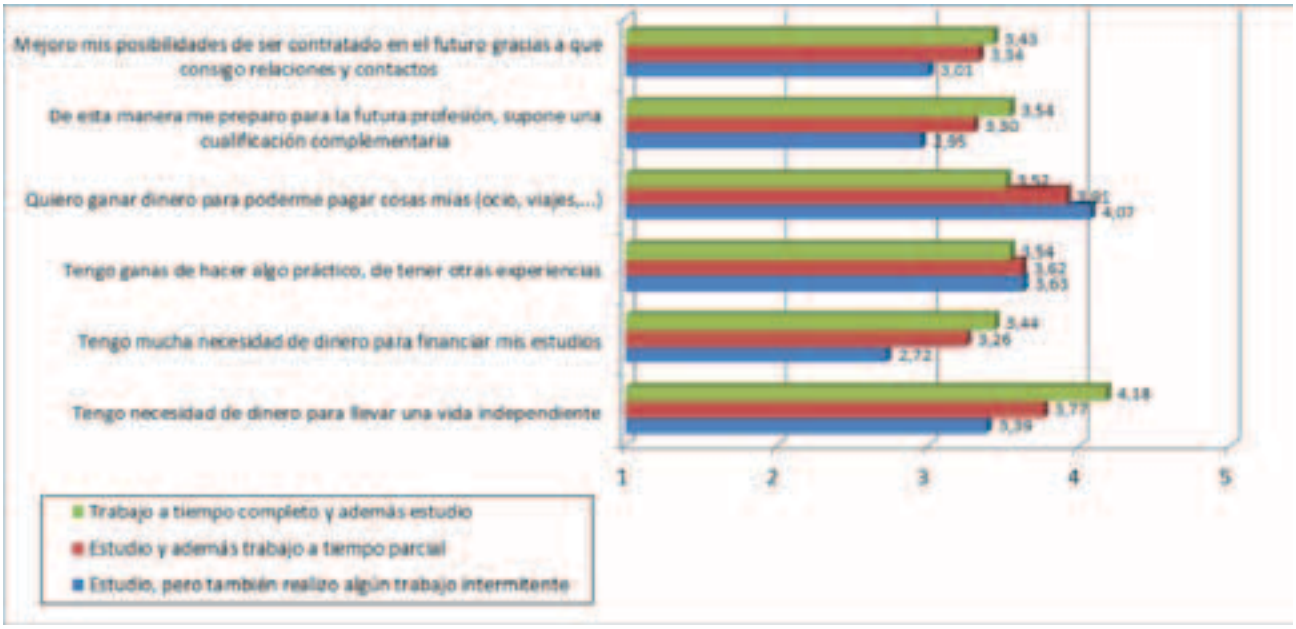
Esta idea es clara si tenemos en cuenta los motivos para trabajar, entre los que destaca claramente (con una valoración media de 4,1) el poder costear gastos propios entre quienes trabajan de forma esporádica, frente al 3,5 de quienes lo hacen a tiempo completo. Para estos últimos es mucho más relevante la necesidad de tener ingresos para mantener una vida independiente (4,3) y para financiar los estudios (3,4) y para obtener cualificación extra o mejora profesional (3,5 y 3,4 respectivamente).

Tabla 3: Importancia media (escala de 1 a 5) de las siguientes razones para trabajar mientras se estudia:

	Media	Desv. típica
Tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente	3,68	1.36
Tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios	3,04	1.48
Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias	3,61	1.23
Quiero ganar dinero para poderme pagar cosas mías (ocio, viajes,...)	3,90	1.24
De esta manera me preparo para la futura profesión, supone una cualificación complementaria	3,19	1.44
Mejoro mis posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a que consigo relaciones y contactos	3,20	1.42

P.20.1 a P.20.6. ¿Qué importancia tienen para ti las siguientes razones para trabajar mientras estudias? (1: "muy poca importancia" y 5: "mucha importancia"). Unidad: media aritmética y desviación típica. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46,34%)

Gráfico 15: Importancia media de las siguientes razones para trabajar mientras se estudia según la modalidad de dedicación al estudio y al trabajo.



P.20.1 a P.20.6. ¿Qué importancia tienen para ti las siguientes razones para trabajar mientras estudias? (1: "muy poca importancia" y 5: "mucha importancia"). Unidad: media aritmética. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46,34%)

Con los quince ítems de las preguntas 19 y 20, se ha llevado a cabo un análisis factorial según el método de extracción de componentes principales (rotación varimax, KMO= 0,80) que ha resultado en cuatro factores que explican conjuntamente un 62% de la varianza total. La tabla siguiente incluye los factores propuestos, con el porcentaje de explicación de la varianza en cada caso, y las variables que componen cada uno de ellos.

Los cuatro factores resultantes ayudan a interpretar la estructura latente que subyace a estas quince variables que se refieren a las vivencias y motivaciones del trabajo cuando se compatibiliza con los estudios universitarios.

El primer grupo de vivencias resalta la consideración del trabajo como un plus de mejora en el futuro profesional. Asocia la idea de que el trabajo, relacionado con los estudios, pueda ser un trampolín profesional, que aporta experiencia concreta y mejora las posibilidades de ser contratado en el futuro.

Tabla 4: Resultado del análisis factorial realizado con las valoraciones medias de las distintas afirmaciones en relación al trabajo y al estudio y con la importancia media concedida a las distintas razones para trabajar mientras se estudia:

Nombre del factor	% de varianza explicada	Variable
Factor 1: trabajo como futuro profesional	20,1%	Mi trabajo es un trampolín para mi vida profesional futura Mi trabajo está relacionado con mi área de estudios De esta manera me preparo para la futura profesión, supone una cualificación Complementaria Mi trabajo es enriquecedor en el plano personal Mejoro mis posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a que consigo Relaciones y contactos
Factor 2: trabajo como impedimento	18,5%	Mi trabajo puede ser un impedimento para el buen desarrollo de mis estudios Mi trabajo me genera a veces problemas de salud (estrés, fatiga,..) Mi trabajo me deja poco tiempo para el ocio Tengo dificultades para compaginar trabajo y estudio Mi trabajo me obliga a organizar mis estudios
Factor 3: trabajo como fuente necesaria de ingresos	12,6%	Tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios Tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente Mi trabajo me permite pagar mis estudios
Factor 4: trabajo como experiencia	10,8%	Quiero ganar dinero para poderme pagar cosas mías (ocio, viajes,...) Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias

P.19.1 a P19.9. ¿En qué medida las afirmaciones siguientes se corresponden con tu situación personal? (1: "totalmente en desacuerdo" y 5: "totalmente de acuerdo") y P.20.1 a P.20.6. ¿Qué importancia tienen para ti las siguientes razones para trabajar mientras estudias? (1: "muy poca importancia" y 5: "mucha importancia"). Unidad: media aritmética. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46,34%)

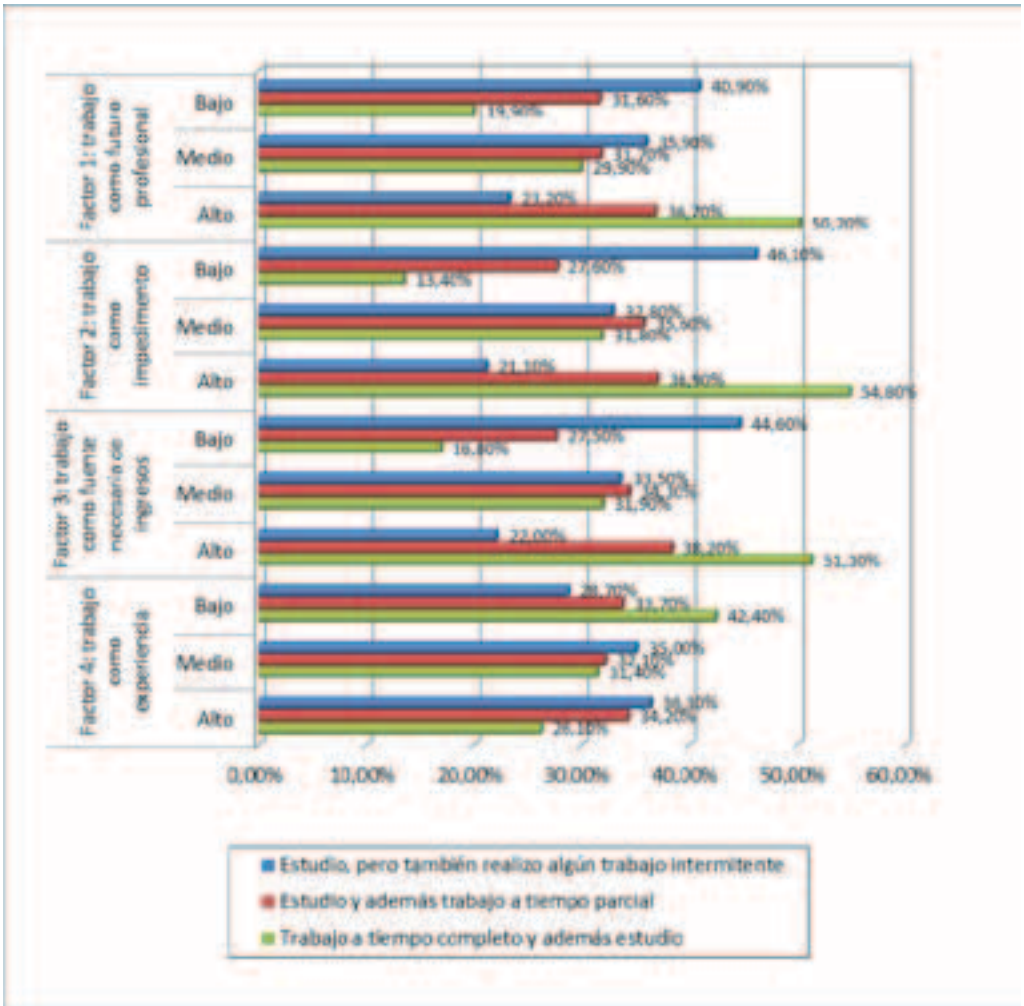
El segundo factor destaca las vivencias del trabajo relativas al hándicap que supone para obtener buenos resultados académicos, y las dificultades añadidas para organizar el tiempo disponible (incluido el de ocio) con riesgo incluso para la salud.

El tercer grupo se refiere a la necesidad de obtener ingresos como motivación para compaginar los estudios y el trabajo: para mantener una vida independiente, pagar los estudios, etc.

Por último, el cuarto factor resalta la valoración del trabajo como una fuente de experiencias, ajenas al propio contenido de la ocupación: sirve para mantener el ocio y los gastos propios, permite tener la vivencia de que se está haciendo algo práctico, más allá de los estudios…

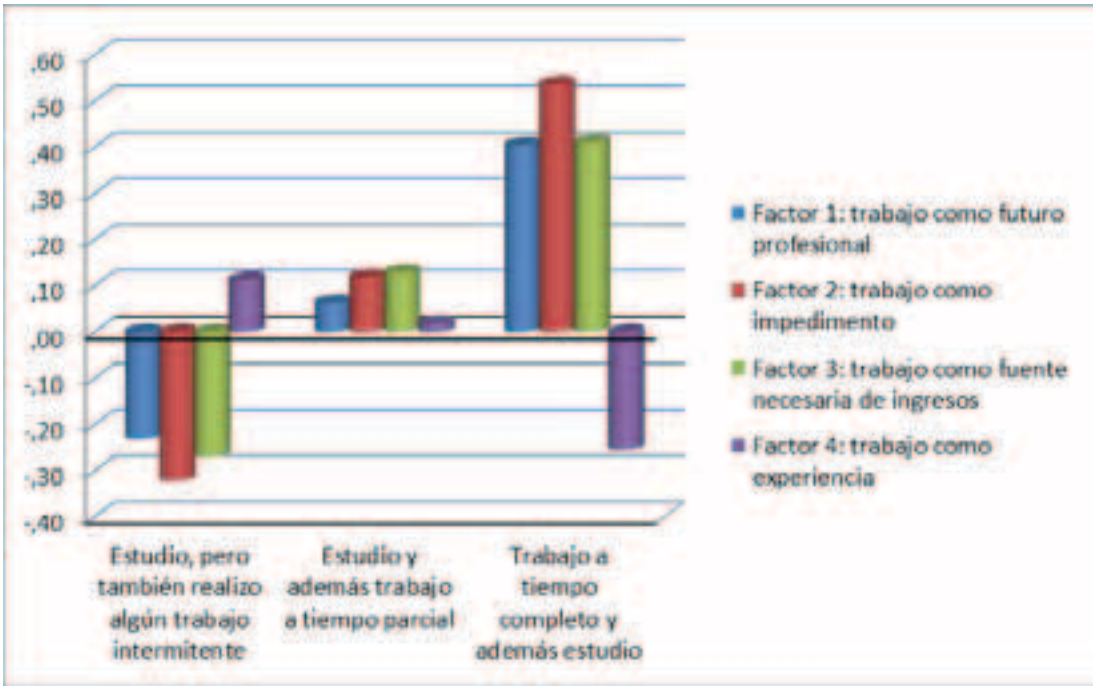
La perspectiva de valoración del trabajo, y de lo que suponen las distintas modalidades, se enriquece claramente mediante esta estructura de vivencias. El trabajo se considera tanto más relacionado con una posible proyección profesional cuanto mayor es la dedicación (entre quienes trabajan a tiempo completo), lo mismo que ocurre con la vivencia del trabajo como impedimento y como fuente de ingresos. Para estos tres grupos de vivencias la relación es prácticamente lineal, de tal manera que la vivencia aumenta según lo hace el tiempo de dedicación al trabajo.

Gráfico 16: Factores resultantes recodificados según la modalidad de dedicación al estudio.



En sentido inverso se comporta el factor relativo al trabajo como experiencia personal y de ocio, que es muy superior entre quienes trabajan esporádicamente que entre quienes lo hacen a tiempo parcial y, sobre todo, completo.

Gráfico 17: Puntuaciones factoriales medias según la modalidad de dedicación al estudio.

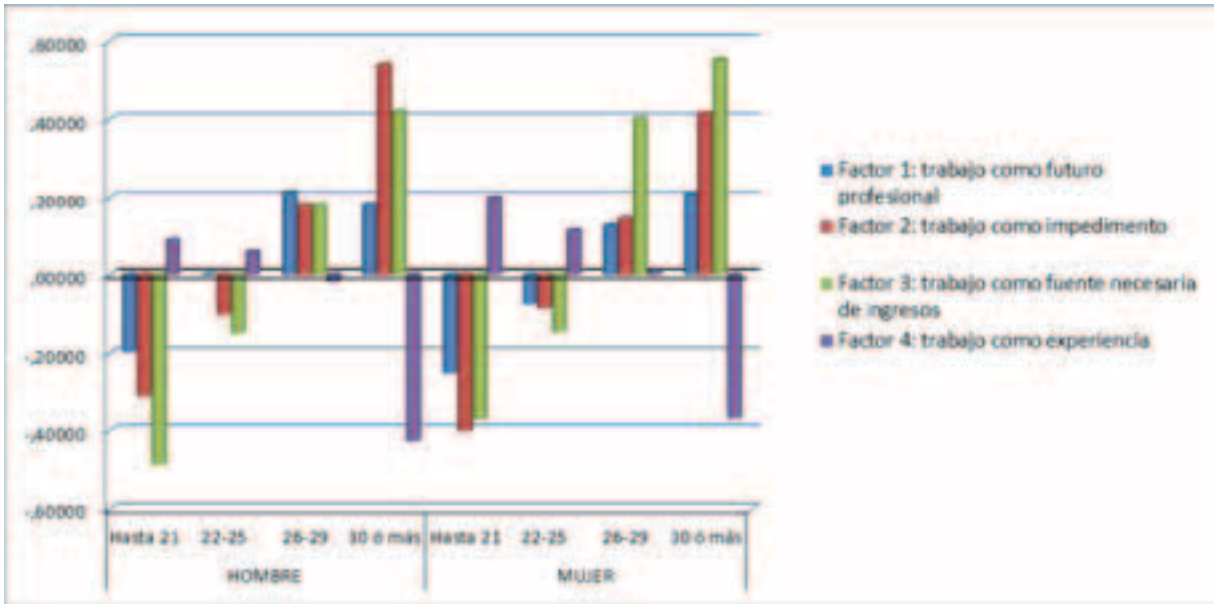


Diferencias de medias significativas entre las tres modalidades de estudio en los cuatro factores considerados ($p<0.01$, Test Anova de un factor)

Para los estudiantes de mayor edad el trabajo supone en mayor medida una fuente necesaria de ingresos y un impedimento para otras actividades de la vida cotidiana, con diferencias por género, de tal manera que para las mujeres es más preponderante la necesidad de ingresos que para los varones en la compatibilización de trabajo y estudios, y para los varones es superior la vivencia de saturación relacionada con dicha compatibilización. Correlativamente el trabajo como experiencia es superior cuanto menor es la edad, y tanto más entre las mujeres que entre los varones.

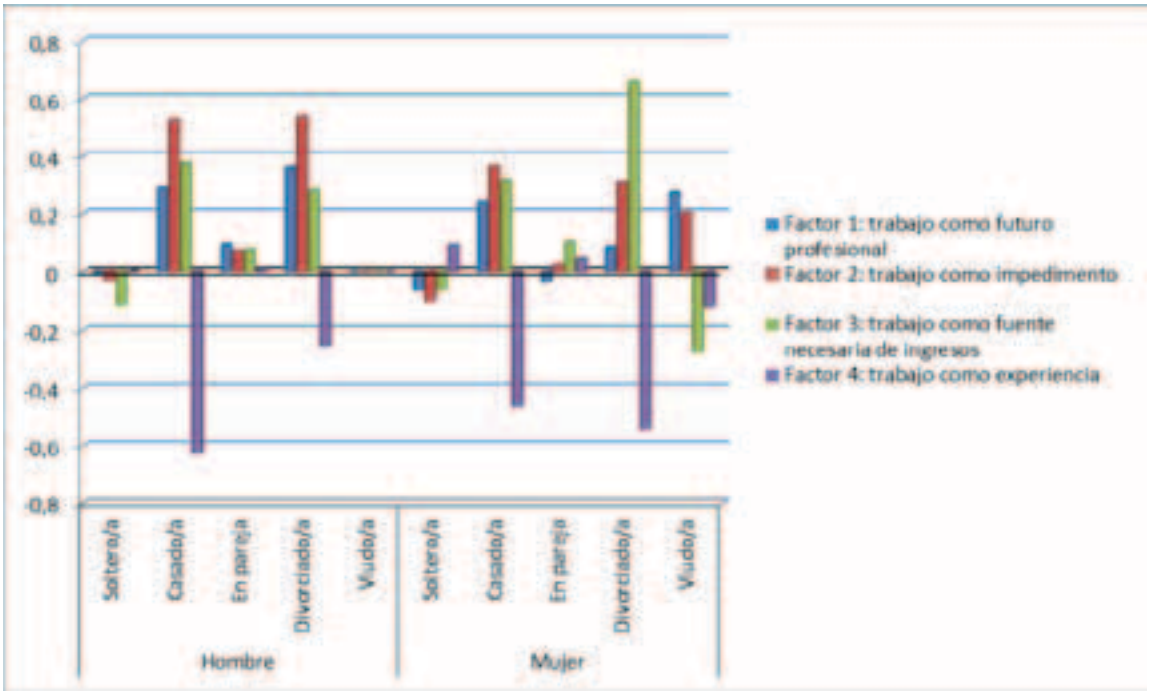
La expectativa de proyección profesional del trabajo también es más alta cuanto mayor es la edad, sobre todo entre los varones.

Gráfico 18: Puntuaciones factoriales medias según sexo y edad.



La prueba T de diferencia de medias para muestras independientes arroja diferencias de medias significativas para sexo en los cuatro factores ($p<0.05$). El Test Anova de un factor confirma las diferencias de medias significativas entre los cuatro grupos de edad en los cuatro factores considerados ($p<0.01$)

Gráfico 19: Puntuaciones factoriales medias según sexo y situación familiar



La prueba T de diferencia de medias para muestras independientes arroja diferencias de medias significativas para sexo en los cuatro factores ($p<0.05$). El Test Anova de un factor confirma las diferencias de medias significativas entre los cinco grupos de situación familiar en los cuatro factores considerados ($p<0.01$)

En relación a otras variables sociodemográficas, se han detectado que todas las vivencias relativas a la proyección profesional, la saturación personal y la necesidad de ingresos son superiores entre los y las estudiantes con cargas familiares, especialmente cuando tienen hijos, caso en el que la valoración del trabajo como experiencia es absolutamente irrelevante.

Sólo los estudiantes de ciencias sociales e ingenierías valoran positivamente la proyección profesional asociada al trabajo que realizan, destacando claramente en negativo quienes cursan estudios de ciencias y ciencias de la salud a este respecto. Cierto es que son los estudiantes de ciencias quienes menos dicen necesitar el trabajo para conseguir ingresos, motivación mucho más clara en las humanidades, ciencias de la salud y ciencias sociales.

El estatus socioeconómico familiar vuelve a mostrarse como un diferencial claro entre los estudiantes universitarios en el análisis de las vivencias y motivaciones relativas al trabajo que realizan. Cuanto mayor es el nivel de estudios del padre, y sobre todo de la madre, menor es la necesidad de trabajar para conseguir ingresos, y mayor el acercamiento a experiencias laborales como complemento de otras experiencias vitales distintas a la necesidad. La valoración del trabajo como impedimento es superior cuando el nivel de estudios de padre y madre es bajo, una vez más muy superior cuando es la madre la que aporta bajo nivel de estudios.

La misma relación se obtiene al analizar los factores según el nivel de ingresos de padre y madre, aunque en este caso la necesidad de trabajar para conseguir ingresos se manifiesta con más contundencia cuando es el padre el que aporta un bajo nivel de ingresos.

3. Consideraciones finales

Un primer dato básico obtenido de la investigación es que, si bien una mayoría del estudiantado se dedica a los estudios de manera exclusiva (un 54% del total), casi la otra mitad realiza alguna actividad laboral remunerada. El tipo de actividad en la que más se involucran los estudiantes es la que se realiza de manera intermitente (23%), seguida de la correspondiente a un trabajo a tiempo parcial (12%). Estos datos ratifican así, en buena medida, una de las tesis centrales de la investigación dirigida por Ariño (2008), según la cual buena parte de los trabajos realizados por los estudiantes consisten en "trabajillos", destinados, sobre todo, a sufragar los gastos propios. Además, un 11% de los estudiantes, además de estudiar, trabaja a tiempo completo.

La edad se confirma como una variable estratégica en lo que hace a la probabilidad de estar realizando un trabajo a tiempo completo o a tiempo parcial. Así, las personas mayores de 25 años presentan una alta participación entre el estudiantado que realiza este tipo de trabajo (suponen casi una cuarta parte entre los estudiantes de 26 a 29 años que siguen esta modalidad de dedicación al estudio y casi un 57% entre los mayores de 30 años). Otra circunstancia de especial relevancia al respecto es la relativa al hecho de tener o no cargas familiares. Así, los estudiantes que tienen una familia propia, y, sobre todo, quienes tienen hijos, se dedican de manera mucho más acentuada que el resto al trabajo a tiempo completo (un 62%). Las diferencias de género no resultan muy significativas al respecto.

Los estudiantes cuyo hogar no está en España dedican también más horas al trabajo, mientras que aquellos cuya residencia familiar habitual está en este país presentan una mayor dedicación al estudio a tiempo completo o bien al trabajo esporádico Distinguiendo por comunidades autónomas de residencia familiar, los estudiantes cuya familia reside en Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana o Madrid compaginan, como mayor frecuencia, el estudio con el trabajo a tiempo parcial o a tiempo completo. Por lo que hace a la titulación cursada, o la rama de conocimiento de la misma, los datos ratifican las conclusiones de investigaciones previas: La modalidad de dedicación al estudio es muy diferente según las enseñanzas seguidas y el área de conocimiento de las mismas.

Otro aspecto especialmente significativo, considerado también por EUROSTUDENT, así como por otros estudios previos, es el que tiene que ver con el estatus socio-económico de los progenitores de quienes compatibilizan el estudio y el trabajo. Así, cuanto más alto es el nivel educativo de los progenitores, mayor es el peso porcentual entre sus hijos de quienes se dedican al estudio en exclusiva. El hecho de tener empleo, así como el estatus ocupacional correspondiente al mismo, apuntan en la misma dirección. Esto es, los hijos cuyos progenitores trabajan como directivos o profesionales, o bien realizan tareas cualificadas, o de "cuello blanco", tienen una mayor presencia entre los estudiantes a tiempo completo. La relación estadística resulta aún más contundente si se considera la estructura de ingresos familiares, ya que los hijos de quienes disponen de ingresos más elevados representan casi diez puntos porcentuales más que quienes cuentan con ingresos bajos entre el alumnado que se dedica sólo al estudio. La asociación en sentido inverso, es decir, entre progenitores con bajos niveles educativos, bajos empleos o menores ingresos familiares, resulta también consistente con estos resultados.

Una de las aportaciones, seguramente, más relevantes del mismo tiene que ver con el significado otorgado por el alumnado que estudia y trabaja a esta doble actividad. Y ello tanto por lo que se refiere a los motivos aducidos para hacerlo como por lo que respecta a su valoración acerca de cómo impacta esta situación en sus estudios, en su vida cotidiana –disponibilidad de tiempo para el ocio, etc.- y hasta en su salud, o, en fin, cómo creen ellos que esta situación puede influir en su futuro profesional y en el conjunto de su proceso formativo.

Los datos obtenidos en este proyecto, y el tipo de análisis realizado, permiten ofrecer un cuadro más complejo de esta situación. Así, las personas de más edad, por regla general, destacan tanto los aspectos negativos como los positivos de su doble actividad, aludiendo en este último caso, sobre todo, a su enriquecimiento personal y al impacto de su trabajo -realizado a tiempo completo en un porcentaje muy elevado- en su proyección profesional. Se confirma así la tesis de que muchas de estas personas, que realizan un gran esfuerzo compaginando el estudio y el trabajo, tienen sus miras puestas en su mejora profesional, además de que sigan trabajando porque lo necesitan económicamente. En esta vivencia entonces, aún señalándose con toda rotundidad los aspectos negativos de la compaginación del estudio y del trabajo, se ponen sobre el tapete también, con claridad, las cuestiones positivas asociadas a esta doble actividad. Las restantes vivencias, según las cuales el trabajo sería, bien un impedimento o bien una fuente necesaria de ingresos, adoptan una puntuación más alta cuanto mayor es el tiempo de dedicado al trabajo, de manera lineal. Esto no sucede, sin embargo, en el caso de la vivencia del trabajo como una experiencia personal, que asciende entre quienes trabajan sólo de manera esporádica. Es interesante, que como se derivada de los datos, la edad y, en algunos casos, el género, influyen también en estas vivencias en un sentido complementario al ya señalado: el trabajo como experiencia es una vivencia tanto más presente cuanto menor es la edad, y también es más elevada entre las mujeres que entre los hombres, sobre todo si no tienen cargas familiares. La existencia de estas últimas, sobre todo, si se tienen hijos, incrementan simultáneamente las valoraciones positivas y negativas de la compaginación del trabajo y el estudio, como sucede también en el caso del estudiantado de más de 25 años. Por último, entre los estudiantes de las titulaciones de salud o de ciencias prevalecen las vivencias negativas de la incorporación al trabajo durante la etapa universitaria. Además estos estudiantes declaran necesitar menos dicha doble incorporación para obtener sus ingresos principales. La consideración de la condición socio-económica familiar ofrece datos que apuntan en una dirección semejante, destacando más las valoraciones negativas del trabajo cuando más baja es dicha condición. Por el contrario, entre los hijos de las personas que tienen un estatus socio-económico más elevado, de realizarse una actividad laboral, aparece más asociada a una vivencia de carácter positivo, como experiencia o como complemento formativo. La disección de este tipo de vivencias permite comprender en mejor medida el significado variable de la condición del estudiante que compagina su formación universitaria con el trabajo, en sus diversas modalidades.

Bibliografía

Ariño, Antonio (dir.) (2008): *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles.* València: Publicacions de la Universitat de València.

Ariño, A. y LLopis, E. (dirs.) (2011). *¿Universidad sin clases?. Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, Madrid, Ministerio de Educación.

Ariño, A., Llopis, E y Soler, I. (dirs.) (2012). *Proyecto Equi-Par. Equidad participativa. Desigualdad y movilidad en la universidad española*. Madrid, Ministerio de Educación.

Barañano, Margarita, Finkel, Lucila y Rodríguez, Elena (2011). "Procedencia socio-familiar", en Ariño, A. y Llopis, E. (dirs.), *¿Universidad sin clases?. Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, Madrid, Ministerio de Educación.

Finkel, L. y Barañano, M. (2012). "Régimen de dedicación al estudio", en en Ariño, A. y Llopis, E. (dirs.), *¿Universidad sin clases?. Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, Madrid, Ministerio de Educación.

Eurostat/Eurostudent.eu (2009): *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key Indicators on the Social Dimension in Mobility* (http://epp.eurostat.ec.europa.eu; http://www.eurostat.eu)

Llopis, Ramón y Ariño, Antonio (2011): "Organización del Tiempo y Trabajo Remunerado", en *¿Universidad sin Clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV.*Madrid: Ministerio de Educación (capítulo 8, pp. 167-186).

Planas, Jordi y Fachelli, Sandra (2010): *Les universitats catalanes, factor d´equitat i de mobilitat profesional. Un anàlisi sobre les elacions entre l´estatus familiar, el bagatge acadèmic i la inserció profesional l´any 2008 dels titulats l´any 2004 a les universitats catalanes*, Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Real Decreto 179/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, BOE de 31 de diciembre de 2010.

Ruesga, S. y Silvia, J. (2008): "Las relaciones laborales de los estudiantes trabajadores en España", Relaciones Laborales, nº 20, pp. 93-113.

Universitat de València (2010): *Reculle de Dades Estadístiques, curso 08-09*, Universitat de Vàlencia.

PREPARANDO EL FUTURO DEL SISTEMA EDUCATIVO CON LA LOMCE

Joaquin Giró[1]

Resumen

En esta comunicación me propongo establecer oportunamente mi impresión sobre cómo se prepara el futuro del sistema educativo español siguiendo a la LOMCE en correlación con las recomendaciones del informe de la OCDE.

Palabras clave: sistema educativo, LOMCE, OCDE, equidad, fracaso escolar, abandono escolar temprano

Confieso que fue tras el verano, nada más empezar el curso, cuando comencé a interesarme por el futuro que se vislumbraba tras la nueva ley educativa, una más tras el cambio de signo político en el gobierno. Sabía que la falta de consenso político para mantener la educación alejada de la confrontación, nos llevaría a una nueva reforma sin esperar a que se pudiera observar los resultados de la anterior, sobre al menos una generación de estudiantes. Este parece el sino del sistema educativo español, reformado y vapuleado tantas veces como cambios gubernamentales se han sucedido.

Pero aún me interesé más, tras la lectura de los artículos de Feito (2012) y Fernández-Enguita (2012), que resaltaban los dislates de esta (aún en anteproyecto) Ley Wert. Según Feito el informe de la OCDE, con sus evidencias empíricas, *supone una enmienda a la totalidad de esta propuesta gubernamental*. Para Fernández-Enguita el anteproyecto nos alejará aún más de Europa al adoptar *políticas de recorte de programas compensatorios, reducción del tronco común, estratificación de la escuela pública y un mensaje inequívoco de preferencia por la privada*, que inevitablemente repercutirá sobre los alumnos de familias en desventaja, al excluirlos o segregarlos desde edades tempranas.

Con posterioridad he leído en las redes sociales y en la prensa toda clase de argumentos a favor y en contra, tanto del anteproyecto para mejorar el sistema educativo español como de las recomendaciones de la OCDE para mejorar la equidad y reducir el fracaso escolar. Básicamente los dos se afianzan sobre el objetivo de reducir el fracaso y el abandono escolar temprano con el fin de acercarnos a la media europea, o de conseguir la aproximación en los resultados de los sistemas educativos europeos y, sin embargo, las críticas parecen señalar las recomendaciones de la OCDE como mejor posicionadas que las del anteproyecto de la LOMCE para conseguir estos objetivos.

No es fácil sacudirse toda clase de prejuicios cuando se trata de comparar las recomendaciones y modificaciones propuestas desde ambos textos, como tampoco es fácil enfrentarlos de forma maniquea. Por ello, y porque para la comparación y análisis de ambas propuestas es necesario realizar una lectura sosegada de los objetivos, evidencias empíricas y medidas de ambas, me propongo en esta comunicación establecer oportunamente mi impresión sobre cómo se prepara el futuro del sistema educativo español siguiendo a la LOMCE en correlación con las recomendaciones del informe de la OCDE.

Las recomendaciones de la OCDE

Sabemos que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico es una organización de cooperación internacional, fundada en 1960, y compuesta por treinta y cuatro estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Esta organización parte de la consideración sobre el beneficio de la educación para las personas, pues obtienen mejores oportunidades de empleo y pueden alcanzar una mejor calidad de vida. Para los países, los beneficios potenciales recaen en el crecimiento económico y en el desarrollo de valores compartidos que fortalecen la cohesión social.

Sin embargo, la realidad educativa en los países de la OCDE advierte de la existencia de un gran porcentaje de personas que no han acabado sus estudios de educación secundaria, entre los que destacan por encima de la media, Grecia, Italia, España y Portugal entre otros; países que además se encuentran en serias dificultades económicas para hacer frente a la crisis financiera y económica en Europa.

Pues bien, el informe de la OCDE *"Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools"*, publicado a principios de 2012, sobre el análisis de las características que debe poseer un sistema educativo para que se produzca un aprendizaje eficaz y se reduzca el fracaso escolar, ofrece una visión comparada de los altos costes económicos y sociales de la inequidad; ofrece también soluciones de cómo los sistemas educativos pueden responder a los retos de equidad en la educación, y hace una contribución sobre cómo reducir el fracaso escolar.

1 Universidad de La Rioja

Del informe se extrae que:

- Los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos suelen fracasar más en sus estudios, debido a la falta de equidad e inclusión.
- La equidad en la educación significa que las circunstancias personales o sociales, como género, origen étnico o antecedentes familiares, no obstaculizan el logro del potencial educativo, y que todos los individuos alcanzan al menos un nivel mínimo de habilidades (inclusión).
- Tomar medidas para que este fracaso escolar disminuya, aporta unos beneficios tanto sociales como personales, y también contribuye al crecimiento económico y al desarrollo social.

Así pues, mejorar la equidad y reducir el fracaso escolar es una prioridad de política educativa (todos los países tienen retos en equidad, pero sus contextos y situaciones varían; hay distintas estrategias y políticas, pero no hay un conocimiento común de lo que funciona y, los países se enfrentan a retos en la adopción e implementación de políticas para mejorar la equidad en la educación), por lo que es necesario tener respuestas.

En el informe destacan dos grandes objetivos: que todos los estudiantes alcancen un nivel básico y, reducir el fracaso escolar. El primero se basa en que la deserción es el abandono del estudio debido a diversos factores (entre ellos la falta de recursos económicos y la desintegración familiar), y por el cual los estudiantes no alcanzan un nivel básico de habilidades para desenvolverse en la sociedad, provocando su falta de inclusión. Respecto al segundo señalan que reducir el fracaso escolar es beneficioso, pues el fracaso escolar conlleva altos costes a los individuos y a la sociedad, ya que limita el crecimiento económico y la innovación, y deteriora la cohesión social y la movilidad. Los costos económicos y sociales del fracaso y la deserción escolar son altos, pues terminar los estudios medios superiores dará a los alumnos en el futuro más posibilidades de empleo, y aspiraciones a mejores condiciones económicas y, por tanto, depender menos de la ayuda pública. De aquí se deduce que invertir en educación, sobre todo para niños de familias con reducidas posibilidades económicas, a la larga beneficiará a toda la sociedad.

Los países de la OCDE proponen políticas para aumentar la equidad y reducir el fracaso escolar como elemento central de las estrategias de crecimiento, invirtiendo desde la educación temprana de calidad hasta el nivel medio superior, evitando políticas sistémicas que provoquen el fracaso escolar, eliminando aquellas prácticas a nivel de sistema que entorpezcan la equidad, y ayudando a mejorar las escuelas y estudiantes en desventaja. Sin embargo, las políticas educativas necesitan alinearse con otras medidas gubernamentales que no siempre se relacionan, como vivienda o bienestar social, para garantizar el éxito estudiantil. En ocasiones, el diseño de los sistemas educativos puede realzar y colaborar en el fracaso escolar. De ahí el insistir en la equidad como instrumento de mejora de la igualdad y beneficio a los estudiantes en desventaja.

En este sentido, la OCDE ofrece varias recomendaciones para contribuir a *prevenir el fracaso y promover la terminación de la educación media superior*:

1. **Eliminar la repetición de grados**, fijar un pase automático o limitar la repetición a materias o módulos suspendidos con apoyo especial y, concienciar socialmente para cambiar el apoyo cultural a la repetición. También es preciso reforzar la capacidad de escuelas y maestros para una mejora del aprendizaje.

Las estrategias alternativas a la repetición de cursos son:

- El apoyo para aquellos que se atrasan durante el año. Esto implica ofrecer a los estudiantes un apoyo precoz, regular y oportuno.
- La promoción automática con un plan de soporte, y
- Concienciar a la sociedad en general sobre los costes de la repetición y el efecto negativo que tiene en los estudiantes

Se basan para adoptar esta medida en los altos costes que supone la repetición de curso, en relación con el coste total sobre la enseñanza primaria y secundaria. Por otra parte, no se ha demostrado que sirva para la mejora del aprendizaje del estudiante la repetición de todo un curso cuando no se han superado tan sólo determinadas materias o módulos. La repetición en este sentido ha demostrado ser ineficiente.

2. **Evitar la separación temprana y diferir la selección de estudiantes hasta la educación media superior.** Es preciso reforzar una escolaridad más completa y evitar la selección temprana de estudiantes, la cual ejerce un efecto negativo en los alumnos asignados a niveles más bajos y aumenta las desigualdades sin elevar el desempeño promedio, de ahí la recomendación de esperar a la finalización de la secundaria para llevar a cabo la selección de itinerarios educativos.

La selección se produce en todos los países de la OCDE, pero hay diferencias importantes entre los países sobre el momento y la forma de esta selección. Mientras que la edad media de la primera selección oficial es a los catorce años en los países de la OCDE, en España, los estudiantes no se separan hasta los dieciséis años. En algunos países como Austria y Alemania, la selección se lleva a cabo muy temprano, cuando los estudiantes tienen tan sólo diez años, edad claramente insuficiente para decidir un futuro educativo.

3. **Administrar la elección de escuela para evitar la segregación y el aumento de las desigualdades.** La elección

de la escuela ha aumentado en los países de la OCDE, sin embargo esto puede desembocar en la separación de estudiantes por capacidades, ingresos y origen étnico, además de aumentar las desigualdades. No hay que dar a los padres la libertad de elección de escuela ya que esto tiene como resultado la segregación de estudiantes según sus capacidades y antecedentes socioeconómicos, y genera mayores desigualdades en los sistemas educativos. La determinación de algunos centros como guetos educativos, proviene de la ausencia de estudiantes distintos a la presencia de gitanos, inmigrantes, discapacitados o desfavorecidos por cualquier circunstancia en sus aulas.

Se considera la introducción de programas que controlen la elección, evitando seleccionar sólo a los "mejores" estudiantes en las escuelas con exceso de solicitudes. También proveer de incentivos financieros a las escuelas que inscriban estudiantes en desventaja y con bajo rendimiento; y de becas o créditos a los estudiantes de familias desfavorecidas para hacerles más accesibles las escuelas de alta calidad.

4. **Procurar que las estrategias de financiamiento respondan a las necesidades de estudiantes y escuelas.** Dirigir los recursos disponibles según las necesidades para asegurar la equidad y la calidad en los sistemas educativos, garantizando el acceso a una educación y atención de calidad a la primera infancia (cero a seis años), en especial a las familias en desventaja. La inversión en la primera infancia es particularmente eficiente para el desarrollo del país.

A nivel escolar, más fondos no conducen automáticamente a mejores resultados. Tampoco recursos adicionales para ordenadores y personal dan buenos resultados. Esta recomendación está en la línea de considerar más importante la calidad del personal docente que su cantidad.

5. **Diseñar trayectorias equivalentes de educación media superior para garantizar su término.** Crear políticas que mejoren la calidad y el diseño de la educación media superior, como puede ser asegurar que las vías académicas y profesionales de la enseñanza secundaria superior sean equivalentes, y no como viene sucediendo con la distinción social que se produce en elección de la vía académica sobre la profesional.

Para garantizar el término de la educación media superior se propone reforzar los mecanismos de orientación y asesoramiento, y diseñar medidas concretas para prevenir la deserción escolar.

6. **Secundaria superior: Promover habilidades dirigidas al trabajo.** Es decir, diseñar programas relevantes y de alta calidad en formación profesional. Ofrecer una mezcla de competencias académicas y técnicas para los que más lo necesiten, y ofertar mejores competencias y salidas laborales.

No obstante estas seis recomendaciones para prevenir el fracaso escolar y promover la finalización de la educación media superior, la OCDE propone también otras cinco recomendaciones de *políticas para mejorar el desempeño de las escuelas y estudiantes en desventaja*:

1. **Fortalecer y apoyar a la dirección escolar**. Seleccionar, formar y apoyar a los directores de centro. Ofrecer programas de preparación para acceder a la dirección escolar que permitan enfrentar los desafíos de estas escuelas. Ofrecer buenas condiciones para atraer y retener a los mismos. Por último, para que los directores consigan cambios duraderos en los centros escolares, podrán establecerse asesorías, tutorías y redes como apoyo complementario a la dirección.

En España, los centros públicos tienen menor autonomía en la toma de decisiones que en el conjunto de los países de la OCDE y de la Unión Europea. Mientras que en la OCDE y en la UE-21 los directores de centros educativos toman entre el 41% y el 46% de las decisiones respectivamente, en España este porcentaje tan sólo alcanza un 25%. Esto sucede porque los centros educativos tienen mayor autonomía en la toma de decisiones referentes a la organización de la enseñanza, pero menor libertad en la planificación y estructuras, la gestión del personal y los recursos.

2. **Fomentar un clima y ambiente escolares propicios para el aprendizaje**. Para ello se recomienda reforzar las interacciones alumno-alumno y alumno-maestro, y propiciar mejores estrategias de aprendizaje mediante políticas específicas. Priorizar climas favorables para el aprendizaje (la disciplina por sí misma no es efectiva); y organizar mejor el tiempo de aprendizaje evitando pautas temporales rígidas, incluso ampliando el tiempo de aprendizaje más allá del horario escolar ordinario.
3. **Atraer, apoyar y retener a maestros de alta calidad**. Las políticas deben elevar la calidad docente para las escuelas y estudiantes en desventaja, proporcionando educación docente que garantice que los maestros reciben las habilidades y conocimientos que necesitan para trabajar en estas escuelas (específicamente formación). Incentivos financieros y de carrera apropiados (supongo que sujetos a un estatuto docente y a unos incentivos ligados a sistemas de evaluación). Condiciones laborales favorables.

La retribución anual del profesorado en España (2010), es superior en Primaria y Secundaria al profesorado de los países de la OCDE o de la UE21. Las diferencias son mayores en el salario inicial y se acortan pasados los quince años o bien en la retribución máxima en la escala.

4. **Garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el aula**. Combinación entre instrucción centrada en el estudiante y prácticas curriculares mediante herramientas de diagnóstico y evaluación para supervisar el avance de los estudiantes y garantizar que adquieren una buena comprensión y conocimientos. Asegurar una cultura de altas expectativas.

Ofrecer ayuda a los maestros para adaptar la instrucción, evaluación y prácticas curriculares a las necesidades de estudiantes y escuelas en desventaja.

5. **Dar prioridad a la vinculación entre las escuelas y los padres y comunidades**. Aplicar medidas para evitar que los padres de familias en desventaja se desvinculen de la participación en la escuela, mediante estrategias de comunicación, establecimiento de vínculos, etc. Diseñar estrategias específicas de comunicación. Orientar a los padres en su papel. Reforzar los vínculos con la comunidad.

En resumen, la OCDE ofrece en su informe recomendaciones de políticas para sistemas educativos, de modo que contribuyan a que todos los menores cumplan de manera exitosa su escolaridad, previniendo el fracaso y la deserción escolar, porque las personas con más escolaridad contribuyen a sociedades más democráticas y a economías más sostenibles. Y porque las sociedades con personas capacitadas están mejor preparadas para responder a las crisis actuales y futuras.

Esto se consigue estableciendo tres máximas:

1ª) *Partir de una equidad y calidad en la educación*. Invertir en una educación infantil, primaria y secundaria universal, y en particular para niños desfavorecidos, es justo y económicamente eficiente.

2ª) *Hacer frente a las políticas que impiden la equidad en la educación*. Y para ello se propone eliminar la repetición de grados; evitar la separación temprana y diferir la selección de estudiantes hasta la educación media superior; administrar la elección de escuela para evitar la segregación y el aumento de las desigualdades; procurar que las estrategias de financiación respondan a las necesidades de estudiantes y escuelas y, finalmente, diseñar trayectorias equivalentes de educación media superior para garantizar su término.

3ª) *Apoyar a estudiantes y escuelas en desventaja*. Fortaleciendo y apoyando la dirección escolar; fomentando un clima y ambientes escolares propicios para el aprendizaje; atrayendo, apoyando y reteniendo a maestros de alta calidad; garantizando estrategias de aprendizaje eficaces en las aulas y, finalmente, dando prioridad a la vinculación entre las escuelas y los padres y comunidades.

Estas son en resumen las recomendaciones que realiza la OCDE en su informe sobre políticas educativas a emplear en la reforma de los sistemas educativos, para que respondan a la demanda de mejora del nivel educativo de los estudiantes y reducción del fracaso escolar. Unas recomendaciones que pese a realizarse con el foco dirigido hacia aquellos países que se alejan de la media en materia de fracaso y abandono escolar temprano, no por ello dejan de orientarse hacia la armonización de los sistemas educativos europeos.

Las modificaciones de la LOMCE

Por su parte, el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que es una modificación parcial de puntos clave de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), reconoce algunas de las debilidades del sistema educativo español, principalmente:

- Resultados internacionales desfavorables: PISA, malos resultados comparativos en lectura, matemáticas y ciencias, y baja autonomía de los centros españoles en promedios de la OCDE.
- Baja tasa de población que termina ESO.
- Tasas altas de abandono educativo temprano (población entre 18 y 24 años con nivel de formación ESO o inferior que no sigue ningún tipo de estudio o formación).
- Tasas bajas de alumnos excelentes: 3% frente al 8% de media en Europa.
- Diferencias considerables entre las Comunidades Autónomas.

El reconocimiento de las debilidades del sistema educativo en términos de abandono escolar temprano, o de fracaso en la graduación idónea de los alumnos, no es sino la constatación del nivel de ineficacia de un sistema que deja fuera y sin el título de consecución de los objetivos de la educación obligatoria, a uno de cada tres escolares.

Para su lectura, el anteproyecto[2] de la LOMCE se muestra dividido en dos puntos:

1º Un preámbulo que resume la intención del nuevo proyecto de Ley (del apartado primero al cuarto).

2º El artículo único que modifica de manera parcial, muchos artículos de la LOE (del apartado quinto en adelante).

En el preámbulo, señala la LOMCE que *la educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro.* De este modo, al definir la educación como motor de la economía se entiende que la educación será un factor del que dependerán los procesos económicos, y que deberá estar enfocada a sus resultados.

Y sigue la LOMCE indicando que *la educación [...]* es *una fuente de ventajas materiales y simbólicas para los individuos,*

2 He utilizado la versión presentada el 3 de diciembre de 2012 y publicada el 19 de diciembre: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20121219-conferencia-sectorial.html

ventajas tanto mayores cuanto más avance cada uno en ese proceso y mejores resultados obtenga en él. De este modo el anteproyecto de ley entra en abierta contradicción con el objetivo principal que presenta el informe de la OCDE, que no es otro que acabar con la inequidad a partir de estrategias que combinen equidad y calidad, y a través de medidas como la financiación según las necesidades y no según los resultados.

En cuanto al segundo punto, es decir el artículo único del anteproyecto de la LOMCE, modifica de manera parcial muchos artículos de la Ley Orgánica de la Educación (LOE), y se encuentra dividido en ochenta y seis apartados, tres disposiciones adicionales, una disposición transitoria, una disposición derogatoria y seis disposiciones finales. No voy a entrar en todo el articulado modificado, si no en aquellos aspectos relevantes que han llamado nuestra atención.

Empezamos con el añadido de un nuevo artículo 2.bis a los artículos 1 y 2 de la LOE, donde define la educación como servicio y no como derecho, al entender *por Sistema Educativo Español el conjunto de agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación del servicio de la educación en España y sus beneficiarios, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo*. En el punto cuatro dice que *el funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas*. Redacción que enmascara como novedad lo que ya estaba incluido en la LOE (principio de equidad e igualdad); y, sobre todo, porque hay muchas medidas que pueden fomentar las desigualdades; no obstante, el añadido de eficiencia, transparencia y rendición de cuentas de los recursos públicos no son principios desdeñables si no fuera porque su implementación puede acabar en un brindis al sol, como puede ocurrir con los de equidad e igualdad, si no se dan las medidas necesarias y se habilitan los instrumentos adecuados.

Más adelante se añade un nuevo apartado diez al art.3 de la LOE (pág.11), donde señala que *los ciclos de Formación Profesional Básica tendrán carácter obligatorio y gratuito*, de modo que la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos de Formación Profesional Básica constituyen la Educación Básica, afectando negativamente en términos de obligatoriedad y gratuidad, a primer y segundo ciclo de Educación Infantil, a Bachillerato, a los Grados Medio y Superior de Formación Profesional, Régimen Especial (EOI, Escuelas de Arte, Artes Escénicas) y Universidad.

Estas son, a mi modo de ver, las principales bases conceptuales y metodológicas sobre las que se arma el anteproyecto de la LOMCE, el cual propone realizar los cambios necesarios que permitan cumplir con los principales objetivos que persigue la reforma, a saber:

1) **La flexibilización de las trayectorias**. En este punto se contradice con el informe de la OCDE en su recomendación de diseñar trayectorias equivalentes de educación media superior para garantizar su término. De hecho, el anteproyecto de la LOMCE señala las principales medidas que deben incluirse y que se resumen en la anticipación de la elección de itinerarios en el segundo ciclo de la ESO, haciéndoles elegir:

- En 3º ESO: entre materias optativas, y entre matemáticas de iniciación al Bachillerato o a la FP.
- Al inicio de 4º ESO: entre enseñanzas académicas (iniciación al Bachillerato) o aplicadas (iniciación a la FP)
- Al finalizar 4º ESO: prueba final de acceso al Bachillerato o a la FP
- Atención individualizada según perfil en ESO:
  - Para alumnos con dificultades del aprendizaje: programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento de dos años (en 2º y 3º de ESO)
  - Para alumnos con dificultades de adaptación o situación socioeconómica desfavorable: programas de cualificación profesional de dos años: tras cursar 3º ESO y excepcionalmente 2º de ESO los mayores de 15 años.

Estas medidas, en su conjunto, se traducen en modificaciones parciales del articulado de la LOE, como el art.18 de la LOE que queda redactado de la siguiente manera: *1. La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador. Las áreas del bloque de asignaturas troncales* en esta etapa educativa son las siguientes: *Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera.* Una medida con la que desaparece la asignatura Conocimiento del Medio, la cual fue añadida en recientes cambios en educación. También en Secundaria se suprimen o reducen materias optativas que ayudaban a la formación integral del alumno (cultura clásica, música, plástica, tecnología, ética, etc.), y se establecen dos ramas en 3º (científico-humanístico y tecnológico), diferenciándose la primera rama en 4º curso en científico y humanístico (de corte parecido al antiguo bachillerato de ciencias y letras), mientras la rama tecnológica se inserta en la Formación Profesional.

Sorprende que no se ofrezcan referencias a medidas que permitan corregir las dificultades de aprendizaje en Primaria, base educativa sobre la que se cimenta el fracaso escolar en la ESO.

2) **Implantación de pruebas de evaluación a nivel nacional en puntos críticos de cada etapa educativa**. Tomando en consideración los resultados del informe PISA-2009, se sugiere que los países que emplean exámenes externos basados en estándares, tienden a un mejor rendimiento de hasta dieciséis puntos más por término medio en la OCDE.

Para lograr el objetivo de implantación de pruebas de evaluación, el anteproyecto propone una serie de medidas relativas a evaluaciones al final de cada etapa, externas y de carácter nacional, pero diseñadas la parte de enseñanzas mínimas por el Gobierno y el resto por las comunidades autónomas.

Primaria: Evaluación final con dos pruebas: de competencias básicas y consecución de objetivos (con efectos académicos), y de conocimientos (sin efectos académicos). La no superación de la prueba de competencias básicas y consecución de objetivos:

- supone la repetición de sexto, si el alumno no ha repetido ya primaria (contrario a las recomendaciones de la OCDE por el nulo efecto que tiene sobre los estudiantes)
- y si ha repetido pasa a Secundaria, pero con un informe que recomiende medidas de apoyo y refuerzo.

ESO: Será necesario superar la evaluación final para acceder al Bachillerato o a la FP. Serán pruebas diferentes, pero la elección de itinerario en cuarto de la ESO no es decisiva: lo habitual será que los alumnos de enseñanzas académicas se presenten a la evaluación de acceso al Bachillerato, y los de enseñanzas aplicadas a la evaluación de acceso a la FP, aunque podrán presentarse a una u otra según decidan. Para obtener el título de ESO:

- superar todas las materias de la etapa
- superar la evaluación final, siempre que al menos haya superado determinado número de materias o al finalizar tercero de la ESO (que coincidirá con el final del 1º ciclo), una prueba de diagnóstico (sin efectos académicos).

Consejo orientador. **A**l finalizar cada curso el equipo docente recomendará:

- el itinerario más adecuado
- programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, o de cualificación profesional

Bachillerato: Será necesario superar la evaluación final para obtener el título de Bachiller. La nota final será la media de las calificaciones de Bachillerato ponderada al 60%, y de la evaluación final ponderada al 40%.

Estas medidas justifican las siguientes modificaciones del articulado de la LOE. Por ejemplo, en el apartado diez (pág.16), establece una nueva evaluación al final de Educación Primaria con carácter nacional y calificación externa, que podrá suponer la inclusión del centro docente en un plan específico de mejora en función del nivel alcanzado por sus alumnos. De fondo, esta medida fomentará la competitividad entre centros, dejando al descubierto los centros de bajo desempeño y, en consecuencia, sin los recursos necesarios para su sostenimiento. Otra medida que se contradice con el informe de la OCDE, en este caso echando abajo el objetivo de *Ayudar a mejorar a las escuelas y alumnos en desventaja.*

El art.21 de la LOE relativo a la *Evaluación final de Educación Primaria* se modifica de la siguiente forma: Los alumnos realizarán una evaluación al finalizar sexto curso de Primaria, sin efectos académicos. *Su resultado tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el equipo docente, las familias y los alumnos. Los criterios de evaluación y las características de las pruebas serán establecidos* por el Gobierno *para todo el Sistema Educativo Español.* De este modo se vuelve, aunque formulada de otro modo, a la primera "reválida", que no tendrá carácter eliminatorio pero sí constará en el expediente del alumno. Además, si las evaluaciones externas no fueran de carácter selectivo y segregador y tuvieran un fin de carácter formativo, podrían adquirir valor en la comunidad educativa al permitir diagnosticar los problemas y atajarlos mediante la adopción de las medidas oportunas y diversas según las metodologías empleadas en cada centro. Obra de forma contraria a las recomendaciones de la OCDE que buscan evitar *la separación temprana* y abogan por *diferir la selección de estudiantes hasta la educación media superior*.

La modificación diecinueve (pág.25), hace referencia al artículo 31. *Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*, que ahora indicará la opción académica o aplicada por la que se ha obtenido. *Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria será necesaria la superación de la evaluación final, así como una calificación final de Educación Secundaria Obligatoria superior a cinco puntos sobre diez. La calificación final de Educación Secundaria Obligatoria se deducirá* de la ponderación entre la nota media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias de Educación Secundaria Obligatoria al 70%, y de la nota obtenida en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria al 30%. El título habilita a continuar enseñanzas post-obligatorias en Bachillerato (si se ha superado la evaluación por la opción de enseñanzas académicas), y en Formación Profesional de Grado Medio (si se ha superado por la opción de enseñanzas aplicadas).
Para la obtención del título el alumno tendrá que pasar una prueba si quiere continuar en el sistema educativo, y en este caso sí es de carácter eliminatorio (segunda reválida). Esta medida, será tomada por los alumnos como un obstáculo a la continuación de los estudios, y provocará más abandonos, contradiciendo a la OCDE que recomienda adoptar y diseñar trayectorias dirigidas a garantizar el término de la educación media superior, asegurando que las vías académicas y profesionales de la enseñanza secundaria superior sean equivalentes, reforzando los mecanismos de orientación y asesoramiento, y diseñando medidas concretas para prevenir la deserción escolar.
La modificación veinticuatro y veinticinco (págs.33-34), hace referencia al art.36 sobre *Evaluación y promoción*, precisando las materias que el alumno debe superar para promocionar y el desarrollo de la nueva evaluación final de Bachillerato, similar a la evaluación final de la ESO. *Para obtener el título de Bachiller será necesaria la superación de la evaluación final de Bachillerato, así como una calificación final de Bachillerato superior a 5 puntos sobre 10, que se deducirá de la nota media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias del Bachillerato*

ponderada al 60%, y de la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato al 40%. Es decir, tras cursar el Bachillerato, los alumnos tendrán una tercera prueba para obtener la nota media que les dará acceso a una carrera u otra. En este caso la media se hará con el 60% de la nota obtenida durante los dos primeros cursos de Bachiller, y la mencionada prueba. Esta modificación presenta un punto positivo al tener en cuenta que la nota media se haga del rendimiento en los cursos y la evaluación final, y no como en la PAU, que deja todo el peso en una prueba específica, que pocas veces denota el nivel real del alumno.

El apartado veintisiete (pág.35), modifica el art.38 acerca del sistema de acceso a la Universidad, y donde *el Gobierno establecerá la normativa básica que permita a las universidades fijar los procedimientos de admisión [...] de los alumnos que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente (...).*

No obstante, cuando la universidad establezca procedimientos de admisión en alguna titulación oficial, el acceso a aquélla vendrá determinado por la valoración conjunta resultante de ponderar la calificación final del Bachillerato y la calificación obtenida en el procedimiento de admisión establecido. La ponderación de la calificación final del Bachillerato tendrá que tener un valor, como mínimo, del 60 % del resultado final del procedimiento de admisión.

Así pues, las universidades (según normativa del Gobierno) serán las que fijen los procedimientos de admisión del alumno, dándoles la posibilidad de que sea mediante prueba, entrevista o baremando la titulación académica. Esta medida hará que de nuevo se produzca la diferenciación del alumnado, utilizando pruebas más o menos exigentes. El mismo fin que la selectividad, pese a que esta desaparece.

3) **Racionalización la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias instrumentales.** Como existe un amplio abanico de materias que ofrecen los centros, deciden intensificar el estudio de las materias instrumentales reduciendo este amplio abanico de materias.

Propone la LOMCE concentrar los esfuerzos en materias instrumentales en la Secundaria, reduciendo la gran variedad de modalidades y vías en Bachillerato, e identificando materias prioritarias (entienden por prioritarias las materias que se evalúan en pruebas internacionales como PISA: matemáticas, ciencias y comprensión lectora). Se basan para este cambio en que los alumnos españoles, pese a tener mayor carga lectiva en horas, dedican más horas a las ciencias que a las matemáticas o la lectura, y esta es la causa del por qué España sale mal parada en los informes PISA.

Para llegar al objetivo propuesto, las medidas que se incluyen en el anteproyecto insisten en racionalizar la oferta educativa, reforzando materias instrumentales de la siguiente forma:

- En Primaria, en 5º y 6º se incrementará la carga lectiva en lenguas, matemáticas y ciencias.
- Toda la Secundaria, impartiendo menos materias por curso y aumentando la carga lectiva en materias instrumentales (lenguas, matemáticas y ciencias).
- En la ESO, reduciendo el número de itinerarios a dos: enseñanzas aplicadas (de iniciación a la FP) y enseñanzas académicas (de iniciación al Bachillerato)
- En el Bachillerato, reduciendo el número de vías alternativas a cinco: ciencias e ingeniería, ciencias de la salud, humanidades, artes, y ciencias sociales.
- Aumentando la autonomía de los centros educativos
- Realizando evaluaciones nacionales externas

De este modo, en la programación de materias para las dos opciones, desaparecen de entre las troncales las Ciencias Sociales, y además no se encuentran en la oferta de materias optativas, lo que provocará importantes lagunas en el conocimiento e influirá en la capacidad de reflexión y crítica.

4) **Aumento de la autonomía de los centros, fomento de su especialización y exigencia de la rendición de cuentas.** La propuesta del anteproyecto de la LOMCE acerca de la autonomía de los centros docentes se dirige hacia que estos tengan mayor flexibilidad y responsabilidad en la elección de contenidos, así como un mayor liderazgo de los directivos con el fin de conseguir una mejora de los resultados académicos de los alumnos. Se basan para este cambio en el liderazgo en la escuela (convertido en prioridad en las políticas educativas de los distintos países), porque una mayor autonomía escolar en la toma de decisiones y en la responsabilidad de sus resultados requiere un liderazgo escolar mejor definido. En España el director es el responsable legal del funcionamiento del centro educativo, pero tiene poca autonomía, mientras en otros países el director es un líder pedagógico.

Para conseguir este objetivo se propone tomar las siguientes medidas:

- Acciones de calidad en cooperación Estado-CCAA:
  - especialización curricular, funcional o según tipología de los alumnos; centros bilingües, formación del profesorado, recursos TIC, mejora del rendimiento, etc.
  - planificación estratégica por objetivos
  - rendición de cuentas
- Separación de funciones (equipo directivo las decisorias, Consejo Escolar las consultivas).
- Dirección de centros públicos:

- autonomía de gestión para desarrollar acciones de calidad
- valoración de la experiencia previa
- igualdad de condiciones entre profesores del centro y externos

La plasmación de estas medidas se encuentra en la modificación del articulado de la LOE. Así, la relativa a la especialización de centros según tipología de alumnos se manifiesta en la modificación cincuenta (págs.44-45) que hace referencia al apartado 2 del art.84 el cual queda redactado del modo siguiente: *En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.* En este caso, la modificación se realiza para que los centros con educación diferenciada por sexos (segregada), queden dentro de la legalidad.

Respecto a la especialización funcional de centros, la modificación cincuenta y cinco (págs.47-48), se realiza sobre el art.116 relativo a los conciertos, que dice en su punto seis: *Las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los ciclos de Formación Profesional Básica que, conforme a lo previsto en la presente ley orgánica, los centros privados concertados impartan a su alumnado. Dichos conciertos tendrán carácter general.* Con esta modificación, la Formación Profesional Básica podrá ser concertada, lo que supone que centros privados podrán impartirla con el apoyo económico detraído de los recursos públicos, fortaleciendo la desigualdad en la oferta. Y sigue con otra medida que profundiza en las desigualdades al insistir en la especialización y competencia de, y entre los centros: *El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas. (…).*

*Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas***,** *supondrán para los centros educativos la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros.* De este modo se justifica la competencia entre centros. La idea se basa en ajustar el presupuesto a todos los centros, a partir del cual se les ofrece una serie de incentivos o penalizaciones, dependiendo de los resultados obtenidos. También pueden buscar financiación con actividades dentro del centro o cesión de espacios. Por si no tuviera éxito la competencia entre centros, se publicarán las clasificaciones resultantes de las pruebas externas a que se someterán. Es una competición en toda regla que eliminará recursos de las zonas y los centros más necesitados o en desventaja, en una nueva contraposición a la recomendación de la OCDE de procurar que las estrategias de financiamiento respondan a las necesidades de estudiantes y escuelas para asegurar la equidad y la calidad en los sistemas educativos.

La LOMCE añade que *para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos.*

El director decidirá qué es una acción de calidad. De ello dependerá la provisión de puestos y la carrera profesional. Se da cobertura legal a los directores en la contratación de profesorado, fomentando la competencia entre centros por hacerse con los mejores docentes, si bien se fija en proporcionar educación docente dirigida, que garantice que los maestros reciben las habilidades y conocimientos necesarios para trabajar en las escuelas en desventaja. No es baladí esto de la formación de docentes, pues la diversidad requiere medios materiales y humanos. Además se trata de establecer condiciones laborales favorables, con incentivos financieros y de carrera apropiados y que deberían quedar reflejados en un estatuto del docente.

No obstante, si se quitan las ayudas a las escuelas que obtengan malos resultados en las evaluaciones, los centros competirán no sólo por tener los mejores docentes, sino por tener los mejores alumnos y así no perder los recursos administrativos, lo cual puede magnificar aún más las desigualdades. En este caso no se fomentaría un clima y ambiente escolar propicio para el aprendizaje, ni se evitarían los ambientes difíciles que se suelen centrar en las escuelas en desventaja.

En la modificación sesenta y cuatro (págs.51-52), que hace referencia al art.127 sobre *Competencias del Consejo Escolar y del director,* se puede observar que el Consejo Escolar deja de ser un órgano de decisión**,** para ser un órgano consultivo. Otros órganos de decisión como la dirección del centro o el claustro de profesores no incluyen a los padres y madres. Si bien es cierto que en España la participación de los padres es escasa, estos sólo podrán elegir el centro, pero no participar de forma activa en el diseño y la gestión del proyecto educativo. En este punto nuevamente se contradice con las propuestas de la OCDE sobre dar prioridad a la vinculación entre las escuelas, los padres y la comunidad, aplicando medidas para evitar que los padres en desventaja se desvinculen de la participación en la escuela, mediante estrategias de comunicación, establecimiento de vínculos, etc., diseñando estrategias específicas de comunicación y orientando a los padres en su papel.

Por otra parte, limitar las funciones del Consejo Escolar a las de simple asesoramiento, incrementando su carácter consultivo y descargándolo de su responsabilidad en la gestión de los centros, parece contradecir lo señalado en el art. 27.7 de la Constitución que reconoce el derecho de *los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos* a intervenir *en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la*

Ley establezca. La interpretación jurídica descansa sobre la sentencia del Tribunal Constitucional STC 77/85 que señala como este derecho puede revestir, en principio, las modalidades propias de toda participación, tanto informativa como consultiva, de iniciativa, incluso decisoria, dentro del ámbito propio del control y gestión. Se deja así por la Constitución a la libertad de configuración del legislador la extensión de esa participación, que en el caso de la LOMCE la limita a la modalidad consultiva.

La modificación sesenta y cinco (págs.52-53), relativa al art.132 sobre *competencias del director* dice que son competencias del mismo, y señalamos las más significativas:

- *Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y disposiciones que la desarrollen.* Con anterioridad, el Consejo Escolar a instancia de padres o tutores, podía revisar las decisiones adoptadas y proponer otras medidas; pero el Consejo Escolar (único órgano donde los padres tenían poder de decisión dentro la dinámica del centro) queda en este anteproyecto, como hemos indicado, en órgano consultivo.
- *Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3*. La obtención de recursos complementarios se refiere a los centros, que podrán utilizar sus instalaciones para obtener recursos. Serán actividades lucrativas dentro del centro la cesión de espacios para eventos o actividades lucrativas extraescolares.

La modificación sesenta y ocho (pág.54), relativa al art.135 sobre *Procedimiento de selección* dice que:

- Para la selección de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de selección, así como los criterios de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.
- La selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, por otro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros.
- La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección, y la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo...

De este modo, el director es nombrado prácticamente por la Administración en vez de ser elegido democráticamente por la comunidad. Aumenta el porcentaje de participación del profesorado en la Comisión, reduciendo el grado de democracia en los centros, sin menoscabar el hecho de ser un profesorado muy controlado por la dirección del centro.

La modificación setenta (pág.55), señala que se suprime el punto 2 del artículo 140 de la LOE, que decía: *La finalidad establecida en el apartado anterior no podrá amparar que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, independientemente del ámbito territorial estatal o autonómico en el que se apliquen, puedan ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros*. De este modo se impedía que las evaluaciones externas sirvieran para hacer clasificaciones de alumnos y centros en listados públicos, y así evitar un uso nocivo para el proceso educativo, aspecto que en el anteproyecto se suprime, incentivando incluso su opuesto, es decir, que se puedan hacer clasificaciones de centros y alumnos.

La intención que primaba en las pruebas de diagnóstico era proveer a los centros de los recursos necesarios para afrontar sus necesidades educativas. Sin embargo, la publicación de los resultados de evaluación se configura como un instrumento de castigo para los centros con resultados negativos, pues los padres se orientarán en su elección de centro tan sólo por esos resultados, sin disponer de otros indicadores de calidad. Además, los centros que sean capaces de llenar antes sus cupos de alumnos no recibirán alumnos de escolarización tardía, que son precisamente aquellos con más dificultades y con más problemas relacionados con el entorno social y familiar.

Poco que añadir al objetivo **5º) Desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** mediante su uso intensivo, que trata de incorporar las TIC en el equipamiento educativo de modo que permita el desarrollo de una enseñanza individualizada, una disminución de costes de apoyos y refuerzos, y como herramienta complementaria a la formación presencial para alumnos y profesores. Lo mismo sucede con el objetivo **6º) Apoyo del plurilingüismo**, mediante la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. Se trata de promover la educación plurilingüe, de aprender inglés en inglés, a través de programas de aprendizaje de lenguas extranjeras en cooperación con las comunidades autónomas. Son dos objetivos que buscan adaptar los centros educativos a las demandas de los llamados nativos digitales, grandes usuarios de las TIC como instrumento de ocio, pero apenas usuarios con fines formativos. Respecto al plurilingüismo, se trata de conseguir que el estudio del inglés, que se da desde edades muy tempranas, mejore los resultados en el grado de comprensión oral, y al menos un 50% de alumnado alcance el nivel B1 o superior en el primer idioma extranjero.

Donde sí nos detendremos es en el objetivo **7º) Impulso de la Formación Profesional, que conlleve la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la imbricación en el proceso formativo de las empresas, y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con**

niveles mucho menores de desempleo juvenil.

La LOMCE propone fomentar la Formación Profesional, es decir, canalizar una proporción mayor de estudiantes hacia la Formación Profesional, facilitando las vías de acceso a los grados de FP, y desarrollar la formación profesional dual en España (combinación de formación en el centro educativo y en el puesto de trabajo). Para llegar al objetivo, las medidas que se incluyen en el anteproyecto de Ley son:

- Anticipar la elección de itinerarios para que un mayor número de alumnos se dirija hacia la FP.
- Programas de Cualificación Profesional para el mercado de trabajo, que cambian al pasar de un año (y un 2º año voluntario) a dos años. Su objetivo ya no es obtener el título de ESO, sino preparar al alumno para el mercado de trabajo y ofrecerle una mínima cualificación profesional.
- Acceso desde programas de cualificación profesional (PCPI), a la FP de grado medio, y de la FP de grado medio a la FP de grado superior. El alumno deberá superar una prueba de admisión que realizará el propio centro de FP.
- Otro proyecto normativo lo constituye la FP dual, que es el modelo basado en un incremento sensible de la formación en las empresas del sector (superior al 33% del tiempo), de modo que la formación adquirida en los centros de trabajo implique para los alumnos una inmersión real en el entorno laboral. Se desarrollará por real decreto.
- Desarrollo del Marco Español de Cualificaciones, para dar cumplimiento al compromiso que España ha adquirido con la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. También se desarrollará por real decreto.

En este caso, el legislador toma el modelo de Alemania, donde hay un sector industrial protegido y apoyado por el Estado y que ha encontrado en la UE un gran mercado para exportar sus productos; sin embargo, en España no disponemos de una industria tan desarrollada como en Alemania, y habría que plantearse si esta medida bajará el nivel de desempleo juvenil, menos aún con una crisis sistémica.

La LOMCE añade en este objetivo que *se crea un nuevo título de FP Básica, se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de grado medio y desde ésta hacia la de grado superior.* Al adelantar la edad de elección entre una vía académica y otra profesional, no sólo los alumnos con malos resultados académicos sino los alumnos en desventaja y con menos posibilidades económicas se decantarán por la vía profesional. En el apartado trece (pág.19), referido al art.25 de la LOE sobre *organización de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria* se dice que tendrá un carácter orientador, y se podrá cursar para la iniciación al Bachillerato en la opción de enseñanzas académicas, o para la iniciación a la Formación Profesional en la opción de enseñanzas aplicadas. De este modo, el anteproyecto de la LOMCE propone adelantar a los 14 años la elección de las trayectorias justificando esta propuesta en que los países con menor abandono escolar hacen elegir a los alumnos entre formación académica o tecnológica antes de los 16 años. Es una medida que provocará que los alumnos de familias con menor renta o capacidad económica se inclinen por la opción de la vía profesional, retornando al viejo modelo segregador. Una vez más, esta medida se encuentra en clara contradicción con el Informe de la OCDE que recomienda evitar *la separación temprana y diferir la selección de estudiantes hasta la educación media superior*.

Conclusiones

La nueva ley educativa diseña la educación según principios del sistema económico. Al estructurarse de forma piramidal, los centros se parecerán cada vez más a una empresa, donde el director será un mero gestor de maestros y profesores entre otros recursos humanos, abandonando cualquier tipo de proyecto educativo, para centrarse en ajustar presupuesto y cumplir con las exigencias de la Administración.

El anteproyecto de la LOMCE entiende la educación desde el plano individual como un instrumento de competitividad entre las personas, de modo que la flexibilización de las trayectorias, que no es lo mismo que la flexibilización del sistema educativo para adaptarse a la diversidad del alumnado, implica la discriminación del alumnado en función de su trayectoria académica, a partir de medidas que ponen el acento en las pruebas de evaluación (externas y de carácter segregador), en la promoción (como máximo dos asignatura suspensas) y en la repetición (sólo se podrá repetir una vez en cada etapa), y anticipando el objetivo segregador de la elección de itinerarios en el segundo ciclo de la ESO.

Se enfoca la educación simplemente a la superación de pruebas externas que solo valoran materias instrumentales, y se suprimen las asignaturas más creativas (música y artes plásticas), de modo que podría suceder como en la selectividad, que se preparará a los alumnos con el fin de superar una prueba, pero no con el objetivo de aprender y adquirir conocimientos y responder a las exigencias de una sociedad en permanente cambio.

La segregación de los alumnos en distintos tipos de centros es una de las claves de la reforma legal. La rendición de cuentas por los centros, siendo la Administración quien impone los requisitos de calidad, servirá para retirar recursos a centros con alumnos con dificultades educativas. Se promueve la segregación estableciendo nuevos programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo, que sustituyen a los programas de diversificación curricular, y que permiten agrupar a los alumnos con dificultades. También se da la segregación en función del sexo, logrando caracterizar

el conjunto del anteproyecto como una reforma con calado ideológico y sectario, impidiendo el acuerdo con todos los agentes educativos y sociales implicados.

La necesidad de una gran reforma del sistema educativo para impedir que uno de cada tres estudiantes no continúe en el mismo es fundamental, pero la reforma de carácter ideológico que presenta el anteproyecto de la LOMCE, en oposición o en contradicción con las recomendaciones del Informe de la OCDE, nos muestra un futuro nada halagüeño pleno de miradas al pasado más obscuro de la educación en España.

Bibliografia

Feito, R. (El País, 21-IX-2012): Más Desigualdades. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/21/actualidad/1348255500_654415.html

Fernández-Enguita, M. (Blog MFE, 18-IX-2012): ¿Adónde quiere devolvernos Wert? http://enguita.info/776/

OECD (2012), *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf

OCDE (2012), *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja* (Resumen en español). http://www.oecd.org/edu/school/49620052.pdf

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español. http://www.todofp.es/dctm/todofp/panorama-ocde2012.pdf?documentId=0901e72b81416fd3

Texto borrador de ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la Conferencia Sectorial de Educación (19-XII-2012) http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20121219-conferencia-sectorial.html

EL EFECTO BOOMERANG DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA: EDUCACIÓN-EMPRESA-EDUCACIÓN

Francisco José Tovar Martínez y Rogelio Gómez González[1]

Resumen

La noción de competencia es una de las nociones más utilizadas en los ámbitos educativo y empresarial en los últimos años. Remontarnos a su origen es situarla en el ámbito de la reforma educativa estadounidense de la década de los sesenta del siglo XX donde se pretendía acercar el mundo de la empresa al de la educación proporcionando en éste último habilidades acordes con las demandas del mercado (Hyland, 1994). En ese sentido, el libro del psicólogo Jerome Bruner *El proceso de la educación* se considera el primer trabajo que hace referencia al concepto de competencia desde un ámbito meramente educativo. Fue otro psicólogo, David McClelland, el que sentó los cimientos de la aplicación de la noción de competencia al ámbito empresarial en su artículo *"Testing for competence rather that intelligence"*. En las décadas de los ochenta y noventa proliferaron multitud de trabajos en torno a la noción en los dos ámbitos, adquiriendo gran popularidad su aplicación en las empresas a través de la denominada gestión por competencias. Es en el siglo XXI cuando el mundo educativo retoma con fuerza la noción, sobre todo en el ámbito universitario a través del llamado *Proceso de Bolonia*. Nuestro trabajo pretende analizar la evolución de la competencia en los dos ámbitos defendiendo la hipótesis de que cierta parte del discurso determinista y personalista del ámbito empresarial ha sido adaptado al ámbito educativo a pesar de que en sus orígenes su misión era diferente.

Palabras clave: competencias, educación, empresa, Bolonia, individualización.

1. Introducción

La noción de competencia es un término que hoy en día sirve para explicar multitud de procesos en campos bien diferentes, siendo su significado diferente según el contexto en el que le situemos. Si preguntásemos de manera rápida "¿qué es la competencia?" nos encontraríamos con diferentes respuestas. Por un lado vinculado a competir y aspirar, es decir la competición por algo concreto, una posición determinada, un objeto de valor, una recompensa… Otra respuesta haría referencia a ser competente, una cualidad que no tiene tanta carga interaccionista como competir y que implica realizar o conseguir algo de una manera adecuada. Una tercera posible respuesta a dicha pregunta sería la que entiende competencia como aquello que incumbe a una entidad, institución o persona y que está vinculado con sus obligaciones o responsabilidades. Las tres respuestas están próximas entre sí, sobre todo la segunda y la tercera, las cuales se refieren al efecto de competer, es decir, la idoneidad o incumbencia de un ente para encargarse de algo. Pero tampoco están muy alejadas de la primera ya que el resultado de una competición suele favorecer al que mejor compete.

Al buscar una definición de tipo más científica, clara y reveladora nos encontramos con una tarea difícil, por no decir imposible. De Diego, Boada y De Diego (2000) afirman que tratar el tema de las competencias es entrar en un mundo diversificado y polimorfo. Es difícil encontrar a dos autores que la definan de la misma manera, pudiendo distinguir diferentes aproximaciones al concepto según se enfatice las conductas, los atributos o la mezcla de ambos elementos (Agut y Grau, 2001). Nuestra forma de entender la competencia es la que asocia esta noción a la gestión de las personas, ya sea en una institución educativa (estudiantes), una empresa (trabajadores) o un país (toda la población productiva).

Este artículo pretende hacer un repaso a la noción de competencia a lo largo de su historia. En un primer apartado, se intentará definir la noción sabiendo de su dificultad y a partir de la multitud de definiciones dadas tanto desde el ámbito educativo como del empresarial, a pesar de la dificultad que entraña, se intentará acotar el término de tal manera que desde un primer momento sepamos a qué estamos haciendo referencia cuando hablamos de competencias. En un segundo apartado, referiremos la competencia desde que apareciera en torno a los años sesenta del pasado siglo XX en Estados Unidos con el debate nacional acerca de qué y cómo debía ser la educación. Entre medias, los años setenta, ochenta y noventa han sido las décadas donde ha proliferado el discurso gerencial en torno a las ventajas de gestionar las organizaciones a través de las competencias de sus trabajadores. Un discurso promanagerial, de carácter positivo y sin fisuras que presentaba a la noción de competencia, una noción descaradamente poco objetiva y propulsora de la subjetividad laboral, como la piedra filosofal para el éxito empresarial. Y por último, nos adentraremos en cómo el llamado proceso de Bolonia ha convertido esa noción en central para el aprendizaje de los estudiantes.

1 Universidad de Valladolid. Dpto. de Sociología y Trabajo Social. Contacto: fjtovar@soc.uva.es

2. Aproximación a la noción de competencia

Conseguir encontrar un hilo conductor teórico que permita aferrarse a él siempre que nos encontremos perdidos cuando hablemos de competencia es una empresa delicada. El esfuerzo de numerosos artículos nacionales e internacionales muestra la dura tarea que supone intentar acotar conceptualmente dicha noción.

En un primer intento de acotar su naturaleza, se puede hablar de que la competencia es una noción sociolaboral. Laboral porque todos sus campos de aplicación se dan en torno al trabajo, a la realización de una actividad, y social porque no deja de ser un constructo utilizado como interconector para enlazar al individuo con la actividad de una forma socialmente establecida, es decir, en el sentido de que "lo que es competente o no" es establecido y reconocido a nivel general (posee la competencia en un grado X) y, también, de manera normativa (certificación de posesión de una competencia).

Al hacer un resumen de los principales autores que han abordado e intentado definir la noción se puede encontrar una serie de palabras que por su significado similar permanecen constantes en todas las definiciones, de las cuales se puede derivar una *definición marco* como base de este estudio. Así, siguiendo la revisión realizada por Agut y Grau (2001) de diez autores que delimitan la noción de competencia, la definición marco que se utilizará en este estudio será: *un individuo tiene una mezcla, repertorio o conjunto de características que se ponen en práctica en un contexto y que le permiten realizar una serie de actividades de una manera exitosa*. Cada autor enfatiza unos u otros ítems, moviéndose desde un punto de vista conductual (Woodruffe, 1992) a otro centrado en los atributos (Spencer y Spencer, 1993), pasando por una perspectiva combinada (Le Boterf, Barzucchetti y Vincent, 1993; Pereda y Berrocal, 1999), como se indicará más adelante. A continuación se intentará diseccionar la definición de competencia analizando cada una de sus partes.

a) Mezcla, repertorio o conjunto de características de un individuo

Cuando se habla de características de un individuo, se hace referencia a un abanico muy amplio de particularidades que abarcan desde los aspectos físicos hasta los psicológicos más inapreciables. En relación con el término de competencias, esas características se concretan principalmente en: aptitudes, conocimientos, saberes, habilidades, motivaciones, rasgos, conductas, comportamientos o actitudes.

Mientras que la palabra "mezcla" hace referencia a una serie de características que pueden o no existir en el individuo, independientemente de la competencia a la que se haga referencia, tanto "repertorio" como "conjunto" conllevan unas premisas previas, bien sea por la preparación anterior (en el caso del repertorio), bien sea por las propiedades comunes (referido al conjunto), que reflejarían una acción hacia la búsqueda de una determinada competencia que en el primero de los términos no se aprecia.

Esta frase es sin duda tan abierta que dentro de la misma se esconde una de las claves de la noción de competencia. Al hablar de conjunto de características se hace referencia tanto a atributos asociados a la persona de carácter objetivo (peso, estatura, color de pelo, condición física, nivel de estudios, idiomas, etc.) como a cualidades personales y subjetivas (ánimo, sentimientos, sensaciones…). Aquí radica la dificultad que a lo largo de más de medio siglo ha llevado a multitud de expertos en la materia a no encontrar los suficientes anclajes para que la noción de competencia sea definida de una manera precisa y objetiva.

b) Puesta en práctica en un contexto

En lo que están de acuerdo casi todos los investigadores de la noción de competencias y la gestión basada en ella es que lo verdaderamente nuevo de ella es su necesaria puesta en práctica en un contexto. Es decir, la competencia es, o no es, sólo después de ser demostrada en el contexto de la actividad realizada.

c) Realización de una serie de actividades (de forma exitosa)

Desde las primeras aproximaciones a la noción de competencia en el ámbito de la educación en *El proceso de la educación* de Jerome Bruner (1960) y *Taxonomia de los objetivos de la educación* de David Krathwohl, Benjamin S. Bloom y Bertram B. Masia en su versión original en 1964 hasta de la primera definición de McClelland (1973) en el ámbito laboral, todos los autores que se han acercado a la noción de competencia hablan de que su posesión supone determinado nivel de rendimiento o desempeño. En el ámbito empresarial, aunque las competencias cuando se desarrollan, puedan ser de diferentes tipos (casi todos los autores diferencian entre genéricas o específicas), el análisis de su definición ha implicado necesariamente la realización de las actividades vinculadas con un puesto de trabajo de manera "experta" (Agut y Grau, 2001). Pero aquí tampoco parece existir un acuerdo generalizado, contradiciendo la presente afirmación, los teóricos del modelo británico de competencia y, en general, aquellos que se acercan al mismo desde el ámbito de la educación y la formación no comparten esta visión del desempeño superior, considerándola (como se indicará más adelante) la capacidad de llevar a cabo una actividad particular a un nivel estándar predefinido (Fletcher, 1991).

Aparte de su definición, otra forma de aproximarnos al estudio de la noción de competencia sería según tres grandes enfoques: el conductista, el funcionalista y el constructivista, los cuales se relacionan y desarrollan con tres países: Estados Unidos, Inglaterra y Francia, respectivamente (Mertens, 1996).

El enfoque conductista sitúa el foco en las personas que hacen bien su trabajo de acuerdo a unos resultados esperados. Su interés es el del desempeño superior o exitoso, siendo las competencias las herramientas que permiten llegar a dicho desempeño. Aquellas características que permiten realizar una tarea pero no de forma exitosa, son las consideradas

competencias mínimas. El precursor de este enfoque es el psicólogo norteamericano David McClleland quien en su artículo "Testing for competence rather than intelligence" (1973) afirmó que los tradicionales exámenes no eran garantía de desempeño de éxito en la vida, mientras que otras variables, como las competencias, podían predecir mejor el éxito. En esa misma línea se situarían las aproximaciones a la noción de competencia de Boyatzis y Spencer y Spencer. Boyatzis (1982) afirma que las personas tienen una serie de capacidades de fondo que se pueden identificar y conducen al desempeño superior, así esas capacidades están formadas por una mezcla de rasgos, motivos, conocimientos y habilidades que constituyen la competencia. Por su parte, Spencer y Spencer (1993) definen la competencia como el conjunto de características esenciales de una persona que se relacionan causalmente con un criterio efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo.

El enfoque funcionalista sitúa el foco en el puesto de trabajo y no en la persona, se considera que todo puesto laboral está compuesto por una serie de elementos de competencia con sus correspondientes criterios de evaluación que marcan los niveles mínimos de cumplimiento. Es un enfoque en el que los resultados concretos y el desempeño están fijados con anterioridad a partir del análisis de funciones que componen el proceso productivo. Bajo este enfoque descansa el modelo de competencias nacional del Reino Unido a través de sus normas de competencias (National Council for Vocational Qualifications, NVQ). La competencia laboral esta está compuesta por una serie de características: los elementos de competencia, entendidos como los logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir, el criterios de desempeño, que serían los estándares de calidad definidos de antemano, el contexto en donde se pone en práctica la competencia y, por último, los conocimientos requeridos para ella.

El enfoque constructivista se centra en aquellos trabajadores que más rinden de la organización, realizando un análisis pormenorizado de todas las funciones y disfunciones que se presentan en la organización. Es por ello que la competencia se entiende como una mezcla indivisible de conocimientos y experiencias laborales en una organización concreta (Sanchez el al. 2004). Levy-Leboyer es el máximo exponente de esa corriente, define la noción de competencia como un repertorio de comportamientos (compuestos por aptitudes, los rasgos de la personalidad y los conocimientos) que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Las competencias son el punto de unión entre las características de un puesto de trabajo y las cualidades de una persona.

Pero el hecho de que se pueda derivar un principio general del término a partir de las numerosas definiciones encontradas - *mezcla, repertorio o conjunto de características que se ponen en práctica en un contexto y que permiten realizar una serie de actividades de forma exitosa*-, no impide que se reflexione acerca de esta cuestión.

A pesar de la anterior clasificación en tres enfoques, existen otros autores que se han acercado a la noción de competencia sin pertenecer de manera clara a ninguno de los anteriores. En España, Pereda y Berrocal (1999) en un primer momento y García-Sáiz (2003) se han adentrado en torno a los saberes que se han de movilizar, así la competencia profesional estaría compuesta por distintos saberes:

b) Saber: Son los conocimientos que posee la persona y que le posibilitarán llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia.

c) Saber hacer: La capacidad que tiene esa persona de aplicar aquellos conocimientos para solucionar los problemas que surjan en su trabajo.

d) Saber estar: La realización de esos comportamientos en función de las normas y reglas de la organización a la que se pertenece, en otras palabras: actitudes e intereses.

e) Querer hacer: "*Querer llevar a cabo los comportamientos que componen la competencia"* (Pereda y Berrocal, Pág. 80, 1999). Este punto hace referencia a los aspectos motivacionales de la persona.

f) Poder hacer: Referente a la organización a la que pertenece el individuo; serían las características de la organización que permiten que la persona disponga de los medios y recursos pertinentes para realizar su competencia.

Estos elementos configuran la competencia observable para los demás y que permite establecer diferentes niveles de desempeño de las personas en su ámbito personal y/o laboral (García Sáiz, 2003).

Como se puede observar, acercarse a la noción de competencia es una tarea compleja y que implica necesariamente posicionarse ideológicamente. En los enfoques conductivista, constructivista y de los *cinco saberes*, recae todo el peso sobre el individuo para el cual la competencia es una característica que está determinada por factores que pueden o no depender de él y que puede llegar a concluir con su puesta en práctica en una situación laboral determinada. Podríamos denominar estas aproximaciones como de psicológicas en tanto en cuanto el individuo es, al mismo tiempo, quien determina la competencia y quien la posee. Cuando la competencia está vinculada a estándares predefinidos, como en el caso del enfoque funcionalista, estamos situando la igualdad como valor predominante en torno al cual cualquier individuo puede llegar a poseerla. En este caso, al estar ceñida al trabajo antes que a la persona y al estar establecida por una serie de mínimos, se entiende la competencia como de un carácter objetivo y social, con criterios que son iguales para todos.

3. El origen: la educación.

Algunos autores afirman que desde la segunda década del siglo XX se ha venido hablando en el ámbito educativo de la noción de competencia (Adams, 1995, cit. en Mertens, 1996). La referencia del psicólogo Jerome Bruner a un artículo de Fred Hechinger en *The New York Times* denunciando cómo el sistema de educación norteamericano se había convertido en un objetivo a atacar en vez de un objetivo a mejorar (Bruner, 1960) describe el contexto por el cual surgirían diferentes publicaciones reflexionando en torno a dicho sistema. Como afirma Tuxworth, la génesis de la educación basada en competencias tenía como destinatarios a los profesores que, en ese momento, estaban en el punto de mira de amplios sectores de la sociedad insatisfechos con los bajos resultados y los altos costes de la educación. De esos amplios sectores cabe destacar al propio gobierno norteamericano que en 1959 convocó a científicos, psicólogos y educadores a través de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, en busca de la mejora de la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias y secundarias (Vossio Brígido, 2001). De este encuentro surgieron numerosos escritos por parte de diferentes académicos del que cabe destacar *El proceso de la educación* de Jerome Bruner (1960), el cual sirvió de incentivo a numerosas contribuciones académicas en torno a la teoría del aprendizaje y al desarrollo curricular. Si bien en ese libro Bruner no trata la noción de competencia de manera detallada, sí que se encuentran referencia a la misma en su último capítulo "Ayudar a la enseñanza", en el cual, en un intento por escudriñar cual es el mejor contexto para el aprendizaje del alumnado, afirma la necesidad de libertad tanto para enseñar como para aprender por parte del profesorado, y así transmitir de manera adecuada los conocimientos y proveer de un modelo de competencias al alumnado.

Un segundo escrito importante fueron los manuales "Taxonomía de los objetivos de la educación" divididos en tres tomos según los objetivos educativos. Dichos manuales fueron escritos por David R. Krathwohl, Benjamin. S. Bloom y Bertram B. Masia en estrecha colaboración con numerosos científicos de la Academia Nacional de las Ciencias.

El primero de los tomos se centra en los objetivos cogniscitivos, es decir aquellos que se basan en la memorización o reproducción de algo que se adquiere a través del aprendizaje y que incluyen la solución de alguna actividad de carácter intelectual. Los objetivos cognoscitivos ocupan la mayor parte de los objetivos de la educación.

El segundo de los tomos habla de los objetivos afectivos, aquellos que "subrayan una tensión sentimental, una emoción o cierto grado de simpatía o de repulsa" (Krathwohl et al., 1979). Un gran número de objetivos surgen a través de intereses, actitudes, conceptualizaciones, valores y tendencias emotivas.

El tercer tomo trata sobre los objetivos psicomotores y que hacen referencia a todos aquellos objetivos que se proponen el desarrollo muscular o motor.

Esta clasificación de los objetivos delimitaría ya desde mitad del siglo XX los dos grandes tipos de competencias que se pueden encontrar: las genéricas y las específicas o lo que es lo mismo, objetivas y subjetivas[2].

Por otro lado, cabe destacar el legado de B. S. Bloom en lo que concierne a la competencia, pues en su libro *"Evaluación del aprendizaje"* (1975) sentó las bases del movimiento denominado "enseñanza basada en competencias", que se basaba en cinco principios:

1) Todo aprendizaje es individual.
2) El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por metas a lograr.
3) El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
4) El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
5) Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de tareas de aprendizaje.

El modelo de la educación y formación basadas en competencias (de aquí en adelante CBET) aparece a finales de los sesenta. Surge, por un lado, con la base teórica de los escritos de los últimos años acerca de la renovación del aprendizaje y, por el otro, con la necesidad de dar respuesta a ese clima de insatisfacción imperante en la sociedad norteamericana en torno a la educación. Lo que empezó pretendiendo mejorar el nivel del profesorado terminó instaurándose posteriormente tanto en la educación primaria y secundaria, como en la formación profesional. El apoyo del gobierno norteamericano a dicho modelo se tradujo en la creación del "Consorcio Nacional de Centros Educativos Basados en Competencias" en 1975 (Tuxworth, 1989). En este consorcio se establecieron los criterios para constituir competencias basadas en la educación de los profesores. Fueron veinticuatro criterios concretos, divididos en cinco grupos: especificación de competencias, instrucción, evaluación, dirección y gobierno y programa total.

La implantación del modelo CBET en Estados Unidos no se dio en todas partes por igual. Incluso se llegó a pedir una resolución legal que demostrase que no era constitucional autorizar una única forma de educación del profesorado (Tuxworth, 1989). La inexistencia de un criterio único por parte del gobierno de Estados Unidos, implantando un Sistema Nacional de Cualificaciones que permitiera tanto a las instituciones educativas como a las empresas nacionales adscribirse,

2 Igual que con su definición, con los tipos de competencias no existe un acuerdo generalizado entre los expertos. Así encontramos diferentes nomenclaturas para distinguir entre lo que en este texto se ha denominado competencias generales o competencias específicas. Del mismo modo, igual que para algunos autores las competencias generales hacen referencia a aquellas de carácter objetivo y las competencias específicas a las de carácter subjetivo, también existe literatura managerial que referencian a la inversa.

hizo que las empresas buscaran soluciones a nivel individual llegando incluso a fundar universidades propias para la formación de sus especialistas (Vossio Brígido, 2001), lo que se llamó universidades corporativistas. Por el contrario, dicho Sistema Nacional de Cualificaciones sí que se desarrollaría y terminaría implantándose en el Reino Unido.

No había mucho interés en el modelo de CBET en el Reino Unido hasta la década de los 80, cuando se estableció una política de formación con unas bases claras que quedaron plasmadas en los llamados "White Papers" de 1981 a 1986 (Tuxworth, 1989). Se enfatizó en la importancia de la competencia como el resultado necesario de la formación, con lo que no tuvo que pasar mucho tiempo para que la idea comenzara a aplicarse en el ámbito educativo.

Pero su establecimiento trajo consigo opiniones divergentes. Las críticas hacia el modelo se centraron en dos grandes puntos: que era un *enfoque reduccionista* del trabajo, es decir, las habilidades y características de la competencia de la persona eran más que la mera suma de elementos a partir del análisis del trabajo; y, por otro lado, que *no existían tantas investigaciones* como para evidenciar que el modelo de CBET era superior a otras formas de formación y/o educación en términos de resultados (Tuxworth, 1989).

En busca de igualar educación y formación

Uno de los problemas más importantes con los que se encontró el nuevo enfoque de la formación profesional y la educación era la baja estima que se tenía de la formación profesional, considerada inferior o de menor estatus que la formación académica.

Como afirma Som Saluja, "*cada vez se subraya con mayor insistencia la necesidad de equilibrar el estatus de la educación profesional y la académica, de reconocer que la importancia de las diferencias entre ambos enfoques ha sido exagerada y que refleja prejuicios sociales y de clase*" (Saluja, 1996, pag. 151), enfatizando de manera desproporcionada a la educación como la vía para el desarrollo personal.

En ese sentido, todo el trabajo realizado por las instituciones que han ido adquiriendo el enfoque de competencias en el ámbito educativo y formativo ha ayudado a caminar en la línea de revalorizar el concepto de formación profesional.

Esta aplicación funcionalista se expandiría por otros países, sobre todo latinoamericanos, gracias al impulso del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) que surgió en 1963 dentro de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en sus estados miembros en las Américas y España. Cinterfor surgió como un centro de gestión del conocimiento para

la divulgación, investigación y documentación de actividades de formación profesional con el objetivo de aumentar el nivel general de capacitación profesional que ayudara a mejorar las condiciones de vida de los trabajadores así como el rendimiento cualitativo de las organizaciones empresariales. En ese sentido, la mayoría de los países de América del Sur han reflexionado sobre sus recursos humanos nacionales a través de una noción de competencia estándar entendida como "*los conocimientos, habilidades y aptitudoes que un individuo ha de ser capaz de desempeñar y aplicar en distintas situaciones de trabajo, incluyendo las variables, condiciones o criterios para inferir que el desempeño fue efectivamente logrado"* (CINTERFOR, 2012).

Uno de los ejemplo bandera para el resto de países es México, la reforma de sus sistema educativo y productivo se centró casi de manera exclusiva en el sistema de capacitación, debido al perfil social del país: un bajo porcentaje de estudiantes en enseñanzas superiores, alto porcentaje de la población sin estudios básicos y con una mano de obra no cualificada. El gobierno del presidente Ernesto Zedillo, en 1994, planteó una reforma integral del sistema que se sustentaba en cuatro elementos (Ibarra Almada, 1996):

1) Modernización de la educación básica.
2) Reforma de la educación tecnológica: compactar el currículo del nivel educativo.
3) Reforma de la educación superior y de postgrado: lograr un nivel de excelencia en la formación de recursos humanos a nivel profesional.
4) Reforma de los servicios de capacitación: aumentar la eficiencia, la calidad y la pertinencia con respecto a las necesidades de la población y la planta reproductiva.

4. El punto álgido: la gestión por competencias.

Las organizaciones han pasado de ser un ente estático a un ente dinámico y flexible, integrando y valorando cada vez más a los empleados que, en última instancia, son el recurso más valioso con el que cuentan (Mertens, 1996). El empleado es el único recurso capaz de elevar su valor mientras que el resto de recursos se deprecian con el tiempo, siendo además aquél el único capaz de manejar los demás recursos de la empresa. Por ello, son las competencias desarrolladas por los empleados las únicas capaces de hacer exhibirse a la empresa en los mercados globales para establecer su diferenciación frente a otros competidores (INFOTEP, 1999).

Fue David McClelland, en su artículo de la revista American Psychologist en 1973 titulado "Testing for competence rather than intelligence", quien utilizó por primera vez la noción de competencia proponiéndolo como alternativa al género, la raza o el estatus socioeconómico para medir el rendimiento laboral. Dicha reflexión provocó un viraje en la filosofía de los departamentos de recursos humanos de las empresas interesadas en los estudios de las ventajas competitivas (Prieto, 1996), pasándose a considerar la gestión por competencias como la piedra filosofal de las organizaciones en el final del siglo XX y comienzos del XXI.

McClelland propuso el análisis de competencias desde el punto de vista de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Su estudio acerca de la raíz del concepto le llevó hasta la Psicología Clínica, en concreto hasta la dificultad de la persona a la hora de alcanzar sus metas propuestas. La figura del "asesor" sería la encargada de recopilar toda la información relevante de la persona sobre sus estrategias de identificación y solución de problemas, sus formas de afrontar la realidad de su vida diaria, la imagen que tiene de sí mismo, el manejo de sus relaciones interpersonales, etc. En un segundo paso,"el asesor recopila e interpreta los datos relevantes, detecta las carencias y lagunas que subyacen tras las dificultades descubiertas y propone un plan de actuación para conseguir las mejoras que consideran más acertadas o procedentes" (Prieto, Pág. 17, 1996).

Las ventajas de la gestión por competencias

De los muchos textos en busca de la legitimación de la noción de competencia en el ámbito empresarial, cabe destacar el del economista Edgar E. Lawler en 1994, quien sentó las bases de su aplicación, paso a paso, la ventaja de pasar de una empresa basada en la tarea, que era como hasta entonces él consideraba que se estaba gestionando las organizaciones, a una empresa basada en competencias, o lo que es lo mismo, el paso de una organización burocrática a una organización sistémica (Lawler, 1994).

El trabajador se convierte en la pieza esencial para la competitividad de la empresa, así sus habilidades y capacidades son las habilidades y capacidades de la empresa. El ambiente empresarial es un ambiente de cambio constante con lo que el trabajador también debe cambiar sus habilidades y tareas en pos de mejorar el funcionamiento de la empresa en nuevas y diferentes vías. En cuanto a la *jerarquía* de la organización, Lawler apuesta por su reducción hasta aplanarla casi totalmente, esto reduce costes y aumenta la competitividad. A su vez aumenta la importancia del trabajador, el cual se dirige a sí mismo y autorregula para conseguir su óptimo funcionamiento para la empresa. Uno de los factores claves es la *detección de las habilidades* de cada individuo dentro de la empresa, de tal forma que si se colocan a los individuos adecuados en sus puestos correspondientes incluirán las características de su puesto de trabajo en su autoconcepto. Esto supondrá, según Lawler, que la realización de la tarea de forma exitosa provoque una recompensa intrínseca para el individuo. Desde el punto de vista del *reclutamiento*, se pretende incorporar a gente que pueda seguir aprendiendo y adaptándose a los posibles itinerarios de la organización. Desde esta aproximación se prefiere gente con capacidad para aprender antes que gente con experiencia, aunque ésta sea necesaria en algunos casos. Otra parte esencial de la gestión por competencias es el *entrenamiento y desarrollo de carreras*, la empresa ha de implementar un sistema de certificación de habilidades con el que asegurar que los individuos no desarrollan las habilidades para y por la organización sino que las mantienen y, además, son pagados por ellas.

En definitiva, esta dirección de los recursos humanos está diseñada para asegurar que los individuos se motivarán y capacitarán de forma continua para realizar sus trabajos. A diferencia de anteriores épocas donde la fuerza de trabajo de los individuos era indispensable para la consecución de los objetivos de la organización, ellos son seleccionados para encajar empleos, entrenar para su funcionamiento, y retribuirles en función de lo bien que lo hagan.

La gestión por competencias desde la óptica española

En nuestro país, la conceptualización más influyente desde este ámbito sería la realizada por Pereda y Berrocal (1999) y García-Saiz (2003) quienes, partiendo de la idea de Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993) del saber transferir y el saber integrar como supuestos de la competencia, describen los cinco componentes que, como comentamos anteriormente, constituyen la noción de competencia.

Una de las imágenes que con más fuerza han influido a la noción de competencia y la gestión que deriva de ella es la del iceberg conceptual de Pereda y Berrocal (1999). La imagen del iceberg se correspondería con la competencia, en él existen dos partes, la que está en la superficie y emerge del agua y que se correspondería con los comportamientos observables de una competencia y la parte sumergida, que es superior en tamaño, y que englobaría a las aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, actitudes y valores, conocimientos y motivos. Sería esta serie de características las que influyen y determinan aquellos comportamientos.

Ese conjunto de comportamientos observables no está tan claramente delimitado en la realización de una tarea; el comportamiento que se incluye en una competencia es el resultado del efecto conjunto de los cinco saberes. En ese sentido, existirían tres de esos componentes que responderían a unos términos prefijados y que podrían ser verificados a

través de la simple observación: *saber, saber hacer y poder hacer*. Mientras, tanto el *querer hacer* como el *saber estar* se definen de una manera no tan objetiva, siendo la empresa la encargada tanto de valorar la motivación de la persona para realizar la tarea como de desplegar las normas y reglas en función de las cuales el individuo debe trabajar.

Pero ¿qué diferencia al concepto de competencia a la hora de clasificar las tareas del anterior concepto de cualificación? El concepto de cualificación está denostado, se considera anticuado y hermético. Grootings (1994) afirma que dicho concepto tiene un carácter muy "societal" al depender, en gran medida, del ritmo evolutivo de cada país según la relación entre sus sistemas de formación con las estructuras del mercado laboral, con sus sistemas de relaciones industriales y con sus tipos de organización laboral. Por ello, la cualificación se refiere a títulos educativos, a características de categorías laborales, a clasificaciones salariales, a puestos de trabajo dentro de la empresa o a una mezcla de los anteriores criterios pero siempre en el contexto de un país. En ese sentido la noción de competencia surge como el instrumento ideal para el mercado laboral flexible en el que vivimos, siendo un concepto que debido a su gran versatilidad conceptual se adapta y, en algunos casos, hasta legitima los conceptos bandera del Modelo Social Europeo.

5. La convergencia universitaria europea y la nueva noción de competencia.

Con la declaración de Bolonia de 1998 de los Ministros de Educación de 31 países europeos se manifestó la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del desarrollo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas. Así, se consideró que la sociedad del conocimiento ha de ser la encargada de responder a los retos del nuevo milenio, siendo el espacio europeo de la enseñanza superior el medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos.

Como afirma Hijano (2009) el camino para la creación del Espacio Europeo de Enseñanza (EEES) ha sido largo y en los numerosos encuentros e informes generales para tal fin se ha evidenciado al dificultad de encontrar una contextualización unánime por parte de todos los países miembros en la Declaración de Bolonia. En la primera década del siglo XXI se ha pasado de un discurso casi revolucionario en busca de reformar de manera estructural las titulaciones universitarias a escala europea con el fin de hacerlas homologables unas a otras, a un discurso mucho más flexible donde se evidencia la dificultad de llevar tal empresa a cabo. De considerar que todos los europeos pueden estudiar lo mismo estén en la universidad que estén a defender que los títulos pueden ser comparables a través de una serie de competencias comunes desarrolladas en sistemas universitarios de confianza (Hijano, 2009).

Concretando en lo referente a la noción de competencia, y en lo que sí parecía haber cierto consenso continental, se pasa de una educación superior centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. En ese sentido, los ministros de Educación firmantes del tratado apuestan porque la convergencia de la educación superior de Europa se centre en la adquisición de competencias en el ámbito europeo por parte del alumno, siempre buscando mantener intactos la diversidad, la libertad y la autonomía de las diferentes instituciones académicas superiores. Con esas premisas, se realizó el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagennar 2003).

El enfoque de la noción de competencia, la clasificación de las mismas y la elección de unas competencias y no otras, fueron una serie de decisiones tomadas por representantes de más de cien instituciones y compañías privadas europeas que estaban coordinados por el equipo encargado del proyecto. Esto supuso –y supone- no pocas críticas desde sectores diferentes de la sociedad al considerar la intromisión de agentes ajenos a la educación con propósitos concretos un elemento contra natura del fin de la "*universitas magistrorum et scholarium"* que es de donde deriva el término universidad. Bruner (1960) consideraba esencial la libertad del profesor tanto para enseñar a sus alumnos como para aprender él mismo durante su vida laboral para así poder transmitir de la mejor manera sus conocimientos. Pero en el EEES la prioridad tanto de las competencias como de los resultados de aprendizaje es posibilitar la flexibilidad y la autonomía en lo que a la construcción del currículo se refiere, de tal manera que sirvan como base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

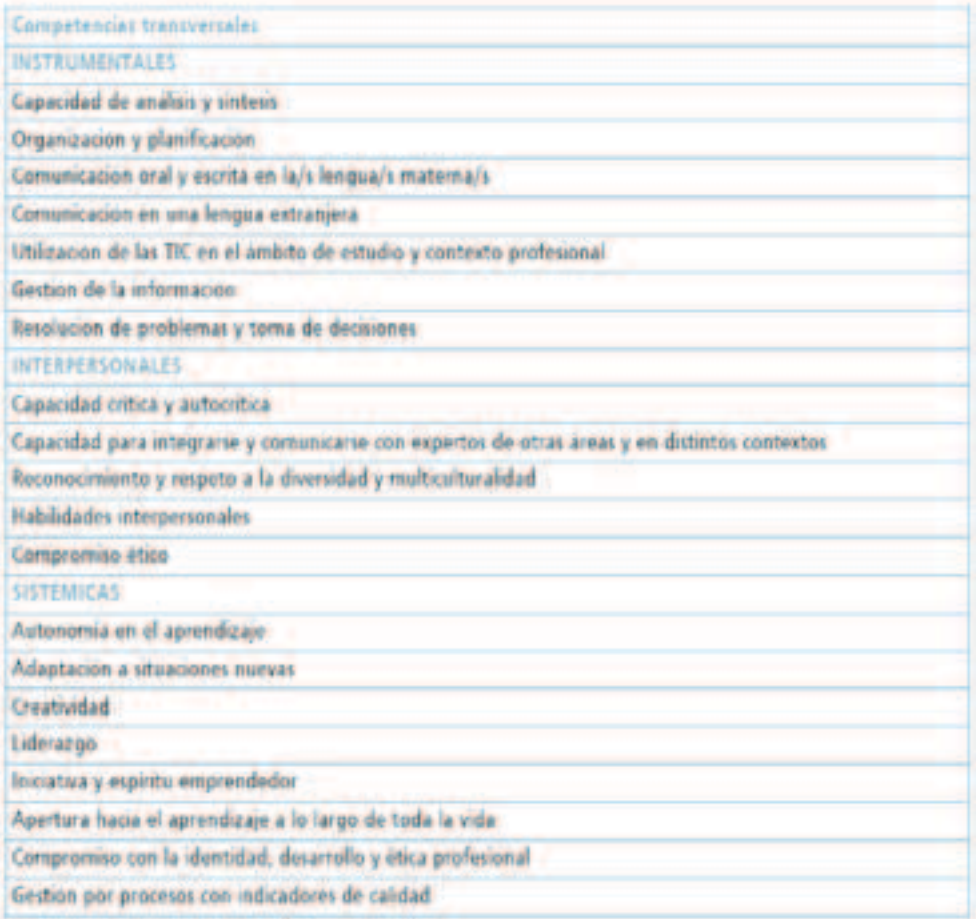
El EEES se enmarca en el contexto de un término bandera dentro de las políticas de empleo europeas, la noción de empleabilidad (Riesco, 2008). Esta noción, junto a nociones afines como flexiguridad o activación han sido ampliamente analizadas y criticadas debido a sus contenidos ambiguos, autoresponsabilizantes y mutantes como en caso de la seguridad[3] (Tovar y Revilla, 2012, Serrano et al., 2012)

También desde este ámbito aparecen dificultades para definir de manera clara y única la noción. La Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2002) afirma que existe poca uniformidad para designar la competencia y que dicha uniformidad se complica cuando además añadimos nociones satélites como *key skills, basic skills, transferable skills, related skills…* El proyecto *Tuning* considera a la competencia desde un enfoque que pretende ser integrador, en el cual "se es capaz" cuando se sabe combinar una serie de atributos que permiten un desempeño adecuado como parte de un producto final del proceso educativo (González y Wagennar, 2003). En su proyecto elaboraron una lista de ochenta y cinco competencias consensuadas por las instituciones de educación superior y compañías privadas. Posteriormente, tuvieron que analizarlas y sintetizarlas cuidadosamente en función de su significado, con el propósito de reducir su

3 Para ampliar esta tesis se recomienda revisar la revista *Les politiques sociales* y, en concreto, los números 3 y 4 (publicación conjunta) con el título de "La flexicurité: mutation symbolique de la notion de sécurité" bajo la dirección de Amparo Serrano.

número hasta una cifra manejable, evitando el solapamiento y la repetición de significados. El resultado fue una lista de treinta competencias. Las conclusiones del estudio demuestran, en palabras de González y Wagennar, "*que puede lograrse la convergencia dentro del pleno respeto a la diversidad y que puede conducir a una reflexión posterior y a una mejor calidad de la educación superior*" (2003, Pág. 63).

En el caso del EEES las competencias se dividen en generales o transversales, que serían en torno a 20 y comunes a toda titulación, y las específicas, que tienen que ver con la disciplina estudiada a nivel académico y profesional. Interesa el listado de competencias generales o transversales de González y Wagennar (2003) que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un título universitario en el EEEs:



Competencias transversales
INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
Habilidades interpersonales
Compromiso ético
SISTEMICAS
Autonomía en el aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas
Creatividad
Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Gestión por procesos con indicadores de calidad

Algunas de estas competencias (liderazgo, habilidades interpersonales o resolución de problemas) referirían de manera directa a ese conjunto de saberes no tan claramente delimitado que en el punto anterior se señalaba. Son competencias de difícil precisión y, consecuentemente, complicadas de medir de manera objetiva. Como afirma Riesco (2008) la literatura es exhaustiva, pero no estaría de más comprobar si hablamos de lo mismo cuando nos referimos a capacidad de análisis y de síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, conciencia crítica, comunicación oral y escrita, habilidad en TIC, etc. Y sobre todo si evaluamos lo mismo.

Hablar de competencias supone necesariamente hablar de "llevar a cabo en la práctica", hecho que en determinadas titulaciones resulta difícil de aplicar y que, en las que se realiza, es necesario que conocimiento factual y conocimiento procedimental estén coordinados de tal manera que se pueda hablar de una verdadera adquisición de la competencia.

6. Conclusiones

Llegados a este punto la pregunta sigue siendo la misma ¿cómo definir la noción de competencia? Si algo ha quedado claro es que la noción de competencia tiene la capacidad de adaptarse al entorno en el que se encuentra. Del mismo modo, siempre ha ido cogiendo elementos de la etapa anterior adaptándolos al entorno al que se encontraba y aportando novedades, del paso de su aplicación "neta" en la educación y taxonomía de los objetivos a mediados del siglo XX a su aplicación en la empresa de manera integral en todas sus esferas en los '70,'80 y '90 y, por último, su vuelta a la educación en los inicio del siglo XXI en el mundo universitario con una noción de competencia que entraña la esencia del enfoque educativo pero enfocada y centrada a su aplicación en el contexto laboral.

En todo este efecto boomerang de la noción de competencia, el individuo ha aumentado en su centralidad, siendo el responsable primero y último de la posesión de la competencia y, en ese sentido, convirtiéndose en propio gestor autónomo

de competencias, ya sea a través del aprendizaje como alumno, ya sea a través de la práctica laboral como trabajador. Es decir las responsabilidades de terceros se han ido difuminando hasta prácticamente desaparecer. En un primer paso, en el ámbito educativo, Bruner considera al maestro la pieza central e inspiradora en torno a la cual el alumno iba adquiriendo las competencias necesarias. En un segundo paso, en el ámbito empresarial, la gestión por competencias supone romper con las regularizaciones laborales establecidas, situando al convenio laboral como su antítesis y a los compañeros de trabajo como contrincantes, la *competencia*, implicando al trabajador en un proceso de individualización laboral en todos los sentidos. Con la gestión por competencias el individuo es responsable de su salario, su evaluación, su formación, su promoción… saliéndose de la dinámica de derechos laborales adquiridos por convenio y de la solidaridad tradicional laboral.

La noción de competencia en el EEES supone considerar al alumno como un gestor de su aprendizaje a partir de la adquisición en mejor o menor medida de unas competencias que vienen predefinidas por diferentes intereses, a veces hasta contrapuestos (universidad vs. empresa) que se ponen de acuerdo en torno a un fin que en su origen fue ambicioso (que todos los europeos estudien lo mismo) pero que en su práctica está siendo un "arbitrio suo" de cada país miembro, traicionando así inevitablemente su idea taxonómica con la que nació medio siglo antes.

Bibliografía

Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2002). *Documento Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas.* Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Agut, S. y Grau, R. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto Social, 9,* 13-24.

Bloom, B.S (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

Boyatzis, R. (1992). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.

Bruner, J. (1960). *The process of the education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

CINTERFOR (2012). *Guía de Apoyo para la elaboración del Análisis Funcional*. Documento de Trabajo OIT-ChileValora. Consultado el 5 de Abril de 2013 en la red de Internet: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/elab_anafuncional_cvalora.pdf

De Diego, R., Boada, J. y De Diego J.A. (2000). El marco de las competencias en la gestión integrada de los recursos humanos. En T. Agulló, C. Remeseiro y J.A. Fernández (Eds). *Psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos* (pp. 475-479). Madrid: Biblioteca nueva.

Fletcher, S. (1997). Competence & Organizational Change. London.

García Sáiz, M. (2003). Factores clave en el desarrollo de competencias. En T. Agulló, C. Remeseiro y J.A. Fernández (Eds). *Psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos* (pp. 475-479). Madrid: Biblioteca nueva.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto. Bilbao.

Grootings, P. (1994): "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?", *Revista Europea de Formación Profesional*. 1/1994.

Hijano del Río, M. (2009). "Una aproximación crítica al Espacio Europeo de Educación". *Cuestiones Pedagógicas,* 19, 2008/2009, pp 41-53.

Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs*. London. Cassell.

Ibarra Almada, A. (1996). El sistema normalizado de competencia laboral. En Argüelles A. (comp.) Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. México. Editorial Limusa.

INFOTEP (1999). "Manual De Procedimiento Metodológico Para El Desarrollo Y Normalización De Competencias Laborales. Preparado por el Equipo Técnico de Trabajo del Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional. Santo Domingo, República Dominicana". Disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/manual_proced_infotep.pdf

Krathwohl, D., Bloom, Benjamin S. y Masia Bertram B. (1979) *Taxonomía de los objetivos de la educación*. *Vol 2. Ámbito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.

Lawler, E. E. (1994). "From Job-Based to Competence-Based Organizations". Journal of Organizational Behavior, Vol. 15, nº 1: 3-15.

Le Boterf, G. ;Barzucchetti, S y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (1996). Gestión de las Competencias. París. Gestión 2000.

Mcclelland, D. (1973). "Testing for competence rather that intelligence". *American Psychologist*, nº 28 (1), p.13-20.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral, sistemas, surgimiento y modelos.* Montevideo: Cinterfor.

Pereda, S. y Berrocal F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias.* Madrid: Editorial Ramón Areces.

Prieto, J.M (1996). "Introducción" en Levy-Leboyer: Gestión por competencias. París. Gestión 2000.

Riesco, M (2008). "El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje". *Tendencias pedagógicas,* nº 13, p. 79-105.

Saluja, S (1996). La capacitación basada en competencias en el Reino Unido. En Argüelles A. (comp.) Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. México. Editorial Limusa.

Sanchez, A., Martínez, C.C., y Marrero, C.E. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales. Una mirada a sus orígenes. *Revista Cubana de Educación Superior,* 2, 53-65.

Serrano Pascual, A., Fernández Rodríguez, C.J. y Martín Martín P. (2012). "La flexicurité: mutation symbolique de la notion de sécurité". *Les politiques sociales*, nº 3 & 4, p. 4-10.

Spencer y Spencer (1993). *Competen*ce *at work. Models for superior performance.*Nueva York: Wiley.

Tovar Martínez, F.J. y Revilla Castro J.C (2012). "L'ideologie de l'autoresponsabilité totalisatrice: l'individu compétent et "flexisûr"", *Les politiques sociales*, nº 3 & 4, p. 39-52.

Tuxworth, E. (1989): Competence Based Education and Training: Background and Origins. En Burke. J. (Ed.): Competency based education and training. Londres. The Falmer Press.

Vossio Brígido, R (2002). "Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas". Boletín Cinterfor, nº 152: 51-73. Montevideo.

Woodruffe, C. (1992). "What is meant by competency?" En Sparrow, P.R., Boam, R.(eds.): *Designing and achieving competency* . Maidenhead: McGraw-Hill.

HABILIDADES Y COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS: ESTUDIO DEL CASO DE ESTUDIANTES DE GRADO DE CIENCIA POLÍTICA (UB) Y GRADO DE EMPRESARIALES (UPF)

Nuria Rodríguez Ávila, Montserrat Puig Llobet y Teresa Monllau Jaques[1]

Resumen

La finalidad de este estudio es presentar la visión de los estudiantes de grado en cuanto a la adquisición de habilidades a lo largo el proceso académico. Las habilidades y las competencias son un centrales en los grados universitarios. Los profesionales y trabajadores cualificados con grados universitarios deben adquirir no solo los inputs necesarios para analizar la realidad social, también deben adquirir actitudes que les preparen para adaptarse al entorno. Así mismo, las competencias constituyen un pilar básico del proceso de aprendizaje. Este trabajo presenta las opiniones de los estudiantes sobre la adquisición de las competencias a lo largo de sus estudios.

Nuestros objetivos se centran en los siguientes aspectos: 1.- Analizar, desde el punto de vista del estudiante, la utilidad que tienen las nuevas formas de trabajo colaborativo, en la adquisición de competencias definidas en los grados. 2.- Mostrar una comparación entre las diferentes cohortes de estudiantes y especialidades en cuanto a la forma de adquirir las competencias durante el proceso de formación. 3.- Estudiar las competencias más valoradas por los alumnos según cohortes.

Los datos se han obtenido a partir de un cuestionario distribuido a los alumnos de la de la Universidad de Barcelona (UB Grados de Ciencia Política y Administración) y Universidad Pompeu Fabra (UPF-Grado de Empresariales), así mismo estamos en proceso de ampliación a otras áreas de conocimiento. Los estudiantes encuestados han sido del curso académico 2009-2010 hasta 2012-2013. La metodología empleada ha sido cuantitativa a través de un cuestionario que consta de un total de 70 preguntas relativas a las competencias y habilidades, tanto transversales como específicas sobre el proceso de aprendizaje. Los resultados permiten concluir sobre uno de los pilares del nuevo sistema universitario: las competencias como elemento que juega un papel fundamental en la adaptación del futuro profesional al mercado de trabajo.

Los datos de este trabajo pertenece al proyecto: "*La adquisición de competencias en los grados universitarios: visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios* (VIOPES)", Dirigido por la Dra. Nuria Rodríguez Ávila y financiado por la Universidad de Barcelona en la convocatoria de proyectos de investigación en Ciencias Sociales y Humanas 2012.

Palabras claves: competencias, habilidades, grados y profesionalización.

Introducción

Este trabajo analiza si el cambio de metodología que se ha producido como consecuencia de la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica un cambio en las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios. La población de estudio ha sido los estudiantes de grado Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Barcelona, y por otro, estudiantes de grado de Empresariales de la Universidad Pompeu Fabra. Se han estudiado los años académicos 2009-2010 al 2012-2013. En concreto, se ha valorado el grado de adquisición de competencias profesionales que debe adquirir el estudiante para facilitar su integración en el mercado laboral. En este sentido, se han definido tres dimensiones de competencias:

- Competencias útiles en el ejercicio de la profesión.
- Competencias que facilitan el aprendizaje de nuevos conocimientos.
- Competencias que favorecen la adaptación a situaciones nuevas.

1 Dra. Nuria Rodríguez Ávila. Departament de Sociologia i Anàlisi de les Organitzacions. Universitat de Barcelona
Dra. Montserrat Puig Llobet. Departamento Salud Pública, Salud Mental y Materno infantil, Universitat de Barcelona
Dra.Teresa Monllau Jaques. Departament d'Economia i Empresa, Universitat Pompeu Fabra
Datos de contacto: Departament de Sociologia i Anàlisi de les Organitzacions, Universitat de Barcelona, Avda. Diagonal 696, 4 planta, 08034 Barcelona, Spain e-mail: nrodriguez@ub.edu

Nuestro punto de partida comienza con la definición de competencia entendida como el conjunto de habilidades que una persona debe desarrollar a lo largo de su vida laboral. El dominio de una competencia requiere de un proceso que debe ser aprendido, evaluado, mejorado, y transferido durante los años del ejercicio profesional. La definición de competencias conlleva, entre otras, las siguientes ventajas (González, J., y Wagenaar, R., ed. 2003):

1. Fomenta la transparencia entre los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio.
2. Desarrolla el nuevo paradigma docente centrado en el estudiante y las necesidades de dirigir hacia la gestión del conocimiento.
3. Facilita la flexibilidad y organización del aprendizaje.
4. Supone un impulso a la dimensión europea de educación superior.
5. Proporciona un lenguaje más adecuado para el intercambio.

Otro de los elementos centrales el proceso de adquisición de competencias es lo que se ha llamado gestión por competencias que se trata de un enfoque desarrollado en el entorno de la sociedad del conocimiento en la última década por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) que ha implicado nuevas formas de trabajo. Actualmente, muchas empresas gestionan sus recursos humanos a partir de la identificación de competencias y organizan sus equipos de trabajadores de acuerdo con las competencias profesionales de sus equipos de trabajo y sus trabajadores (De la Poza, J, 2008; Escalona, A, 2005). Por lo tanto, es clave identificar las competencias de los graduados y como ellos perciben el aprendizaje de las capacidades profesionales de cara a su ejercicio profesional. La aplicación de la gestión por competencias ofrece un nuevo estilo de dirección de los recursos humanos y profesionales de las organizaciones. La asignación del trabajador se hace en función sus características y competencias profesionales. Lo esencial en esta visión es la asignación de recursos humanos y pasa por conocer las competencias que cada puesto de trabajo exige, conocer las características de cada persona para ofrecer un mejor ajuste y de esta manera aumentar los niveles de eficacia y eficiencia de las instituciones y organizaciones.

La sociedad actual y el proceso de globalización de la economía implican un entorno permanente de cambio y ha puesto de manifiesto que la enseñanza actual necesita de personas con capacidades basadas en competencias y habilidades que les permitan adaptarse a las situaciones de cambio del entorno social, económico y profesional (Brockmann, M. et. al., 2009). El sistema de aprendizaje debe basarse en el desarrollo de competencias que permitan afrontar los retos y la resolución de problemas.

Los planes de estudio de títulos de grado que se han configurado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tienen como principal objetivo formar profesionales capaces de actuar en un entorno cambiante. La renovación metodológica constituye uno de los pilares fundamentales del proceso de convergencia del EEES (Clariana, 2002; Escalona, A, 2005). La base de la renovación metodológica está en la adquisición de competencias y en la especificación de las modalidades que se establecen para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Imbernon, F, 2005). La interacción entre enseñanza-aprendizaje tiene lugar a través de diferentes modalidades de enseñanza. Las más utilizadas son: clases teóricas, seminarios, clases prácticas, prácticas externas, tutorías y trabajo en equipo. Por eso en nuestro estudio hemos incorporado datos de los cuatro años que lleva en funcionamiento los grados para ver como son percibidas por los estudiantes (McAlpine, L, 2008, Parcerisa, 2010). De esta manera podremos evaluar si el cambio metodológico implicado en la adquisición de competencias y un proceso de profesionalización.

El sistema de EEES promueve la integración de la teoría con la práctica, y donde el aprendizaje centrado en el método del caso hace posicionar a los estudiantes ante un problema real que se debe desarrollo dentro de las aulas, el trabajo en equipo del alumno en el aula y fuera de ella. La tarea principal del profesor consiste en actuar de coordinador y seguimiento individual de la evolución de cada alumno y de los equipos de trabajo. Por ello el docente debe plantear y precisar las tres cuestiones claves en el proceso de aprendizaje que son:

1. Mostrar claramente que se pretende conseguir con el aprendizaje de los alumnos en el curso y sobretodo que el estudiante tenga presente que competencias establecidas se aprenderán a lo largo del curso.
2. Por otro lado, en el proceso de aprendizaje debe estar clara las modalidades y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda adquirir los conocimientos y competencias planteadas en los planes docentes.
3. Así mismo, son esenciales que estén claros los criterios y procedimientos se aplicarán para poder evaluar si el alumno ha adquirido las competencias definidas inicialmente.

El paradigma educativo de Bolonia promueve un papel activo del estudiante en el aprendizaje y formación. La definición de un perfil profesional describe las funciones principales de una profesión y las tareas en las que se concretan estas funciones (Benito, A., Cruz, A.; 2005). De esta manera se identifican las competencias que deben adquirir los estudiantes de hoy y los profesionales de mañana.

Actualmente, la formación, experiencia, conocimientos o habilidades profesionales son factores necesarios, pero no suficientes para ser seleccionados en un puesto del mercado de laboral. Las organizaciones, empresas e instituciones sociales buscan personas que tengan unas actitudes, valores, rasgos de personalidad y motivaciones, que marcan la diferencia entre profesionales aceptables y los profesionales de éxito. Por lo tanto, la competencia profesional que un alumno debe desarrollar es el resultado de combinar:

a) Los conocimientos, aptitudes y destrezas técnicas (saber).

b) Las formas metodológicas de proceder en el trabajo (saber hacer).

c) Las pautas y formas de comportamientos individuales y lectivos (saber estar).

d) Las formas de organización e interacción (saber ser).

Los aspectos más destacables de las competencias son que:

a) Tienen que ver con las características permanentes de las personas.

b) Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo.

c) Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.

d) Tienen una relación causal con el rendimiento laboral.

e) Pueden ser generalizadas a más de una actividad.

f) Combinan el conocimiento, lo afectivo, y la forma de comportarse.

El estudiante durante su aprendizaje adquiere conocimientos de carácter general, así como conocimientos concretos vinculados a materias y en el mundo profesional (De Miguel Díaz, 2005, Rue, J. 2010). Por otra parte, las habilidades y destrezas deben ir enfocadas al entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o del área profesional en el que se valoran aspectos organizativos, de aplicación, manipulación, diseño, planificación y realización que están vinculadas al desarrollo intelectual, comunicación e interpersonal. Otro de los aspectos a desarrollar son las actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc., en cuanto a la gestión y organización personal, desarrollo profesional y compromiso personal.

El Consejo Europeo en el marco del programa Educación y Formación 2010 y 2020 (European Commission, 2012), ha desarrollado un trabajo para la identificación de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto de la sociedad del conocimiento. Estas competencias incluyen:

1. Comunicación en la lengua materna.

2. Comunicación en lenguas extranjeras.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

4. Competencia digital.

5. Aprender a aprender.

6. Competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas.

7. Espíritu de empresa.

8. Expresión cultural.

Las competencias se han agrupado en competencias generales o transversales y específicas.

1) Competencias generales o transversales: son las comunes a la mayoría de títulos de grado. Estas competencias se relacionan con la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores. Como tipo de competencias hay que señalar:

   A. Instrumentales: habilidades cognoscitivas, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones.
   B. Interpersonales: Se consideran la formulación de críticas y autocríticas, al mismo tiempo. También tiene que ver con la capacidad de relación con el grupo, la gestión del trabajo en equipo, expresión de compromiso social y ético, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario, trabajo en un contexto internacional, tener habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético.
   C Sistémicas: es una combinación de la comprensión, sensibilidad y conocimiento que permite ver las partes dentro de un todo de manera interrelacionada, planificación de cambios, rediseño de procesos y aprendizaje autónomo. Adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales, capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, uso de internet como medio de comunicación y como fuente de información, experiencia previa, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia, capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas, ambición profesional y capacidad de autoevaluación.

2) Competencias específicas: son las habilidades relacionadas con un área de conocimiento. Las competencias específicas hacen que unos profesionales se diferencien de los demás.

Nuestro objetivo básico de estudio de los alumnos de grado es la identificación de competencias en áreas de conocimiento

de ciencias sociales y humanas. Se tuvieron en cuenta las competencias, tanto específicas como genéricas, que planteaba el proceso de Bolonia y, en concreto, las que estableció el proyecto Tunning. Entre las competencias estudiadas están la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la capacidad de aprendizaje, las habilidades de la gestión de la información, el trabajo en equipo, la iniciativa y el espíritu emprendedor y el compromiso ético. Otro de los objetivos a analizar es la percepción de los estudiantes sobre la adquisición de las competencias a lo largo de sus estudios (Rodríguez, N, y Monllau, T, 2010).

Las opiniones de los estudiantes son relevantes, ya que permiten evaluar si las herramientas que se utilizan dentro de las aulas son adecuadas para la adquisición de competencias durante el transcurso de sus estudios de grado. Buscamos conocer las valoraciones de los estudiantes en relación a la adquisición de competencias transversales y específicas, viendo su posicionamiento ante el proceso de aprendizaje. Los resultados nos permiten ver las debilidades y fortalezas del nuevo sistema universitario.

Objetivos

Los objetivos planteados para esta investigación han sido los siguientes:

1. Analizar la actitud que tienen los estudiantes ante el nuevo reto que se les presente en el que tiene que aprender a aprender. Donde debe obtener información sobre cómo se valoran las nuevas formas de trabajo colaborativo entre estudiantes, para alcanzar las competencias definidas en los planes docentes del grado.
2. Otro es la comparar las diferentes cohortes de estudiantes en cuanto a la forma de adquirir las competencias en el proceso de formación y ver como en cada año académico si hay diferencias o se mantienen la tendencia de percepción de las competencias que se adquieren.
3. Estudiar las competencias más valoradas por los alumnos según cohortes y compararlas con los resultados obtenidos en el estudio en el que participaron los profesores y los agentes económicos.

Metodología

Los datos se han obtenido a través de un cuestionario distribuido a los alumnos que cursaban estudios en Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Barcelona (UB) y de estudiantes del Grado de Empresariales de la Universidad Pompeu Fabra (UPF). Los cursos estudiados han sido del 2009-2010 al curso 2012-2013, que representan cuatro cohortes de alumnos de grado.

El tipo de muestreo que hemos utilizado es el casual o accidental, ya que se trata de un tipo de muestreo no probabilístico donde el investigador elige a aquellos individuos que están disponibles en el momento de realizar la encuesta. No es probabilístico porque aquellas personas que no están en clase no entran en la muestra. Se trata de un proceso en el que el investigador selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población.

La metodología que hemos utilizado es cuantitativa a través de un cuestionario que contiene un total de 70 preguntas relativas a las competencias tanto transversales como específicas adquiridas en el proceso de aprendizaje y sobre la actitud que tiene el estudiante ante el proceso de aprendizaje. El cuestionario ha sido dividido en cuatro bloques de preguntas. La información obtenida en cada uno de los bloques ha sido la siguiente:

1. Aspectos socio demográficos de los encuestados. En este apartado se han preguntado aspectos relacionados con: la edad, sexo, si trabajaban o no, lengua materna, y forma de acceso a la universidad.
2. Opinión del estudiante sobre si las asignaturas cursadas facilitaban la adquisición y el aprendizaje de habilidades relacionadas con la comprensión y el ejercicio de la profesión para la que estaban estudiando.
3. Habilidades que el estudiante considera importantes. El tipo de habilidades sobre las que se ha preguntado en este apartado estaban relacionadas con la adquisición de competencias transversales como capacidad de liderazgo, capacidad de resolución de problemas, trabajo en equipo.
4. Otros aspectos relacionados con la forma en que enfocan el estudio de la materia que están aprendiendo.

Para cada una de las preguntas formuladas en los bloques 2, 3 y 4, los estudiantes tenían una escala de cuatro posibilidades de respuesta: elevado, bastante, escaso y nulo. Hemos utilizado esta metodología para considerarla adecuada y útil cuando se trata de ver la frecuencia con que se produce un hecho, o bien si se quiere obtener una idea general sin perder demasiada información.

Resultados

La recogida de datos se ha realizado en los últimos cuatro años académicos. Los cuestionarios recogidos por las dos universidades han sido unos 685 estudiantes encuestados. En los dos últimos años hay un mayor número de respuestas alrededor un 30 % en el 2011 y 2012 Los años académicos estudiados van del 2009-2010 al 2012-2013, en los que la

distribución de estudiantes de la UB es de 350 de respuesta de alumnos de grado de Ciencia Política y de la Administración, en el caso de la UPF es de 335 estudiantes del Grado de Empresariales.

Tabla 1. Distribución de la población por años de estudio y Universidad (valores absolutos y relativos)

Cursos académicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2009	152	22,2	22,2	22,2
2010	124	18,1	18,1	40,3
2011	194	28,3	28,3	68,6
2012	215	31,4	31,4	100,0
Total	685	100,0	100,0	

Año por Universidad

Año	Universidad		
	UB	UPF	Total
2009	63	89	152
2010	64	60	124
2011	116	78	194
2012	107	108	215
Total	350	335	685

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

Aspectos socio demográficos

La edad media de los estudiantes encuestados es de 20,72 años (desviación de 4,70). El 45,2 % de los estudiantes encuestados son hombres y un 54,6% son mujeres del total (685 encuestados). En la **tabla 2** se observa que en caso de la UB el porcentaje de mujeres es alrededor de 52 % y en el caso del la UPF se eleva el porcentaje de representación de mujeres.

Tabla 2. Aspectos Socio demográficos de los estudiantes en cuanto Género del Grado de Ciències Polítiques y de la Administración (UB) y estudiantes de Grado de Empresariales (UPF) *(valores relativos)*

Distribución por Género

Universidad			Años académicos				
			2009	2010	2011	2012	Total
UB	Género	Hombre	46,0	48,4	47,4	46,7	47,1
		Mujer	54,0	51,6	52,6	53,3	52,9
	Total		100	100,0	100,0	100,0	100,0
			(N= 63)	(N=64)	(N=116)	(N=105)	(N=348)

			2009	2010	2011	2012	Total
UPF	Género	Hombre	42,7	40,0	39,7	49,1	43,3
		Mujer	57,3	60,0	60,3	50,9	56,4
	Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
			(N=89)	(N=60)	(N=78)	(N=108	(N=335)

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

Tabla 3. Aspectos Socio demográficos de los estudiantes en cuanto lengua materna y procedencia del Grado de Ciències Polítiques y de la Administración (UB) y estudiantes de Grado de Empresariales (UPF) *(valores relativos)*

Lengua Materna el Catalan

Universidad		Curso académico				Total
		2009	2010	2011	2012	
UB	No contesta	..	...	...	..	..
	Catalán	50,8%	46,0%	55,2%	59,4%	54,0%
	Otra lengua	49,2%	54,0%	44,8%	40,6%	46,0%
	Total	100% (N=63)	100% (N=63)	100% (N=116)	100% (N=106)	100% (N=348)
UPF	No contesta	1%	1%	2,5%	...	1%
	Catalán	59,5%	51.7%	55,1%	62,0%	57,9%
	Otra lengua	39,3%	46,6%	42,3%	38,0%	40,8%
	Total	100% (N=89)	100% (N=60)	100% (N=78)	100% (N=108)	100% (N=335)

Acceso a la Universidad

Universidad		Curso Académico				Total
		2009	2010	2011	2012	
UB	No contesta	...	...	...	...	...
	Bachillerato	98,3%	87,3%	92,00%	96,1%	93,5%
	FP	1,7%	7,9%	4,5%	3,8%	4,4%
	Otras	...	4,7%	3,6%	...	2,00%
	Total	100% (N=62)	100% (N=63)	100% (N=112)	100% (N=104)	100% (N=341)
UPF	No consteta	...	...	1,2%	1%	0,5%
	Bachillerato	82,00%	91,6%	84,6%	84,2%	85,0%
	FP	18,00%	8,3%	14,1%	14,81%	12,3%
	Total	100% (N=89)	100% (N=60)	100% (N=78)	100% (N=108)	100% (N=335)

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

El 55,9% de los estudiantes tiene como lengua materna el catalán. En la **tabla 3** se observa que en el caso de los estudios de grado de empresariales de la UPF el porcentaje de estudiantes de lengua materna el catalán es superior. Por lo que respecta a la vía principal de acceso a la universidad es el bachillerato con un 89.6% y un 9,3% de los estudiantes han accedido a la universidad a través de la formación profesional, y un 0,1 de otras vías. En el caso de la UB del grado de Ciencias Políticas y de la Administración representa el 93% del acceso, mientras que el caso de la UPF de Grado de Empresariales representa el 85% y el acceso a través de FP el 12,3% .

Un 38,7% de los estudiantes trabaja mientras realiza sus estudios mientras que el 61.3% se dedica exclusivamente a estudiar. Si analizamos el comportamiento de los alumnos de Ciencias Políticas y Administración observamos en la **tabla 4** que los años 2009 y 2010 hay un 44% de los estudiantes que trabaja y estudia al mismo tiempo pero eso se reduce los años 2011 y 2012. Para el caso de los estudiantes de grado de la UPF se mantienen el porcentaje de los que trabaja en un 44% . En cuanto a la forma de trabajo más habitual de los estudiantes que trabajan, es trabajos esporádicos, seguidos de tiempo parcial y unas pocos de jornada completa.

Taula 4. Aspectos Socio demográficos relacionados con el trabajo de los estudiantes de Grado de Ciències Polítiques y de la Administración (UB) y estudiantes de Grado de Empresariales (UPF) (valores relativos)

Si trabaja mientras realiza los estudios

Universidad			Curso Académico				
			2009	2010	2011	2012	Total
UB	Trabajar	No contesta	1,6%	...	...	...	,3%
		Si	41,3%	44,4%	24,3%	31,1%	33,1%
		No	57,1%	55,6%	75,7%	68,9%	66,6%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			(N=63)	(N=63)	(N=115)	(N=106)	(N=347)
			2009	2010	2011	2012	Total
UPF	Trabajar	No constesta	...	1,7%	1,3%	...	,6%
		Si	43,8%	45,0%	42,3%	46,3%	44,5%
		No	56,2%	53,3%	56,4%	53,7%	54,9%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			(N=89)	(N=60)	(N=78)	(N=108)	(N=335)

Qué tipo de contrato

Universidad			Curso Académico				
			2009	2010	2011	2012	Total
UB	Tipo de trabajo	No contesta	34,8%	...	...	...	10,7%
		Tiempo completo	13,0%	20,7%	22,9%	12,8%	16,8%
		Media jornada	15,2%	20,7%	37,1%	28,2%	24,8%
		Esporádicamente	37,0%	58,6%	40,0%	59,0%	47,7%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			(N=46)	(N=29)	(N=35)	(N=39)	(149)
			2009	2010	2011	2012	Total
UPF	Tipo de trabajo	No contesta	55,1%	55,0%	57,7%	52,8%	54,9%
		Tiempo completo	2,2%	10,0%	3,8%	2,8%	4,2%
		Media jornada	19,1%	10,0%	21,8%	22,2%	19,1%
		Esporádicamente	23,6%	25,0%	16,7%	22,2%	21,8%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			(N=89)	(N=60)	(N=78)	(N=108)	(N=335)

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

Habilidades relacionadas con el aprendizaje y la comprensión del ejercicio de la profesión

De manera agregada podemos ver que, los estudiantes de todos los grupos académicos, consideran que el estudio de la asignatura es útil para entender la información relacionada con el ejercicio de la profesión. Un 89.3% de los estudiantes consideran que la asignatura cursada les ayuda (elevado, bastante) a entender la información relacionada con la profesión. Sin embargo, los estudiantes consideran que la asignatura les forma en la adquisición de habilidades que tienen que ver con la elaboración de un informe profesional. En cuanto a los aspectos normativos 82.7% consideran, con un grado de bastante, que la asignatura les permite entender la normativa y la legislación que deben aplicar en el ejercicio profesional. Un 76.6% de los encuestados considera, en un grado de elevado y bastante, que la asignatura les enseña a trabajar de forma estructurada algún problema. Un 47.7% de los estudiantes considera que aprenden, de forma eleva y bastante, a realizar un informe. Un 50.2% de los encuestados consideran que las asignaturas cursadas no les enseñan a trabajar en equipo. Estos resultados se han plasmado en la Tabla 5.

Tabla 5. Habilidades adquiridas en el aprendizaje *(valores relativos)*

	Habilidades	No responden	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	%	N
1	Entender la información facilitada por entender la información que se da en cada asignatura	0.4	22.6	66.7	10.1	0.1	100	681
2	Buscar la información necesaria para poder solucionar un informe	7.1	8.7	52.8	28.1	3.4	100	680
3	Entender el sentido de las normas relativas a la asignatura	6.9	25.8	56.9	10.1	0.4	100	680
4	Responder de manera estructurada a un problema	0.4	18.3	58.3	22.1	0.9	100	678
5	Realizar un informe	7.5	8.3	39.4	39.4	5.3	100	678
6	Organizar el tiempo para poder trabajar en equipo	0.3	12.1	38.1	38.0	11.3	100	677
7	Aplicar el marco conceptual a los problemas que se plantean	6.9	18.1	58.0	16.1	0.9	100	679

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

Habilidades importantes para el estudiante

En este apartado se hace referencia a las habilidades que son importante para el estudiante en:

a) El proceso de aprendizaje se mide por dimensiones como la capacidad de análisis y síntesis a la hora de trabajar esta dimensión es muy valorada por los estudiantes de Ciencia Política y Administración que la elevada en un 47,7% en los diferentes cohortes. En cuanto a los estudiantes del Grado de Empresariales tiene peso de un 37%. En cuanto a la capacidad de aplicar el conocimiento ambos tipos de estudiantes considera importante elevado en un 50% de los casos y cohortes.

Tabla 6. Habilidades del proceso de aprender a aprender como son capacidad de análisis, síntesis y aplicar conocimiento.. *(valores relativos)*

Universidad		H1 Capacidad de análisis y síntesis						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	49,20%	42,90%	7,90%	...	100,00%	63
	2010	...	48,40%	48,40%	3,10%	...	100,00%	64
	2011	...	42,20%	50,90%	6,90%	...	100,00%	116
	2012	...	52,30%	43,90%	3,70%	...	100,00%	107
	Total		47,70%	46,90%	5,40%		100,00%	350
UPF	2009	...	46,10%	47,20%	6,70%	...	100,00%	89
	2010	3,30%	23,30%	60,00%	13,30%	...	100,00%	60
	2011	...	38,50%	55,10%	6,40%	...	100,00%	78
	2012	...	37,00%	55,60%	7,40%	...	100,00%	108
	Total	0,60%	37,30%	54,00%	8,10%		100,00%	335

Universidad		H2 Capacidad de aplicar conocimiento						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	1,60%	52,40%	39,70%	6,30%	...	100,00%	63
	2010	...	45,30%	45,30%	9,40%	...	100,00%	64
	2011	...	42,20%	50,90%	6,00%	0,90%	100,00%	116
	2012	...	55,10%	34,60%	9,30%	0,90%	100,00%	107
	Total	0,30%	48,60%	42,90%	7,70%	0,60%	100,00%	350
UPF	2009	...	50,60%	47,20%	2,20%	...	100,00%	89
	2010	...	40,00%	53,30%	6,70%	...	100,00%	60
	2011	...	55,10%	35,90%	9,00%	...	100,00%	78
	2012	...	50,00%	44,40%	5,60%	...	100,00%	108
	Total	...	49,60%	44,80%	5,70%	...	100,00%	335

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

Por lo que respecta a la capacidad de aprendizaje la consideran bastante importante tanto los alumnos de Grado de Ciencias Políticas y de la Administración UB como los del grado de Empresariales de la UPF, coinciden dando bastante importante entre un 50% a un 53%. Por lo que respecta a la habilidad de trabajo autónomo tiene mayor peso para los estudiantes de Ciencias Políticas y de la Administración de la UB con un 47,3%.

Tabla 7. Habilidades del proceso de aprender a aprender. *(valores relativos)*

Universidad		H9 Capacidad de aprendizaje						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	44,40%	46,00%	9,50%	...	100,00%	63
	2010	...	36,50%	55,60%	7,90%	...	100,00%	63
	2011	...	42,20%	50,90%	6,90%	...	100,00%	116
	2012	...	45,20%	51,00%	3,80%	...	100,00%	104
	Total	...	42,50%	50,90%	6,60%	...	100,00%	346
UPF	2009	0,00%	46,10%	50,60%	3,40%	...	100,00%	89
	2010	1,70%	28,30%	65,00%	5,00%	...	100,00%	60
	2011	0,00%	48,70%	46,20%	5,10%	...	100,00%	78
	2012	0,00%	42,60%	53,70%	3,70%	...	100,00%	108
	Total	0,30%	42,40%	53,10%	4,20%	...	100,00%	335

Universidad		H24 Habilidad de trabajo autónomo						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	39,70%	41,30%	15,90%	3,20%	100,00%	63
	2010	...	45,30%	43,80%	10,90%	...	100,00%	64
	2011	...	45,20%	40,90%	13,90%	...	100,00%	115
	2012	...	55,20%	34,30%	10,50%	...	100,00%	105
	Total	...	47,30%	39,50%	12,70%	0,60%	100,00%	347
UPF	2009	...	42,70%	48,30%	9,00%	...	100,00%	89
	2010	...	28,30%	60,00%	11,70%	...	100,00%	60
	2011	...	51,30%	35,90%	12,80%	...	100,00%	78
	2012	0,90%	38,90%	52,80%	6,50%	0,009	100,00%	108
	Total	0,30%	40,90%	49,00%	9,60%	0,003	100,00%	335

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

b) El desarrollo de relaciones interpersonales, interculturales, sociales y cívicas (Tabla 8)

Aquí se valoran las competencias interprofesionales, culturales y sociales de los estudiantes, en primer lugar tenemos la capacidad crítica y autocrítica del estudiante que en el caso de los estudiantes de Ciencias Políticas y de la Administración es elevada en un 55% en la mayor parte de los cohortes. Mientras que para los estudiantes de Grado de Empresariales está valorada como elevadas solo en un 35,8% de los casos. Otras de las dimensiones que mide estas competencias es la capacidad de adaptación situaciones nuevas y vemos que en ambos colectivos es valorada como elevada entre un 40% y 42%.

Tabla 8 . Competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas. *(Valores relativos y absolutos*).

Universidad		H11 Capacidad Crítica y autocrítica						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	57,10%	33,30%	9,50%	...	100,00%	63
	2010	...	50,00%	45,30%	4,70%	...	100,00%	64
	2011	...	52,20%	39,10%	7,80%	0,90%	100,00%	115
	2012	...	59,80%	34,60%	4,70%	0,90%	100,00%	107
Total		...	55,00%	37,80%	6,60%	0,60%	100,00%	349
UPF	2009	...	37,10%	47,20%	14,60%	1,10%	100,00%	89
	2010	1,70%	30,00%	50,00%	18,30%	...	100,00%	60
	2011	...	37,20%	46,20%	15,40%	1,30%	100,00%	78
	2012	...	37,00%	53,70%	8,30%	0,90%	100,00%	108
Total		0,30%	35,80%	49,60%	13,40%	0,90%	100,00%	335

Universidad		H12 Capacidad ante situaciones nuevas						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	38,10%	47,60%	14,30%	...	100,00%	63
	2010	...	39,10%	53,10%	7,80%	...	100,00%	64
	2011	...	37,10%	46,60%	14,70%	1,70%	100,00%	116
	2012	...	51,90%	35,80%	11,30%	0,90%	100,00%	106
Total		...	42,10%	44,70%	12,30%	0,90%	100,00%	349
UPF	2009	...	36,00%	53,90%	9,00%	1,10%	100,00%	89
	2010	...	33,30%	48,30%	16,70%	1,70%	100,00%	60
	2011	1,30%	39,00%	49,40%	10,40%	...	100,00%	77
	2012	1,90%	45,40%	44,40%	7,40%	0,90%	100,00%	108
Total		0,90%	39,20%	48,80%	10,20%	0,90%	100,00%	334

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

Por lo que respecta a la creatividad y capacidad de comunicación es más valorada por los estudiantes de Ciencias Políticas y de la Administración es elevada con un 44%. Mientras que para los estudiantes de Grado de Empresariales está valorada como elevadas sólo en un 30,4% de los casos. Otras de las dimensiones es la capacidad de comunicarse y para el colectivo de Ciencias Políticas y de la Administración es elevada en un 54,7%

Tabla 9. Competencias interpersonales de creatividad y comunicaciones. *(Valores relativos y absolutos*).

Universidad		H13 Creatividad						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	36,50%	44,40%	19,00%	...	100,00%	63
	2010	...	45,30%	42,20%	10,90%	1,60%	100,00%	64
	2011	...	37,10%	42,20%	19,00%	1,70%	100,00%	116
	2012	...	56,10%	34,60%	8,40%	0,90%	100,00%	107
	Total		44,30%	40,30%	14,30%	1,10%	100,00%	350
UPF	2009	...	33,70%	47,20%	16,90%	2,20%	100,00%	89
	2010	...	18,30%	35,00%	41,70%	5,00%	100,00%	60
	2011	1,30%	38,50%	32,10%	25,60%	2,60%	100,00%	78
	2012	...	28,70%	50,90%	19,40%	0,90%	100,00%	108
	Total	0,30%	30,40%	42,70%	24,20%	2,40%	100,00%	335

Universidad		H20 Capacidad de comunicarse						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	51,60%	40,30%	8,10%	...	100,00%	62
	2010	...	54,70%	39,10%	6,30%	...	100,00%	64
	2011	...	50,00%	37,90%	10,30%	1,70%	100,00%	116
	2012	...	61,70%	34,60%	3,70%	...	100,00%	107
	Total		54,70%	37,50%	7,20%	0,60%	100,00%	349
UPF	2009	1,10%	47,20%	42,70%	7,90%	1,10%	100,00%	89
	2010	...	43,30%	43,30%	11,70%	1,70%	100,00%	60
	2011	...	48,70%	35,90%	14,10%	1,30%	100,00%	78
	2012	...	43,50%	46,30%	10,20%	...	100,00%	108
	Total	0,30%	45,70%	42,40%	10,70%	0,90%	100,00%	335

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

c) El desarrollo del espíritu empresarial (Tabla 10). En esta competencias observamos que la plantificación del tiempo y gestión de la información. Por lo que respecta a la primera vemos que es semejante en ambos colectivos para los que es de elevada importancia en 32,5% a 36,7%. En cuanto a la gestión de información es de elevada importancia para los estudiantes de Ciencias Políticas y de la Administración UB es de 31,9%. Mientras que los estudiantes de empresariales consideran que es bastante importante en un 61%.

Tabla 10. Habilidades y competencias relacionadas con el espíritu empresarial planificación del tiempo y la gestión de información (*Valores relativos y absolutos)*.

Universidad		H3 Planificación Tiempo						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	27,00%	46,00%	27,00%	..	100,00%	63
	2010	...	37,50%	34,40%	26,60%	1,60%	100,00%	64
	2011	...	26,10%	49,60%	21,70%	2,60%	100,00%	115
	2012	...	39,60%	42,50%	17,90%	...	100,00%	106
Total		...	32,50%	44,00%	22,40%	1,10%	100,00%	348
UPF	2009	...	40,40%	48,30%	9,00%	2,20%	100,00%	89
	2010	...	16,70%	60,00%	23,30%	...	100,00%	60
	2011	...	35,90%	44,90%	17,90%	1,30%	100,00%	78
	2012	...	45,40%	39,80%	14,80%	...	100,00%	108
Total		...	36,70%	46,90%	15,50%	0,90%	100,00%	335

Universidad		H10 Gestión de la información						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	1,60%	34,90%	50,80%	11,10%	1,60%	100,00%	63
	2010	...	35,90%	60,90%	3,10%	...	100,00%	64
	2011	...	27,80%	56,50%	15,70%	...	100,00%	115
	2012	...	32,10%	57,50%	10,40%	....	100,00%	106
Total		0,30%	31,90%	56,60%	10,90%	0,30%	100,00%	348
UPF	2009	1,10%	29,20%	60,70%	9,00%	...	100,00%	89
	2010	...	11,70%	65,00%	23,30%	...	100,00%	60
	2011	...	20,50%	61,50%	17,90%	...	100,00%	78
	2012	0,90%	25,00%	61,10%	13,00%	...	100,00%	108
Total		0,60%	22,70%	61,80%	14,90%	...	100,00%	335

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

En estas competencias observamos que de resolución de problemas y toma de decisiones es semejante en ambos colectivos para los que es de elevada importancia.

Tabla 11. Habilidades y competencias relacionadas con el espíritu empresarial de resolución de problemas y toma de decisiones (*Valores relativos y absolutos).*

Universidad		H14 Resolución de problema						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	39,70%	46,00%	14,30%	...	100,00%	63
	2010	...	46,90%	43,80%	9,40%	...	100,00%	64
	2011	...	37,40%	53,90%	8,70%	...	100,00%	115
	2012	...	51,40%	43,00%	5,60%	...	100,00%	107
	Total	...	43,80%	47,30%	8,90%	...	100,00%	349
UPF	2009	...	47,20%	46,10%	6,70%	...	100,00%	89
	2010	...	26,70%	58,30%	15,00%	...	100,00%	60
	2011	...	47,40%	41,00%	10,30%	1,30%	100,00%	78
	2012	0,90%	45,40%	49,10%	4,60%	...	100,00%	108
	Total	0,30%	43,00%	48,10%	8,40%	0,30%	100,00%	335

Universidad		H15 Toma de decisiones						
		No contesta	Elevado	Bastante	Escaso	Nulo	Total	N
UB	2009	...	41,90%	40,30%	17,70%	0,00%	100,00%	62
	2010	...	56,30%	32,80%	9,40%	1,60%	100,00%	64
	2011	...	42,20%	43,10%	13,80%	0,90%	100,00%	116
	2012	...	48,60%	39,30%	11,20%	0,90%	100,00%	107
	Total	...	46,70%	39,50%	12,90%	0,90%	100,00%	349
UPF	2009	...	39,30%	51,70%	7,90%	1,10%	100,00%	89
	2010	...	23,30%	55,00%	20,00%	1,70%	100,00%	60
	2011	1,30%	52,60%	37,20%	7,70%	1,30%	100,00%	78
	2012	...	45,40%	45,40%	9,30%	...	100,00%	108
	Total	0,30%	41,50%	46,90%	10,40%	0,90%	100,00%	335

Fuente: Investigadora Principal Dra. Nuria Rodríguez Ávila, Proyecto "La adquisición de competencias en los grados universitarios: Visión y opinión de los estudiantes, docentes y empresarios (VIOPES)", Financiado por la Universidad de Barcelona, 2013.

Conclusiones

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio en las metodologías docentes. El objetivo principal es enseñar a aprender y adaptación a nuevas situaciones y estudio de casos reales. Por esto una de las herramientas esenciales para los futuros graduados son competencias y habilidades aprendidas durante el periodo universitario. Este proyecto es la continuación de un estudio sobre competencias que se comenzó en el año 2006, aunque en este estudio solo se han presentado los datos de los cohortes correspondientes a los grados.. El estudio de las competencias es importante ya que constituyen una herramienta que facilita la entrada y la permanencia en el mercado laboral. Así nos ayuda a ver como el estudiante va evolución en sus opiniones con respecto a las competencias que va aprendiendo.

En la primera fase el objetivo fue el estudio de las competencias que según los profesores y los profesionales debían adquirido los estudiantes de ciencias sociales. La segunda fase tiene como objetivo analizar la importancia de que los estudiantes confieren a la adquisición de competencias. Una parte de las conclusiones obtenidas durante la segunda fase es la que se presenta en este trabajo con las opiniones de los estudiantes. En concreto, nos hemos centrado en la valoración que de las competencias hacen los estudiantes de Ciencias Políticas y de la Administración (UB) y los estudiantes del Grado de Empresariales (UPF), Así como se está ampliando a otros estudios áreas de conocimiento como es el grado de enfermería en el área de Ciencias de la Salud para valorar si se observan cambios en las percepción de las competencias.

El primero de los objetivo del trabajo realizado era analizar la actitud que han mostrado los estudiantes ante el proceso de aprender a aprender. Los estudiantes consideran que son competencias necesarias para aprender a aprender:

- Desarrollar la capacidad de análisis y de síntesis.
- Aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.
- Desarrollar la capacidad de aprendizaje.

No obstante y pese a que manifiestan la importancia del aprender a aprender, se observa que lo que realmente les estimula

a trabajar es la proximidad de una prueba o evaluación continuadas.

El otro de los objetivos analizados ha sido la obtención de las competencias más valoradas por los estudiantes. En este sentido los estudiantes han considerado como bastante importantes las siguientes competencias:

- Desarrollar la capacidad para responder de una manera clara y estructurada a los problemas que puedan aparecer.
- Saber comunicarse de forma oral y escrita en diferentes lenguas.
- Saber utilizar herramientas informáticas.
- Adquirir conocimientos específicos y saber buscar información.
- Capacidad de planificación y de organización.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Disponer de un espíritu emprendedor.
- Si lo que se trata es de valorar las competencias interculturales e interpersonales, las competencias más valoradas por los estudiantes son:
- Desarrollar la capacidad crítica y autocrítica.
- Ser capaz de adaptarse a los nuevos entornos y generar nuevas ideas.
- Actuar éticamente

El proceso de Aprender aprendiendo es un proceso no exento de dificultad. Esta dificultad se pone de manifiesto tanto para el profesor como para el estudiante, ya que requiere un esfuerzo por parte de ambos. El profesor debe estar al día no sólo del contenido de la asignatura sino también de las posibilidades didácticas de esta. Por otra parte, requiere una renovación continua del material al que en muchos casos, el docente no está acostumbrado. El estudiante, por su parte, tiene que afrontar con madurez y responsabilidad el proceso de aprendizaje, lo que implica que debe ser prioritario el aprender sobre el aprobar, espíritu emprendedor. Por otra parte, es necesario profundizar las variables estudiadas pueden ser entrelazadas mediante un análisis factorial y permitir construir modelo sobre las competencias más agrupadas para un análisis futuro.

Bibliografía

ANECA (2005) Libro Blanco Título de Grado Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública. Madrid

Benito, Agueda; Cruz, Ana (2005) Nuevas claves para la Docencia Universitaria. En el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Brockmann, M.; Clarke, L.; Winch, C.(2009), competence and competency in the EQF and in European VET systems. Journal of European Industrial Training, Vol. 33, núm. 8/9. Pág 787-799.

Clariana, M. (2002), Estil d'ensenyament i aprenentatge. Universitat Autonoma de Barcelona: Barcelona.

De Bono, E. (2010). Seis sombreros para pensar. (Barcelona: Paidós).

De la Poza, J. (2008). "La selección de recursos humanos basadas en las competencias. Propuesta de un modelo para la selección de recursos humanos". AEDIPE nº 4, marzo Págs. 18.19.

De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias (Oviedo: Universidad de Oviedo)

Escalona, A. (2005), Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior. Zaragoza: Prensas Universitarias.

European Commission, Competencias clave para el aprendizaje permanente (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm) (Revisado en marzo 2012)

European Commission. Education and culture. (2008), The European qualifications framework for lifelong learning (EQF). Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities.

Gonzalez, J., I Wagenaar, R., Ed. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto – Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hernandez, F., Martínez, P., Dafonseca, P., Rubio, M.,(2005). Apredizaje, comptencias y Rendimiento En Educación Superior. Madrid: La Muralla.

Imbernon, F., Medina, J.L. (2005). Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Mateo J., Martínez, F. (2005), L'avaluació alternativa dels aprenentatges. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Mcalpine, L. (2008) "Educational teams: making teaching less private". Conferencia impartida en el V Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDUI).Lérida (España).

Mcdaniel, E.; Colarulli, G.C, (1997). "Collaborative teaching in the face of productivity concerns: the dispersed team model". Innovative Higher Education, vol. 22, pp. 19-35.

Parcerisa Aran, A. (coord.) (2010). Ejes para la mejora docente en la universidad. (Barcelona: Octaedro).

Pedró, F., (DIR.) (2004). Els estudiants i els processos d'ensenyament i d'aprenentatge a la universitat amb vista als crèdits ECTS. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Pedró, F., (DIR.). (2005), La metodologia docent i el crèdit ECTS als estudis de Relacions Laborals i Ciències Empresarials. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Rodríguez Avila, Nuria y Monllau Jaques, Teresa, (2010), Les Ciències Socials: el nou paradigma docent i la problemática de la implantació davant Bolonya. Els estudis les empreses cobreixen les expectatives dels empresaris?, Papers: Revista de Sociología, Vol 95, núm. 1. Pág: 213-226.

Rué, J.; Lodeiro, L. (2010). Equipos docentes y nuevas identidades académicas. (Madrid: Narcea).

Sanchez, M, Saez, J. et.al. (2003) Sociología de las profesiones: pasado, presente y futura, Murcia: Diego Marín.

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. (Madrid: Narcea).

¿CÓMO INFLUYE LA ESTRUCTURA FAMILIAR EN LA PROBABILIDAD DE FRACASO ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES EN ESPAÑA?

Tamara Villalba Morente[1]

Resumen

El objetivo de este artículo es examinar la relación existente entre los resultados escolares de los adolescentes residentes en España y la estructura familiar en la que viven. Para analizar el logro educativo se utiliza la probabilidad de ser repetidor como indicativo del fracaso escolar, mientras que para examinar la estructura familiar se considera tanto el tipo de familia como el número y tipo de transiciones familiares. La literatura destaca una serie de factores mediadores que se sustentan en las perspectivas teóricas de índole económica y sociológica. La muestra está compuesta por 21.576 adolescentes residentes en España entre 11 y 18 años, obtenidos de la encuesta "Health Behavior in School-Aged Children" – HBSC-2006 (Estudio sobre las Conductas de los Escolares relacionadas con la Salud). Los resultados confirman la importancia mediadora de las características económicas del hogar y de las relaciones paterno-filiales, en la asociación entre estructura familiar y fracaso escolar.

Palabras clave: fracaso escolar, adolescencia, estructura familiar, características económicas, relaciones paterno-filiales.

1. Introducción

El fracaso escolar es uno de los principales problemas del sistema educativo español (Calero et al., 2010). Si tomamos los datos más recientes (2011), el 26,5% de la población de 18-24 años no ha finalizado sus estudios de 2ª etapa de secundaria (3º y 4º de ESO[2]). Este dato duplica la media europea situada en un 13,5%[3]. Por este motivo, resulta especialmente importante analizar los factores que influyen en el rendimiento académico de los adolescentes. Estos factores pueden ser individuales, familiares, socio-económicos o escolares, aunque en este artículo nos centramos principalmente en la relevancia de la estructura familiar. La influencia de la familia es especialmente importante en una etapa como la adolescencia, donde el individuo adquiere y consolida su estilo de vida (Rodrigo et at., 2004). Esta etapa vital comprendida entre los 10 y 19 años está marcada por múltiples cambios relacionados con el cuerpo, la mente y la vida social, por lo que puede ser definida como un proceso biológico, psicológico y social (Antona et al., 2003). La principal aportación de este trabajo es comprobar si, en España, la importancia tanto del tipo de familia como de los mecanismos mediadores (económicos y sociológicos) siguen las mismas pautas encontradas en estudios internacionales.

1.1 Sistema educativo en España

En España la mayoría de los niños comienzan su escolarización a los 3 años con la educación pre-escolar que finaliza a los 6 años. Antes de los 3 años existe un primer ciclo de enseñanza no obligatoria desarrollada en las escuelas infantiles. De los 6 a los 12 años se encuentra la educación primaria, donde los niños desarrollan las principales habilidades cognitivas. Durante esta etapa, los alumnos pueden repetir curso sólo una vez y únicamente en los años pares (2º, 4º o 6º).

La educación secundaria comienza a los 12 años (1º de ESO) y se extiende de forma obligatoria hasta los 16 años (4º de ESO) y de forma no obligatoria hasta los 18 años (2º de Bachillerato). En los años de educación secundaria se puede repetir hasta tres veces, mientras que en Bachillerato se puede repetir en ambos cursos.

Dentro de la educación no obligatoria existen otras alternativas a los dos años de Bachillerato. Los estudiantes pueden realizar un Módulo de Grado Medio de educación especializada en una materia y continuar su formación con un Módulo de Grado Superior, al finalizar el cual pueden acceder a la universidad (educación terciaria). Los estudiantes que finalizan los dos años de Bachillerato normalmente acceden a la universidad, aunque también pueden escoger realizar un Módulo de Grado Superior con el que posteriormente puede continuar su formación en la universidad (www.mecd.gob.es).

La presente distribución por edad en las diferentes etapas formativas aparece con la Ley LOGSE de 1990. Sin embargo, a

1 Tamara Villalba Morente, CCHS (CSIC). tamara.villalba@cchs.csic.es

2 ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

3 http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html

lo largo de la historia española, el sistema educativo ha experimentado múltiples transformaciones sujetas a los cambios de gobierno. La educación en España no ha alcanzado el nivel de otros países europeos como Alemania o Francia, pese al crecimiento de la tasa de escolarización y los cambios estructurales en el sistema educativo, como el incremento de la financiación o la renovación de la normativa. La tasa de escolarización ha aumentado, sobre todo en la población de 3 años, que pasó de un 61,3% en el curso 1996-1997 a un 99,1% en el curso escolar 2010-2011[4]. Sin embargo, en el 2009, el 35,3% de los alumnos de 15 años han repetido algún curso en primaria y/o secundaria inferior, frente al 16% de la media europea (Ministerio de Educación, 2012a).

2. Estado de la cuestión

El contexto familiar condiciona de forma importante el bienestar económico y emocional de todos sus miembros, así como muchas facetas de su curso de vida, entre ellas los logros educativos. En la literatura existen numerosas referencias al menor rendimiento académico de los adolescentes que viven en unidades familiares no tradicionales, como familias monoparentales o reconstruidas (Astone y McLanahan, 1991; Oliva et al., 2012). Habitualmente, las desventajas asociadas a las familias monoparentales se relacionan con aspectos económicos, mientras que en el caso de las familias reconstruidas se pone el énfasis en el funcionamiento de la unidad familiar a través del estudio de las relaciones paterno-filiales (Thomson et al., 1992). Además, se destaca la importancia de considerar la influencia de las transiciones familiares vividas (Wagmiller et al., 2010).

2.1 Importancia de la vía de entrada en una estructura familiar no tradicional

Ante la ausencia de una base de datos longitudinal en España, en esta investigación la importancia de las transiciones familiares se analiza mediante la vía de entrada a las familias no tradicionales. De acuerdo con el estudio de Strohschein et al. (2009) podemos diferenciar tres situaciones previas a una familia no tradicional: el divorcio, el fallecimiento de un progenitor y el nacimiento dentro de una familia monoparental.

- Cuando se produce un divorcio, el hijo experimenta una situación de estrés derivada del conflicto entre los progenitores (Tilman, 2007), que puede reducir sus resultados académicos (McLanahan y Sandefur, 1994). El divorcio también puede tener una influencia negativa en el logro escolar por el aumento de la inestabilidad en la vida del adolescente, producida por ejemplo por la movilidad residencial, el cambio de centro escolar o la distancia con la familia o amigos (Myers, 1999). Sin embargo, no siempre el divorcio causa un descenso del logro escolar de los hijos, ya que hay ocasiones en las que esta transición familiar reduce el estrés existente en el hogar (Amato y Sobolewski, 2001) o no produce un cambio en los recursos económicos disponibles para la educación – gracias a la pensión de manutención – (Bartfeld, 2000).
- Cuando fallece de un progenitor, la tristeza puede reducir el logro escolar, pero suele ser atenuada por un fuerte apoyo familiar (McLanahan y Sandefur, 1994). Este apoyo familiar es externo al hogar en el caso de las familias monoparentales, dentro de las cuales se hace especialmente relevante por el menor tiempo disponible del progenitor residente (*hipótesis de la madre trabajadora* – Biblarz et al., 1997). En cambio, en las familias reconstruidas el apoyo puede ser proporcionado por la nueva figura parental, aunque en la mayoría de los casos la nueva pareja del progenitor sólo otorga beneficios a largo plazo (Thomson et al., 1992).
- El nacimiento en una familia monoparental es frecuente que acumule desventajas tanto económicas como vinculadas a las relaciones paterno-filiales. Sin embargo, estas desventajas pueden ser reequilibradas a largo plazo con la entrada a una familia biparental reconstruida. Además, los adolescentes nacidos en familias monoparentales habrán experimentado un menor número de transiciones familiares, por lo que sus desventajas ante el proceso formativo pueden ser menores (*teoría de los cambios e inestabilidad familiar* – Thomson y McLanahan, 2012).

En resumen, las consecuencias de residir en un tipo de familia u otro suelen repercutir en el rendimiento académico de los hijos adolescentes, normalmente dejando en una peor situación a las familias no tradicionales (monoparentales y reconstruidas), lo que nos lleva a plantear esta primera hipótesis.

> **H1.** *La probabilidad de repetir curso es mayor entre los adolescentes que viven en una unidad familiar no tradicional.*

Sin embargo, no siempre el rendimiento académico es menor en estos tipos de familias, por lo que debemos ampliar la explicación y considerar la importancia de la situación previa. Con esta nueva consideración, planteamos la segunda de nuestras hipótesis y matizamos la relación directa entre vivir en una familia no tradicional y tener un menor rendimiento académico.

> **H2.** *La influencia de la estructura familiar actual en el rendimiento académico de los adolescentes varía en función de la situación previa en la familia (divorcio, fallecimiento de un progenitor o nacimiento en una familia monoparental).*

4 http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html

2.2 Perspectivas teóricas económicas

Varias perspectivas económicas explican gran parte de las desventajas de las familias monoparentales en función de la disponibilidad de recursos materiales. Estas unidades familiares cuentan con un único salario (*teoría de la privación económica* – Gennetian, 2005), por lo que generalmente tienen unos menores recursos económicos para invertir en educación, lo que puede provocar un descenso en el rendimiento académico de los hijos (*teoría del capital cultural*[5] – Fernández y Rodríguez, 2008). Sin embargo, esta desventaja económica puede verse parcialmente reducida por una aportación económica extra que depende de la vía de entrada a la familia monoparental. En el caso del divorcio vendría dada por una pensión alimenticia, mientras que en el caso del fallecimiento por una pensión de viudedad y de orfandad (Bartfeld, 2000).

En conclusión, los recursos materiales existentes en el hogar pueden frenar o fomentar las desventajas asociadas a las familias no tradicionales, siendo especialmente relevantes dentro de las familias monoparentales, lo cual nos permite plantear la tercera hipótesis.

> **H3.** *Los recursos económicos del hogar explican gran parte de la influencia de la estructura familiar sobre la probabilidad de ser repetidor.*

Ahora bien, los recursos pro-educación no sólo se refieren a recursos materiales que mejoran o ayudan al proceso formativo, sino también al tiempo disponible por los progenitores para la supervisión y apoyo en las tareas educativas de sus hijos (Cid, 2011). Esto nos lleva a destacar la importancia de los postulados teóricos más sociológicos.

2.3 Perspectivas teóricas sociológicas

Varias perspectivas sociológicas postulan que parte de la influencia del tipo de familia sobre el rendimiento académico de los hijos puede modificarse por la naturaleza y características de las relaciones paterno-filiales. Estas relaciones son tradicionalmente estudiadas en base a cuatro factores – cercanía, cohesión familiar, participación y comunicación (Turley et al., 2010) – y resumidas mediante el estudio de los estilos disciplinarios. Para analizar esta perspectiva merece la pena diferenciar entre las familias monoparentales y reconstruidas.

En las familias monoparentales, la ausencia de un progenitor (*hipótesis del padre ausente* – Gennetian, 2005) suele reducir el tiempo disponible por el progenitor residente en el hogar (*hipótesis de la madre trabajadora* - Biblarz et al., 1997). Esta reducción del grado de atención, control y supervisión (*teoría del control social* – Gennetian, 2005), puede originar en el hijo la necesidad de asumir roles de adultos (*teoría de los roles* – McLanahan y Percheski, 2008), disminuyendo su tiempo formativo y aumentando la posibilidad de un abandono prematuro de los estudios.

En las familias reconstruidas, la entrada de la nueva pareja del progenitor residente suele provocar a corto plazo un aumento del nivel de estrés en la vida del hijo adolescente (*teoría del estrés* – McLanahan y Percheski, 2008), asociado a tres aspectos: (1) el aumento del control y supervisión por parte de la nueva pareja del progenitor, (2) la pérdida o reducción del contacto y grado de comunicación con el progenitor no residente y (3) la posibilidad de vivir tensiones entre las diferentes figuras parentales (*teoría del conflicto de pareja* – Biblarz et al., 1997). Sin embargo, a largo plazo, vivir en una familia reconstruida suele ser positivo para el rendimiento académico del hijo (Wagmiller et al., 2010).

En resumen, no siempre podemos asociar un tipo de familia con un rendimiento académico determinado, sino que también debemos considerar las características de las relaciones paterno-filiales, es decir la calidad del clima familiar. Esto nos lleva a plantearnos la cuarta hipótesis.

> **H4.** *La cantidad y calidad de las relaciones paterno-filiales explica parte de la influencia de los diferentes tipos de familias en la probabilidad de fracaso escolar en los adolescentes.*

2.4 Otros factores explicativos

A la hora de examinar el logro educativo de los adolescentes es importante tener en cuenta también otro grupo de factores explicativos relacionados con el centro escolar y con las características personales de los sujetos.

En el estudio de la influencia de la escuela, se destaca el mejor rendimiento académico de los alumnos de centros privados (Calero et al., 2010). En la literatura abundan las explicaciones basadas en las características del alumnado, es decir el llamado "efecto compañero" ("peer effect"). Este punto de vista considera que el menor porcentaje de alumnos de origen extranjero o procedentes de un estatus socio-económico bajo existente en centros privados favorece el rendimiento académico de los alumnos (Calero y Escardíbul, 2007).

Habitualmente el género y la condición de inmigrante son las principales características personales examinadas en la

5 Este planteamiento teórico emerge para explicar la relación estadística entre el rendimiento académico y el origen social de los alumnos. Los alumnos que tienen un elevado nivel adquisitivo, unos progenitores altamente cualificados y que dedican mucho tiempo al proceso de aprendizaje de sus hijos suelen tener un mejor desarrollo educativo. Es decir, los alumnos que pertenecen a familias con unas mejores condiciones objetivas para transformar el capital económico en capital cultural (Fernández y Rodríguez, 2008).

literatura. Por un lado, se suele destacar el mejor rendimiento académico de las chicas en comparación con el de los chicos (Fernández y Rodríguez, 2008). Diversos estudios han atribuido esta diferencia tanto a los ritmos de maduración física y psíquica de los individuos, como al mayor esfuerzo de las alumnas, conscientes de la situación del mercado laboral y de que la educación es una de sus principales herramientas de emancipación (Camarata y Woodcock, 2006).

Por otro lado, la condición de inmigrante suele influir negativamente en el logro educativo de los adolescentes. No obstante, existen importantes diferencias según la generación (1ª o 2ª generación de inmigrantes) y tiempo de residencia. Normalmente, las desventajas están relacionadas, en un primer estadio, con el desconocimiento del idioma o el proceso de ruptura con la sociedad de origen y, en un segundo estadio, con su integración en la sociedad de acogida (Fuligni, 1997).

En resumen, el objetivo de este artículo es examinar la influencia de la estructura familiar en el desarrollo educativo de los adolescentes teniendo en cuenta dos tipos de factores mediadores: (1) características socio-económicas del hogar y (2) funcionamiento de las relaciones paterno-filiales. Sin embargo, para determinar la influencia de la familia, también deben controlarse las variables referentes al contexto escolar y las características socio-demográficas de los sujetos. Las principales preguntas de la presente investigación son ¿Cuál es la influencia de la estructura familiar en el logro académico de los adolescentes residentes en España? ¿Dicha influencia se debe en parte o en su totalidad a la asociación con otros factores, como el nivel socio-económico, el ambiente familiar, el contexto escolar o las características socio-demográficas de los adolescentes?

3. Metodología

3.1 Fuente de datos

Para documentar la influencia que tiene la estructura familiar de los adolescentes residentes en España en su rendimiento académico podemos hacer uso de diferentes fuentes de datos, entre las que destaca HBSC (*Health Behavior in School-Aged Children*). La encuesta HBSC se realiza a nivel europeo – aunque incluye algunos países extra-europeos como EEUU – y es coordinada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (http://www.hbsc.es). En España desde la edición 2001-2002, el estudio HBSC es coordinado por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (Dirección General de Salud Pública) y la Universidad de Sevilla, bajo el liderazgo de la Doctora Carmen Moreno (http://grupo.us.es/estudiohbsc/index.php/es/).

La muestra española de HBSC-2006 es de 21.811 adolescentes entre 11 y 18 años (10.498 chicos y 11.313 chicas). El procedimiento de recogida de datos se realiza mediante dos cuestionarios administrados en el centro escolar, a un total de 377 centros (103 privados y 274 públicos). Los dos cuestionarios corresponden a los chicos y chicas de 11 años (5º y 6º de primaria) y otro diferente para el resto de adolescentes (de 1º a 4º de ESO, Grado Medio y de 1º a 2º de Bachillerato). Los cuestionarios incluyen preguntas comunes a toda la red internacional HBSC y preguntas nacionales que son añadidas por el equipo HBSC español, entre las que destacan el control y apoyo proporcionado por los progenitores (Moreno et at., 2011).

3.2 Variables consideradas en el análisis

Variable dependiente

A la hora de analizar la influencia de la estructura familiar en el rendimiento académico de los adolescentes residentes en España, seleccionamos como variable dependiente el haber repetido uno o más cursos como indicador del fracaso escolar. La OCDE propone tres manifestaciones diferentes del fracaso escolar: (1) alumnos con bajo rendimiento académico, (2) alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin haber obtenido la titulación correspondiente y (3) las consecuencias sociales y laborales que tiene el fracaso escolar en la edad adulta (Marchesi, 2003). En este artículo nos centramos en la primera de las manifestaciones, aunque las tres se encuentran interrelacionadas. En concreto, se operacionaliza el fracaso escolar a través de una variable dicotómica que distingue aquellos adolescentes que están en un curso inferior al que le corresponde por cohorte de nacimiento (N=4.841) del resto (N=16.735).

Variables independientes

Las diferentes variables independientes están clasificadas en cinco bloques: (1) tipo de familia, (2) características socio-demográficas de los adolescentes, (3) nivel socio-económico familiar, (4) características de las relaciones paterno-filiales

y (5) variables referentes al contexto escolar.

Tipo de familia

Para clasificar la estructura familiar se combina la información de *tipo de hogar principal* con *el motivo por el cual los dos progenitores ya no conviven juntos*[6]. Esto permite identificar los siguientes tipos de familias: biparental intacta, biparental reconstruida por divorcio, biparental reconstruida por fallecimiento, monoparental por divorcio, monoparental por fallecimiento, monoparental de nacimiento y otros[7].

Características socio-demográficas de los adolescentes

Las variables incorporadas en el análisis son el sexo, la edad, el número de hermanos en el hogar principal, el tipo de hijo (adoptivo vs biológico), el hábitat de residencia (rural vs urbano) y la condición de inmigrante. Para clasificar la condición de inmigrante se aúna la información sobre el *país de origen de los adolescentes* y *el de los progenitores*. Con esta variable se diferencia entre: los adolescentes españoles (cuando han nacido en España y tienen progenitores españoles), inmigrantes de 1º generación (cuando han nacido en el extranjero y tienen progenitores extranjeros) e inmigrantes de 2º generación (cuando han nacido en España y tienen al menos un progenitor extranjero).

Nivel socio-económico familiar

Estatus laboral de la madre*:* Se crea a partir de la información aportada por las variables *tiene trabajo tu madre, nivel ocupacional de la madre* y *motivo por el cual la madre no tiene empleo.* Los adolescentes con madres con empleo (N=15.135) son clasificados siguiendo el nivel ocupacional de la madre[8]: alto (alto y medio-alto), medio, bajo (medio-bajo y bajo) e inclasificables. Posteriormente, los adolescentes con madres sin empleo (N=6.070) son divididos en madres inactivas y buscando empleo.

Capacidad adquisitiva familiar: Esta variable es una estimación calculada a partir de la suma ponderada de las siguientes preguntas: *propiedad de vehículo propio en la familia* (0 = ninguno, 1= sí, uno y 2= sí, dos o más)*, tener habitación propia* (0 = no y 1 = sí), *vacaciones familiares* (0 = no, 1 = sí, una vez, 2 = sí, dos veces y 3 = sí, tres o más veces) y *propiedad de ordenadores* (0 = no, 1 = sí, uno, 2 = sí, dos y 3 = sí, tres o más). La escala resultante 0-9 es recodificada en tres niveles: bajo (0-3), medio (4-6) y alto (7-9).

Características de las relaciones paterno-filiales

Estilos de crianza maternos/paternos: Estas variables toman en consideración el control y el apoyo proporcionados por cada uno de los progenitores. Se diferencia entre el estilo autoritario (alto control y bajo apoyo), con autoridad (alto control y alto apoyo), permisivo (bajo control y alto apoyo) y negligente (bajo control y bajo apoyo). Se añade otra categoría que indica la ausencia de la madre/padre en el hogar.

Nivel de actividades con los progenitores: Para generar esta variable se realiza una suma ponderada de las siguientes actividades: *ver la televisión, jugar dentro de casa, comer juntos, salir de paseo, ir a sitios, visitar a amigos o familiares, hacer deporte* y *sentarse juntos para charlar*. Cada una de estos ítems tienen las siguientes categorías de respuesta: 1 = nunca, 2 = menos de una vez a la semana, 3 = alrededor de una vez a la semana, 4 = la mayoría de los días y 5 = todos los días. La escala resultante 1-40 es recodificada utilizando los percentiles de la distribución en tres categorías: bajo (1-20), medio (21-24) y alto (25-40).

Satisfacción con las relaciones familiares: La escala original de la variable va de 0 (muy malas relaciones familiares) a 10 (muy buenas relaciones familiares). La mayoría de los individuos se sitúan en los valores más altos de la escala – la mediana es 9 –, por lo que se decide dividir la variable entre un nivel de satisfacción medio-bajo (0-8) y un nivel alto (9-10).

6 Los encuestados que no contestan al tipo de hogar principal y al motivo por el cual ya no viven juntos sus dos progenitores, se han eliminado de la base de datos (N=235, 1,08%).

7 Dentro de otros tipos de familias se encuentran los hogares encabezados por los padrastros/madrastras sin progenitores, abuelos/as cuidadores, hermanos/as cuidadores, hogares de acogida y otros tipos.

8 Estas categorías de estatus ocupacional se realizan considerando los grupos de CIUO-88 (Organización Internacional del Trabajo, OIT): http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf

Alto: Grupo 1. Directivos y gerentes. Medio-alto: Grupo 2. Profesionales científicos e intelectuales. Medio: Grupo 3. Técnicos y profesionales de nivel medio y Grupo 4. Personal de apoyo administrativo. Medio-bajo: Grupo 6. Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros y Grupo 7. Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios. Bajo: Grupo 5. Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados, Grupo 8. Operarios de instalaciones, máquinas y ensamblados y Grupo 9. Ocupaciones elementales.

Contexto escolar

Finalmente se controla por un conjunto de variables que hacen referencia al contexto escolar: tiempo de dedicación a las tareas escolares fuera del horario lectivo, el tipo de centro escolar (público vs privado), un indicador sobre el maltrato escolar y un índice de actividades extraescolares.

Indicador de maltrato escolar: Se considera que los adolescentes sufren problemas de maltrato escolar cuando viven tres o más de las siguientes situaciones en la escuela: (a) *me han hecho daño insultándome, burlándose o riéndose de mí,* (b) *me han apartado de su grupo de amigos o me han ignorado por completo,* (c) *me han golpeado, pateado, empujado, zarandeado o encerrado,* (d) *han contado mentiras o inventado cotilleos sobre mí para que les cayera mal a los demás,* (e) *me pusieron mote o se burlaron de mi raza, color o religión,* (f) *me han gastado bromas, hecho comentarios o gestos sexuales molestos,* (g) *me han tirado, roto o quitado alguna de mis cosas y* (h) *me han obligado a darles dinero.*

Índice de actividades extraescolares: Esta variable se construye con la suma de 10 actividades realizadas fuera del horario lectivo: *deporte, pintura, fotografía, teatro, religión, baile* y cuatro actividades relacionadas con el mundo de la música (*tocar o componer música, cantar en un coro, tocar un instrumento en una banda y cantar en un grupo*). Cada una de estas actividades han sido recodificadas como variables dicotómicas (0 = no y 1 = sí). La variable final diferencia a los sujetos que no realizan ninguna de estas actividades con los progenitores de los que realizan al menos una.

3.4 Método analítico

Los análisis multivariados se basan en la regresión logística, mediante la cual se quiere predecir la probabilidad de ocurrencia de un determinado evento a partir de los valores que presenten una serie de variables independientes. Para estimar esta relación y por lo tanto los coeficientes, se sigue el procedimiento de máxima verosimilitud que pretende maximizar la probabilidad de ocurrencia del evento que se analiza (D´Ancona, 2004). La ecuación básica empleada es la siguiente:

$$\text{logit}\,(p_i) = \ln\,(p_i/1\text{-}p_i) = \beta_0 + \beta_i x_i + \ldots + \beta_k x_{k,i}$$

En las tablas incluidas en este artículo no se presentan los coeficientes de regresión sino las *odds ratio* (o razones de ventajas) correspondientes a las distintas categorías de cada variable, ya que son más fáciles de interpretar. Las *odds ratios* son cocientes de proporciones entre la ocurrencia del suceso descrito por la variable dependiente en un grupo y otro grupo de referencia (DeMaris, 1992). A nivel estadístico, se corresponde con el exponente del coeficiente beta de la regresión.

Las diferentes variables independientes son introducidas secuencialmente por bloques temáticos, con el fin de examinar la influencia de cada grupo de factores mediadores y observar sus interrelaciones. Para comparar modelos se realiza un contraste de hipótesis con el estadístico -2 log likelihood (-2LL). Este estadístico compara los valores de la predicción con los valores observados en dos momentos: (a) en el modelo sin variables independientes (donde sólo está la constante) y (b) una vez introducidas las variables predictoras (modelo saturado) (DeMaris, 1992). Lo ideal es que su valor vaya disminuyendo sensiblemente entre unos modelos y otros, porque eso indica que la diferencia entre los valores pronosticados y reales de los sujetos va reduciéndose conforme se controla por las variables introducidas en los diferentes modelos.

4. Resultados

4.1 Resultados descriptivos

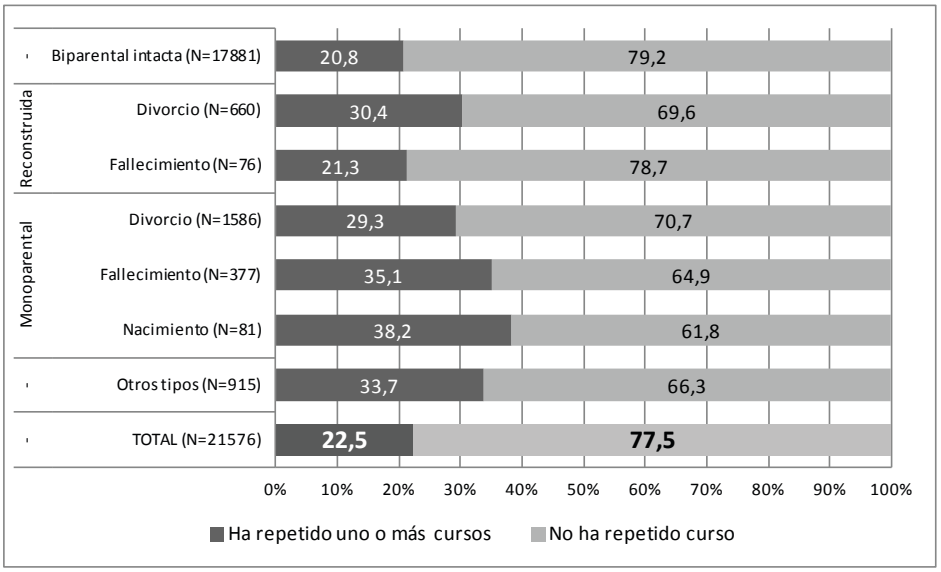
Diferencias en función del tipo de familia

Según los datos de la Encuesta HBSC-2006, entre los adolescentes en España la probabilidad de ser repetidor varía en función del tipo de familia en la que vivan. En el Gráfico 1 se puede observar cómo el rendimiento académico es mayor en las familias tradicionales (biparental intacta). Dentro de las familias no tradicionales existen diferencias no sólo sustentadas en el tipo de familia – en general, el rendimiento académico es menor en los adolescentes de familias monoparentales –, sino también respaldadas por la vía de entrada a esos hogares.

Por un lado, entre las familias reconstruidas, el fracaso escolar es más frecuente cuando han sido antecedidas por un divorcio (con un 30,4% de adolescentes repetidores), frente al fallecimiento de un progenitor (con un 21,3% de adolescentes repetidores). Por otro lado, entre las familias monoparentales, destaca el nacimiento como la vía de entrada más perjudicial, con el 38,2% de los adolescentes como repetidores, frente al 29,3% en el caso de un divorcio y el 35,1% en el caso del fallecimiento de un progenitor. Estas diferencias entre las familias no tradicionales, sustentadas en las vías

de entrada a las mismas, se atenuarán o incluso desaparecerán una vez controladas las características económicas y la naturaleza de las relaciones paterno-filiales en el análisis multivariable.

Gráfico 1. Fracaso escolar en función del tipo de familia



Perfil socio-demográfico de los adolescentes repetidores en España

De los datos de la Tabla 1, podemos deducir que ser varón con 17 años o más, ser inmigrante de 1ª generación, tener un mayor número de hermanos en el hogar principal, ser hijo adoptivo o vivir en el medio rural se asocia con un peor rendimiento académico. De todas estas características, destaca especialmente la diferencia por el sexo de los encuestados (el 19,2% de las chicas son repetidoras frente al 26,3% de los chicos), por la edad (un 42,2% de los alumnos de 17 años o más son repetidores frente al 6,8% de los adolescentes de 10-12 años) y por el tipo de hijo (el 47,8% de los hijos adoptivos son repetidores frente al 22,3% de los hijos biológicos).

Asociación entre las características económicas y sociológicas del hogar y el fracaso escolar de los adolescentes

Las características socio-económicas del hogar y de las relaciones paterno-filiales son factores que podrían explicar el rendimiento académico de los adolescentes que viven dentro de los diferentes tipos de familias. A nivel económico, la familia tradicional posee unos mayores recursos; sin embargo, son las familias con un mayor porcentaje de madres inactivas, con un 27,6% (Tabla 2). Dentro de las familias no tradicionales, la monoparental de nacimiento tiene una capacidad adquisitiva familiar menor al resto de familias con un 43,4% en el nivel bajo. Al fijarnos en el estatus laboral materno, este tipo de familias también poseen un elevado porcentaje en el nivel bajo (53,8%). Sin embargo, también destacan las familias no tradicionales por divorcio (reconstruidas con un 54,8% y monoparentales con un 55,5% de adolescentes con madres de bajo estatus ocupacional) (Tabla 2).

El bajo estatus laboral materno en las familias reconstruidas y monoparentales por divorcio no se vincula con una baja capacidad adquisitiva familiar. En las familias reconstruidas por divorcio, la aportación económica de la nueva pareja del progenitor residente puede aumentar el capital económico de la familia. En las familias monoparentales por divorcio, esta compensación puede venir de la pensión de manutención, aunque no disponemos de datos que corroboren esta afirmación.

Las características económicas del hogar condicionan el logro educativo de los hijos adolescentes. Según varios estudios, los adolescentes de clase alta obtienen un mejor rendimiento académico porque disfrutan de mejores oportunidades materiales, desarrollan disposiciones más adecuadas a las demandas del sistema educativo e interiorizan mejor los contenidos escolares (Fernández y Rodríguez, 2008). Con los datos de la Tabla 1 podemos confirmar esta afirmación: un 35,1% de los adolescentes que viven en hogares con una capacidad adquisitiva baja son repetidores, frente al 16,6% de los que viven en hogares con un nivel económico alto.

Si observamos la probabilidad de fracaso escolar asociada al estatus laboral de la madre se mantienen las conclusiones señaladas (el 9,4% de los adolescentes son repetidores cuando la madre tiene un estatus alto frente al 24,3% en el caso de un estatus laboral materno bajo). Esta variable además nos permite concluir que los adolescentes con madres que se encuentran inactivas o paradas tienen un peor rendimiento académico (con un 24,3% y 24,9% de los adolescentes como repetidores, respectivamente) (Tabla 1).

Además de las características socio-económicas del hogar, las relaciones paterno-filiales también ejercen una importante influencia en el logro educativo de los adolescentes. En general, dentro de las familias tradicionales, la relación paterno-filial presenta unas características más positivas para el logro educativo de los hijos, frente a las presentadas por las familias no tradicionales (Tabla 2).

En este artículo se emplean los estilos disciplinarios de ambos progenitores, las actividades con los progenitores y el nivel de satisfacción con las relaciones familiares como indicadores del clima familiar. En la literatura especializada destaca el estilo *con autoridad* como el más positivo para un correcto desarrollo cognitivo de los hijos adolescentes, dado que combina altos niveles de exigencia (control) con alta capacidad de respuesta (apoyo). En contraposición, el estilo *negligente* suele ser descrito como el más perjudicial, al no controlar ni apoyar al hijo (Aunola et al., 2000). El estilo negligente es más frecuente en las familias no tradicionales y, en especial, en las producidas por un divorcio anterior. Este estilo corresponde a un 39,7% de las madres y un 46,1% de los padres en el caso de las familias reconstruidas, y un 36,5% de las madres y un 37,8% de los padres en el caso de las familias monoparentales (Tabla 2).

La participación de los progenitores es mayor en las familias biparentales intactas, lo que favorece los recursos pro-educación ejemplificados por el tiempo de dedicación a los hijos. Sólo el 28,5% de los adolescentes de familias tradicionales declaran realizar pocas actividades con sus progenitores frente al 44,2% de los adolescentes que nacen en familias monoparentales (Tabla 2).

Finalmente, la cohesión familiar es analizada a través del nivel de satisfacción con las relaciones familiares. Con esta variable confirmamos la situación sensiblemente mejor de los adolescentes en familias tradicionales. Por ejemplo, el 77,1% de los adolescentes de familias tradicionales otorga una puntuación muy alta a las relaciones familiares (9-10, en una escala de 10 puntos), mientras que en las familias monoparentales de nacimiento ese porcentaje se reduce hasta el 49,4% (Tabla 2).

Todas estas características del clima familiar ayudan a mejorar el rendimiento académico de las familias tradicionales y por lo tanto empeoran la situación de los adolescentes de familias no tradicionales. Si observamos la Tabla 1, el fracaso escolar es mayor en los adolescentes que perciben un estilo negligente, que pasan poco tiempo con sus progenitores o que no evalúan sus relaciones familiares como satisfactorias.

Influencia del contexto escolar

A la hora de estudiar el rendimiento académico no podemos dejar de lado un conjunto de factores relacionados directamente con el contexto escolar. Al fin y al cabo, el rendimiento académico no es una consecuencia unilateral de las características familiares y socio-demográficas de los sujetos, sino también es resultado de actitudes y comportamientos específicos del campo educativo. En la Tabla 1 podemos observar que el rendimiento académico es mayor en aquellos individuos que invierten más horas al día en los deberes, que no sufren maltrato escolar, que realizan actividades extraescolares y que estudian en centros privados. Así, por ejemplo, sólo un 18,6% de los individuos que dedican dos o más horas al día son repetidores, frente al 49,6% de los que no estudian ninguna hora al día. También destaca el menor porcentaje de repetidores en los centros privados (19,9%) frente a los centros públicos (23,6%).

En resumen, a lo largo de todo este apartado se han comentado las características asociadas con una mayor probabilidad de ser repetidor y todas ellas se han vinculado con los diferentes tipos de familias. En general, se han destacado las ventajas de las familias tradicionales frente a las no tradicionales (reconstruidas y monoparentales). Sin embargo, estas ventajas pueden deberse a las características económicas del hogar y al clima familiar, tal y como señalan los estudios internacionales anteriores (Thomson et al., 1992). Por ello, resulta esencial realizar un análisis multivariado, con el fin de comprobar cuál es la influencia real del tipo de familia una vez que se ha controlado por las características socio-demográficas de los adolescentes, las características económicas del hogar, la naturaleza de las relaciones familiares y una serie de variables vinculadas directamente con el contexto escolar.

4.2 Análisis multivariable

La Tabla 3 presenta las odds ratio de ser repetidor en función de la estructura familiar de los adolescentes. En el modelo bivariado sin controles (modelo 1), observamos cómo vivir en una familia no tradicional aumenta el riesgo de ser repetidor, lo que nos permite confirmar lo encontrado en otros trabajos de investigación (Astone y McLanahan, 1991), y así mismo nuestros resultados descriptivos.

Dentro de las familias no tradicionales, los adolescentes que viven en una familia monoparental desde su nacimiento tienen un riesgo de repetir de 2,44 veces superior al de las familias biparentales intactas. Les siguen los adolescentes en familias biparentales reconstruidas después de un divorcio con una odd ratio de 2,17. Por lo tanto, se confirma la importancia de considerar la situación previa que da paso a las familias no tradicionales (Wagmiller et al., 2010).

Al controlar por las características socio-demográficas de los encuestados, observamos un descenso en la probabilidad

de fracaso escolar de los adolescentes pertenecientes a familias reconstruidas y monoparentales por fallecimiento y a familias monoparentales desde su nacimiento (modelo 2). Las variables de control introducidas nos permiten señalar que la probabilidad de fracaso escolar es mayor en los varones, adolescentes de mayor edad, inmigrantes de 1ª generación, con un mayor número de hermanos, que son adoptados o que viven en el medio rural.

Al introducir en el modelo de regresión las características del hogar (económicas y sociológicas) podemos confirmar su efecto mediador en la influencia del tipo de familia sobre el logro educativo de los hijos adolescentes. En el modelo 3, al introducir las características económicas del hogar observamos un descenso de la probabilidad de ser repetidor en los adolescentes de familias no tradicionales, siendo especialmente relevante en las familias monoparentales de nacimiento. Además, se confirma que el fracaso escolar adolescente es mayor cuando se dispone de una capacidad adquisitiva familiar menor o cuando el estatus laboral de la madre es bajo.

El descenso en las odds ratios de ser repetidor es más aparente cuando controlamos por las características de las relaciones paterno-filiales (modelo 4). En este cuarto modelo, únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las familias tradicionales y no tradicionales por divorcio. Además se encuentran desventajas educativas en los adolescentes que perciben estilos disciplinarios maternos no autoritarios, que realizan pocas actividades con los progenitores o que tienen una baja satisfacción con las relaciones familiares.

Finalmente se controla por las variables referentes al contexto escolar (modelo 5). Estas variables nos permiten afirmar que la probabilidad de fracaso escolar es mayor en los adolescentes que dedican menos tiempo a los deberes, sufren problemas de integración social en la escuela o que no realizan actividades extraescolares. Una vez controladas las características socio-demográficas de los adolescentes, el nivel económico del hogar, las características del clima familiar y del contexto escolar, únicamente podemos afirmar que los adolescentes de familias reconstruidas (*odds ratio* = 1,98) y monoparentales (*odds ratio* = 1,51) después de un divorcio poseen una mayor probabilidad de ser repetidores. En otras palabras, se confirman las cuatro hipótesis inicialmente planteadas. La probabilidad de ser repetidor es mayor en los adolescentes de familias no tradicionales (H1), aunque hay diferencias en función de su situación previa (H2), destacando negativamente el divorcio. La mayor parte de las desventajas de vivir en una familia no tradicional queda explicada por el nivel de recursos económicos del hogar (H3) y por las características del clima familiar (H4), de ahí que al controlar por este conjunto de variables los riesgos de ser repetidor vayan reduciéndose notablemente o incluso lleguen a desaparecer.

Además, este último modelo nos permite confirmar dos importantes aspectos señalados por la literatura especializada. En primer lugar, la influencia negativa de las transiciones familiares, previsiblemente más comunes en las familias reconstruidas (Thomson y McLanahan, 2012). Y en segundo lugar, que el divorcio es la transición familiar más perjudicial para el desarrollo educativo de los adolescentes (McLanahan y Sandefur, 1994).

5. Conclusiones

El análisis de los datos de la Encuesta HBSC-2006 confirma los resultados aportados por las investigaciones en otros países, así como las hipótesis inicialmente planteadas. El fracaso escolar es mayor en los adolescentes de familias no tradicionales (hipótesis 1). Sin embargo, después de introducir todos los controles (modelo 5) sólo encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las familias biparentales intactas y las familias reconstruidas y monoparentales después de un divorcio (hipótesis 2). Las desventajas asociadas a las familias reconstruidas por divorcio se basan en cinco factores: (1) un mayor número de transiciones familiares, (2) el estrés e inestabilidad familiar derivados del proceso mismo de divorcio, (3) la pérdida de contacto con el progenitor no residente tras la entrada de la nueva pareja, (4) el posible conflicto entre las diferentes figuras de autoridad y (5) la inconsistencia en los estilos disciplinarios, con el predominio del estilo negligente. En las familias monoparentales las desventajas se basan en dos factores: (1) unos menores recursos de tiempo y dinero, producidos por el hecho de vivir con un único progenitor y (2) el estrés e inestabilidad familiar derivados del proceso de divorcio.

Estos resultados nos permiten afirmar que el fracaso escolar no es necesariamente más alto en el adolescente de una familia no tradicional. Por ejemplo, si el adolescente vive en una familia reconstruida o monoparental con altos recursos económicos o que se caracteriza por un buen clima familiar, no presenta un rendimiento académico diferente al presentado por un adolescente de una familia biparental intacta. Es decir, las características del hogar son importantes mediadores en la influencia de la familia sobre el logro educativo de los adolescentes (hipótesis 3 e hipótesis 4).

Los resultados del análisis dan respuesta a las dos preguntas inicialmente planteadas para el caso español. Por un lado, cabe decir que la estructura familiar sí tiene una influencia importante en la probabilidad de fracaso escolar de los adolescentes residentes en España, aunque no sólo influye el tipo de familia, sino también el tipo y número de transiciones familiares vividas. Por otro lado, en cuanto a la existencia de factores mediadores, hemos documentado a través del análisis multivariable que las características económicas del hogar, así como la calidad y cantidad de las relaciones paterno-filiales, condicionan la influencia del tipo de familia en el desarrollo académico de los adolescentes.

No obstante, el análisis tiene algunas limitaciones, que no nos permiten confirmar todas las conclusiones encontradas en la literatura internacional. Estas limitaciones están relacionadas principalmente con el tipo de fuente de datos, con las

variables recogidas por la encuesta y con el bajo tamaño muestral de algunos tipos de familias. Una de las principales limitaciones está relacionada con la *naturaleza de la fuente de datos*. Idealmente, el análisis de la influencia del tipo de familia, pero sobre todo del tipo y número de transiciones familiares, debería realizarse con una fuente de datos longitudinal. Las encuestas longitudinales nos permiten conocer el orden cronológico de los acontecimientos, aislando la importancia del tipo de familia de otros factores ambientales. Hay que tener en cuenta que la repetición de curso puede haber sido anterior a la transición familiar vivida, por lo que sólo se podrá atribuir a las características internas del hogar.

Otra limitación importante tiene que ver con las *variables recogidas por la encuesta* HBSC-2006. Por ejemplo, no tenemos información sobre si en las familias donde ha habido un divorcio se cuenta con la pensión de manutención. Esta información nos ayudaría a explicar por qué al introducir la capacidad adquisitiva familiar, la influencia de la variable familia no se atenúa. Con los datos recogidos en HBSC-2006 no es posible diferenciar entre los progenitores que cohabitan y los unidos en matrimonio, así como tampoco entre las familias monoparentales encabezadas por la madre y por el padre. Como el objetivo de este artículo es examinar la influencia de la familia en el logro educativo de los adolescentes en España, también sería muy positivo poder contar con el nivel educativo de los progenitores o las características del emplazamiento del centro escolar. Debemos admitir también que las conclusiones aportadas para las familias reconstruidas por fallecimiento (N=76) y monoparentales de nacimiento (N=81) deben tomarse con cautela, por el pequeño *tamaño muestral* en el que se basan.

En general, los adolescentes no se enfrentan a las exigencias y retos del sistema educativo en condiciones de absoluta igualdad, por lo que sus resultados académicos no se pueden atribuir únicamente a sus actitudes individuales. En este trabajo hemos confirmado la importancia de su contexto más próximo, la familia. En el seno de la familia, el individuo se socializa, aprende y adquiere sus creencias y actitudes, a la vez que interioriza las normas y valores de la sociedad (Becoña, 2000). Por lo que, vivir en una estructura familiar donde exista un buen clima familiar y donde se tengan un mayor capital económico va a estar asociado con un mejor rendimiento académico.

Bibliografía

Amato, Paul y Sobolewski, Juliana (2001) "The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being", American Sociological Review, vol.66, nº6, pp.900-921.

Antona, Alfonso et al. (2003) "Adolescencia y salud", Papeles del Psicólogo, vol.84, pp.45-53.

Astone, Nan Marie y McLanahan, Sara (1991) "Family structure, parental practices and high school completion", American Sociological Review, vol.56, nº3, pp.309-320.

Aunola, Kaisa, et al. (2000) "Parenting styles and adolescents' achievement strategies", Journal of Adolescence, vol. 23, nº2, pp.205-222.

Bartfeld, Judi (2000) "Child support and the postdivorce economic well-being of mothers, fathers, and children", Demography, vol.37, nº2, pp.203-213.

Becoña, Elisardo (2000) "Los adolescentes y el consumo de drogas", Papeles del psicólogo, vol.77, pp.25-32.

Biblarz, Timothy, et al. (1997) "Family structure and social mobility", Social Forces, vol.75, nº4, pp.1319-1341.

Calero, Jorge y Escardíbul, Josep (2007) "Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003", Hacienda Pública Española, vol.183, pp.33-66.

Calero, Jorge, et al. (2010) "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España", Revista de educación, vol extra, nº1, pp.225-256.

Camarata, Stephen y Woodcock, Richard (2006) "Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females", Intelligence, vol.34, nº3, pp.231-252.

Cid, Alejandro (2011) "Family structural influences on children's education attainment: Evidence from Uruguay", Working paper of the Department of Economics, University of Montevideo.

D'Ancona, María Angeles (2004) Análisis multivariable: Teoría práctica en la investigación social, Madrid, Editorial Síntesis.

DeMaris, Alfred (1992) Logit Modeling: Practical Applications Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series nº07-086, Newbury Park, CA: Sage.

Fernández, J. Jesús y Rodríguez, J. Carlos (2008) "Los orígenes del fracaso escolar en España: un estudio empírico", Mediterráneo Económico, vol.14(Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura).

Fuligni, Andrew (1997) "The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior", Child Development, vol.68, nº2, pp. 351-363.

Gennetian, Lisa (2005) "One or two parents? Half or step siblings? The effect of family structure on young children's achievement", Journal of Population Economics, vol.18, nº3, pp.415-436.

HBSC (2006a) http://www.hbsc.es

HBSC (2006b) http://grupo.us.es/estudiohbsc/index.php/es/

Marchesi, Alvaro (2003) El fracaso escolar en España. Una perspectiva internacional, Madrid, Editorial Alianza.

McLanahan, Sara y Sandefur, Gary (1994). Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps, MA Harvard University Press, Editorial Cambridge.

McLahanan, Sara y Percheski, Christine (2008) "Family Structure and the Reproduction of Inequalities", Annual Review of Sociology, vol.34, pp.257-276.

Ministerio de Educación (2012a) Cifras del sistema educativo en España http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html.

Ministerio de Educación (2012b) http://www.mecd.gob.es

Moreno, Carmen, et al. (2011) Desarrollo adolescente y salud en España. Resumen del estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC – 2006), Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

http://www.msps.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/ResumenHBSC2006.htm

Myers, Scott (1999) "Childhood migration and social integration in adulthood", Journal of Marriage and Family, vol.61, nº3, pp.774-789.

Rodrigo, María José et al. (2004) "Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia", Psicothema, vol.16, nº2, pp.203-210.

Oliva, Alfredo, et al. (2012) "Family structure and child adjustment in Spain", Journal Children Families Studies, vol.9, pp.1-10.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2008) http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf

Strohschein, Lisa et al. (2009) "Family structure histories and high school completion: Evidence from a population-based registry", Canadian Journal of Sociology, vol.34, nº1, pp.83-103.

Tilman, Kathryn (2007) "Family structure pathways and academic disadvantage among adolescents in stepfamilies", Sociological Inquiry, vol.77, nº3, pp.383-424.

Thomson, Elizabeth, et al. (1992) "Family structure, gender, and parental socialization" Journal of Marriage and the Family, vol.54, pp.368-378.

Thomson, Elizabeth y McLanahan, Sara (2012) "Reflections on Family Structure and Child Well-Being: Economic Resources vs. Parental Socialization", Social Forces, vol.91, nº1, pp.45-53.

Turley, Ruth, et al. (2010) "Unanticipated Educational Consequences of a Positive Parent-Child Relationship", Marriage and Family, vol.72, nº5, pp.1377-1390.

Wagmiller, Robert, et al. (2010) "Does Children's Academic Achievement Improve when Single Mothers Marry?" Sociology of education, vol.83, nº3, pp.201-226.

Tabla 1. Distribución de la muestra y porcentaje de repetidores[9]

		N	%	Porcentaje de repetidores (N=4841)
Estructura familiar	Tipo de familia			
	Biparental intacta	17881	83,4	20,8
	Biparental reconstruida por divorcio	660	2,9	30,4
	Biparental reconstruida por fallecimiento	76	0,4	21,3
	Monoparental por divorcio	1586	7,1	29,3
	Monoparental por fallecimiento	377	1,7	35,1
	Monoparental de nacimiento	81	0,4	38,2
	Otros tipos de familias	915	4,1	33,7
Características socio-demográficas	Sexo			
	Chico	10361	46,8	26,3
	Chica	11215	53,2	19,2
	Edad			
	11-12 años	6802	31,4	6,8
	13-14 años	5128	23,8	22,6
	15-16 años	5721	26,7	27,7
	17 años o más	3925	18,2	42,2
	Condición de inmigrante			
	Españoles	18525	87,6	21,3
	Inmigrantes de 1ª generación	1340	6,0	38,2
	Inmigrantes de 2ª generación	1098	3,8	20,7
	N/C	613	2,6	31,0
	Número de hermanos en el hogar principal			
	0 hermanos	3156	12,8	22,2
	1 hermano	11879	55,8	18,9
	2 hermanos	4041	19,9	25,4
	3 o más hermanos	1919	9,0	35,5
	N/C	581	2,6	35,0
	Tipo de hijo			
	Hijo biológico	21392	99,2	22,3
	Hijo adoptivo	184	0,8	47,8
	Tipo de hábitat			
	Rural	7618	40,9	23,9
	Urbano	13958	59,1	21,6
Nivel económico del hogar	Capacidad adquisitiva familiar			
	Alta	6078	28,4	16,6
	Media	12337	56,7	22,2
	Baja	3059	14,5	35,1
	N/C	102	0,5	33,0
	Status laboral de la madre			
	Alto	2241	9,8 9	9,4
	Medio	1469	6,5 8	19,8
	Bajo	9254	43,2 7	24,3
	Trabaja - nivel no clasificado	2171	10,9 7	23,2
	Inactiva	5417	25,1 7	24,3
	Buscando empleo	653	2,8 7	24,9
	N/C	371	1,7 9,	30,3
Relaciones paterno-filiales	Estilo de crianza materno			
	Autoritario	5257	24,6	22,0
	Con autoridad	6999	30,9	16,7
	Permisivo	2562	12,2	24,4
	Negligente	6347	30,5	27,4
	No tiene o no ve a la madre	158	0,7	32,4
	N/C	253	1,2	36,8
	Estilo de crianza paterno			
	Autoritario	3424	16,0	21,6
	Con autoridad	3799	16,4	16,2
	Permisivo	2497	11,8	20,4
	Negligente	10636	50,4	23,8
	No tiene o no ve al padre	804	3,7	35,3
	N/C	416	1,7	40,6
	Actividades con progenitores			
	Bajo	6347	29,6	27,6
	Medio	5528	26,2	22,7
	Alto	9567	43,6	18,8
	N/C	134	0,6	41,9
	Satisfacción con las relaciones familiares			
	Baja - Media	5390	25,2	28,3
	Alta	16186	74,8	20,6
Contexto escolar	Horas de deberes al día			
	0h al día	769	3,8	49,6
	1/2 h al día	2327	10,6	29,3
	1h al día	5280	24,3	22,2
	2h al día	12437	57,6	18,6
	N/C	763	3,7	38,1
	Sufre maltrato escolar			
	No	17202	79,3	22,1
	Sí	3823	17,9	21,7
	N/C	551	2,8	41,8
	Actividades extraescolares			
	No	3250	15,3	32,3
	Sí	18326	84,7	20,8
	Tipo de centro escolar			
	Privado	7133	27,6	19,9
	Público	14443	72,4	23,6
Total		21576	100	22,5

9 Porcentajes ponderados y N sin ponderar.

Tabla 2. Características socio-económicas y clima familiar según tipo de familia

		N	Tipo de Familia							
			Biparental-intacta	Biparental-reconstruida		Monoparental			Otros tipos de familias	Total
				Divorcio	Fallecimiento	Divorcio	Fallecimiento	Nacimiento		
Nivel económico del hogar	Capacidad adquisitiva familiar									
	Alta	*6078*	29,0	29,5	25,6	25,1	21,5	14,5	24,3	28,4
	Media	*12337*	57,3	54,4	50,0	53,9	51,0	42,1	54,1	56,7
	Baja	*3059*	13,2	16,0	22,2	20,7	27,5	43,4	20,6	14,5
	N/C	*102*	0,4	0,2	2,2	0,3	0,0	0,0	1,0	0,4
	Status laboral de la madre									
	Alto	*2241*	9,7	10,0	6,7	12,5	5,4	12,8	9,3	9,8
	Medio	*1469*	6,3	8,5	9,0	9,1	7,6	5,1	5,1	6,5
	Bajo	*9254*	41,8	54,8	46,1	55,5	40,1	53,8	43,3	43,2
	Trabaja - nivel no clasificado	*2171*	11,3	6,8	6,7	8,1	4,6	11,5	13,6	10,9
	Inactiva	*5417*	27,6	10,8	15,7	7,4	21,5	11,5	18,2	25,1
	Buscando empleo	*653*	2,5	5,3	1,1	5,4	0,8	0,0	3,0	2,8
	N/C	*371*	0,8	3,9	14,6	2,0	19,9	5,1	7,4	1,7
Relaciones paterno-filiales	Estilo de crianza materno									
	Autoritario	*5257*	25,4	18,6	15,7	22,5	22,6	19,5	19,0	24,6
	Con autoridad	*6999*	32,2	25,2	10,1	26,2	21,3	9,1	24,6	30,9
	Permisivo	*2562*	12,2	12,7	12,4	12,1	9,8	10,4	13,1	12,2
	Negligente	*6347*	29,4	39,7	37,1	36,5	26,4	45,5	34,8	30,4
	No tiene o no ve a la madre	*158*	0,0	2,1	23,6	0,7	16,9	5,2	3,9	0,7
	N/C	*253*	0,9	1,6	1,1	2,0	3,0	10,4	4,7	1,2
	Estilo de crianza paterno									
	Autoritario	*3424*	17,4	6,9	3,4	7,7	5,2	5,1	14,4	16,0
	Con autoridad	*3799*	18,0	8,9	2,3	5,4	6,8	5,1	13,7	16,4
	Permisivo	*2497*	12,1	15,6	1,1	11,3	2,7	1,3	11,2	11,8
	Negligente	*10636*	51,5	46,1	34,1	53,8	8,7	7,7	47,2	50,4
	No tiene o no ve al padre	*804*	0,2	16,3	46,6	16,8	66,9	73,1	7,9	3,7
	N/C	*416*	0,9	6,1	12,5	4,9	9,6	7,7	5,6	1,7
	Satisfacción con las relaciones									
	Baja - Media	*5390*	22,9	38,4	42,7	40,4	25,9	50,6	32,5	25,2
	Alta	*16186*	77,1	61,6	57,3	59,6	74,1	49,4	67,5	74,8
	Actividades con progenitores									
	Bajo	*6347*	28,5	36,1	38,2	37,8	32,7	44,2	30,6	29,6
	Medio	*5528*	26,5	25,9	28,1	24,7	27,0	18,2	22,9	26,2
	Alto	*9567*	44,5	37,7	31,5	37,0	40,3	37,7	44,5	43,6
	N/C	*134*	0,5	0,3	2,2	0,5	0,0	0,0	2,0	0,6
N (Total)		21576	17881	660	76	1586	377	81	915	

Tabla 3. Odds ratios de la probabilidad de haber repetido un curso, según modelos de regresión logística

		N	%	MODELOS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA*				
V.Dep	Probabilidad de repetir curso (N=21576)							
	(No repetidor)	*16735*	*77,5*	I	II	III	IV	V
	Repetidor	*4841*	*22,5*					
Estructura familiar	Tipo de familia							
	(Biparental intacta)	*17881*	*83,4*	*1,00*	*1,00*	*1,00*	*1,00*	*1,00*
	Biparental reconstruida por divorcio	*660*	*2,9*	2,17 ***	2,17 ***	2,14 ***	1,98 ***	1,98 ***
	Biparental reconstruida por fallecimiento	*76*	*0,4*	2,04 **	1,84 *	1,56	1,29	1,35
	Monoparental por divorcio	*1586*	*7,1*	1,68 ***	1,71 ***	1,68 ***	1,55 ***	1,52 ***
	Monoparental por fallecimiento	*377*	*1,7*	1,86 ***	1,57 ***	1,45 **	1,21	1,26
	Monoparental de nacimiento	*81*	*0,4*	2,44 ***	2,30 **	2,12 **	1,63	1,52
	Otros tipos de familias	*915*	*4,1*	2,18 ***	2,30 ***	2,15 ***	1,99 ***	1,86 ***
Características socio-demográficas	Sexo							
	Chico	*10361*	*46,8*		1,58 ***	1,65 ***	1,58 ***	1,37 ***
	(Chica)	*11215*	*53,2*		*1,00*	*1,00*	*1,00*	*1,00*
	Edad							
	11-12 años	*6802*	*31,4*		0,18 ***	0,18 ***	0,18 ***	0,17 ***
	13-14 años	*5128*	*23,8*		0,69 ***	0,69 ***	0,68 ***	0,66 ***
	(15-16 años)	*5721*	*26,7*		*1,00*	*1,00*	*1,00*	*1,00*
	17 años o más	*3925*	*18,2*		1,71 ***	1,71 ***	1,74 ***	1,86 ***
	Condición de inmigrante							
	(Españoles)	*18525*	*87,6*		*1,00*	*1,00*	*1,00*	*1,00*
	Inmigrantes de 1ª generación	*1340*	*6,0*		3,18 ***	2,79 ***	2,63 ***	2,59 ***
	Inmigrantes de 2ª generación	*1098*	*3,8*		1,08	1,09	1,07	1,04
	Número de hermanos en el hogar principal							
	(0 hermanos)	*3156*	*12,8*		*1,00*	*1,00*	*1,00*	*1,00*
	1 hermano	*11879*	*55,8*		0,99	0,99	0,99	1,00
	2 hermanos	*4041*	*19,9*		1,41 ***	1,38 ***	1,39 ***	1,39 ***
	3 o más hermanos	*1919*	*9,0*		2,43 ***	2,31 ***	2,21 ***	2,10 ***
	Tipo de hijo							
	(Hijo biológico)	*21392*	*99,2*		*1,00*	*1,00*	*1,00*	*1,00*
	Hijo adoptivo	*184*	*0,8*		2,71 ***	2,85 ***	2,64 ***	2,60 ***
	Tipo de hábitat							
	Rural	*7618*	*40,9*		1,04	0,99	0,99	0,99
	(Urbano)	*13958*	*59,1*		*1,00*	*1,00*	*1,00*	*1,00*
Nivel económico del hogar	Capacidad adquisitiva familiar							
	(Alta)	*6078*	*28,4*			*1,00*	*1,00*	*1,00*
	Media	*12337*	*56,7*			1,16 **	1,15 **	1,15 **
	Baja	*3059*	*14,5*			1,67 ***	1,61 ***	1,52 ***
	Status laboral de la madre							
	(Alto)	*2250*	*9,8*			*1,00*	*1,00*	*1,00*
	Medio	*1503*	*6,7*			2,27 ***	2,27 ***	2,26 ***
	Bajo	*9309*	*43,5*			3,30 ***	3,30 ***	3,29 ***
	Trabaja - nivel no clasificado					3,18 ***	3,16 ***	3,08 ***
	Inactiva	*4485*	*21,2*			2,99 ***	3,03 ***	3,01 ***
	Buscando empleo	*663*	*2,8*			2,95 ***	2,93 ***	2,93 ***
Relaciones paterno-filiales	Estilo de crianza materno							
	Autoritario	*5257*	*24,6*				1,04	1,03
	(Con autoridad)	*6999*	*30,9*				*1,00*	*1,00*
	Permisivo	*2562*	*12,2*				1,61 ***	1,51 ***
	Negligente	*6347*	*30,5*				1,37 ***	1,28 ***
	No tiene o no ve a la madre	*158*	*0,7*				0,97	1,00
	Estilo de crianza paterno							
	Autoritario	*3424*	*16,0*				0,99	0,98
	(Con autoridad)	*3799*	*16,4*				*1,00*	*1,00*
	Permisivo	*2497*	*11,8*				1,01	1,00
	Negligente	*10636*	*50,4*				0,92	0,89
	No tiene o no ve al padre	*804*	*3,7*				1,20	1,15
	Actividades con progenitores							
	(Bajo)	*6347*	*29,6*				*1,00*	*1,00*
	Medio	*5528*	*26,2*				0,83 ***	0,88 **
	Alto	*9567*	*43,6*				1,01	1,10
	Satisfacción con las relaciones familiares							
	Baja - Media	*5390*	*25,2*				1,10 *	1,05
	(Alta)	*16186*	*74,8*				*1,00*	*1,00*
Contexto escolar	Horas de deberes al día							
	0h al día	*769*	*3,8*					3,69 ***
	1/2 h al día	*2327*	*10,6*					1,94 ***
	1h al día	*5280*	*24,3*					1,45 ***
	(2h al día)	*12437*	*57,6*					*1,00*
	Sufre maltrato escolar							
	(No)	*17202*	*79,3*					*1,00*
	Sí	*3823*	*17,9*					1,20 ***
	Actividades extraescolares							
	(No)	*3250*	*15,3*					*1,00*
	Sí	*18326*	*84,7*					0,64 ***
	Tipo de centro escolar							
	Centro privado	*7133*	*27,6*					1,04
	(Centro público)	*14443*	*72,4*					*1,00*
Constante				0,25 ***	0,3 ***	0,1 ***	0,09 ***	0,12 ***
-2 log de la verosimilitud				22701,55	19937,96	19501,75	19347,54	18851,16
Grados de libertad				6	36	45	59	67
Chi cuadrado				271,85 ***	3035,44 ***	3471,65 ***	3625,86 ***	4122,24 ***
R^2 de Nagelkerke				0,019	0,200	0,227	0,236	0,265

* Se incluyen los casos sin respuesta como una categoría adicional de cada variable, aunque no se representen en la tabla.

A partir del modelo II se controla también por CCAA, pero no se representan en la tabla.

(p<0,001***) (p<0,01**) (p<0,05*)

EL CULTO DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA: COMENTARIOS CRÍTICOS SOBRE EL EFECTO ESCUELA[1]

Leonor Lima Torres[2]

Resumen

Entre los diversos factores que afectan a los resultados obtenidos por los alumnos, nos centramos, en este trabajo, en el efecto escuela, en particular a partir de la explotación de las dimensiones simbólicas y culturales y de los procesos de liderazgo escolar. Se pretende comprender la importancia y el impacto de los procesos de liderazgo y del sentido de identidad de la escuela en el desarrollo de la excelencia académica. Este planteamiento está respaldado por datos recogidos en el ámbito de un caso de estudio que se encuentra actualmente en fase de elaboración en una escuela secundaria del Norte de Portugal, en particular : i) las informaciones contenidas en los 448 ficheros individuales de los alumnos que, desde 2003, integraron el marco de excelencia académica, con clasificaciones iguales o superiores a 18 (en una escala de 0 a 20) ; ii) los resultados de una encuesta que busca recoger las percepciones, experiencias y trayectorias de este grupo particular de alumnos. Pese a que los primeros resultados de esta investigación muestren la importancia de tener en consideración múltiples factores en la construcción de la excelencia, no deja de merecer un lugar más destacado la importancia de los valores organizacionales y culturales, mencionados por los alumnos, en la obtención de altos niveles de aptitud escolar. De estos, los más relevantes son el tipo de liderazgo, el clima de la escuela y la calidad científica y pedagógica de los profesores.

Palabras clave: excelencia académica, cultura de escuela, liderazgo escolar, efecto escuela, trayectorias académicas

1. Contexto de la Investigación

Integrado en un proyecto más vasto sobre la excelencia académica en la escuela pública, con este planteamiento se pretenden analizar las relaciones entre la cultura organizacional de la escuela y el desarrollo de la excelencia académica. Condicionada por las lógicas comunitarias y por los intereses y racionalidades de las familias, la cultura organizacional escolar suele tener una repercusión significativa en la forma en que los alumnos se posicionan ante la escuela y ante su proyecto de vida. La matriz cultural y de identidad de la escuela orienta, con mayor firmeza que hasta ahora, el sentido de misión de la institución, que está profundamente relacionada con el desarrollo y promoción de la cultura de excelencia. En esta primera fase, buscamos relacionar la matriz cultural de la institución con las percepciones de los alumnos con clasificaciones iguales o superiores a 18 (en una escala de 0 a 20). Para tal efecto, tenemos un estudio de caso, iniciado en el año 2009, en una escuela de secundaria del Norte de Portugal, centrado en el análisis de la trayectoria académica de los alumnos que en los últimos diez años integraron el cuadro de excelencia académica. Desde el punto de vista de las técnicas de investigación, recurrimos al análisis de contenido de la información incluida en los ficheros individuales de los alumnos y a la administración de una encuesta para estudiar las percepciones, experiencias y trayectorias de este grupo de alumnos en particular.

La comunicación está redactada según la estructuración clásica: una primera parte que introduce las perspectivas teórico-conceptuales que orientaron la investigación empírica y una segunda parte dedicada a la discusión de los resultados empíricos que se han centrado en la relación cultura de escuela - excelencia académica.

2. Cultura organizacional escolar y aptitud escolar

El problema de la cultura organizacional en el contexto escolar es actualmente un eje de investigación fundamental. Su desarrollo y expansión a nivel internacional en las últimas cuatro décadas ha permitido, por un lado, someter el problema

1 Este trabajo está siendo financiado por fondos nacionales a través de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia) en el marco del proyecto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 del Centro de Investigación en Educación de la Universidad de Minho (*Entre Mais e Melhor escola: A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*). Esta comunicación recoge los borradores publicados en España (Torres, 2011) y en Portugal (Torres, 2013), ahora revisados y actualizados.

2 Leonor Lima Torres. Instituto de Educación de la Universidad de Minho – Portugal. Leonort@ie.uminho.pt

a una gran variedad de puntos de vista y enfoques disciplinares y metodológicos y, por otro, consolidar una base de conocimientos sobre los procesos de construcción de la cultura y su impacto en el funcionamiento de las organizaciones. Como resultado de nuestro análisis de la literatura internacional, logramos definir dos polos de investigación distintos en los planteamientos culturales de las organizaciones (escolares y no escolares): uno con un enfoque más gerencial, centrado en las dimensiones integradoras y unificadoras de la cultura y su impacto en la producción de resultados a los más diversos niveles (a grande, mediana y pequeña escala); y otro con un enfoque más reflexivo, que busca fundamentalmente la comprensión de los procesos de construcción de lo simbólico y la identificación de los factores que intervienen en el desarrollo de la cultura de las organizaciones. En los años ochenta y noventa del pasado siglo, la distancia que separaba y enfrentabaestos dos polos de investigación era evidente, tanto desde el punto de vista del enfoque epistemológico y teórico, como de las estrategias metodológicas, pero hoy aquellas fronteras parecen haberse atenuado, lo que dificulta comprender el posicionamiento de los investigadores. Se ha asistido en los últimos años a una cierta banalización de conceptos estructurales del campo de las organizaciones, apropiados (a)críticamente por agentes en los más distintos espacios profesionales, lo que contribuyó, en parte, a mezclar este campo de estudio. La pregunta que podemos formular es: ¿cómo será posible abrir un espacio de inter-conocimiento entre estos dos polos de investigación, que tradicionalmente presentan dos programas distintos, sin peligro de análisis teóricamente incoherentes? En otras palabras, ¿cómo articular el análisis crítico del proceso de construcción de la cultura con su impacto en la organización? O al revés, ¿cómo prever la obtención de resultados a partir del desarrollo de la cultura?

Es precisamente en este espacio de interconexión de los dos polos que encuadramos esta investigación. Desde el punto de vista teórico, nos encontramos cerca de un enfoque reflexivo y crítico de la cultura, privilegiando la comprensión de los procesos de construcción y sedimentación de lo simbólico; sin embargo, nos importa también entender de qué forma estos procesos influyen en las dinámicas organizacionales y en la concretización de los objetivos y metas fijadas por una determinada institución. En el caso concreto de la organización escolar, es importante analizar el papel de la cultura de la escuela en el desarrollo de las prácticas y de los procesos organizacionales, en especial los rituales de trabajo, los estilos de liderazgo, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de interacción con la comunidad, entre otras dimensiones pertinentes.

Desde el punto de vista teórico-conceptual, partimos de una focalización de la cultura basada en los siguientes supuestos: i) la cultura es un proceso dinámico resultante del juego de interacción social; ii) la cultura se desarrolla a largo plazo, con un acento particular en los espacios-tiempos socialmente compartidos; iii) la cultura presenta regularidades y discontinuidades; iv) la cultura es el resultado de una multiplicidad de factores internos y externos a la organización escolar. En resumen, la cultura organizacional de la escuela se desarrolla en el tiempo y puede ser evaluada a través de las costumbres, hábitos, prácticas y rituales arraigados de los interlocutores en su entorno de trabajo. Sin embargo, eso no significa que estos modelos de comportamiento sean consensuales o incluso pacíficos. Por el contrario, admitimos, basándonos en varios autores (véanse Meyerson y Martin, 1987; Martin y Meyerson, 1988; Frost *et al.*, 1991; Martin, 1992, 2002), la coexistencia en un mismo centro de enseñanza de al menos tres tipos de manifestación cultural: la *integradora*, cuando el grado de participación y de identificación con la misión de la organización es elevado; la *diferenciadora*, cuando el grado de participación se limita al grupo de referencia y es de prever que aparezcan varias subculturas en el mismo contexto escolar; la *fragmentadora*, cuando se constata un grado mínimo de participación cultural que se limita, en muchas ocasiones, al individuo.

En términos generales, este posicionamiento teórico nos permite entender el carácter multifactorial de la cultura escolar y sus relaciones no lineales con la producción de resultados académicos. En esta comunicación, como se ha dicho anteriormente, focamos nuestra atención sobre un grupo de interlocutores específico – el universo de alumnos que en los últimos años sobresalió, según la escuela, como siendo los mejores, integrándolos en un ritual de distinción cargado de significado cultural.

3. Perfil de los alumnos laureados[3]

Basándonos en la información obtenida del análisis de contenido de los registros biográficos, identificamos el perfil sociográfico de 448 "alumnos excelentes" con clasificaciones iguales o superiores a 18. En líneas generales, la mayoría de los alumnos con altos niveles de aptitud escolar son chicas (61,7%), y el ámbito científico más frecuentado es el de las Ciencias y Tecnología (69,3%), que es considerado el de más prestigio en este antiguo instituto. Desde el punto de vista de la trayectoria académica, hay que señalar un trayecto lineal y homogéneo entre estos jóvenes: casi todos proceden directamente de una escuela vecina de segundo y tercer ciclo, aunque la captación de alumnos del municipio vecino (12,3%) y de otros municipios limítrofes (3,6%) haya aumentado.

Desde el punto de vista socioeconómico, la mayoría de estos alumnos disfruta de un reducido apoyo social (13%). Nótese, asimismo, que ellos pertenecen a familias pequeñas (el 54,5% solo tienen un hermano y el 37,6% son hijos único). Por lo que respecta a la profesión de los padres, declarada por ellos en los registros biográficos de los alumnos, se observó

3 Para un análisis más detallado del perfil sociográfico de los alumnos distinguidos, véanse los artículos científicos publicados recientemente en Brasil: Torres y Palhares (2011), y Palhares y Torres (2012).

que en gran parte (el 33,1% de los padres y el 33,4% de las madres) ejercen profesiones intelectuales y científicas, tales como profesor, médico, abogado e ingeniero. Sin embargo, detectamos también la presencia de alumnos con altos niveles de aptitud escolar cuyas familias trabajan en la industria (como obreros), comercio y agricultura y pesca, entre otras actividades económicas de menor condición social. Además, es posible confirmar la existencia de distintas relaciones entre la escolaridad de los padres y la excelencia escolar, las cuales superan la mera relación clásica con el capital cultural. Por un lado, hay un conjunto de alumnos cuyos padres poseen un grado superior de escolaridad (50,0%), y, por otro, se destacan los familiares que sólo han completado la escolarización obligatoria (28,9%). Este panorama, que sugiere la existencia de muchos tránsfugas (Bourdieu, 1989; Lahire, 1995) a un destino social predeterminado por el origen social y cultural de las familias, pide, desde un punto de vista analítico, una atención particular a las variables intra y extraorganizacionales en la comprensión de la aptitud escolar de los alumnos.

4. Las representaciones de los alumnos distinguidos

La escuela que fue objeto de esta investigación ha procurado sedimentar su proyecto educativo en valores de rigor, exigencia y calidad en el servicio prestado, construyendo una imagen social prestigiosa y una reiterada vocación académica orientada para el ingreso en la enseñanza superior, lo que resulta en la construcción de una identidad del instituto. Esta visión de la escuela suele ser reforzada, especialmente en los planes discursivos, simbólicos y rituales, aunque afecte los varios sentidos de acción del cotidiano de la institución.

En la encuesta administrada al universo de alumnos laureados desde el año escolar 2003-2004 (176 respuestas – 60 encuestas auto-administradas de forma clásica y 116 *online*), hemos incorporado una cuestión que buscaba conocer las razones que, según los alumnos, más han contribuido para su inscripción en esta escuela. Cuando fue solicitado a los encuestados que indicasen hasta un máximo de tres razones, ha quedado clara una respuesta de acuerdo con la matriz axiológica y educativa antes indicada, poniendo el énfasis en la "enseñanza exigente y de calidad", la preocupación con preparar bien a los alumnos para ingresar en el siguiente nivel educativo y el "buen clima de aprendizaje" (véase Gráfico 1).

Gráfico 1. Razones que más han contribuido para su inscripción en la Escuela E – Hasta una Máximo de tres razones (%) (N=176)

Fuente: Encuesta a los alumnos del marco de excelencia académica 2003-2009.

Ya que la principal razón apuntada por los alumnos para su inscripción en esta escuela fue la garantía de condiciones favorables a la obtención de altos niveles de aptitud escolar, se supondría una fuerte identificación de estos jóvenes con el *ethos* y la misión de la escuela. Varios estudios realizados sobre el *efecto escuela* o *efecto establecimiento* (véanse Brunet, 1992; Dubet, Cousin y Guillemet, 1989; Cousin y Guillemet, 1992, Cousin, 1993, 1998; Bressoux, 1994) revelan la importancia de dicho factor en la promoción de los resultados, en particular cuando viene acompañado de una elevada participación de los interlocutores en el cotidiano de la organización. Para intentar averiguar el grado de participación de estos alumnos en la vida de la escuela, introdujimos una cuestión sobre este aspecto. De una manera general, los datos presentados en el cuadro 1 demuestran un perfil de alumno que no se encuentra muy involucrado en los órganos de gobierno de la escuela, con excepción del delegado de clase y la inherente representación en el Consejo de Clase. La elección para este cargo puede que esté asociada al estatuto de "buen alumno" en el contexto clase y a las representaciones simbólicas asociadas al cargo y sustentadas en el cotidiano de esta escuela. Asimismo, la participación en proyectos y en clubs, de naturaleza más episódica sobresale, lo que nos remite a un tipo de actividad escolar complementaria y asociada a determinado profesor o disciplina.

Cuadro 1 – Participación de los alumnos en la organización escolar

Tipo de participación	N	%
Delegado de clase (n=172)	66	38,4
Consejo de Clase (n=69)	25	36,2
Proyectos y clubes (n=175)	44	25,1
Consejo Escolar (n=57)	4	7,0
Consejo General (n=55)	3	5,5
Asociación de Estudiantes (n=172)	6	3,5
Grupo Coral (n=169)	4	2,4
Consejo Pedagógico (n=54)	1	1,9

Fuente: Encuesta a los alumnos del marco de excelencia académica 2003-2009.

Además de la participación en actividades intrínsecamente vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, no se prevé una participación activa en los órganos de gestión de la escuela ni una adhesión a las estructuras asociativas de los estudiantes. Se destaca un perfil de alumno centrado exclusivamente en el proceso de aprendizaje formal y alejado de otras experiencias educativas posibilitadas por y en el contexto escolar. Para que se consiga comprender mejor este perfil, centramos nuestra atención en las respuestas a la cuestión ¿cuáles son los espacios de la escuela que más frecuentan? Se deduce de los datos presentados en el cuadro 2 que, además de los espacios de interacción favorables para la convivencia durante las pausas académicas (salas de recreo y zonas abiertas), los laboratorios siguen siendo el local más frecuentado por estos alumnos, seguidos por las salas de estudio. Los clubs estudiantiles, el núcleo de apoyo educativo, los servicios de psicología y orientación y el núcleo de proyectos y actividades están entre los espacios menos frecuentados y presentan un porcentaje elevado de alumnos que nunca los han utilizado. El escaso porcentaje de alumnos que utiliza los recintos deportivos (fuera de las clases de educación física) es indicativo, por un lado, de que los intereses de estos alumnos se centran en la esfera formal de la sala de clase y, por otro lado, de su práctica deportiva fuera de la escuela – entre una amplia gama de actividades escolares complementarias frecuentadas por estos alumnos, el deporte fuera de la escuela aparece como una de las modalidades más practicadas.

Cuadro 2 – Frecuencia de uso de los espacios de la escuela (%) (N=60)

Espacios de la escuela	Muy frecuente	Frecuente	Raramente	Nunca
Sala de recreo	74,1	17,2	8,6	0,0
Salas de estudio	8,6	32,4	36,2	22,4
Laboratorios	27,6	43,1	3,4	25,9
Biblioteca	8,6	13,8	48,3	29,3
Servicios de Psicología y Orientación	0,0	3,4	17,2	79,3
Recintos deportivos (fuera de las clases de educación física)	5,2	10,3	44,8	39,7
Zonas abiertas	53,4	37,9	6,9	1,7
Clubes de la escuela	0,0	1,7	5,2	93,1
Núcleo de proyectos y actividades	0,0	8,8	19,3	71,9
Núcleo de apoyo educativo	0,0	5,2	12,1	82,8

Fuente: Encuesta a los alumnos del marco de excelencia académica 2003-2009.

Si los datos anteriores dejan claro que el *oficio del alumno* (Perrenoud, 1995) pasa, en particular, por el contexto de sala de clase (y laboratorios), las informaciones en el cuadro 3 complementan esta imagen de estudiante centrado en el proceso de aprendizaje formal porque muestran que los espacios más utilizados para estudiar son la casa y la biblioteca municipal. Una vez más, los espacios de la escuela aparecen como poco atractivos para estudiar.

Cuadro 3 – Espacios para estudiar

Espacios	N	%
En casa	59	98,3
En la cafetería	5	8,3
En la biblioteca de la escuela	9	15,0
En la Biblioteca Municipal	12	20,0
En las salas de estudio de la escuela	15	9,0
En el lugar de trabajo de mis padres	2	3,3
En casa de mis amigos	3	5,0

Fuente: Encuesta a los alumnos del marco de excelencia académica 2003-2009.

El estudio de esta institución educativa a lo largo de dos décadas nos permitió identificar un estilo de liderazgo más o menos inmune a las distintas configuraciones de gobierno de la escuela pública impuestas por el poder central, en parte porque se sustentó en las especificidades culturales de la escuela y porque supo volver a contextualizar los valores de una nueva gestión pública emergente, haciendo especial hincapié en la producción de resultados escolares. En suma, la construcción de un proyecto educativo, sobre todo en el plano simbólico, propició la re-identificación de los interlocutores y de la comunidad con un concepto de escuela. En la construcción de las proposiciones que sometemos a la consideración de los alumnos del marco de excelencia académica, intentamos explorar si ese concepto de escuela está implícito en sus representaciones. En otros términos, buscamos que estos interlocutores ofrezcan un juicio subjetivo sobre el rendimiento organizativo de los líderes y de los valores que orientan el cotidiano del centro de enseñanza.

Cuadro 4 – Funcionamiento de la Escuela E

(1 Totalmente en desacuerdo, 5 Totalmente en acuerdo)

Proposiciones	N	Min.	Max.	Media	DE
La *Escuela E* tiene una buena organización	169	1	5	4,24	,684
La principal preocupación es la preparación de los alumnos para el ingreso en la enseñanza superior	168	1	5	4,08	,797
La *Escuela E* es la mejor escuela de la región	168	1	5	4,07	1,036
Todos los alumnos tienen la misma oportunidad de éxito escolar	170	1	5	4,06	1,025
La Escuela E proporciona el estudio y la calidad del aprendizaje	170	1	5	3,97	,810
La escuela promueve el aprendizaje de la democracia y la ciudadanía	170	1	5	3,97	,683
Lo importante es transmitir los contenidos y cumplir los programas	170	1	5	3,67	,882
Los profesores presentan una preparación científica y pedagógica elevadas	170	1	5	3,66	,800
Lo importante es preparar a los jóvenes para el mercado de trabajo	169	1	5	3,49	1,018
La calidad de la *Escuela E* está relacionada con el estilo de liderazgo de la Dirección	167	1	5	3,47	,943
El mérito y excelencia constituyen los valores máximos de la *Escuela E*	167	1	5	3,39	,987
La *Escuela E* incentiva la competición entre alumnos y clases	168	1	5	3,05	,999
Sólo los mejores alumnos deben entrar en la *Escuela E*	170	1	5	1,71	,921

Fuente: Encuesta a los alumnos del marco de excelencia académica 2003-2009.

Las proposiciones del cuadro 4, clasificadas en orden decreciente en función de la respectiva media, presentan, de forma general, alguna concordancia, excepto la última de ellas, la cual rechaza la idea de discriminación de los alumnos en el acceso a la escuela por razones de desempeño escolar. Las proposiciones que generaron una mayor concordancia de los alumnos ponen de manifiesto la buena organización de la escuela, la "orientación vocacional" en el proceso de ingreso a la enseñanza superior, la valoración del sentido de pertenencia y la democraticidad del éxito escolar. Además de otros aspectos que refuerzan la función integradora y socializadora de la educación escolar, hay también una cierta resistencia a la aceptación de prácticas educativas de naturaleza individualista y competitiva, aunque no las refuten categóricamente. De forma transversal a estos juicios subjetivos de los encuestados, emerge una imagen de escuela muy semejante a la que surgió anteriormente en las razones que llevaron a su elección. O sea, el reconocimiento de un "*ethos* organizacional de escuela" refuerza las percepciones anteriormente señaladas de una institución escolar cuya misión está interiorizada en las representaciones de estos interlocutores, no solo como un contexto educativo de referencia, sino también como matriz identitaria de la acción educativa.

Por último, hemos invitado a los alumnos premiados a posicionarse en relación a los aspectos que consideran más importantes en la promoción de la excelencia académica. El cuadro 5 nos muestra la relevancia de los factores intra-escolares en el desarrollo de altos niveles de aptitud escolar, haciendo especial hincapié en las dimensiones intrínsecas de la relación pedagógica y de la organización de la escuela. Según estos alumnos, las dimensiones extrínsecas a la escuela, como el origen social, la participación de las familias y la participación en actividades escolares complementarias, parecen no ser importantes en la promoción de la excelencia académica. A su vez, las variables organizacionales (el clima de escuela, el modo de organización, la calidad de los profesores, el estilo de liderazgo, entre otras) son señaladas como responsables del desempeño académico, lo que puede estar asociado al proceso de socialización (convergente) de estos interlocutores en la cultura de la institución.

Cuadro 5 – Aspectos en la promoción de la excelencia académica

(1 No importante; 5 Muy Importante)

	N	Min.	Max.	Media	DE
Cualidades de los profesores	170	1	5	4,69	,646
Clima pedagógico de la escuela	169	1	5	4,41	,659
Organización de la escuela	170	1	5	4,09	,768
Proyecto educativo de la escuela	169	1	5	4,05	,808
Estilo de dirección y gestión de la escuela	169	1	5	3,92	,886
Condiciones físicas y materiales de la escuela	170	1	5	3,83	,884
Características intelectuales de los alumnos	170	1	5	3,71	,994
Participación de los padres/tutores	168	1	5	3,63	1,031
Composición de la clase	170	1	5	3,50	,944
Participación en clubs, proyectos y actividades escolares complementarias	167	1	5	2,91	1,118
Origen social y cultural de los alumnos	168	1	5	2,37	1,108

Fuente: Encuesta a los alumnos del marco de excelencia académica 2003-2009.

5. Consideraciones finales

La creciente adhesión de las instituciones educativas a prácticas de distinción académica, como, por ejemplo, los cuadros de excelencia, los concursos, los premios de mérito y otros incentivos, podrá traducir una reacción contextual de algunas escuelas a la presión bipolar a la que están sujetas – la difícil conciliación entre *más escuela – mejor escuela*. En estas circunstancias, podemos analizar si el culto al mérito y a la excelencia académica es una (mera) opción organizacional, resultante de una elección deliberada e intencional, o si representa una consecuencia de un largo proceso de institucionalización identitaria, lo que configura un efecto socio-cultural. En el caso que nos ocupa, los indicios empíricos que hemos recolectado apuntan, de forma inequívoca, al segundo supuesto, ya que la institucionalización de cuadros de excelencia asociados a otros ceremoniales de distinción se inscribe en la trayectoria identitaria de esta escuela de secundaria, lo que refuerza la imagen socialmente difundida de diferenciación académica y de una cierta tendencia hacia el elitismo de la enseñanza. Por otra parte, la escuela asume y legitima este referencial de "buenas prácticas", tanto en el interior de la escuela, como en la comunidad local y regional, o incluso en otras escuelas y agrupamientos de escuelas del sistema de educación pública.

La centralidad, constatada en esta investigación, de los factores simbólico-culturales en el desarrollo de una orientación escolar más relacionada con la producción de resultados no traduce necesariamente una fatalidad socio-organizacional. Sabemos que las realidades organizacionales se construyen y se reconstruyen a lo largo del tiempo a partir de una compleja red de factores, por lo que es difícil determinar cómo este juego de interdependencias afecta las dinámicas cotidianas de las escuelas. Tomando como referencia el proyecto democratizador de la escuela pública, es importante analizar el impacto de las prácticas de distinción y de culto al mérito sobre el desarrollo de la ciudadanía democrática entre los jóvenes, en particular cuando la mayoría de estas prácticas sólo representan una concepción de éxito centrada en las dimensiones cognitivas y en el desempeño individual.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1989) La distinction. Critique social du jugement, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bressoux, Pascal (1994) "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres" en Revue Française de Pédagogie, n.º 98, pp. 91-137.

Brunet, Luc (1992) "Clima de trabalho e eficácia de escola" en Nóvoa, A. (coord.) As organizações escolares em análise, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Lda., pp. 121-140.

Cousin, Olivier (1993) "L'effet établissement. Construction d'une problématique" en Revue Française de Pédagogie, Vol. XXXIV, pp. 395-419.

Cousin, Olivier (1998) L'Efficacité des collèges - sociologie de l'effet établissement, Paris, Presses Universitaires de France.

Cousin, Olivier e Guillemet, Jean-Philippe (1992) "Variations des performances scolaires et effet d'ètablissement" en Education et Formation, n.º 31, pp. 23-30.

Dubet, François; Cousin, Olivier e Guillemet, Jean-Philippe (1989) "Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des colléges" en Revue Française de Sociologie, Vol. XXX, pp. 235-256.

Frost, Peter et. al. (Eds.) (1991) Reframing organizational culture, London, Sage Publications.

Lahire, Bernard (1995) Tableaux de familles – Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Paris, Seuil/Gallimard.

Martin, Joanne (1992) Cultures in organizations. Three perspectives, London, Sage Publications.

Martin, Joanne (2002) Organizational culture. mapping the terrain, London, Sage Publications.

Martin, Joanne e Meyerson, Debra (1988) "Organizational culture and the denial, channeling and acknowledgement of ambiguity" en Pondy, L. R. et al. (eds.) Managing ambiguity and change*,* New York, John Wiley, pp. 93-125.

Meyerson, Debra e Martin, Joanne (1987) "Cultural change: an integration of three different views" en Journal of Management Studies, n.º 24, pp. 623-647.

Palhares, José A. e Torres, Leonor L. (2012) "Governação da escola e excelência académica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência" en Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira, Edição especial, Rio de Janeiro, pp. 234-258.

Perrenoud, Philippe (1995) Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*,* Porto, Porto Editora.

Torres, Leonor L. e Palhares, José A. (2011) "A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições" en Roteiro, Vol. 36, n.º 2, pp. 225-246.

Torres, Leonor L. (2013) "A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola" en Ventura, A., Adelino, J. A. e Neto-Mendes, A. (Orgs.) Escolas, Competição e colaboração: que perspetivas?, Actas do VII Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 321-331.

Torres, Leonor L. (2011) "Culturas de escola e excelência académica" en Barca Lorazo, A. et al. (Orgs.) Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A Coruña: Revista Gagego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, Universidade da Coruña e Universidade do Minho, pp. 2811-2822 (edição em CD-ROM).

UN CONCEPTO DE OCIO EDUCATIVO PARA LA INFANCIA CONSTRUIDO CON LA PARTICIPACIÓN Y PERSPECTIVA DE DIFERENTES AGENTES: SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO, ASOCIACIONES Y FAMILIAS)

Aurora Madariaga, Idurre Lazcano, Yolanda Lázaro y Sheila Romero

Resumen

El Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto acorde con el planteamiento del ocio como derecho y experiencia vital en toda la ciudadanía, ha realizado un estudio, a petición de la Fundación Micropolix sobre el concepto de ocio que tienen diferentes agentes que intervienen en la oferta de ocio educativa infantil.

Para ello, se ha planteado un Proyecto flexible, abierto y participativo que pretende asentar un enfoque educativo en la oferta de ocio infantil en la Comunidad Autónoma de Madrid. Un proyecto que recoge la opinión de diferentes agentes: sector público, sector privado, tejido asociativo y el ámbito de las familias, para plantear las necesidades, demandas, intereses, prioridades, preocupaciones, y retos. El proyecto se enmarca en la importancia de responder a las necesidades de la infancia en el contexto del ocio, desde una orientación educativa de la intervención. Para ello, se realiza un enfoque estratégico del trabajo con los agentes que intervienen en el ocio infantil. Y se plantea la relacionalidad entre todos los agentes implicados, en una dinámica innovadora.

El trabajo tiene como objetivo general: Construir un concepto de ocio educativo infantil, basado en un enfoque aglutinador, que sirva de instrumento en la mejora de la prestación de servicios públicos y privados, en la Comunidad de Madrid. La finalidad del estudio es mejorar el bienestar y la calidad de vida de la infancia mediante el desarrollo de un ocio entendido como: una experiencia integral de la persona, un derecho humano fundamental, un ámbito de intervención de calidad, inclusivo, participativo, relacional y sostenible, y un factor de desarrollo humano social, económico, cultural y ambiental.

Para alcanzar dicho objetivo se han planteado los siguientes objetivos específicos: identificar el mapa de agentes intervinientes en ocio infantil; recoger el posicionamiento y opinión de expertos y familias con relación al ocio educativo infantil; realizar una operativización de las claves que cada agente atribuye al ocio educativo infantil; construir un concepto de ocio educativo infantil que recoja las posiciones de todos los agentes. En la recogida de información se ha utilizado como técnica un guión para los paneles de expertos celebrados con representantes de los sectores público y privado, y se ha diseñado otro guion para el desarrollo de los grupos de discusión con las asociaciones y las familias, en ambos casos se ha seguido una metodología cualitativa.

Los principales resultados que giran en torno a las claves de la oferta de ocio educativa infantil se sintetizan en tres puntos: las claves conceptuales: en este apartado se describen el concepto de ocio, las necesidades de la infancia y las características de la oferta; los elementos condicionantes de la oferta: epígrafe en el que se desarrollan la evolución de la oferta, las relaciones entre agentes y la realidad de la oferta existente; los escenarios de futuro: espacio en el que se describen las áreas de mejora, los proyectos innovadores, y el planteamiento de las prioridades.

Palabras clave: ocio, infancia, oferta de ocio, sociología de la educación, agentes públicos, agentes privados, familias.

1. Contexto del estudio

En este apartado se describe la entidad que desarrolla el proyecto de investigación y el sentido del proyecto, los objetivos y metodología planteados en la investigación, y por último la descripción de las fases del estudio y las principales tareas ejecutadas en cada una de ellas.

1.1. Entidad responsable

El Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto nace en 1988, desde sus inicios, con un claro enfoque interdisciplinar. En estos más de 20 años Estudios de Ocio ha centrado su labor en la investigación del fenómeno del ocio como factor de desarrollo humano y factor de transformación social.

Los principales rasgos que caracterizan a este Instituto Universitario se describen a continuación.

Una idea madura. Desde el inicio y durante estos 20 años, se ha cubierto un largo camino en la maduración de temas e ideas.

Un proyecto vivo. Profundizar en el fenómeno del ocio conduce a: investigar su naturaleza y sus formas, captar y generar documentación y conocimiento, formar/actualizar a profesionales y difundir su trascendencia en el contexto actual.

Una estructura flexible. La adopción jurídico-académica del Instituto permite disponer de una estructura que garantiza la continuidad, el desarrollo y la renovación de la idea originaria.

Una apuesta por la investigación. El Instituto es un centro Universitario especializado en la investigación del fenómeno del ocio y sus diferentes ámbitos (cultura, turismo, deporte y recreación). En estos 20 años de experiencia se ha convertido en referencia en la investigación y el conocimiento en torno al ocio; ya que está especializado en la observación de la realidad social, transformaciones en curso y tendencias futuras.

Un carácter internacional. Desde sus primeros pasos, el Instituto ha tenido una vocación de apertura a lo internacional, que conlleva el reconocimiento de la universalidad de ciertos problemas del hombre actual y supone el apoyo a unos conocimientos sin tradición académica.

El Equipo de Investigación mantiene abierta desde 1988 una línea que toma como referencia el ocio y el desarrollo humano, en este marco se ha ido desarrollando diferentes temáticas, manifestándose en diferentes estudios, y la edición o publicación de libros y artículos de especial relevancia por el concepto de ocio en el que se basa el trabajo, con una gran incidencia en la comunidad científica al convertirse en referentes en estas temáticas.

El Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto acorde con el planteamiento del ocio como derecho y experiencia vital en toda la ciudadanía, ha realizado el presente estudio, a petición de La Fundación Micropolix sobre el concepto de ocio que tienen los diferentes agentes que intervienen en la oferta de ocio educativa infantil.

Para ello, se ha planteado un Proyecto flexible, abierto y participativo que pretende asentar un enfoque educativo en la oferta de ocio infantil en la Comunidad Autónoma de Madrid. Un proyecto que recoge de primera mano la opinión de diferentes agentes: sector público, sector privado y ámbito relacionado con las familias, para plantear las necesidades, demandas, intereses, prioridades, preocupaciones, y retos de futuro.

1.2. Objetivos y metodología del estudio

El trabajo contratado por la Fundación Micropolix al Instituto de Estudios de Ocio, de la Universidad de Deusto tiene como objetivo general: *Construir un concepto de ocio educativo infantil, basado en un enfoque aglutinador, que sirva de instrumento en la mejora de la prestación de servicios públicos y privados, en la Comunidad de Madrid.*

Para alcanzar dicho objetivo se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el mapa de agentes intervinientes en ocio infantil.
- Establecer en cada mesa de agentes (entidades públicas, empresas privadas, y familias) los perfiles de las personas participantes para asegurar la representatividad del estudio.
- Analizar el concepto de ocio educativo infantil de las familias.
- Recoger el posicionamiento y opinión de los expertos (agentes públicos y privados) y de las familias con relación al ocio educativo infantil.
- Realizar una operativización de las claves que cada agente atribuye al ocio educativo infantil.
- Contrastar los contenidos relacionados con el concepto de ocio educativo infantil en los que hay mayor y menor grado de acuerdo entre los agentes.

En este apartado se describe el conjunto de herramientas metodológicas desarrolladas para la elaboración del estudio y se detallan la metodología y contenidos de los guiones diseñados para la recogida de información con cada uno de los tres grupos de agentes objeto de estudio.

G1: Herramientas metodológicas del estudio

La recogida de información en los paneles de expertos y grupos de discusión ha seguido una metodología cualitativa y como técnica se ha utilizado el guión.

1.3. Fases del estudio

Este apartado describe las fases en las que se ha organizado el estudio en el periodo de duración del mismo, de abril a septiembre, cada fase detalla la actividad principal realizada y el conjunto de tareas asociadas a los objetivos planteados desarrollados durante ese periodo.

- Fase I. Agentes y Herramientas
- Fase II. Recogida de Datos Expertos y Familias
- Fase III. Tratamiento de la Información
- Fase IV. Obtención de Resultados

2. Diseño del trabajo de campo y análisis de la información

Este apartado describe el diseño de la recogida de los datos, así como el análisis de la información. En cuanto al universo y la muestra seleccionada se exponen los criterios para su delimitación y acotación.

2.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio debe centrarse en todos los agentes intervinientes y participantes en la oferta de ocio infantil de la Comunidad Autónoma de Madrid, sin importar su naturaleza ni localización geográfica. Aglutinando así a los diferentes agentes pertenecientes a los diversos sectores (público, privado con ánimo de lucro y privado sin ánimo de lucro o tercer sector) y considerando también a las familias como un agente importante en la oferta por su carácter e incidencia a la hora de la elección de actividades de ocio infantil. Desde el punto de vista geográfico, son reseñables los municipios que cuenten con actividades/programas/proyectos referentes en el ocio infantil.

2.1.1. Universo de referencia

Para la realización de esta fase ha sido necesario identificar en un primer momento el **universo** objeto de estudio. No todos los agentes han sido requeridos para formar parte del universo del informe, bien por no desarrollar ni programas, ni servicios de ocio, o bien por no trabajar en el ámbito de la infancia. Todo ello en el contexto de la Comunidad de Madrid y atendiendo a razones de calidad del servicio prestado y atendiendo a la representatividad de los diferentes ámbitos del ocio: cultura, deporte, turismo y recreación.

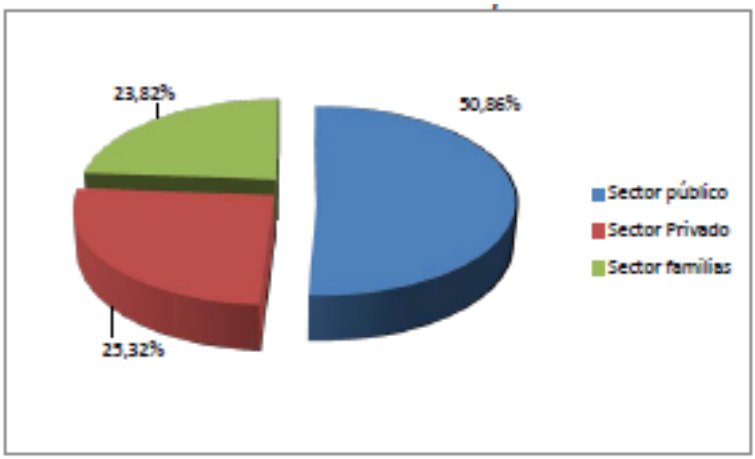
En lo referente a los agentes se han considerado los sectores público y privado, con la introducción de las familias, manteniéndolos principalmente puros aunque exista algún agente mixto, así, se encuentran:

1) Entidades Públicas: Ayuntamientos, Gobierno Autonómico, Sociedades Públicas, Organismos Autónomos. Áreas de infancia y Áreas de ocio que trabajen con la infancia (educación, deporte y cultura).
2) Empresas y Asociaciones vinculadas al ocio que trabajan con la infancia: Ámbito de ocio (cultural, deportivo, turístico, y/o recreativo) y enfoque de la actividad (lúdica, creativa, festiva, ambiental y solidaria).
3) Ámbitos vinculados a las Familias: Clientes de Micropolix, Asociaciones de Padres y Madres (AMPAS), Centros Educativos y Familias.

T1: Datos del Universo por Sectores

	Total Universo	%
Sector Público	237	50,86
Sector Privado	118	25,32
Sector Familias	111	23,82
	466	100,00

G2: Distribución del Universo por Sectores

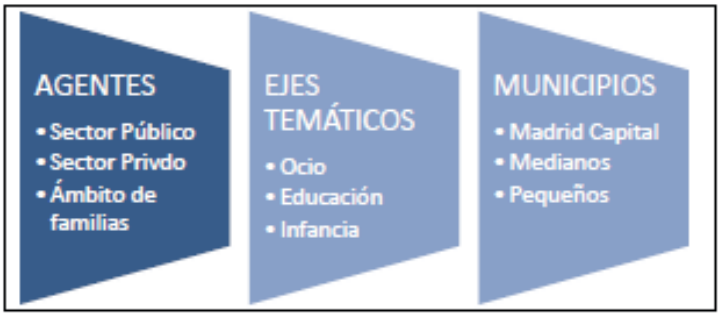


Por un lado, hay que tener en consideración la localización geográfica de los municipios a analizar ya que hay sectores donde existen agentes relevantes en lo relativo a ocio infantil que deben estar contemplados e introducidos en el universo. Para su detección se ha analizado la Comunidad Autónoma de Madrid desde las comarcas hasta los municipios que la componen. Las nueve comarcas de la Comunidad de Madrid se detallan en la siguiente tabla.

El primero de los elementos se refiere a los agentes intervinientes en la oferta de ocio educativo infantil, el término educativo debe estar muy presente a la hora de la selección tanto del universo, como de la posterior muestra, ya que solamente los proyectos, programas, actividades y equipamientos que contengan ese prisma serán considerados dentro del mismo. Dentro de los agentes se agrupan el sector público, el sector privado (con ánimo de lucro y sin ánimo de lucro) y el sector familias. Por otro lado, en cuanto a los municipios se encuentran los municipios de tamaño mediano (densidad de población mayor de 50.000 habitantes), los municipios de tamaño menor (densidad de población menor de 50.000 habitantes) y Madrid capital que cuenta con 21 distritos repartidos por toda su extensión.

En el caso de las familias el universo se ha organizado tomando como referencia principal el tipo de centro educativo (público y concertado, privado y familias a título individual) y el tipo de entidad relacionada con las familias (federaciones, asociaciones, instituciones).

G3: Criterios de Selección[1]

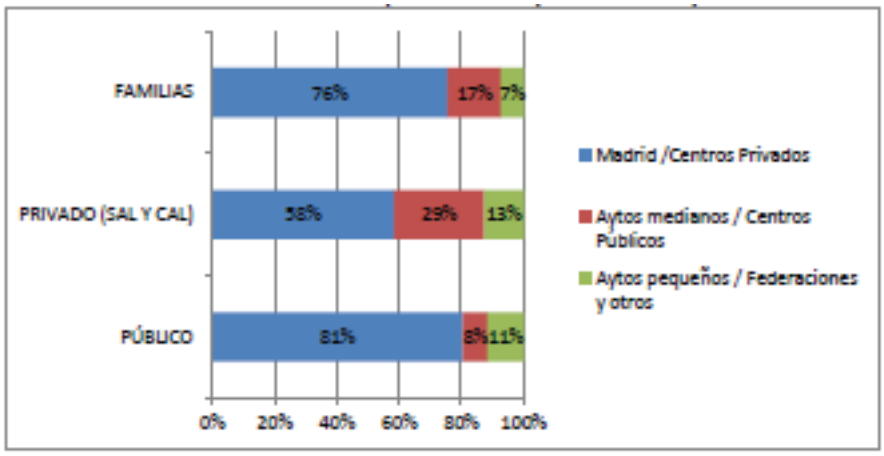


T2: Distribución del Universo por Sectores y Criterio Geográfico

	PÚBLICO	PRIVADO (SAL Y CAL)	FAMILIAS	*SUBTOTALES*
Municipio de Madrid / Centros Privados	191	69	84	344
Ayuntamientos medianos / Centros Públicos	19	34	19	72
Ayuntamientos pequeños / Federaciones y otros	27	15	8	50
SUBTOTALES	237	118	111	466

1 En el colectivo de las familias en vez del criterio geográfico se ha tenido en cuenta el tipo de entidad (centros educativos, federaciones y otros).

G4: Distribución del Universo por Sectores y Criterio Geográfico



1.0.2. Diseño muestral

Tras la explicación del modo en el que se ha diseñado el universo, a continuación se exponen los principales criterios de selección de la muestra y perfiles de los agentes participantes diferenciando entre agentes y municipios.

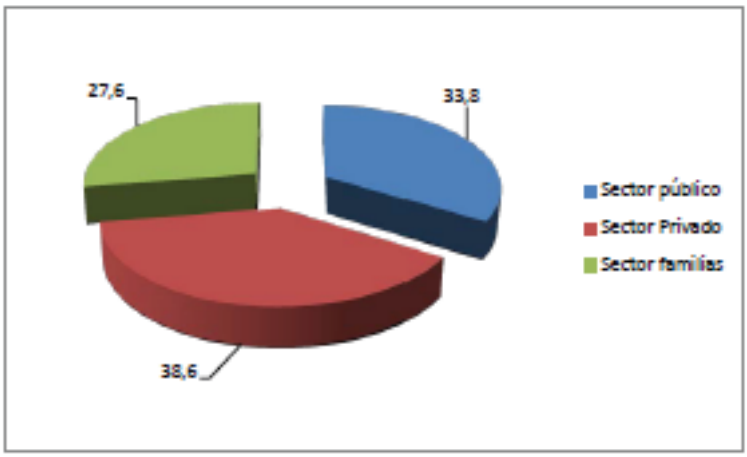
1) Se han consultado en las páginas web de los principales agentes de los tres sectores objeto de estudio.

- En el *sector público***:** Ayuntamientos de cada municipio, las áreas de infancia-familia, educación, cultura, deporte y juventud. En cada uno de los casos se ha realizado una consulta selectiva de los programas, actividades, proyectos o equipamientos/infraestructuras que pudieran tener presencia en el tiempo de ocio infantil.
- En el *sector privado* que trabaja con infancia con y sin ánimo de lucro se han recogido del ámbito de ocio (cultural, deportivo, turístico, y/o recreativo) y enfoque de la actividad (lúdica, creativa, festiva, ambiental y solidaria). Se ha diferenciado en primer lugar entre los agentes con ánimo de lucro (CAL) y los agentes sin ánimo de lucro (SAL). Teniendo en cuenta siempre el carácter de la entidad y no el de los proyectos que se desempeñan, es decir, hay casos en los que en alguna entidad de carácter privado/público se han desarrollado actividades o programas de carácter público/ privado, instalaciones que han sido alquiladas/cedidas. Por ejemplo, es el caso del equipamiento de la Caja Mágica donde se realizan actividades organizadas tanto por el Ayuntamiento de Madrid como por Fundaciones.
- En el ámbito de la *familia* se ha considerado a: Clientes de Micropolix, Asociaciones de Padres y Madres (AMPAS), Centros Educativos, y Familias. Se ha observado que en cada uno de los municipios existen innumerables asociaciones de AMPAs pertenecientes a los diferentes centros escolares existentes. Por ello, la presencia de los agentes familias tiene un carácter de conjunto y se han introducido en el universo las AMPAS más representativas, pertenecientes a colegios públicos o concertados, así como Centros de enseñanza privada aportando mayor heterogeneidad al universo y, posteriormente, a la muestra. También se han introducido algunas asociaciones a este sector dada su actividad para con las familias.

2) Se han incluido aquellos proyectos, equipamientos o infraestructuras desde los cuales se desarrolla un trabajo muy centrado en el enfoque educativo por la especial relevancia para el objeto de estudio de este proyecto.

3) Se ha tenido en consideración el criterio vinculado a la distribución geográfica de la Comunidad de Madrid (distritos de la Capital de Madrid y tamaños de los municipios,)

G5: Distribución de la muestra seleccionada por Sectores



T3: Distribución de la muestra por sectores y criterio geográfico

	PÚBLICO	PRIVADO (SAL Y CAL)	FAMILIAS	SUBTOTALES	
Madrid	35	49	22	106	*Centros Privados*
Ayuntamientos medianos	26	22	24	72	*Públicos y Concertados (AMPAs)*
Ayuntamientos pequeños	10	10	12	32	*Federaciones*
SUBTOTALES	71	81	58	210	

2.2. Herramientas

Para la recogida de información se han diseñado los guiones que se han utilizado en el desarrollo de los paneles de expertos y los grupos de discusión. A continuación se detallan las herramientas utilizadas para la recogida de la información cualitativa del estudio.

2.2.1. Guiones para cada sector

El equipo de investigación determinó para el sector público y privado la utilización de la técnica panel de expertos. Éste está constituido por un grupo de especialistas independientes y reputados en los temas tratados en el estudio o proyecto de investigación, y se reúne para que emita una opinión colectiva consensuada sobre dicho tema planteado. Este grupo de trabajo, se establece de forma específica para recoger información sobre un tema y poder estudiar una realidad a un coste razonable. Generalmente, un panel suele tener de cuatro a seis miembros; en todo caso, siete es el número máximo aceptable en un panel de expertos para que la reunión sea operativa. La duración estimada es de una o dos horas, con 10 ó 15 minutos dedicados a la presentación. En esta técnica un equipo de expertos discute un tema en forma de diálogo o conversación ante el grupo.

Para el ámbito de las familias se optó por configurar un grupo de discusión de familias. Un grupo de discusión es una reunión de personas que discuten sobre un tema de interés común, con la ayuda de un coordinador o moderador. La finalidad del grupo es adquirir más información sobre un tema y/o tomar decisiones conjuntas. Es deseable que el grupo sea heterogéneo para obtener visiones diversas sobre el tema y lo suficientemente homogéneo para que exista una base común. El número de participantes es habitualmente de entre 5 y 10 personas. La disposición de los mismos en la sala de reuniones debe ser tal que todos pueden verse cara a cara. Es usual contar con una mesa, preferentemente redonda u ovalada. Es importante que se genere un ambiente grato donde los participantes puedan expresarse con libertad.

Los guiones son la herramienta utilizada tanto en los paneles de expertos de los sectores público y privado, como en los grupos de discusión de familias en ambas convocatorias.

Secuencia de los paneles de expertos - grupo de discusión

La secuencia llevada a cabo en las diversas sesiones se corresponde con los puntos que se detallan a continuación:

1. Presentación de las entidades y del proyecto
2. Funcionamiento del panel de expertos/grupo de discusión
3. Ronda de presentación de los participantes
4. Preguntas de los diferentes bloques del guión
5. Resumen ideas principales y cierre del grupo

T4: Ficha de Datos Generales

FICHA DE DATOS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES

Nombre de la Entidad
Ámbito de actuación en temas de ocio
Persona Asistente
Cargo en la entidad
Dirección Postal Completa
Correo electrónico
Página web
Cifras de infancia atendida en 2010
Papel de la entidad en ocio educativo infantil (principal actividad)
Principales objetivos

Así, los bloques o partes correspondientes se dividen en:

- Parte I: Marco Conceptual e Ideológico.
- Parte II: Realidad de Oferta de Ocio Educativa Infantil.
- Parte III: Propuestas de Mejora.
- Parte IV: Prioridades.

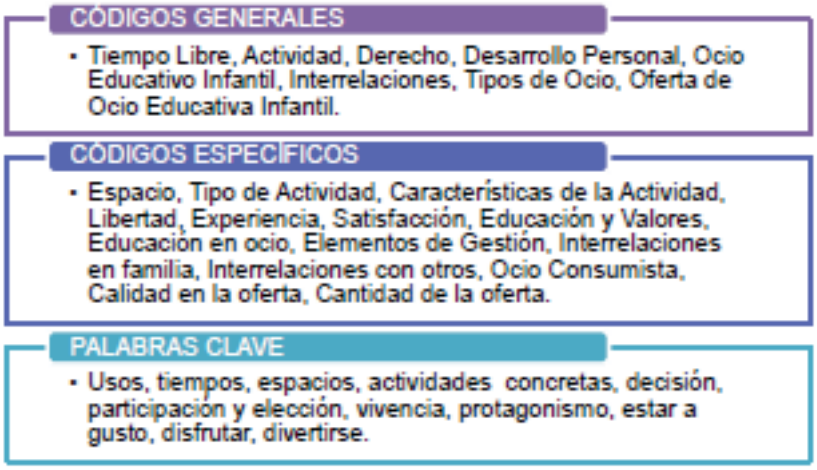
2.2.2. Análisis de contenido atlas.ti

Para la explotación y análisis de los grupos de expertos se ha optado por el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. Este tipo de software de investigación cualitativa permite organizar, ordenar y dar forma a vastas cantidades de información como las obtenidas a través de los grupos de discusión y de expertos empleados en este proyecto.

Para ello se ha optado por una codificación polietápica que se describe a continuación.

Los Códigos Generales se han establecido en consonancia con los objetivos particulares y de las necesidades específicas del proyecto y los Códigos Específicos se han desarrollado en combinación con el bagaje teórico y conceptual del Instituto de Estudios de Ocio (es decir, se han construido a partir de un razonamiento casi enteramente deductivo), las Palabras Clave se han alimentado a partir de los textos completos de las transcripciones de las sesiones de discusión (a partir de herramientas tales como el Word Cruncher y la Codificación In-vivo, por lo que la categorización y creación del corpus de códigos ha seguido una doble vía deductiva e inductiva.

G7: Corpus Común de Categorías de Análisis (Códigos)



2.3. Procedimiento

Este último apartado trata de resumir el procedimiento realizado y para ello se expone la secuencia ejecutada a lo largo

del trabajo de campo relativo al estudio de la oferta de ocio educativo infantil en la CAM.

1) Búsqueda a través de la red de las principales entidades tanto de carácter público como privado, asociativo y familias.
2) Alimentación del universo de estudio, con datos correspondientes al nombre de la entidad, actividad/proyecto/ programa/ infraestructura que desarrolla, entidad jurídica, datos de contacto, ámbito del ocio en el que trabajan y datos de localización del agente.
3) Diseño y creación de la base de datos para el almacenamiento de la información.
4) Delimitación de la muestra seleccionada.
5) Redacción de las cartas de convocatoria para su posterior envío.
6) Mailing para convocar la sesión y contactar con las entidades que forman la muestra seleccionada.
7) Cumplimentación de los siguientes campos de la base de datos: convocatoria, envío y fecha, confirmación y fecha, estado, datos de la persona asistente y panel.
8) Contacto telefónico con las entidades que forman la muestra, para la confirmación y recordatorio de la sesión.
9) Cierre de la convocatoria y elaboración del cuadro de participantes.

   Cabe destacar que entre las dos convocatorias se introducen medidas para asegurar la participación de las personas que confirman su asistencia. Además los participantes han conformado grupos heterogéneos, han representado a los tres sectores, han aportado opiniones y posiciones diversas, han participado entidades y equipamientos con una larga trayectoria, han participado familias con posiciones complementarias y finalmente resaltar la riqueza temática y de contenidos en los grupos.
10) Desarrollo de los paneles de expertos y del grupo de discusión.
11) Envío del cuestionario por mail a aquellas entidades que no pueden acudir presencialmente.
12) Redacción de las actas resumen.
13) Envío de las actas resumen a los agentes participantes (presenciales y virtuales) para su posible matización.
14) Envío de los certificados.
15) Recepción de los posibles matices a corregir en el acta resumen.
16) Elaboración del acta general que incluye la información recogida en cada uno de los tres sectores.

3. Resultados generales

En este capítulo se presentan los datos extraídos de los grupos de agentes que han participado en el estudio: entidades públicas; empresas de ocio que trabajan con infancia y familia, dado que los tres son considerados actores relevantes al abordar el ocio educativo infantil.

La información se presenta dividida en tres apartados: el posicionamiento ideológico ante el ocio educativo infantil; la realidad de la oferta de ocio educativo infantil; y los escenarios de futuro para mejorar la oferta de ocio educativo infantil.

3.1. Posicionamiento ideológico ante el ocio educativo infantil

El primer apartado se centra en el posicionamiento ideológico de los agentes intervinientes (familias, sector público y sector privado) en el ocio educativo infantil. Para ello se trabajan tres temas:

1. el concepto de ocio,
2. las necesidades más relevantes identificadas por los agentes en la etapa vital de la infancia, y
3. las claves consideradas como elementos implícitos en cualquier oferta de ocio educativo infantil.

3.1.1. Concepto de ocio

Este primer epígrafe describe el concepto de ocio que se maneja en los tres grupos de agentes. Para ello se presenta un gráfico que recoge los principales conceptos relacionados con el ocio desde el punto de vista de los agentes:

G8: Conceptos relacionados con Ocio

En definitiva podemos afirmar que con las opiniones recogidas por los agentes se entiende el ocio como una experiencia necesaria y enriquecedora de la naturaleza humana. Se apunta la relación que se establece entre el ocio y situaciones y experiencias placenteras, así como el reconocimiento del ocio como un derecho cívico de todo ser humano que le confiere un peso específico en las aspiraciones sociales.

Es evidente que de una u otra manera los agentes consideran que el ocio es un atributo de la vida de la persona, un espacio vital que le ayuda a realizarse, ya que los tres grupos de agentes han señalado ideas como desarrollo personal, desarrollo humano y ocio educativo.

3.1.2. Necesidades de la infancia

Los conceptos relacionados con la infancia se recogen en el siguiente gráfico:

G9: Conceptos relacionados con Infancia

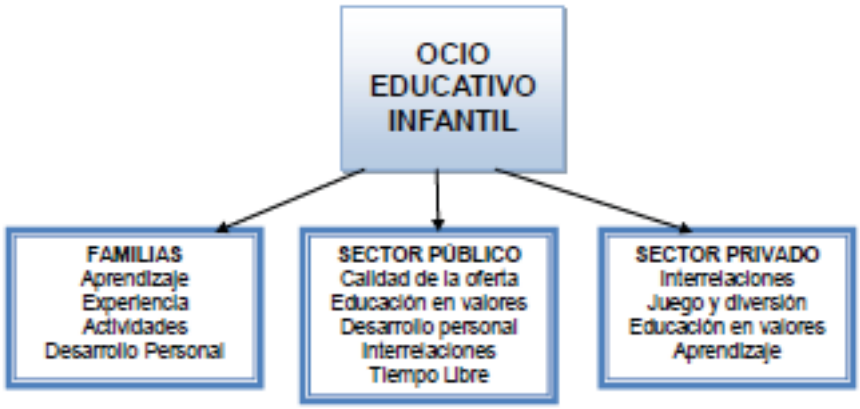
En general puede decirse que todos los agentes, con independencia de haber señalado unos conceptos u otros, entienden la infancia como el momento clave en la vida de cualquier ser humano ya que es allí donde se conforman los soportes afectivos e intelectuales de la persona, dependiendo estos del futuro éxito o fracaso de la persona una vez adulta.

En general puede decirse que todos los agentes, con independencia de haber señalado unos conceptos u otros, entienden la infancia como el momento clave en la vida de cualquier ser humano ya que es allí donde se conforman los soportes afectivos e intelectuales de la persona, dependiendo estos del futuro éxito o fracaso de la persona una vez adulta.

3.1.3. Claves del ocio educativo

Este tercer epígrafe describe los elementos fundamentales del ocio educativo infantil que se han trabajado con los distintos agentes.

G10: Conceptos relacionados con Ocio Educativo Infantil



En definitiva, puesto que la vivencia del ocio ha de ser una experiencia integradora entre los valores personales y el sentido que se otorga a la vida, sólo se podrá lograr una vivencia positiva y satisfactoria si existe una formación, a lo largo de toda la vida, que debe iniciarse desde la infancia, que permita aumentar la capacidad de comprensión de los beneficios que proporciona un ocio de calidad.

El ocio de la ciudadanía, y por tanto el de la infancia, es una experiencia importante porque le ayuda a identificarse, implicarse y a ejercer unos derechos y deberes capaces de afirmar su dignidad como persona. La educación del ocio hace posible que lo que ocurra en el tiempo libre sea coherente y complementario, educativamente hablando, con lo que pase en el resto del tiempo; porque cada cual vivimos el tiempo que hemos aprendido en la medida en que nuestras costumbres temporales están motivadas por la educación.

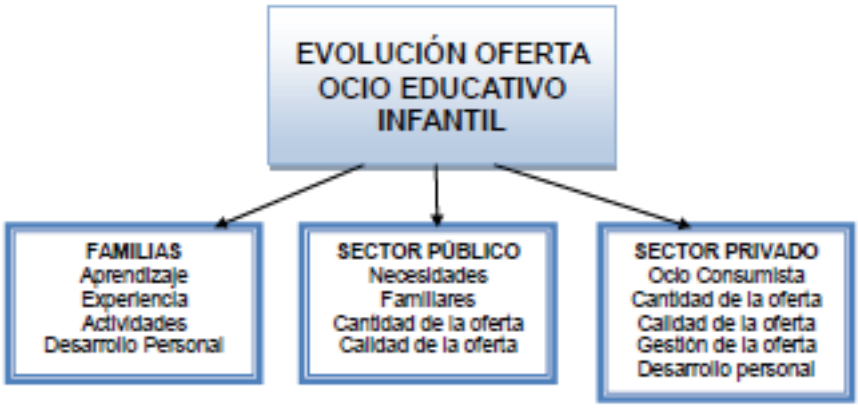
3.2. Realidad de la oferta de ocio educativo infantil desde los diferentes sectores

El segundo apartado se centra en la realidad de la oferta de ocio educativo infantil desde el punto de vista de los distintos agentes. Para ello se trabajan cuatro temas: la evolución de la oferta desde la valoración de los agentes, los programas identificados como los más usados, los más demandados y los más necesarios, las demandas que se hacen unos agentes a otros, y por último se describen los puntos fuertes y las áreas de mejora que los agentes realizan con relación a la oferta de ocio educativo infantil.

3.2.1. Evolución de la oferta

Los distintos agentes opinan sobre la evolución de la oferta en los siguientes términos:

G11: Evolución de la Oferta de Ocio Educativo Infantil



En general, podemos afirmar que a la hora de abordar la evolución de la oferta de ocio educativo infantil vamos encontrando elementos que la va definiendo de una forma más próxima al concepto de ocio experiencial, es decir un ocio entendido como experiencia de vida, donde las experiencias tienen como referente a la persona y sus valores individuales, culturales y sociales.

Esta reflexión no hace más que avalar una idea que es que la oferta de ocio debe reformular su propia concepción. Los usuarios, en este caso la infancia, y debido fundamentalmente a la cantidad de inputs que reciben del entorno que les

rodea, no buscan exclusivamente una oferta envuelta en un paquete prefabricado sino que quieren algo novedoso que les lleve a vivir experiencias memorables. Y para eso lo que hay que hacer es escuchar también a los/as niños/as, además de a las familias, y contar con profesionales bien formados que sepan identificar los nuevos gustos de los clientes.

3.2.2. Programas: usados, demandados y necesarios

Este apartado de la investigación consiste en recoger determinada información acerca de los programas más usados, los más demandados y los más necesarios, procedente de los técnicos y usuarios, para luego ser analizada y, en base a dicho análisis, tomar decisiones o diseñar estrategias. Es evidente que el éxito de cualquier proyecto, programa o servicio depende de la demanda, por lo que el trabajo desarrollado por Micrópoilx, entre otras cuestiones, debe orientarse a satisfacer las necesidades y deseos de sus clientes.

G12: Programas Usados

Cuando hablamos de **programas más usados** se refiere a aquellos programas en los que hay un mayor número de participantes.

Al hablar de **programas más demandados** se refiere a aquellos programas a los que los usuarios están dispuestos a acudir y que solicitan en mayor medida.

G13: Programas Demandados

Finalmente los servicios y programas **más necesarios** son aquellos que resultan imprescindibles para el desarrollo de un ocio educativo infantil.

G14: Programas Necesarios

En conclusión puede afirmarse que uno de los elementos que aparece con más intensidad y de forma más recurrente independientemente de que se trate de programas usados, demandados o necesarios, es la cuestión relativa a la conciliación. Aspecto este resultado de la realidad social actual que precisa promover servicios de atención a las personas en un marco más amplio de política de familia. La sociedad del bienestar es una de las características más importantes de la sociedad del siglo XXI, donde una cuestión elemental es la conciliación entre el trabajo, el ocio y la vida familiar.

3.2.3. Relaciones entre agentes

Este apartado pretende identificar las relaciones que se establecen entre los tres tipos de agentes participantes en la investigación, es decir cada uno en relación con los otros dos y cada sector consigo mismo.

T5: Relaciones y Demandas entre sectores

→	FAMILIAS	PÚBLICO	PRIVADO
FAMILIAS	- Trabajo en red - Enfoque educativo del ocio	- Oferta sostenible - Relaciones con el resto de sectores	- Calidad de la oferta
PÚBLICO		- Coordinación interdepartamental	- Concursos - Financiación
PRIVADO		- Desarrollo de actividades - Financiación	- Financiación - Difusión - Nuevos productos

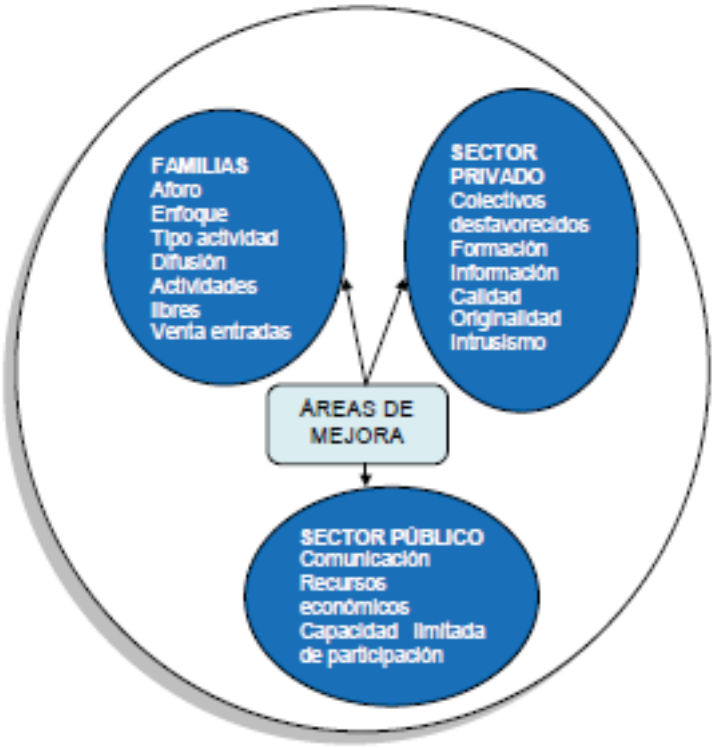
3.2.4. Puntos fuertes y áreas de mejora

Con relación al diagnóstico que las familias realizan sobre la oferta de ocio educativo infantil, destacan las que valoran el esfuerzo que se realiza en la misma (cantidad, diversidad, frecuencia, temáticas, elementos facilitadores y acceso a las actividades).

G15. Puntos Fuertes

En cuanto a las áreas de mejora de la oferta de ocio educativo infantil, los participantes representantes del sector privado hicieron hincapié en el hecho de que desde la oferta pública no se hace una apuesta clara por los colectivos más desfavorecidos. Por otro lado, resaltaron la falta de formación de los distintos agentes y profesionales del sector. También aludieron a la falta de información, adecuación y planificación de la misma. Se destacó la falta de calidad y originalidad de muchos de los proyectos existentes. Y finalmente se trajo a colación las dificultades de los agentes implicados para evitar el intrusismo profesional y empresarial.

G16: Áreas de mejora



3.3. Escenarios de futuro de la oferta de ocio educativo infantil desde los diferentes sectores

El tercer apartado plantea los escenarios de futuro de la oferta de ocio educativo infantil visto desde la posición de los diferentes agentes. Para ello se trabajan tres temas: los programas considerados como buenas prácticas, los considerados como innovadores, y las prioridades que se exponen con relación a la oferta de ocio educativo infantil.

3.3.1. Buenas prácticas

En resumen, cabe decir que lo fundamental para que un proyecto sea una buena práctica es que se difunda e informe adecuadamente, plantee el potencial de las dimensiones del ocio, esté bien organizado, usen el espacio al aire libre, acerquen propuestas relacionadas con el folklore, las tradiciones y las costumbres.

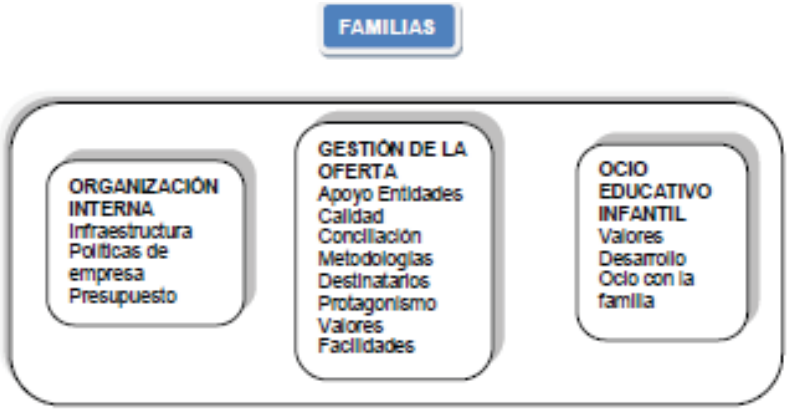
3.2.2. Programas innovadores

Entre los pocos ejemplos que concretaron se puede citar como servicios y programas innovadores el ocio cultural familiar, los campamentos monoparentales, y aquellas actividades que presenten cierto carácter intergeneracional.

3.3.2. Prioridades

Este epígrafe describe el conjunto de prioridades de la oferta de ocio educativo infantil extraído de los grupos de agentes con los que se ha trabajado.

G17: Prioridades apuntadas por las Familias



G18. Prioridades apuntadas por el Sector Público

G19: Prioridades apuntadas por el Sector Privado

En resumen, puede apreciarse que las prioridades de los tres grupos de agentes no difieren en exceso, siendo reiteradas las afirmaciones que encontramos sobre el desarrollo personal que debe perseguir la oferta de ocio y la importancia que debe darse a la participación ciudadana en su definición y el protagonismo que debe tener la infancia. Igualmente todos ellos introducen elementos que están ahora de actualidad, al hablar de gestión de proyectos (sostenibilidad, inclusión…). Por último destaca como es el sector público, seguramente debido a su propia naturaleza, quien aboga más por un trabajo en red que el resto de los agentes.

4. Propuestas de mejora

En este capítulo se describen y ordenan las propuestas de mejora obtenidas en los grupos de discusión que han participado en el estudio, como representantes de distintos sectores para abordar el ocio educativo infantil. Consta de dos apartados: las propuestas de mejora de carácter general, y las propuestas de mejora de carácter sectorial (sector público, privado y familias).

4.1. Propuestas de mejora generales

El primer apartado recoge el conjunto de **propuestas de mejora generales** planteadas con relación a la oferta de ocio educativo infantil.

Las propuestas generales descritas desde el sector familias con relación a la oferta de ocio educativo infantil se han ordenado en torno a los siguientes seis temas tal y como aparecen en el siguiente gráfico:

- el coste/precio de la actividad,
- la oferta destinada a niños y la oferta destinada a las familias,
- el papel de los padres en las diferentes propuestas,
- la sostenibilidad como elemento transversal de la gestión de los servicios y programas,
- la participación activa como elemento fundamental para la vivencia de ocio de la infancia,
- la importancia de trabajar el valor de la satisfacción y del desarrollo personal.

G20: Propuestas de Mejora Generales planteadas por las Familias

Por su parte, los agentes pertenecientes al sector público apuntan propuestas de carácter general organizadas en torno a seis temáticas:

- los recursos con la introducción de las TIC como herramienta,
- la accesibilidad a los programas,
- cambio en la oferta a través de espacios urbanos rehabilitados,
- los valores de participación e implicación en las actividades de ocio,
- la educación hacia la sostenibilidad (no sólo medioambiental),
- la interrelación entre los agentes.

G21: Propuestas de Mejora Generales planteadas por el Sector Público

Por último el sector privado plantea propuestas agrupadas en torno al diseño y gestión de la oferta, entre las que destacan:

- la innovación en formatos,
- una clara apuesta por la calidad más que por la cantidad,
- la reducción de la edad de público infantil,
- el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC),
- la introducción del bilingüismo (inglés y castellano),
- y el fortalecimiento de la colaboración con otras entidades.

G22: Propuestas de Mejora Generales planteadas por el Sector Privado

En resumen, de las dieciocho propuestas presentadas nos encontramos que cuatro de ellas son propuestas realizadas por dos de los grupos de agentes.

Así las familias y el sector público coinciden en señalar como áreas de mejora:

- el trabajo en valores,
- una relectura de la oferta propuesta,
- y el no perder de vista la filosofía de la sostenibilidad.

Por su parte el sector privado y público convienen en apostar por la interrelacionalidad como un área de mejora a desarrollar de carácter general.

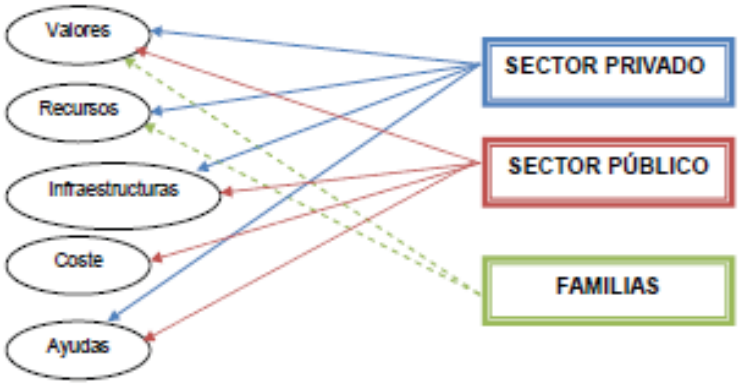
4.2. Propuestas de mejora sectoriales

Este segundo apartado recoge el conjunto de **propuestas de mejora sectoriales** planteadas con relación a la oferta de ocio educativo infantil.

En términos generales las temáticas sobre las que se proponen líneas de mejora a los sectores son:

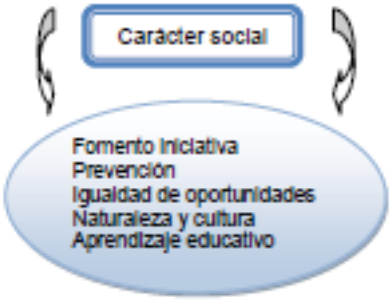
- la necesidad de ayudas,
- el coste (precio de las actividades),
- las infraestructuras de ocio educativo infantil,
- los recursos que sustentan la oferta de ocio,
- y los valores que se trabajan o transmiten a través del desarrollo de una oferta de ocio educativa infantil amplia, diversa, heterogénea pero mejorable.

G23: Propuestas de Mejora Sectoriales planteadas por las Familias



G24: Propuestas de Mejora Sectoriales planteadas por Agentes Públicos

G25: Propuestas de Mejora Sectoriales planteadas por Agentes Privados



Para concluir, podemos afirmar que tras la lectura de los resultados y de las propuestas planteadas por los distintos agentes nos encontramos con un amplio abanico de posibilidades y escenarios de futuro que nos permitirán seguir trabajando y avanzando para la mejora de la oferta de ocio educativo infantil.

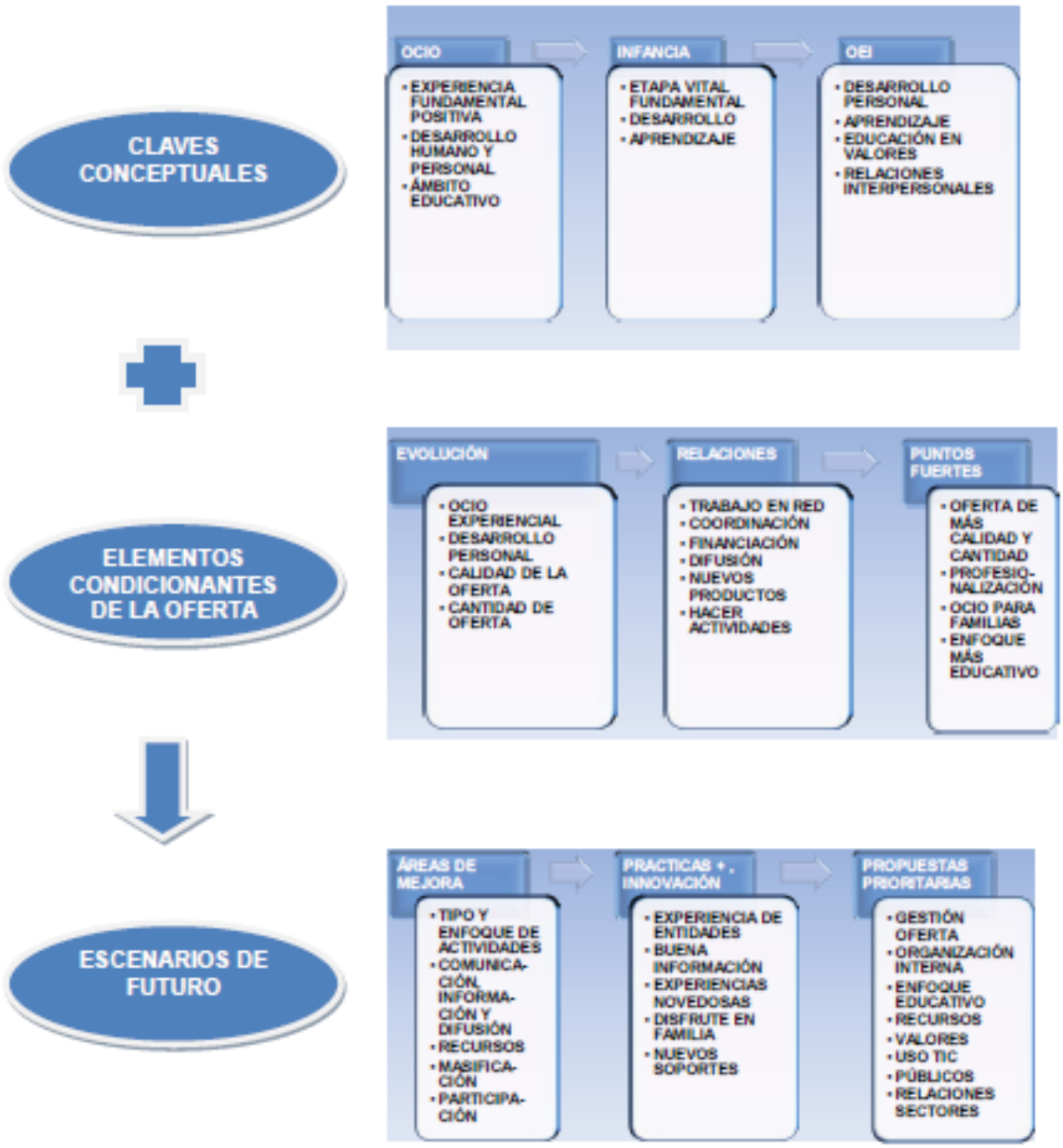
T6: Síntesis Final

- Los diferentes agentes entienden el ocio como una experiencia necesaria y enriquecedora. Se apunta la relación entre el ocio y situaciones y experiencias placenteras, así como el reconocimiento del ocio como un derecho cívico de todo ser humano. Además consideran que el ocio es un atributo de la vida de la persona, un espacio vital que le ayuda a realizarse, ya que los tres grupos de agentes han señalado ideas como desarrollo personal, desarrollo humano y ocio educativo.
- Todos los agentes, con independencia de haber señalado unos conceptos u otros, entienden la infancia como el momento clave en la vida de cualquier ser humano ya que es allí donde se conforman los soportes afectivos e intelectuales de la persona, dependiendo estos del futuro éxito o fracaso de la persona una vez adulta. Las claves de las necesidades de la infancia son el Desarrollo Personal y el Aprendizaje.
- Es fundamental que el ocio educativo infantil promueva el desarrollo personal, el aprendizaje, la educación en valores y las relaciones interpersonales.
- En la evolución de la oferta de ocio educativo infantil aparecen elementos que la definen de una forma próxima al concepto de ocio experiencial, es decir un ocio entendido como experiencia de vida, donde las experiencias tienen como referente a la persona y sus valores individuales, culturales y sociales. Las claves de dicha evolución son el desarrollo personal, la cantidad de oferta y la calidad de la oferta.
- Los programas más usados y más demandados están ligados a la conciliación familiar y a las necesidades de las familias. Los programas más necesarios se apoyan en diversificar los ámbitos del ocio, públicos destinatarios, utilizar la comunidad, y ampliar el ocio familiar.
- Las familias demandan en su propio colectivo el trabajo en red y el enfoque educativo. Al sector publico proyectos sostenibles, trabajo en red y coordinación; y al sector privado calidad de la oferta y financiación.
- El sector público insta para que dentro del sector haya mayor coordinación y se relaciona con el sector privado para subvencionarlo. El sector privado se relaciona dentro de su propio sector en temas de difusión y de creación de nuevos productos; y se relaciona con el sector público para la financiación y desarrollo de actividades.
- Los principales puntos fuertes identificados en la oferta de ocio educativa infantil se relacionan con el aumento de la oferta en calidad y cantidad (temáticas, frecuencia, etc.), la profesionalización del sector, un ocio para las familias y un enfoque más educativo.
- Se identifican como áreas de mejora: el tipo y enfoque de las actividades, comunicación (información y difusión), recursos (formación), masificación y participación.
- Los programas considerados como buenas prácticas se caracterizan por aglutinar la información, presentarse en nuevos soportes, posibilitar nuevas experiencias, entidades con recorrido y experiencia, disfrutar a padres e hijos juntos.
- Los programas innovadores se centran en la familia y no sólo en la infancia, dan usos especiales de los espacios, y permiten al niño ser protagonista. Además es fundamental que varíen los formatos y fomenten la creatividad.
- Las familias consideran prioritario cuestiones de organización interna de las entidades, el planteamiento desarrollado desde un ocio educativo infantil, y elementos relacionados con la propia gestión de la oferta. El sector público, señala un conjunto de prioridades estructuradas bajo tres grandes epígrafes: gestión de la oferta, recursos y organización interna. Es prioritario para todos los sectores los elementos que configuran tanto la organización interna de las entidades como la gestión de la oferta de ocio educativo infantil.
- Las propuestas generales desde las familias se centran en desarrollar una oferta de ocio asequible, para familias, sostenible, participativa y posibilitadora del desarrollo personal. Desde el sector público se propone fundamentalmente

una oferta de ocio con recursos, accesible, participativa, sostenible y que sea un espacio de socialización. Y el sector privado agrupa las propuestas e torno a una oferta de calidad para más destinatarios, innovadoras y con uso de TIC.

- Las propuestas sectoriales desde las familias inciden en cuestiones relacionadas con las ayudas, infraestructuras, recursos y fomento de valores. El sector público propone mejorar la gestión de la oferta de ocio haciendo hincapié en los recursos y en el fomento de valores. Desde el sector privado proponen medidas de índole social que dotarían a la oferta de ocio de una importante dimensión humana.

G27: Síntesis conceptual



Bilbiografía

AGUILAR, E. y MONTEGUADO, Mª.J. (2007). *OcioGune 2007. La experiencia de ocio a debate, más allá del consumo y la participación: Comunicaciones*. Cuadernos de Estudios de Ocio, 4. Bilbao: Universidad de Deusto.

AHEDO, R. y BAYÓN, F. (eds.). (2011). *OcioGune 2011. Ocio e innovación social: hacia un ocio comprometido con el desarrollo humano. Comunicaciones*. Cuadernos de Estudios de Ocio, 14. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (ed.). (1999). *Ocio y Formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio.* Documentos de Estudios de Ocio, 7. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2000a). *Ocio humanista*. Documentos de Estudios de Ocio, 16. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (ed.). (2000b). *Ocio y desarrollo humano*. *Propuestas para el 6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2003). El ocio como experiencia de desarrollo humano, un reto para el siglo XXI, en C. DE LA CRUZ AYUSO. (ed.). *Los retos del ocio y la discapacidad en el siglo XXI. Actas de las V Jornadas de las Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad* (pp. 33-66). Documentos de Estudios de Ocio, 26. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2006). (coord.). *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio*. Documentos Estudios de Ocio, 31. Bilbao: Universidad de Deusto.

DATTILO, J. (1999). *Leisure education program planning: A systematic approach*. State College PA: Venture Publishing.

DE LA CRUZ AYUSO, C. (ed.). (2002). *Educación del Ocio. Propuestas internacionales.* Documentos Estudios de Ocio, 23. Bilbao: Universidad de Deusto.

DE LA CRUZ AYUSO, C.; MADARIAGA ORTUZAR, A. (2002). El modelo de intervención UD en educación del ocio. *Boletín ADOZ, Rev. de Estudios de Ocio. Journal of Leisure Studies*, 23, 70-75.

FACHÉ, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio, en C. DE LA CRUZ AYUSO (ed.). *Educación del Ocio. Propuestas internacionales* (pp.85-102). Documentos Estudios de Ocio, 23. Bilbao: Universidad de Deusto.

GORBEÑA ETXEBARRIA, S. (ed.). (2000) *Modelos de intervención en ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, 11, Bilbao: Universidad de Deusto.

KLEIBER, D. (2001). Developmental intervention and leisure education: A life span perspective. *World Leisure*, 43(1), 4-10.

LÁZARO FERNÁNDEZ, Y. y MAKUA BIURRUN, A. (eds.). (2010). *OcioGune 2010. Ocio y Valores: Un horizonte de cambio, choque e innovación. Comunicaciones.* Cuadernos de Estudios de Ocio, 9. Bilbao Universidad de Deusto.

LAZCANO QUINTANA, I. y DOISTUA NEBREDA, J. (eds.). (2010). *Espacio y experiencia de ocio: consolidación, transformación y virtualidad.* Documentos Estudios de Ocio, 38. Bilbao: Universidad de Deusto.

MADARIAGA ORTUZAR, A. (2004). *Educación del ocio e intervención. educa.web 12/07/2004,* núm. 88.

MADARIAGA ORTUZAR, A. y DE LA CRUZ AYUSO C. (2004). Educación del ocio e intervención cultural. *Actas de XII Jornadas DEAC "Museos para el ocio"*. (pp. 97-106) Salamanca, octubre 2003, Junta de Castilla y León.

MADARIAGA ORTUZAR, A. y CUENCA AMIGO, J. (eds.). (2011). *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación.* Documentos de Estudios de Ocio, 43. Bilbao: Universidad de Deusto.

NAZARETH, T.C. (2002). Una orientación vital para el ocio y el desarrollo humano: una perspectiva coherente para el siglo XXI, en M. GARCÍA VISO, M. y A. MADARIAGA ORTUZAR. (eds.). *Ocio para todos: reflexiones y experiencias* (pp.51-69). Documentos de Estudios de Ocio, 24. Bilbao, Universidad de Deusto.

RUSKIN, H. y SIVAN, A. (1995) (eds.). *Leisure education. Towards the 21st century*. Provo, UT: Brigham Young University.

SETIÉN SANTAMARÍA, MªL. (2000). El papel del ocio en una vida con calidad, en MªL. SETIÉN SANTAMARÍA. (coord.). *Ocio, calidad de vida y discapacidad. Actas de las IV Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías* (pp. 33-48). Documentos Estudios de Ocio, 9. Bilbao: Universidad de Deusto.

SIVAN, A. y STEBBIS, R.A. (2011). Leisure education: Definition, aims, advocacy and practices – Are we talking about the same thing(s)? *World Leisure Journal*, 53(1), 27-41.

WORLD LEISURE RECREATION ASSOCIATION. (WLRA). (1994). Carta para la Educación del Ocio, en S. GORBEÑA; V.J. GONZÁLEZ. y Y. LÁZARO. (1997). *El Derecho al ocio de las personas con discapacidad* (pp. 243-252). Documentos de Estudios de Ocio, 4. Bilbao: Universidad de Deusto.

LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN Y LA COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS

Belén Pascual Barrio y Mª Antònia Gomila Grau

Resumen

La definición del rol del docente y del modelo de relación con las familias se construye bajo la influencia del discurso social dominante. En ese sentido, el alumnado del Master de Formación de Profesorado (MFP) parte con unas expectativas generalmente bajas por lo que respecta a la relación de los centros educativos con las familias. En el trabajo que presentamos se analizan los discursos iniciales del alumnado del MFP de la *Universitat de les Illes Balears* (curso 2012-13) de los grupos de humanidades y ciencias-tecnología. Los datos se han recogido a través de un cuestionario y dos grupos de discusión realizados al inicio de la asignatura *Sociedad, familia y educación*[1]. El trabajo muestra las diferentes percepciones de acuerdo con las ramas de conocimiento y las posibilidades que ofrece el análisis del discurso inicial como primer paso para el reconocimiento de la necesidad de la práctica del trabajo colaborativo entre los centros y las familias.

Palabras clave: formación del profesorado, discursos del profesorado, profesorado de secundaria, participación de las familias.

Introducción

La mayor parte de los informes institucionales y estudios sobre los sistemas educativos en España muestran especial atención a la relación de los centros educativos con las familias (desde la perspectiva de mejora de la comunicación alumnado-profesorado y de su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje) pero ese interés no se traduce en una definición concreta de indicadores que permita poner en marcha y evaluar las estrategias consideradas más adecuadas. En la mayoría de ocasiones, el ámbito de la comunicación con el resto de miembros de la comunidad educativa (familia y entorno) se limita a cuestiones relacionadas con la convivencia y gestión de conductas problemáticas. La familia casi siempre es tomada en consideración desde una perspectiva individual y externa al funcionamiento relacional del centro, lo que contrasta con el discurso sobre la cooperación y la necesidad de coordinar los escenarios escolares con los no escolares (Prats y Raventós, 2005) que incluye (entre otros) la relación entre familias y escuela.

Mientras tanto, las propuestas metodológicas orientadas a la mejora del rendimiento y la convivencia escolar se enfocan a la necesidad del fortalecimiento de los lazos entre los centros educativos y las familias (*Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats*, 2012).

En una investigación sobre las familias del alumnado de 4º de ESO de los centros educativos de Baleares (Orte et al, 2009) se analiza la relación existente entre el nivel educativo de los padres, el apoyo a los hijos, las expectativas en cuanto a sus estudios y la relación con el centro educativo (grado de satisfacción, participación y comunicación con el mismo). Los resultados de las encuestas realizadas a padres y madres, profesorado, alumnado de 4º de ESO, así como a directores de centro revela que la participación de las familias en la enseñanza secundaria es baja. Únicamente el 18,3% de las familias afirma participar frecuentemente -básicamente en las actividades extraescolares[2]-; sólo el 19,3% participa activamente en las asociaciones de padres y madres de alumnos (APIMA) y todavía en menor proporción (el 7,30%) participan en el Consejo Escolar. Esta baja participación contrasta con la importancia que se le concede a ésta por parte de los directores de centro. El 93% de los directores de secundaria considera muy importante fomentar esta participación pero sólo el 13,6% considera muy importante la participación de las familias en las APIMA (bajo si se considera que es el órgano de representación colectiva de las familias) y únicamente un 3,4% se considera satisfecho con el funcionamiento de éstas. Sin embargo, en la tabla que indica la opinión de los directores, éstos definen su grado de satisfacción en relación a las

1 La familia aparece en los contenidos como tema específico en varias de las asignaturas, aunque de forma específica en la asignatura de "Sociedad, familia y educación". En ella se otorga un especial interés al tema de la familia, sus funciones educativas y su papel como agente de socialización y la relación entre las instituciones educativas y familiares. Así, en la orden que regula la formación del Máster, se incluye como contenido de la asignatura: relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre).

2 Ámbito relativamente autónomo al profesorado y que les permite desarrollar actuaciones relacionadas directamente con sus hijos

actuaciones dirigidas y/o preferidas por ellos. Así, si la importancia por fomentar la participación de las familias a través de tutorías y entrevistas personales es muy elevada (93,5%-80%) sólo indica que éste es el sistema preferido por los equipos directivos, no necesariamente el más beneficioso o favorecedor de la participación de las familias. De hecho, las familias valoran positivamente este tipo de reuniones en mucho menor porcentaje (52,2-73,7%).

Los resultados de las encuestas sobre la opinión del profesorado van en la misma línea. El profesorado valora positivamente la relación con las familias en relación a la colaboración aportada por éstas (33%), aunque sólo el 22,9% está satisfecho con la ayuda de las familias a la labor docente del profesor (que se traduce básicamente en el interés, expectativas y capacidad de ayuda en el desarrollo escolar de sus hijos). Respecto a la percepción del profesorado sobre los intereses de las familias, en una proporción elevada reconocen que éstas demuestran un elevado interés en las calificaciones, comportamiento y posibilidades de ayuda en el proceso de aprendizaje de los hijos (entre el 100 y el 77%). De la misma manera, también valoran positivamente las reacciones de las familias en los casos de problemáticas específicas (comportamiento, absentismo…).

Una vez más, el estudio apunta insistentemente a los efectos positivos que representaría la incorporación de los padres y madres a la dinámica del centro educativo en la mejora de los resultados escolares, y reivindica, para ello, un cambio de concepción de la institución escolar a partir de potenciar la idea de la comunidad educativa. La misma propuesta de actuación se hace en el informe sobre convivencia en secundaria en las Islas Baleares (*Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats*, 2012) donde se remarca la necesidad de abrir puertas a la elaboración de proyectos compartidos. Sin embargo, quedan por concretar factores y estrategias que representen cambios significativos en el proceso de formación (inicial y permanente) del profesorado y/o en la dinámica de funcionamiento de los centros.

Metodología

Partimos de la hipótesis de que las representaciones sociales mayoritarias (construidas desde la propia experiencia como alumno hasta la formación académica y posteriormente la experiencia docente) sobre la relación entre escuela-familias determinan las expectativas del docente respecto dicha relación y genera las actitudes y comportamientos que establecerá en su práctica docente[3].

Los resultados de la investigación se obtienen del análisis cuantitativo y cualitativo de las experiencias y opiniones del profesorado en formación, en los estudios del master de formación de profesorado (profesorado de secundaria).

Los datos han sido recogidos a través de un cuestionario y dos grupos de discusión realizados a dos grupos de alumnos:

- Grupo A (humanidades): Inglés y alemán; Lengua Castellana y Catalana; Geografía e Historia. Muestra: 28 alumnos
- Grupo B (ciencias y tecnología): Física i Química; Tecnología Industrial. Muestra: 19 alumnos

El trabajo se completará con el análisis de las valoraciones posteriores al período de prácticas que nos permitirá conocer las experiencias del alumnado en relación a los modelos observados en los centros de prácticas, tanto desde una perspectiva externa (dinámicas previas) como a partir de su contribución como docente en prácticas.

Primeros resultados

De acuerdo con investigaciones que analizan la percepción del profesorado sobre la participación de las familias (Collet y Tort, 2011), los argumentos que guían el discurso del alumnado participante en los grupos de discusión confirman una visión restrictiva del espacio de colaboración de las familias y una cierta reticencia a la participación de los padres y las madres. Afirman que la participación de las familias en los centros educativos es necesaria pero *no deben confundirse sus papeles; unos son los docentes y los otros los familiares.* Tal y como afirman Collet y Tort (2011), se refuerza la idea de que los docentes que son considerados "estructuralmente" escuela (tienen el poder formal e informal) mientras que las familias están vinculadas "coyunturalmente".

Sin embargo, el futuro profesorado considera la participación de la familia como eje central del proceso educativo. Algunas afirmaciones del alumnado, en ese sentido, destacan ese papel relevante de la familia como *primer educador ("la familia tiene un papel muy importante en la educación en todas las etapas…*"), la necesidad de la coordinación entre la familia y el centro (*"la educación en la escuela debe ir acompañado de la educación en su casa; debe haber un equilibrio entre profesores y familia,...")* y la obligación de la familia de involucrarse. La idea que refuerza ese deber que se atribuye a la familia es una valoración negativa que el alumnado del máster hace de la colaboración familiar*: "los padres no están implicados; los padres no se preocupan de lo que hacen sus hijos; a veces los padres no conocen a sus hijos, no saben lo que hacen"*. Según la opinión mayoritaria, el interés que los padres muestran por la educación de los hijos, junto con

3 Se aplicarían las teorías del etiquetaje y de la "profecía que se cumple a sí misma" de Goody, Brophy (1974). De hecho Ballester (2010, 271) apunta precisamente que la formación de representaciones sociales de los otros (del profesorado sobre los padres y madres y de éstos sobre el profesorado influyen en la conducta, la orientan en un sentido determinado y favorecen la formación de prejuicios difíciles de modificar. Según el autor, las representaciones sobre el otro pueden ser medidas a través de las expectativas sobre el propio colectivo y el del otro.

la disponibilidad horaria y la experiencia previa de participación (en primaria) constituyen los elementos principales que definen la participación de las familias.

Consideran que las familias delegan en la escuela no sólo la enseñanza de contenidos, sino también la educación y la socialización de los niños (Tort y Collet, 2011). En ese sentido, se destaca la necesidad (y el deber) de implicación de la familia y se afirma la imposibilidad de suplir esa responsabilidad por parte del profesorado: *"el docente tiene una responsabilidad con la educación del alumno, pero no pueden hacer de padres"*.

La poca participación de las familias se relaciona con la falta de tiempo, la falta de interés o los diferentes valores en la escuela y en el hogar:

- Barreras de conciliación laboral: falta tiempo para atender las necesidades educativas de los niños. *"Los padres trabajadores tienen que encontrar un equilibrio entre su carga laboral y la educación de los niños"*.
- Barreras culturales, diferencias ideológicas o de costumbres entre los padres y el profesorado, que pueden crear un conflicto de intereses. *"La competencia de los padres depende de la procedencia y la cultura de la familia"*.
- Barreras educativas. Su competencia para participar en la vida del centro puede depender de la educación que han recibido de sus padres o de su formación académica. *"Los padres son competentes si han sido educados"*.

Cuadro 1. Barreras que obstaculizan la participación de las familias

	A	B
Desconocimiento por parte de las familias de las posibilidades existentes (formas de participación, representación de las familias...)	4%	**58%**
Desconfianza por parte de las familias	18%	16%
Percepción de falta de competencias por parte de las familias	21%	26%
Falta de competencias por parte de las familias	**82%**	32%
Falta de competencias por parte del profesorado	**61%**	16%
Las familias no ven el interés en participar	4%	**63%**
El centro/profesorado no ve el interés de que las familias participen	14%	32%
Disponibilidad por parte de las familias	7%	**74%**
Disponibilidad por parte del profesorado	**86%**	21%
Filtraje por parte de los tutores	**64%**	11%

Las causas de la mayoría de los problemas escolares se sitúan en las familias (Tort y Collet, 2011) y en la no coincidencia de las opiniones del profesorado y las familias sobre la educación de los niños. Esta distancia entre unos y otros se atribuye principalmente a los problemas en casa y a la diversidad cultural.

> Nos encontraremos casos de niños que tendrán los padres que les dirán una cosa y nosotros que les diremos algo diferente. Por ejemplo, con los chicos de otras culturas. Es difícil tratar con los padres de otras culturas. El profesor debería hablar con la familia. El profesor debería centrarse con el alumno, ponerse a su nivel. Pero el profesor no se puede meter en la vida del niño. Aunque la competencia del profesor no es educar al padre. Hay padres que se implican y sus hijos no, y al revés, padres que no se implican y alumnos que si.

Más de la mitad del grupo de ciencias y tecnología relaciona la baja participación en el mismo interés de las familias. Para este grupo de alumnos, la responsabilidad recae fundamentalmente sobre las familias, quienes a menudo muestran falta de disponibilidad e interés (Ver cuadro 1). Además, asocian las barreras a la participación con el modelo de familia desestructurada, asociando situaciones como la separación de los cónyuges, condiciones laborales duras, diversidad cultural y falta de tiempo con déficit de competencias y falta de implicación.

> Se dan casos de familias desestructuradas o con poco cuidado de la educación de los hijos en casa, como por ejemplo casos de familias con divorcios complicados o padres que no pasan un mínimo de tiempo en casa por estar trabajando, con lo cual no se presta atención a la educación de los niños, delegando esta función en los centros escolares.
>
> Hay familias desestructuradas con las que se hace prácticamente imposible este contacto. Entonces el tutor debería centrarse con el alumno e intentar inculcarle los valores que le harán mejor persona.
>
> Estas familias no se implican en la educación de sus hijos. Sin embargo, la responsabilidad es de los padres. El docente no tiene por qué involucrarse en la educación (entendiendo la parte cívica de la educación) de los niños, se les dé esta educación en casa o no, ya que es responsabilidad directa de los padres.

El grupo de humanidades, aún compartiendo una valoración crítica sobre la participación de los padres y madres, es más comprensivo con las familias y más crítico con el papel del profesorado ("*la mayoría de padres se implican en la educación de sus hijos de la mejor manera que saben o pueden; los profesores deberían intentar que los padres se impliquen más"*). En este grupo, más allá del interés de las familias, la experiencia previa de participación influye en primer lugar sobre la disposición que muestran los padres. En segundo lugar, las barreras a la participación son la disponibilidad horaria y el nivel socioeducativo de los padres. La responsabilidad no se relaciona directamente a la voluntad de las familias sino al profesorado y se asocia a la disponibilidad, la experiencia y la identificación con la cultura escolar (Ver cuadros 1 y 2).

Cuadro 2. La participación de las familias depende de

	A	B
Procedencia cultural del alumnado (origen étnico)	0%	63%
Nivel socioeconómico	7%	37%
Perfil profesional	11%	32%
Disponibilidad horaria	36%	**68%**
Interés	7%	**84%**
Nivel socioeducativo	29%	63%
Experiencia previa de participación	**75%**	32%
Interés por parte del profesorado	7%	42%

Sobre la implicación y el papel que le corresponde al profesorado aparecen inicialmente dos posturas antagónicas. La de aquellos que afirman que "*si los padres no se implican, los profesores tampoco tienen por qué implicarse"*. La de otros que defienden que "*aunque los padres no se impliquen, los profesores sí lo tienen que hacer"*. A lo largo de la conversación las posturas se acercan y están de acuerdo mayoritariamente en que "*sí que hay que formar también como personas y, por tanto, se les debe proporcionar esta educación, lo hagan también los padres o no"*. Además, coinciden en la idea de que "*una buena comunicación con las familias puede ayudar a comprender el comportamiento y los posibles problemas de los niños"*.

Aun así, el modelo de participación que defienden centra la atención sobre el profesor y deja a la familia un rol subsidiario, puesto que el espacio de la familia se relaciona con el apoyo al profesor, el consentimiento o directamente la delegación.

- La familia "*debe apoyar la autoridad del maestro. La familia debe ver al maestro como un aliado, no como un enemigo. Si los padres no vieran la figura de maestro como alguien que no hace nada, los niños le tendrían más respeto"*.
- *"Lo mejor sería que los padres apoyaran las acciones de los profesores en las aulas"*.
- *"Lo ideal sería que los padres fueran aliados de los profesores en cuanto a la educación de sus hijos"*.

Cuadro 3. Ámbitos en los que los padres son competentes

	A	B
Seguimiento del curso de sus hijos	**54%**	**74%**
Organización y planificación del curso con el profesorado	39%	5%
Realización de actividades puntuales en la escuela con la participación de los niños y/o el profesorado	25%	**63%**
Elaboración de propuestas de trabajo conjuntas con el profesorado	**75%**	32%

El ámbito en el que los padres son considerados más competentes de forma unánime es en el seguimiento del curso de los hijos. Sin embargo encontramos una clara diferencia entre los dos grupos. El grupo de humanidades mayoritariamente confía en la posibilidad de la elaboración de propuestas de trabajo conjuntas de los padres y madres con el profesorado. El grupo de ciencias y tecnología considera que los padres y madres están más preparados para la realización de actividades puntuales en la escuela (Ver cuadro 3).

En los grupos de discusión, al referirse a la colaboración, se habla de la acción de apoyo de los padres hacia los profesores. Los padres son los que deben ofrecer apoyo al profesorado; pocas veces se considera al revés. Al contrario, es aquí donde se marca un límite (el profesor no debe entrar en los problemas familiares). Las connotaciones de este discurso muestran una visión muy restrictiva y responsabilizadora (los padres deben o deberían hacer) que obvia la accesibilidad necesaria por parte del centro educativo. Aun así, se reconoce que desde el centro se podría hacer más: informar más a los padres, comunicarse más a menudo con ellos, escuchar sus opiniones, ofrecer más flexibilidad para poder reunirse con las familias, etc.

Algunos piensan que corresponde a los profesionales involucrar más a los padres (siempre con los límites bien claros) o cuando menos, liderar esta acción. Partiendo de la premisa muy extendida de que los padres no se implican, corresponde a los centros o profesionales abrirse a la participación, incluso "obligar" a la participación. En la mayoría de discursos, el concepto de obligación parece que se entiende más como motivación o estímulo. Sin embargo, para algunos de ellos, la idea de *"obligar"* en si a los que no participan es muy clara.

Cuadro 4. La participación de las familias en los centros consiste en

	A	B
Asistencia a tutorías	**89%**	**68%**
Participación en los consejos escolares	43%	58%
Participación en las APIMAS	4%	58%
Coordinación con el profesorado	50%	47%
Seguimiento de las tareas escolares en casa	**61%**	**74%**
Participación en la organización del centro, al margen del Consejo Escolar	**64%**	5%

No obstante, reconocen que al profesorado le faltan herramientas para saber cómo hacerlo. Pero en todo caso, correspondería al centro y no dejan de verlo como un reto (casi utópico) ya que consideran que "*siempre habrá un grupo de familias que no participará y los que no se puede hacer nada*".

El grupo de humanidades se muestra más abierto a la elaboración conjunta de propuestas y la colaboración con el profesorado en la organización y planificación del curso. Aun así, no dejan de ser críticos con respecto a los límites existentes en esa participación. La mayoría se fundamenta sobre la supuesta incapacidad de los padres y madres para entrar en el ámbito de los "profesionales" (los padres no saben), o también sobre la dificultad que representa la inclusión de más miembros para ponerse de acuerdo, dentro de la gestión / organización de los centros. Aún definiendo la participación como la asistencia a tutorías principalmente, un 65% contemplan la participación en la organización del centro, al margen del Consejo Escolar (Ver cuadro 4).

Para ambos grupos, los límites que se ponen a los padres en la escuela están muy bien definidos. Existen ámbitos muy claramente diferenciados. Por una parte la escuela, en la que la autoridad, decisión y capacidad la tiene el profesional y, por otra, la familia, que es vista como un "complemento" a la educación que se proporciona en la escuela y que se concentrar en la acción exterior de la escuela.

Se considera que los padres no deben involucrarse en exceso en la educación de los hijos (es decir, en aspectos que "no corresponden" a los padres, sino a los profesionales), ya que resulta altamente distorsionador y perjudicial para la educación de los niños. Por tanto, se da una concepción negativa a priori sobre la implicación de las familias más allá de los límites existentes: las aportaciones que hagan los padres serán para ir en contra de las del profesor (*siempre*). Esto, a su vez, implica que se da por sentado que habrá una oposición por parte del profesor a cualquier aportación que hagan los padres.

Por tanto, la idea del límite es muy clara. Hay límites y estos se definen en el centro educativo. La actuación de los padres debe ser externa, de apoyo y sobre todo, siendo conscientes de estas fronteras. Se reclama "respeto" hacia el profesor por parte de la familia (no al revés). Se parte de que actitudes negativas (de enfrentamiento) de la familia hacia la escuela tendrá efectos en la relación que tenga el alumno con el profesor (respeto).

No se refieren a la colaboración sino al apoyo, confirmándose la idea de educación diferenciada entre agentes que compiten entre si y que, más allá del concepto de educación integral (manifiesta y supuestamente interiorizado) limitan la participación de las familias al apoyo a la acción educativa de los profesionales. Se presupone que el profesional de la educación que "sabe" y la del padre que "no sabe" y, consecuentemente, la idea de que la relación con la escuela puede "enseñar" a los padres herramientas para aplicar en casa. Incluso cuando se reconoce que a veces la falta de comunicación es también responsabilidad del centro, se hace con un discurso de que *"los padres no saben cómo participar"*. Pero este discurso va acompañado de lo que culpabiliza a las familias: *"esto supone un mínimo de compromiso* (por parte de las familias)*"*.

De nuevo, el grupo de humanidades se muestra más reflexivo en cuanto a la necesidad de aproximarse a las familias: flexibilizar los horarios para adaptarse a las necesidades familiares y proporcionar a las familias más información sobre el funcionamiento del curso. En el mismo sentido, se muestran partidarios de colaborar en la orientación y formación permanente de los padres y madres. Aun así, también ellos reivindican de forma más clara que el grupo de ciencias, la necesidad de un mayor reconocimiento de su tarea como docentes (Ver cuadros 5 y 6).

Cuadro 5. Necesidades del profesorado

	A	**B**
Tener más flexibilidad horaria para adaptarse a las necesidades de las familias	**86%**	42%
Mayor reconocimiento del rol educativo de los padres	7%	42%
Mayor reconocimiento de su tarea como docente / autoridad	82%	53%
Mayor formación en temas relacionados con las familias y las relaciones con ellos	**43%**	**47%**
Proporcionar más información sobre el funcionamiento del curso a las familias	**75%**	37%
Más espacios de colaboración con las familias	36%	47%
Orienta y formar a padres y madres	21%	5%

Se plantea la necesidad de la comunicación y de mejorarla.

- Es muy importante tanto la comunicación con las familias como con los niños, poniéndose siempre el lugar de los educados para poder entenderlos mejor.
- Deberían coordinarse las acciones educativas entre los padres y los profesores.
- Podría ser factible llegar a una especie de acuerdo o consenso con los padres con respecto a la educación de los niños.

La idea del trabajo en equipo, consenso, acuerdo... entre centro y familias aparece, aunque como argumento de menor peso al de la comunicación controlada. La necesidad de transparencia por parte de la escuela y una mayor comunicación con las familias puede permitir que los padres puedan expresar sus opiniones (que los centros deben escuchar) pero siempre con los límites y una jerarquía (distribución del poder) bien definidos: *"la última palabra la tiene que tener el profesor"*.

Todos afirman que es necesaria la implicación, la comunicación, etc., pero la idea que aparece muy a menudo es la dificultad de encontrar una solución; se reconoce el desconocimiento de formas de actuar y hacer frente a la falta de

participación. De hecho, y volviendo al inicio del epígrafe, su idea del vínculo coyuntural con las familias y de la relación estructural centro educativo-profesorado, queda patente cuando atribuyen principalmente al profesorado y a los equipos directivos las tareas de gestión y coordinación del centro. A los padres se les reservan las actividades extraescolares y el seguimiento de las tareas escolares. El grupo de humanidades se muestra más partidario de la organización y planificación conjuntas profesorado-familias y, por ejemplo, hacen recaer la responsabilidad del seguimiento de las tareas sobre el profesorado; o atribuyen entre un 80 y un 90% a las familias la capacidad de organización del curso escolar; o alrededor del 70% opina que la gestión debe realizarse conjuntamente entre las familias y los equipos directivos.

Cuadro 6. Ámbitos en los que el profesorado/tutor debería colaborar con las familias

	A	B
Organización y planificación del curso	25%	16%
Organización de actividades extraescolares	21%	**47%**
En la orientación y formación permanente de padres y madres	**64%**	37%
En actividades de organización del centro al margen del consejo escolar	**50%**	16%

Conclusiones

Frente a lo que entienden como despreocupación de los padres y una delegación excesiva de la educación de sus hijos destacan la necesidad y el deber de implicación de las familias. Mientras tanto, aun considerando la participación de la familia como eje central del proceso educativo, se confirma una visión restrictiva del espacio de colaboración de las familias y una cierta reticencia a la participación de los padres y las madres: los límites deben permanecer y no deben confundirse los papeles de ambas agencias. La escuela y el profesorado cuentan con la autoridad y la toma de decisiones y la familia es un "complemento" a la educación y cuyo papel se sitúa en el exterior de la escuela.

La colaboración se relaciona al apoyo de los padres hacia los profesores. Aun así, se reconoce que desde el centro se podría hacer más (informar más a los padres, comunicarse más a menudo con ellos, escuchar sus opiniones, ofrecer más flexibilidad para poder reunirse con las familias, etc.) y que existen carencias formativas en cuanto a la forma como mejorar la participación.

Además, se relacionan los problemas escolares con el contexto familiar y la distancia existente entre los puntos de vista entre unos y otros se atribuye principalmente a los problemas en casa y a la diversidad cultural. Llegan a afirmar que, *"ahora con la crisis los padres volverán a ser padres. Debido al paro actual se puede dar el caso de que se mejore la educación de los niños en casa debido a que los padres pasen más tiempo con ellos"*. La problemática socioeconómica, la situación laboral y la falta de dedicación a los hijos se analiza desde la perspectiva de la no voluntad, de la negligencia de los padres,… sin considerar la realidad compleja que envuelve los hogares en situación de vulnerabilidad o exclusión social y que, con la precarización laboral y económica progresiva, ve empeorar su existencia material y relacional.

El grupo de humanidades se muestra más comprensivo con las familias y más crítico con el papel del profesorado; la responsabilidad no se relaciona directamente a la voluntad de las familias sino al profesorado y se asocia a la disponibilidad, la experiencia y la identificación con la cultura escolar. Igualmente, este grupo se muestra más abierto a la elaboración conjunta de propuestas y la colaboración con el profesorado en la organización y planificación del curso. Aun así, no dejan de ser críticos con respecto a los límites existentes en esa participación.

No se refieren a la colaboración sino al apoyo, confirmándose la idea de educación diferenciada entre agentes que compiten entre si y que, más allá del concepto de educación integral (manifiesta y supuestamente interiorizado) limitan la participación de las familias al apoyo a la acción educativa de los profesionales.

El análisis del discurso del alumnado nos permite reconocer las percepciones, y opiniones previas del alumnado. Este acercamiento a sus actitudes nos permite plantear un trabajo posterior sobre la necesidad de la práctica del trabajo colaborativo entre los centros y las familias. Collet y Tort (2011) parten de la hipótesis de que si se modifica la cultura escolar que rige actualmente los vínculos con familias y entornos, fundamentada en la separación, pueden producirse cambios significativos en los procesos y en los resultados educativos.

Aun no habiendo planteado una evaluación pre-post basada en los mismos indicadores pretendemos completar nuestro estudio con el análisis de las valoraciones posteriores al período de prácticas. Este análisis nos permitirá conocer las experiencias del alumnado en relación a los modelos observados en los centros de prácticas, tanto desde una perspectiva externa (dinámicas previas) como a partir de su contribución como docente en prácticas.

Bibliografía

Ballester, L. (2010). "Limitacions per a la participación educativa de les famílies als centres de secundaria de les Illes Balears". En Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Brophy, JL. y Goody, TL. (1974) Teacher-student relationships: Cuases and consequences. NY Holt, Rinehart and Winston

Collet, J. y Tort, A. (coord.)(2011) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. Barcelona:* Fundació Jaume Bofill

Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (2012) *Memòria de l'Institut per a la convivència i l'èxit escolar curs 2011/12*. Palma: Institut per a la convivència i l'èxit escolar. Disponible en: http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI131224&id=131224

Orte, C.; Ballester, L.; Pascual, B. i Oliver, J.L. (2009). Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008: fortaleses, debilitats i propostes de millora. 35-182 a: *DICTAMEN 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma. Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Prats, J. y Raventós, F. (2005) Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación? Colección de estudios sociales, nº 18. Barcelona: Obra Social La Caixa. Disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf

ELECCIÓN DE CENTRO ESCOLAR: LA CONSTRUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD Y ESTRATIFICACIÓN SOCIAL EN MADRID

Carlos Peláez Paz[1]

Resumen

El trabajo, de carácter etnográfico, pretende analizar la relación entre la elección de centro y la segregación étnica en la escuela como parte de los procesos de desigualdad y estratificación social. Parte de la constatación de una distribución desequilibrada del alumnado de origen extranjero entre los diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid. La elección de centro ha de entenderse en el marco de las estrategias que distintos agentes implicados en la escolarización ponen en juego consecuencia de las representaciones sociales existentes sobre cada centro escolar. La "mala fama", es producida por diversos factores, entre otros la presencia de alumnado extranjero, aunque también de alumnado en situación de riesgo de exclusión social o "niños problemáticos". La violencia, el nivel académico, la disciplina, las expectativas de aprendizaje asociadas al mercado laboral, la cercanía, el apoyo familiar, el clima escolar y la convivencia son variables significativas en la elección familiar, aunque de modo diferenciado por clase y origen. La mejora o deterioro de la imagen simbólica de las escuelas toman forma en la práctica social, traducida en la elección de centro, estrategias docentes y políticas públicas.

Palabras clave: elección de centro, segregación étnica, desigualdad, educación y migración, política educativa

1. Planteamiento del problema.

Entre las dimensiones de la desigualdad en la escuela, muchos de los esfuerzos investigadores se han orientado a los efectos de la libertad de elección de centro de las familias sobre la equidad. En el entorno europeo existen diversos análisis del comportamiento de los actores sociales (Meuret et al. 2001; Ball, 2003; Van Zanten 2001, 2007; Andrada, 2007) que explican los procesos y resultados de la elección de centro en relación a la clase social. En ellos se considera un mecanismo de reproducción social y cultural con claras consecuencias en la desigualdad educativa, y atribuyen a las clases más acomodadas y formadas estrategias que suponen un mayor uso de las posibilidades que ofrece esta libertad de elección en la toma de decisiones familiar.

Para acercarnos a los procesos y mecanismos que se dan en la escolarización, y en consecuencia la elección de centro, es necesario tener en cuenta la intensificación de los flujos migratorios y el aumento sostenido de la población de origen extranjero asociado a la época de bonanza económica. Se habla ya de dos décadas de migración en España, un caso excepcional en la historia europea. El país llegó a acoger 4 millones de nuevos habitantes en menos de 10 años a lo largo de la primera década del siglo, hasta representar actualmente el 12% de la población.

El impacto de este flujo migratorio ha modificado la composición demográfica de muchos barrios y, sobre todo, la configuración, formas y tipos de relación existentes en ellos. En el mundo educativo estos cambios han tenido su efecto en la composición del alumnado en los centros escolares, en el curriculum y la metodología docente y, también, en el clima y convivencia escolar, marcados por la toma de conciencia de una diversidad identificada de modo cultural y étnico (Franzé, 2002; 2005; García y Moreno, 2003). Ya se ha advertido de que la llegada de alumnado de origen extranjero a una escuela poco preparada para una realidad multicultural, ha provocado un desplazamiento (huída) del alumnado autóctono hacia centros escolares con baja presencia de extranjeros (*white flight*), especialmente en las grandes ciudades (Poveda et al., 2007; Fernández Enguita, 2008), dando lugar a una realidad en la que existe un nivel alto o muy alto de segregación étnica es la escuela (Peláez, 2012). Esta segregación se manifiesta en muchos campos sociales: en *"lo educativo, lo sanitario, lo participativo y lo lúdico"* (Giménez, 1995) que unido a lo residencial intensifica los procesos de desigualdad y estratificación social.

En la literatura existen diversas interpretaciones. En Francia ya se señaló que la estructuración desigual del espacio urbano sobre el modelo de la composición social de los barrios obreros o residenciales trasladaría las desigualdades sociales a los centros escolares ubicados en esos territorios diferenciados entre sí (Wacuqant, 1987). Sus aportaciones señalan que el fenómeno de la concentración escolar se inscribiría en uno más general de distribución diferencial del alumnado. La composición étnica y la valoración de las características sociales y económicas del alumnado del centro son, de hecho, algunos de los principales factores que mueven las prácticas y las decisiones de los agentes sociales implicados en estos

1 Universidad Complutense de Madrid.

procesos, lo cual ha sido documentado en grandes áreas urbanas, europeas y extra europeas (Broccolichi, S y Oeuvrard, F, 1994; Wacquant, 1987).

En España, las explicaciones más extendidas en el campo educativo y profesional han señalado bien una distribución "natural" a partir de la distribución residencial, bien un desplazamiento del alumnado autóctono de la enseñanza pública a la privada, con la consiguiente concentración en centros escolares públicos de zonas en que existían muchos residentes de origen extranjero. La antropología de la educación ya recogió las propuestas francesas y planteó la necesidad de explorar explicaciones diferentes, ocultadas por las tópicas territorio/titularidad, ofreciendo datos de las estrategias escolares y parentales de "evitacion/reorientacion/selección encubierta....", y la importancia que adquiere en ello la puesta en juego de la "fama" de los centros (Franzé, A. 1988).

Las investigaciones en nuestro país han ido proponiendo la incorporación de elementos que han complejizado el problema, señalando la combinación de distintos factores. Ponce Solé (2007), desde una aproximación jurídica, plantea entre sus hipótesis de trabajo la combinación de la segregación espacial urbana y las estrategias familiares de evitación de determinados centros. Valiente (2008) propone hasta cuatro factores: el territorio, los itinerarios escolares, las estrategias de las familias y las de los centros educativos.

La investigación en la que se enmarca este trabajo intenta dar cuenta, de un modo amplio, de la segregación étnica en la distribución del alumnado de origen extranjero entre centros escolares y de los procesos mediante los que se construye, entre los que se encuentran diversas dimensiones del proceso de escolarización. Hemos propuesto en trabajos anteriores la influencia de los procesos de estigmatización de los centros escolares y las estrategias que despliegan los agentes implicados aprovechando las características de nuestro modelo de escolarización y distribución del alumnado. Estas estrategias interactúan entre sí e integran los procesos culturales y sociales de las prácticas familiares, los discursos expertos y prácticas del profesorado y los equipos directivos de los cetros escolares y las políticas públicas educativas de las distintas administraciones, a veces contradictorias (Peláez 2011, 2012).

El factor origen se ha unido al de clase a la hora de explicar los fenómenos sociales asociados a la escuela y de entender sus efectos en la equidad. El marco socioeconómico es el de una nueva estratificación social en la que la segmentación del mercado laboral entre inmigrantes y autóctonos supone nuevas formas de discriminación y desigualdad (Cachón, 2003; Arango 2003). Una de éstas es el margen otorgado a las familias a la hora de elegir el centro al que acudirán sus hijos e hijas en relación con las prácticas que despliegan otros agentes, aspecto concreto al que intentamos aproximarnos en esta comunicación.

Hemos de tener en cuenta el contexto español, en el cual la legislación favorece la libre elección de centro (Marchesi, 2000) a la vez que defiende la equidad para todos. En nuestro sistema el modelo para la asignación de plazas escolares ha dotado a las autoridades locales de un importante margen de actuación manteniendo, en un importante grado, la posibilidad de elección por parte de los padres y madres. El mecanismo desarrollado es el de la aplicación de una escala de criterios prioritarios (Olmedo y Andrada, 2008). Villaroya y Escardíbul (2008) enumeran medidas que el gobierno español ha ido adoptando para aumentar la capacidad de las familias en la elección de centro: la ampliación de las zonas de influencia de los centros sostenidos con fondos públicos, flexibilizando así los criterios de proximidad domiciliaria, la equiparación, a efectos de admisión, del domicilio familiar y el lugar de trabajo de cualquiera de los padres o tutor (teniendo en cuenta que la cercanía del domicilio al centro ha sido uno de los aspectos más criticados de la legislación), la aplicación del criterio de adscripción múltiple entre centros de educación primaria e institutos de educación secundaria (la adscripción de centro es utilizada por las administraciones locales como medida favorecedora o incentivadota para determinados centros) o la difusión de información entre los usuarios, considerada uno de los aspectos más relevantes de la libertad de elección.

La Ley Orgánica de Educación, aprobada en mayo de 2006, insiste en un modelo escolar inclusivo, la igualdad de trato y la no discriminación. Sin embargo, aparentemente, los mecanismos que se ponen en juego en los procesos de elección de centro y la gestión política educativa actual no parecen orientarse prioritariamente a estos fines y contribuyen a perpetuar los desequilibrios sociales y los factores de exclusión. Se registran prácticas contradictorias en lo relacionado con la distribución del alumnado extranjero: elaboración y publicación de ranking, puesta en marcha de proyectos educativos determinados, pruebas de nivel, adscripciones y zonificación, intervenciones desde la Comisión de escolarización.

Las modificaciones que están previstas en el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la regulación que puesta en marcha por el Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid refuerzan el modelo selectivo y segregador, alejadas de propuestas como la mejora de la escolarización del alumnado más desfavorecido, la cohesión social o los principios de equidad.

En la crítica a los modelos de escolarización que favorecen la segregación subyace la idea de que debemos tomar conciencia de las consecuencias negativas que conlleva por la desigualdad y marginalización que provocan en la población segregada (Malgesini y Giménez, 2000). Citando a Kuper (1976), Malgesini y Giménez nos ofrecen su definición de segregación, *"una forma institucionalizada de distancia social, que se manifiesta en separación física. Incluye tanto el alejamiento físico como el social."*. Más allá de las controversias existentes en la literatura sobre las consecuencias de la libertad de elección de centro, podemos aceptar que "*la combinación de la elección de los padres con una capacidad de selección*

de los alumnos por los centros escolares acentúan la segregación escolar y las desigualdades" (Maroy, 2008). La segregación supone una modalidad de exclusión social consecuencia de la discriminación, caracterizándose porque la distancia se concreta en la separación de personas y grupos y en la evitación de contactos, diferenciándose así de otras formas de distancia social.

2. Descripción y antecedentes de la investigación.

El trabajo presentado trata de la dar cuenta de algunos de los mecanismos que se ponen en juego en la toma de decisiones de las familias a la hora de elegir escuela y cómo se relacionan con el fenómeno del *white flight* y la segregación étnica entre centros. De un modo más amplio la investigación desarrollada contempla los procesos de escolarización del alumnado inmigrante en la red de centros de la Comunidad de Madrid.

En una fase anterior de la investigación (Peláez, 2012), se presentó una realidad caracterizada por la desigual distribución del alumnado extranjero, cuyo efecto es un alto o muy alto nivel de segregación de dicho alumnado respecto al autóctono, con altos niveles de concentración en centros escolares concretas, y con diferencias tanto en la comparación entre la red concertada y la pública como, en algunos casos particulares, entre centros públicos. En línea y coherencia con los datos acumulados por diferentes estudios cuantitativos y cualitativos (Franzé, 1998; Poveda, 2003; Gabinete de Estudios FREM CCOO, 2005, Poveda et alii, 2007, Informe del Sindic, 2008; Valiente, 2008; Sánchez Ugalde, 2007).En ella se plantean cuatro propuestas que podemos resumir en los siguientes puntos:

- Por un lado, la existencia de una segregación interterritorial (entre distritos y zonas educativas) en la que sí hay una explicación residencial al fenómeno y otra tipo de segregación intraterritorial, entre los centros pertenecientes a una misma zona, donde no hay ninguna relación entre la residencia y la segregación.
- En segundo lugar, al señalar los agentes sociales que intervienen en el proceso de escolarización, se propone resaltar más las prácticas de las administraciones y la existencia de políticas públicas relacionadas con la escolarización, más allá de la elección de centro y los itinerarios educativos existentes. Podemos identificar los tres agentes ya mencionados: padres y madres, profesorado y equipos directivos de los centros escolares y técnicos y políticos de las Administraciones Públicas.
- En tercer lugar, enfocar la mirada a la relación existente entre las estrategias y la reflexividad de los distintos agentes que intervienen en el proceso de escolarización. En esta comunicación haremos un primer acercamiento a las familias.
- Por último, se propone que las estrategias de los agentes, tanto las escolares, las familiares, como la gestión política pública se relacionan con la imagen y los procesos de estigmatización de los centros, en los que, efectivamente, la selección del alumnado desempeña uno de los papeles más importantes.

En la fase actual, de la cual presentamos una de sus partes, pretendemos reconstruir las trayectorias y procesos de escolarización que han permitido llegar a la situación de segregación identificando las dinámicas y relaciones de los agentes mediante una investigación etnográfica ubicada en el distrito de Usera de Madrid, Leganés y Majadahonda. La orientación de la investigación es fundamentalmente cualitativa, de carácter holístico, con la utilización de técnicas clásicas de la antropología, fundamentalmente la observación participante y la entrevista.

Hemos estudiado la composición de los centros escolares, qué tipo de alumnado los integran y cómo se ha llegado a una situación de segregación en el que el componente étnico ha sido un factor determinante en la distribución del alumnado. Para dar cuenta de dicho proceso hemos de analizar la interacción que existe entre distintos agentes sociales y las estrategias que ponen en marcha, marco en el que las estrategias familiares y la elección de centro toman sentido. Este primer acercamiento, aún por terminar de desarrollar en el trabajo de campo y el análisis de los datos, pretende dar cuenta de las condiciones sociales de producción de esa elección, así como de una mirada que incluya la multiplicidad de agentes que intervienen y la interacción entre todos ellos.

3. Representaciones sociales, habitus y reflexividad.

Varios elementos son importantes a la hora de establecer el marco teórico de nuestra investigación, y en particular las bases conceptuales que sustentan el estudio de los procesos de decisión familiares en relación a la elección de centro. En concreto nos referimos a las propuestas de las teorías de las representaciones sociales, del concepto de estigma, a las posiciones sociales en los campos educativo y social y el habitus de los agentes, así como a la reflexividad de éstos.

Entendemos las representaciones sociales como construcciones simbólicas que nos permiten interpretar el mundo, reflexionar sobre nuestra propia situación y la de los demás. Median entre los agentes sociales y la realidad como recurso útil, junto a su experiencia, para interpretarla; construir discursos que se referirán a ella y para orientar el sentido de su acción social (Vasilachis de Gialdino, 2000). Nos interesa especialmente la orientación a la acción que conlleva la representación social. Según Moscovici (1979), las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Resaltamos

su dimensión social puesto que los diferentes puntos de vista, y en este caso las representaciones, serán el resultado de los contextos sociales en el que nos movemos, existimos, sentimos y experimentamos: son construidos socialmente en nuestros contextos. (Berger y Luckman, 1974). Su capacidad además de interpretativa es performativa, por el mismo hecho de ser expresada realiza el hecho, construye la realidad.

Hemos podido observar que las representaciones existentes sobre los centros escolares constituyen una parte fundamental en la forma de operar las elecciones tomadas por las familias. La mejora o deterioro de esta imagen será uno de los espacios donde se ponga en juego las prácticas de los agentes. En la búsqueda de significación de los agentes que participan en los procesos de escolarización, se utilizarán como instrumento para la construcción de categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver. También teorías que permiten establecer hechos sobre ellos a partir de variables étnicas, socioeconómicas o de otro tipo. La escuela, para los agentes, será, además de un espacio social donde actuar, un espacio simbólico que interpretar y construir.

Por otro lado, proponemos recuperar una perspectiva dual de los procesos educativos en la medida en que, en ellos, se articulan reproducción y transformación. No podemos dejar de lado las dimensiones estructurales y de reproducción ni la capacidad de agencia (Flecha, 1992). Por un lado incorporamos algunas propuestas de la Teoría de la Reproducción de Bourdieu, utilizando los conceptos de campo social y campo escolar, sus propuestas en torno al habitus como estructuras estructuradas y estructuras estructurantes que conforman disposiciones para la acción y, por último, al capital social, cultural y económico como variables de la construcción del espacio social (Bourdieu, 1988, 1997, 2008). En el marco de su propuesta, hemos podido observar las relaciones existentes entre la toma de posición o elecciones y decisiones operadas en la práctica con las disposiciones (o habitus) y la posición social del agente, entendida como un concepto relacional. Nos hace inteligible la relación entre determinadas características de la condición económica y social y las características distintivas asociadas con la posición correspondiente en el espacio de los estilos de vida.

El modelo de reproducción ha realizado aportaciones fundamentales al estudio de la educación desde las ciencias sociales y estudiado los efectos de la escolarización sobre la estructura social, poniendo en evidencia que la escuela no era la pretendida garante de las oportunidades sociales y económicas de los individuos y desmitificando su papel en la reducción de la desigualdad (Dubet, 2005). Sin embargo, este modelo ha mostrado sus limitaciones, fundamentalmente en tres cuestiones claves: obviar otras realidades educativas no escolares (la familia, los medios de comunicación…), desinterés por estudiar lo que ocurre dentro de la escuela, en el aula, olvido del carácter productivo de la escuela, generadora de nuevas necesidades, grupos sociales, nuevas relaciones (Morrow y Torres, 2002).

Nos parece, por tanto, que es necesario recoger las críticas hechas al estructuralismo (Habermas 1981; 1987; Giddens 1990a; 1990b; 1991), y superar sus déficits, huyendo de una estructura sin sujeto. Pero también resulta necesario recuperar y mantener la fuerza explicativa de la estructura y no reducirnos únicamente al sujeto.

Esto implica una mirada más amplia de los fenómenos que se producen en y alrededor de la escuela, entendiendo que los condicionantes estructurales y sus conexiones socioeconómicas producen, pero no mecánicamente, conductas objetivamente adaptadas a la lógica del campo social involucrado. (Chauviré y Fontaine, 2008) por lo que es necesario mirar la importancia de la producción (y no sólo reproducción) y el estudio de la reflexividad de los individuos (Van Zanten, 2006).

4. La escolarización: proceso administrativo y social.

Escolarizar es proporcionar escuela a la población infantil para que reciba la educación obligatoria, aproximándonos al proceso que recorre un alumno o alumna hasta acabar adscrito a un centro determinado. La asignación de un alumno concreto a un centro escolar concreto no es el resultado de un procedimiento legal automático ni reducido a un acto formalizado, sino el producto de una interacción dinámica en el marco de las relaciones sociales que se reflejan en la elección de centros y distribución del alumnado, es decir, un proceso construido socialmente en el que intervienen distintos agentes sociales (Jeannin y Alcolea, 2006; Fernández Enguita, 2008).

El sistema legal y las prácticas asociadas a su aplicación, reconocen la libertad de elección de centro de las familias, limitada por la disponibilidad de plazas según van adjudicándose. De este modo, las familias solicitan una lista de centros en orden de preferencia. La reglamentación prevé una serie de criterios para asignar al alumnado de modo prioritario a un centro o a otro. Con el listado de centros seleccionados se van distribuyendo a los alumnos y alumnas hasta que las plazas de un centro escolar están cubiertas. Tal y como está concebida la legislación y el procedimiento, aunque el acto administrativo de la asignación de un alumno a un centro escolar lo lleva a cabo la Comisión de Escolarización, uno de los puntos clave para poder entender este proceso será el de la libertad de elección de centro por parte de los padres. De este modo uno de los ejes explicativos de las diferentes variables de la segregación escolar es su relación con la libertad de elección de centro por los padres y madres (Espadas et alii, 2001; Olmedo y Santa Cruz, 2008)

La institución responsable de este proceso y la que toma la decisión última de asignación y adscripción del alumnado es la citada Comisión de Escolarización, donde están representados las administraciones públicas, los centros escolares y las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS). Actualmente, en la Comunidad de Madrid estamos asistiendo a un

cambio en la regulación normativa que puede llevar a la desaparición de las Comisiones de Escolarización y un cambio significativo en el papel y participación de la Administración en el proceso de escolarización. Entrevistado un inspector de educación nos comentaba "*Las Comisiones de escolarización vamos a desaparecer. En tres años vamos a volver a lo de antes, que la solicitud la dabas al centro y este realmente es el que va a elegir al alumno que quiere*".

Sin embargo el papel de las Comisiones es muy importante a la hora de regular y compensar los posibles efectos negativos en cuanto a la equidad o a la proyección futura de los centros que conllevarían las propuestas de las familias. Por ejemplo, los registros etnográficos de las Comisiones estudiadas nos permiten ver que cuando las solicitudes son limitadas y está en peligro la continuidad de algún centro por falta de alumnado no se admiten solicitudes de traslado que en otros casos sí se admitirían sin problemas. Uno de los Responsables de Educación de los municipios estudiados insistía en que un determinado centro no querían "*que se convirtiese en ghetto*" y que en muchos casos forzaban hasta el límite para que hubiese alumnado autóctono que se matriculase en el centro adjudicándoselo al estar previamente adscritos a determinados centros de educación infantil contra la voluntad de los padres. Resultaba muy llamativo que reconociese que "*si algunos padres nos hubiesen denunciado seguramente habrían ganado*". Su desaparición posiblemente intensifique los mecanismos que llevan a las situaciones de segregación y desigualdad.

Resultado de esta estructura y proceso es una práctica habitual en la que los alumnos o alumnas no se verán obligados a acudir a un centro que no haya elegido su familia excepto en situaciones excepcionales (falta de plazas en ninguno de los elegidos) o en aquellas en que la familia no ejerce su derecho hasta el final. Las consecuencias de este hecho llevan a que la composición del alumnado de los centros se construya a partir de las decisiones de los padres y madres en interacción con el resto de agentes sociales.

Los centros se encargan, en su relación con las familias, de intentar transmitir los aspectos que entienden son más significativos para ellas buscando que sea el elegido. En las Jornadas de Puertas Abiertas que suelen hacerse en los periodos de solicitud, organizan los mensajes y la presentación en torno a estas ideas. Las Jornadas de Puertas Abiertas y las visitas a los centros y las entrevistas de los padres y madres con los equipos directivos durante el periodo previo a la solicitud son dos de los momentos más importantes en que se establece una relación entre los centros y las familias. En ese momento se confirman o se desestiman las ideas familiares sobre el centro, se resuelven dudas y se toman decisiones. El trato recibido, la impresión causada, la organización, lo visto y vivido en una experiencia tanto racional como emocional… son claves a la hora de tomar la decisión. También forma parte de las estrategias de los propios centros a la hora de establecer mecanismos de selección e incentivo.

Así, se hace hincapié en los equipamientos valorados por los padres y madres (patios, gimnasio, piscina, limpieza), los aspectos tecnológicos como las salas de ordenadores o los laboratorios, o todo aquello que pueda suponer un valor añadido. Uno de los centros religiosos donde he participado en las Jornadas Abiertas de presentación organizaba una presentación de la ONG solidaria que animaba el colegio con un stand de comercio justo. Una de las Escuelas del mismo barrio insistía en que era Comunidad de Aprendizaje y que fomentaba la participación de la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje.

Uno de los factores básicos es la propia atención personal. Hay familias inmigrantes que describen que, aunque buscaban un tipo de centro determinado, mayoritariamente concertado, fue determinante cómo fueron tratadas por las personas que les atendieron en las visitas "*que me decían cosas como que mi hijo igual no se adaptaba, que allí había otro tipo de alumnos, claro, yo me sentí… fatal…y pensé que si me trataban a mi así, cómo tratarían a mi hijo". Así que cuando fui al MULE y vi que allí trataban bien a todo el mundo, que había otros inmigrantes y que eso era porque no les trataban diferente.. pues me fui allí" (ST).*

La escolarización, finalmente, es una forma de regulación social construida histórica y socialmente (Popkewitz, Franklin y Pereyra (comp.), 2003)

5. Elección de centro y distribución del alumnado.

5.1. La mala o buena "fama"

A la hora de decidir la elección de un centro aparece de modo constante la referencia a las representaciones existentes hacia ellos, que muchos denominan como "fama", término que utilizaremos para referirnos a estas percepciones: "*Vivo al lado del colegio y la fama que siempre he tenido de este colegio ha sido malísima (ENM)*".

En la práctica de la escolarización la "fama" de los centros va a determinar/condicionar muchas de las decisiones, actuaciones y estrategias que ponen en juego los actores sociales en la medida que las representaciones orientan los modos de acción sobre la realidad. Esta "fama" no tiene por qué verse refrendada por la realidad, sino que se construye en dinámicas subjetivas y colectivas en espacios sociales de la vida cotidiana, en relaciones y espacios informales y relacionales: el parque, la piscina, la residencia familiar, la calle, remitiendo a problemáticas que interfieren en su cotidianidad y su ámbito local (generalmente el barrio o la zona de la localidad donde reside).

La fama de los centros está relacionada con muchas y diversas realidades y variables que pueden asociarse a la vida escolar, y en este marco opera la variable étnica y de origen: el nivel académico alcanzado, el rendimiento escolar, los fenómenos de absentismo o fracaso escolar, la aptitud del profesorado, la existencia de bandas juveniles, la delincuencia, el tráfico de drogas, la existencia de episodios de violencia, la disciplina, el control sobre el alumnado, las instalaciones y equipamientos, el trato recibido por el equipo directivo y profesorado o las características del alumnado existente. En otros casos, características como la titularidad privada, privada concertada o pública, por ejemplo, también permiten a los actores sociales hacer atribuciones de cómo puede ser ese centro.

Las características y trayectorias familiares influyen en qué tipo de consideraciones se convierten en más significativas. En zonas de clases medias acomodadas hemos podido observar que se valoran más aquellas características relacionadas con el nivel académico y el éxito escolar. Bien por la expectativa de futuras posiciones en el mercado laboral a través de las competencias adquiridas, bien por determinadas facetas del desarrollo personal como, por ejemplo, el artístico. Todo aquello que se considera pone en riesgo el nivel académico y cultural del centro es rechazado, incluido el alumnado. El control personal, a través de la disciplina o de la atención personalizada, también se identifica con la buena fama.

En zonas de población trabajadora se valora lo académico como posibilidad de ascenso social y de seguridad ante al futuro, aunque en competencia con la entrada temprana al mercado laboral y el consiguiente abandono de los estudios. Además, aparecen otro tipo de categorías relacionadas con la violencia. Lo que se rechaza y da mala fama ya no es sólo lo que se considera que provoca un bajón académico, también compartir espacio con hijos de familias que viven de la delincuencia, los "niños problemáticos" asociados a la violencia, las peleas, el robo o las drogas. Son zonas que se caracterizan históricamente por la existencia de problemas sociales, con déficits urbanísticos y equipamientos, con carencia y/o masificación de servicios públicos, situaciones de paro estructural y continuado y episodios relacionados con la droga, la delincuencia, problemas de convivencia.

Las vías y espacios de acceso o transmisión de la información, como hemos dicho espacios relacionales del ámbito local, surten y nutren de situaciones, acontecimientos o imágenes que alimentan las percepciones ya existentes y constituyen otro elemento en la producción y amplificación de la fama.

En ese contexto, la tipología del alumnado presente en el centro y sus características es uno de los factores claves a la hora de hacer determinadas atribuciones hacia el centro, expresada fundamentalmente en lo relacionado con la convivencia y los aspectos académicos. La presencia de inmigrantes se conecta directamente con una menor calidad de la enseñanza, una disminución del nivel académico del centro, con el aumento de la peligrosidad, la delincuencia o la violencia.

> "una cuestión de prejuicios, una cuestión de mala imagen del alumnado inmigrante, una cuestión que hace asociar al alumnado inmigrante a… pues eso… a… mmmm… falto de conocimientos y no solo a falto de conocimiento sino a lo que en general da más miedo que es… mala conducta, indisciplina, incluso violencia" (PB)

Estas percepciones son expresadas como realidades objetivas pero se producen a través de categorías sociales utilizadas como modo de interpretación de la realidad.

Esta fama influye en la toma de decisiones de padres y madres, pero también en el interés del profesorado de solicitar plaza en determinadas ubicaciones. La Administración educativa ha calificado a algunos centros de la Comunidad de Madrid como de "especial dificultad" por ser de "difícil desempeño" mediante Resolución de 2 de abril de 2007 del Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, y se actualiza anualmente. En el caso de los profesores y profesoras interinos, los centros de especial dificultad pueden señalarse para no optar a ser adscritos en ellos cuando se está en las listas de espera sin sufrir perjuicios al rechazar este tipo de centro. A la vez, interinos con pocas posibilidades de acceder a una plaza, los señalan y así aumentan sus posibilidades de ser llamados a un puesto de trabajo. La calificación "de especial dificultad" entendemos que confirma, cuando no contribuye, a su estigmatización.

Un caso a analizar muy interesante donde podemos ver la incidencia de la fama, la conexión entre las estrategias y prácticas de los agentes y los procesos de deterioro es el proceso del IES C-MEF de Majadahonda. En su momento era un centro con muy buena imagen en su ciudad. En la entrevista con PM nos cuenta "*Fue el primero en que se aplicó la LOGSE, se anticipó en la reforma, tenía un equipo de profesorado muy bueno, con gente muy valiosa, conocida en el mundo de la educación, todo el mundo le quería*". Este centro, muy bien valorado, actualmente está en una situación muy debilitada, con muy pocas solicitudes de matriculación. Tiene exclusivamente un grupo por nivel (lo que se conoce como Línea 1 en el mundo educativo), que unido a la poca demanda le hace estar en peligro de cierre porque en cualquier momento no llegue al mínimo de alumnado preciso para el mantenimiento de los grupos o porque el abandono escolar pueda poner en peligro las etapas superiores de bachillerato y últimos cursos de ESO.

De hecho en la Comisión de Escolarización cuidan que haya alumnado suficiente para mantenerlo abierto. Uno de los casos en los que la Comisión rechazó el traslado de alumnado de un centro a otro provenía de este centro. Existían vacantes vacías en otros solicitados por la familia, y el antecedente de otros casos similares en los que se había decidido el traslado. Pero en la valoración del caso del C-MEF pesó que sin esa matrícula no se llegaba al mínimo para mantener el grupo y podía significar que se tomasen medidas que hiciesen peligrar la existencia del centro. A eso se añadieron otras consideraciones y criterios, pero en la observación realizada destacaba el hecho de que peligraba la vida del centro y buscaba su mantenimiento. De hecho se barajaba por parte de la administración educativa el incluir un bachillerato

artístico en el IES por tener un fuerte atractivo en las familias de la zona.

La evolución del centro ha sido de una muy buena imagen a una mala fama. Las imágenes que aparecen en el trabajo de campo realizado y entre la gente entrevistada reflejan percepciones negativas. En años anteriores se "*había pensado por parte de Educación cerrar el centro ya que lo pedía poquita gente*". Una alumna, actualmente en la Universidad, de los centros de Majadahonda señala que "*el profesorado no es muy bueno. Las relaciones de los profesores con los alumnos son, pufff, no… muy buenas*", se hacen referencia al desconocimiento de su situación, del peligro que conlleva para el futuro que pueda cerrar: "*es un centro que llevan diez años cerrando y claro, nadie le quiere*".

Uno de los docentes de los centros de Majadahonda que lleva bastantes años trabajando en la zona, señala que "*hubo un momento en que la matriculación de alumnado inmigrante aumentó mucho, era bien visto por el centro, por los temas de igualdad educativa, pero… en esencia, desde ese momento bajó mucho la matriculación hasta el punto de casi desaparecer*". Los efectos de la incorporación de alumnado de origen extranjero fueron básicamente dos: la huida de alumnado autóctono y la disminución de la plantilla de profesores. El alumnado autóctono de la zona dejó de solicitar este centro que antes había tenido tan buena imagen. "*Se intentaba solicitar otro centro público si había y si no pues se buscaba un concertado*". Por otro lado, muchos profesores abandonaban el centro porque disminuían las plazas y pasaba a ser un centro poco solicitado. "*Claro, al bajar los alumnos, amortizaban las plazas [..] a los profesores le trasladaban a otros centros y en los concursos de plazas ya no se pedía este centro porque los profes tenían miedo*". Los cambios y disminución del equipo docente y el poco atractivo del centro para los docentes (no sólo para los alumnos) tiene efectos claros en la trayectoria del centro y en su proyecto docente: abandono de profesorado valioso y con experiencia, mayor movilidad, debilidad del proyecto educativo e institucional, incorporación de profesorado menos cualificado y con menos experiencia, etc., repercusiones que lógicamente reproducen y fortalecen las imágenes negativas del entorno.

El proceso de deterioro de la imagen del centro parece comenzar hace bastantes años, con la incorporación del alumnado de origen extranjero, continuó con la huida del alumnado autóctono y afectó la propia estructura del centro, su proyecto y equipo docente: puso en peligro su continuidad y la calidad docente, lo que refuerza el ciclo. Actualmente la situación ya no es la misma, pero a pesar de que han pasado bastantes años fama y mala imagen es muy difícil modificarlas y sigue influyendo. Un profesor de Majadahonda nos afirmó que la situación "*ya no tiene nada que ver, las cosas han cambiado, pero una vez que te cae la fama, estás jodido*".

Lo que nos parece relevante es lo significativo que ha resultado la incorporación del alumnado inmigrante y cómo ésta afecta a elementos estructurales del propio centro y su proyecto docente reforzando un proceso de estigmatización con una clara influencia en las decisiones familiares y la elección que realizan, así como en otros actores como el profesorado o la administración pública.

5.2. El nivel y la calidad de la enseñanza. Posición social y titularidad.

Podemos diferenciar grupos de familias que hemos entrevistado y observado en función de la posición social. M., profesor de secundaria residente en Majadahonda, con dos hijas escolarizadas buscaba mantener el capital cultural familiar, dirigiendo a "*enseñanzas artísticas"* a su hija. Sin embargo se distanciaba de la valoración, común en Majadahondda, de la enseñanza privada y privada concertada como una enseñanza de más calidad. Su defensa de la escuela pública le llevó a elegir entre distintas opciones de IES en los que se mezclaba desestimar opciones de centros en los que se comentaba que parecía existir un alto consumo y tráfico de drogas y la búsqueda de un centro con bachillerato artístico. Mientras, podemos ejemplificar otro tipo de realidad con el caso de MM, de familia obrera, que en la búsqueda de centro se planteaba otra prioridad: prestaba mucha atención a la violencia y la protección. La imagen conflictiva del principal centro del barrio donde residía, en Leganés, le invitaba a mirar otras opciones en que la convivencia fuera, aparentemente, mejor.

La posición social de nuestras familias ha venido determinada por la conjunción del capital económico, social y cultural. En un partido de baloncesto en un centro, un padre me decía *"mira, aquí tienes a los pilares de la sociedad: aquella es procuradora, ese juez, este es un tío importante en la Asamblea de Madrid"*. Sus actitudes ante la enseñanza concertada, la pública, etc. han ido apareciendo referenciadas a su posición en el campo social y educativo y ésta se refleja en disposiciones incorporadas que se han manifestado en la percepción y el modo de interpretar la realidad de los centros.

Así, las clases medias de Majadahonda valoran la enseñanza privada y privada concertada. La mayoría de los centros son de titularidad privada y, aún así, ante la carencia de plazas de este tipo, ha llegado a haber 4.500 alumnos estudiando fuera de la localidad en centros privados.

Sin embargo, la posición de profesor de un IES en el campo educativo invita a valorar la enseñanza pública por encima de la concertada aunque las expectativas de nivel académico y cultural de los centros son similares. En el caso de Usera, barriada popular, nos podemos encontrar con dos fenómenos paralelos: la consideración de la enseñanza concertada como de mayor calidad, en un deseo y aspiración de ascenso social donde se vincula el nivel cultural de las clases medias y acomodadas a la enseñanza concertada y en el otro extremo la percepción de los centros concertados (en su mayoría religiosos) como "elitistas". CH nos decía que "*mi hijos han ido al ZOP* (IES de la zona), *y claro, el nivel baja porque hay inmigrantes, ya se sabe que donde hay inmigrantes hay que elegir entre el nivel o …pero yo no les llevo al SANPE*

(concertado religioso)... *porque es... elitismo"*.

Al identificar las valoraciones más importantes que los padres y madres hacen de los centros, nos encontramos que es común considerar importante el nivel de conocimientos académicos que el alumnado adquiere durante su trayectoria escolar y el control del comportamiento, considerado como buena educación. En relación con el nivel, cuando los padres y madres hacen referencia a una escuela con buena fama, aparecen dos elementos claves unidos: el normativo-convivencial y el del aprendizaje. Lo convivencial se entiende de forma distinta según el contexto y los problemas de convivencia a los que se enfrentan en el ámbito local. Se expresan de diversas formas, como "*nivel*", "*control*", "*clima*", "*disciplina*".

> "El MCD tiene muy buena fama… salen con muy buen nivel, que los profesores son muy buenos, que tienen muy buena disciplina, que eso es muy importante ahora mismo, siempre ha tenido muy buena fama". (MY)

La calidad de la enseñanza se relaciona, entonces, con el *nivel* y la *disciplina*, que aporta una "buena fama" al centro. La relación de estas características con la buena fama motiva que los centros seleccionen el alumnado buscando aquél que les dará buena imagen, que favorezca la construcción de una buena representación social, relacionado con la disciplina y con el éxito escolar.

> "el tipo de alumnado que eligen evidentemente suele ser el alumnado que en principio ellos piensan, ¿eh? Que va a tener mayores posibilidades de, de, de éxito y que va a dar menos la lata." (PB)

El tándem éxito escolar y comportamiento aparece de nuevo unido. Esta preocupación coincide con las inquietudes del profesorado, que Franzé (2002) denomina como "*llevar la clase*", práctica profesional que interrelaciona los valores académicos y conductuales y "*se trata de cómo gestionar las normas básicas de convivencia y hacer factible el proceso de enseñanza-aprendizaje"*. Ella misma señala como la sociología de la educación ha destacado la existencia de códigos implícitos de comportamiento en la institución escolar (Bernstein, 1989; Vásquez y Martínez, 1996; Torres, 1996).

El control de los niños y niñas se convierte en un elemento importante de la educación, entendiendo que será una forma de ayudarles a alcanzar los objetivos escolares y personales. Hablando sobre otra familia, me explicaban el caso de la toma de decisiones de la escolarización de su hijo y como la madre veía a su hijo.

> "veía a su niño muy niño, no lo suficiente maduro para entrar en un instituto, que es otra cosa de la que hablar del tema, porque piensan muchas madres que a los 12 años es muy pronto para entrar en el instituto, y la madre decía que lo veía… lo veía... muy infantil, que lo veía pues como, diciendo como que podía perderse, es hijo único, tiene un sistema posesivo, quiere controlar al hijo, quiere darle las mayores condescendencias, y no quiere que se le desmadre, porque piensa que se puede desmadrar, bueno, cada cual a su criterio, y le ha llevado al concertado, digo al privado, porque piensa que a lo mejor allí va a seguir allí un poco la pauta" (MY)

La idea de "*perderse*", de "*desmadrarse*", señala la visión de etapa crítica y decisiva sobre la infancia y la adolescencia. Momento de vulnerabilidad, en que el niño no es suficientemente maduro y puede tomar decisiones incorrectas, adoptar comportamientos o conductas inadecuadas o integrar un universo de valores erróneo desde la perspectiva de las familias y, en cierto sentido al menos, del profesorado. El control ejercido por el profesorado, que *"está pendiente"* del niño, le servirá para la maduración y para que se centre en las tareas educativas; que no pierda el tiempo; que estudie; que no se centre en los amigos o la diversión. La apreciación que las familias tienen de lo escolar pasa por la similitud y conservación de su *habitus* y de sus formas de vida que pretenden transmitir a su hijo o hija. En cualquier caso ha de entenderse en el marco de una relación con un entorno contextualizado. El desmadre puede suponer una desorientación hacia los objetivos profesionales o bien una posibilidad de acceder a la vida marginal, el consumo de drogas y la delincuencia según el contexto social y las relaciones que se establezcan en la vida escolar y del barrio.

En una conversación mantenida con otra madre durante un partido de baloncesto en el que jugaba su hija, ella contaba cómo otro hijo iba a un colegio diferente al de su hermana. Sorprendido ante este hecho, poco frecuente en los casos que había conocido, la madre respondió que su hijo

> "no es como su hermana, ella estudia y está centrada. El es un poco…. 'cabra loca'… y no está atento… necesita que esté encima de él, y en el colegio… yo he estudiado allí, pero … no…. así que le he mandado al CHD, que es muy serio, tiene menos gente, los profesores están encima….." (MP)

La idea del control tiene que ver con la convicción de que existen una serie de actitudes y disposiciones trasladadas a comportamientos, destrezas, habilidades, cumplimientos normativos que se convierten en principios generadores de las prácticas (Bourdieu, 1997), que a su vez se traducen en un mejor o peor resultado académico y en el éxito o fracaso en la vida escolar y posteriormente el mercado laboral.

Nivel académico, éxito escolar, disciplina y control se ven imbricados en una apreciación de las prácticas escolares valoradas por las familias. La orientación al mercado laboral de las familias, las expectativas del tipo de ocupaciones profesionales que ocuparán los hijos y las trayectorias académicas familiares influyen en la significación y contenido que se otorga al nivel académico y a los aspectos de control de la vida escolar.

Las percepciones existentes sobre la infancia inmigrante es muy diversa, pero las más importantes se relacionan por

un lado con el bajo rendimiento académico (Carbonell et ali, 2002) y por otro con la peligrosidad, la delincuencia y la violencia que analizaremos más profundamente en el punto siguiente. La presencia de alumnado de origen extranjero representado como carente en aspectos cognitivos básicos o lingüísticos se asocia directamente con una disminución del nivel académico del resto del alumnado del centro. En un parque, mientras se desarrollaba una conversación sobre qué centro escolar iban a elegir las familias, preguntada una madre por qué criticaban a un centro determinado, respondió:

> "En el centro VENZOF hay muchos alumnos chinos que no saben el idioma y retrasan a todos los demás" (MV)

Esta percepción no la tienen sólo los padres sino que también pertenece al ámbito del profesorado y ha calado en el mundo educativo en general.

> "La experiencia por lo que he visto ahora, pues es dentro de lo que cabe un alumnado relativamente tranquilo, a lo mejor no tiene a nivel de conocimientos… eh…. Unos conocimientos muy elevados, ¿no?" (Entrevista a PB, profesora de instituto)

El origen es el que es percibido como causa de que los conocimientos y las habilidades del alumnado extranjero sean inferiores a los demandados por la escuela con una consecuencia directa en los resultados y el rendimiento académicos que afecta al resto. Es frecuente escuchar entre el profesorado que el alumnado inmigrante "*tiene un desfase curricular de dos años*". Los centros en que existe alumnado extranjero son percibidos como centros con problemas académicos que precisan de recursos extras y de una atención especial. La percepción producida es que la incorporación de alumnado inmigrante genera un impacto importante, que no puede ser absorbido con los recursos, metodologías, estructuras y planificación docente habitual del centro.

Este impacto no lo crean solamente la población de origen extranjero, también lo provocarán niños y niñas pertenecientes a los grupos más desfavorecidos socioeconómicamente, los pertenecientes a las minorías étnicas, los procedentes de familias en riesgo de exclusión social.

> "entonces qué es lo que pasa, que los chavales que van al instituto yo diría que son los inmigrantes y los que tienen clase media… mmm… media, media…mmm… no decimos baja, baja, pero sí una clase media-baja, hijos de obreros, de obreros manuales con … mmm … más o menos." (PB)

Al explicar la composición del alumnado del Instituto, público, en relación a los concertados y privados de la zona, agrupa al alumnado inmigrante con la población de la zona de menor capital cultural y económico atribuido, trabajadores sin cualificar, manuales, sectores populares identificados como obreros, de clase media baja.

En cierto sentido constituyen una versión vulgarizada, no científica, de las teorías de la privación o déficit cultural. Los trabajos científicos basados en este concepto planteaban como las diferencias en rendimiento se debían a factores socioculturales, de modo que numerosos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas no poseían los recursos cognitivos y lingüísticos requeridos por los procesos de enseñanza-aprendizaje suscitados en la escuela. Esta carencia se explicaría por las experiencias familiares y extraescolares, pobres y simples, que carecían de la riqueza y complejidad suficientes para poder proporcionarles dichos recursos (para ver el desarrollo de estos planteamientos se puede ver Poveda, 2001; para una revisión y crítica del concepto cultura de la pobreza ver Monreal 1996; Ogbu 1982) Uno de los factores que le infiere capacidad de convencimiento a este tipo de ideas es que en su origen era una propuesta progresista (Watras 1997), de modo que puede penetrar más fácilmente en discursos pretendidamente igualitarios, defendiendo las políticas de compensación, de necesidad de recursos para la equidad o la defensa de la igualdad de oportunidades.

Las características del profesorado, su actitud y su aptitud, son identificadas también en las explicaciones de las representaciones de los centros y se unen a la tipología del alumnado. Un "*profesorado pésimo*", "*los profesores tienen un trato muy cercano*"… El compromiso y actitud del profesorado participa de la imagen relacionada con el nivel académico: se comprometen, trabajan, atienden los alumnos, hacen actividades y proyectos. Sin embargo, no siempre la existencia de proyectos se percibe de modo positivo. Al referirse a una Escuela Infantil del distrito de Usera, una madre que había escolarizado su hijo comentaba "*me decían que había muchos proyectos y tal… y yo, a ver si tanto proyecto, tanto proyecto, no me le enseñan a leer".*

Los recursos sociopedagógicos y educativos no son percibidos siempre de un modo positivo. En el discurso se identifica una forma de entender el rendimiento académico por parte de los padres y madres relacionada con la educación tradicional y con los debates existentes sobre la educación, que identifica ésta con la transmisión de conocimientos, la memorización, un currículo centrado en contenidos cognitivos, el aprendizaje temprano de conocimientos instrumentales básicos como la lectura. Existe una conciencia en ciertas familias de que la acción pedagógica y didáctica no mejora el rendimiento escolar, sino que se contrapone a él. Por otro lado, en algunos casos los recursos pedagógicos se relacionan con una acción compensatoria, es decir, se dirigen a aquellos con carencias, privación, déficit, por tanto, la representación que se construye es que donde existen proyectos pedagógicos el alumnado tiene niveles académicos bajos.

5.3. Violencia, clima y convivencia escolar.

Ya hemos insistido en la relación entre las normas de convivencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la

apreciación de los agentes en relación con la vida escolar. En el apartado anterior describíamos la necesidad de *disciplina* y de *control*, situándolas en un plano normativo, axiológico y de comportamiento, puesto fundamentalmente en relación con los hábitos escolares. Una faceta más específica de la disciplina es la de la violencia y las conductas calificadas como peligrosas, que remiten a la necesidad de protección de una parte del alumnado frente a la otra.

> "Pues bueno, que todos los marroquíes venían con navajas al colegio, que el profesorado pésimo, bueno pues cosas muy malas, el centro muy antiguo, bueno pero yo creo que lo del centro, es que todos los centros de la zona andan por la misma línea, y no quería ese colegio, pero por nada del mundo" (LM)

El miedo y la peligrosidad aparecen constantemente en los relatos de la escolarización de los padres sumándose a otras características que apunta al deterior de los centros y a un cúmulo de características que les convierten en centros estigmatizados: la violencia participa habitualmente en los procesos de estigmatización.

> "estos institutos de aquí tenían o tienen mucha pero mucha fama, alumnado más conflictivo que pueda tener el mío" (PB)

La delincuencia, las bandas juveniles (etnificadas como bandas latinas frecuentemente) o las drogas son mencionadas por padres y madres. La necesidad de protección aparece más frecuentemente en el imaginario femenino que en el masculino, en las madres que en los padres, aun sin ser privativo de ellas.

> "Porque yo había oído hablar de todo y ya yo creo que te pones un poquito la venda en los ojos y te crees todo lo que te dicen y yo veía navajas, vamos veía de todo y yo no quería un colegio así para mi hija." (LM)

La peligrosidad, como los factores académicos, no se asocia exclusivamente con la inmigración, tiene un componente socioeconómico claro.

> "qué criterios les mueven… ahí en mi centro, la fama de que había gitanos y había violencia… eso está claro".

Hay otros elementos relacionados: la presencia de otros grupos étnicos como la minoría gitana es percibida con reparo, incluso más frecuentemente que en el caso de la población inmigrante. La existencia de realojos cercanos o focos marginales. De hecho, en muchas ocasiones, el alumnado resultante de los procesos de estigmatización de los centros está compuesto por población extranjera, población gitana y grupos económicamente desfavorecidos.

La relación entre inmigración y conflictividad se puede apreciar en la entrevista a una profesora de un instituto de Madrid, B., que intenta presentar un discurso positivo hacia el alumnado de origen extranjero, e inmediatamente, sin preguntarle por ello, al hablar del alumnado, además de señalar su bajo nivel académico, sitúa su discurso en el conflicto en la escuela. Vamos a analizar su respuesta a la primera pregunta, al comenzar la entrevista, pues es donde presenta su representación del alumnado.

La primera pregunta que le hice fue *Empezaría preguntándote ¿En qué instituto estás y qué características tiene?*. A esta pregunta responde inicialmente señalando las enseñanzas que imparte, *"un ciclo", "bachillerato"*, el tamaño *"muy chiquitito*", para en tercer lugar identificar el tipo de alumnado "*la población que tenemos evidentemente es una población fundamentalmente latinoamericana, porque es lo que más significativo en la zona esta".* Se interroga a si misma, en ese proceso descriptivo *"¿los alumnos?*", y describe dos características en coherencia con lo expuesto anteriormente (normatividad y aprendizaje): es un alumando *"tranquilo", "no tiene […] unos conocimientos muy elevados, ¿no?"* para a continuación remitirse al clima escolar y la conflictivdad: *"pero… mmm… pero yo no veo que haya problemas, o sea para nada veo que sea un instituto conflictivo, he estado en otros mucho más conflictivos…."*.

Es interesante continuar con la propia orientación que da a la entrevista y las conexiones que realiza. Ella misma se pregunta

> *"Y…. pfff… si me preguntas a lo mejor quiénes crean más conflictos*".

Y continúa respondiéndose:

> "pues mira, ahora mismo acabo de salir de una clase, de 2º C, y… justamente, cuatro o cinco chiquitas de estas que están en la edad del pavo, de 13 a 14 -15, que son españolitas, rubias, rubísimas, dan una lata que incluso le he propuesto al jefe de estudios separarlas, que hacen ahí un coro, que… que bendito sea Dios" (todas las citas en cursiva corresponde a la entrevista con PB)

Intenta señalar la composición de los grupos conflictivos para, después de haber caracterizado el centro con un porcentaje elevado de alumnado latinoamericano, desvincularles de la conflictividad. Incluso remarca las niñas pertenecientes al grupo problemático señalando marcadores étnicos para reforzar la lectura etnificada de los responsables de los problemas *("rubias, rubísimas")*. En este caso el discurso hacia los latinoamericanos es positivo, pero resulta especialmente significativo que el lugar donde se desarrolla el debate y la discusión de las representaciones existentes sobre la población escolar de origen extranjero sea el de la violencia y el conflicto, tanto para vincular inmigración-conflicto como, de modo reactivo, para desvincularlos.

5.4. Las estrategias familiares y el proceso de reflexividad

Las estrategias familiares están orientadas por un centro modelizado por las disposiciones, los modos de vida y la experiencia del agente y coherente con los objetivos que buscan mediante la escolarización de sus hijos e hijas y por el contexto en el que se producen.

> "a qué colegio van tus hijos yo me lo planteo desde que nacen" (AD)

Las familias dan mucha importancia a la elección de centro, es una tarea que implica esfuerzos y que orienta la acción familiar. Podemos hablar de un modelo ideal de centro que comparan con los reales que se encuentran en su entorno, tomando sus decisiones sobre la elección de centro y la escolarización. Este centro modelo incluye aspectos que hemos ido enumerando: calidad de la enseñanza, clima y convivencia escolar, relaciones entre los componentes de la comunidad educativa, oferta educativa y de actividades. Cada familia no da la misma importancia a cada uno de estos aspectos ni tiene el mismo peso en la valoración que hace. El modo en cómo se interpreta la realidad y de cómo se elabora la modelización del centro buscado es diferente y depende del contexto en el que es producido y de la posición, el lugar social que ocupan. A través de este modelo cada centro es evaluado.

> "Estaba dispuesta a todo con tal de no meterles aquí, por lo mal que me habían hablado…" (LM)

Podemos establecer una relación entre la visión del mundo, la posición social, el contexto territorial concreto y la construcción de significados que se produce en torno a los centros escolares que orientará la toma de decisiones.

El origen de estos significados se organiza a partir de múltiples factores relacionados con la posición social: la orientación al mercado laboral; las formas de socialización; los usos y la relación con el saber-aprendizaje; las condiciones socioeconómicas; los componentes ideológicos familiares.

Especialmente interesante, el artículo de Óscar Valiente nos presenta un estudio realizado sobre segregación escolar en Cataluña (Valiente, 2008) propone hasta cuatro factores para entender los procesos de segregación étnica: el territorio, los itinerarios escolares, las estrategias de las familias y las de los centros educativos. Cuestiona si no habría que preguntarse "¿Cuándo o bajo qué condiciones la elección de centro reduce o incrementa la segregación escolar? y desplaza las preguntas a las estrategias familiares en el proceso de elección de centro. Es necesario entender la complejidad de las decisiones familiares para explicar el fenómeno a partir de la relación e interacción de factores diversos y de una dependencia del contexto concreto que actúan como un conjunto de procesos que dan cuerpo y toman forma en la práctica social.

La elección de centro es uno de los exponentes de las estrategias educativas familiares pero no el único. Para conseguir que las Comisiones de Escolarización te asignen el centro deseado se pone en marcha toda una serie de actuaciones: conseguir información de las valoraciones y puntuaciones y cumplir los requisitos más puntuados. Para ello se pone en juego el capital social, que en general poseen en mayor media las clases medias y los autóctonos: familiares y conocidos, sobre todo si son trabajadores del sector educativo, que dan información, acceso a los interlocutores necesarios y posibilitan reuniones y cierto grado de influencia en quienes toman decisiones; familiares que permiten el empadronamiento cerca del centro deseado para mejorar la puntuación, o bien que permiten acceder a recursos como el transporte a un centro más lejano acompañando a otro niño o niña familiar, ir a buscarle a la salida del centro en un horario distinto al que puede el propio padre o madre, etc.

6. Conclusiones

Cuando los contextos favorecen la elección el resultado es el incremento de incentivos a la selección para poder sobrevivir en el mercado educativo. En el fondo apunta a la relación existente entre las estrategias y la reflexividad de los distintos agentes que hemos podido observar en nuestra investigación. Las estrategias familiares y escolares están en relación con la imagen y los procesos de estigmatización de los centros, en los que la selección del alumnado desempeña uno de los papeles más importantes y por tano el tratar de influir de un modo determinado en la decisión de las familias. Incorporar o evitar determinados perfiles de alumnado y modificar a través de esta selección la imagen del centro es uno de los objetivos. La existencia de una representación compartida de un modelo de centro que resulta atractivo a un tipo de familias a las que se quiere incorporar a la vida del centro, y que en algunos casos también desanima a otras, lleva a la asociación material, económica y simbólica del centro con el modelo positivo dominante en el contexto concreto donde se encuentra el centro.

La fama de los centros va construyéndose en procesos que en ocasiones suponen auténticas "biografías" escolares que se inician décadas atrás. La composición étnica participa en la construcción de las imágenes y percepciones existentes acerca de los centros, en los que las atribuciones pueden llegar a convertirse en un estigma en el sentido que daba Goffman a los individuos estigmatizados, de modo que se vería al centro de modo "inficionado y menospreciado" (Goffman, 1970). La fama, las etiquetas, se convierten en un atributo social que pueden implicar situar a los centros y a las personas que están integradas en ellos en una posición de exclusión. Malgesini y Giménez (2000) nos recuerdan que el estigma devalúa la identidad del actor social que lo posee y le descualifica para la completa aceptación social.

La aparición de alumnado de origen extranjero supone habitualmente un deterioro en su imagen en relación con un menor nivel académico, mayor violencia, peor clima escolar y en general, peor calidad de la enseñanza, que provoca la huida de alumnado autóctono, en un fenómeno conocido como White flight (Betts y Fairlie, 2003; Fairlie y Resch, 2002). Del mismo modo, el alumnado inmigrante se irá incorporando de modo mayoritario, concentrándose en determinados centros. Los efectos derivados de esta presencia y las actitudes y decisiones de los distintos agentes presentes alrededor de la comunidad educativa, analizados en este trabajo, reforzarán o disminuirán los procesos de incorporación o defección del alumnado y los procesos de estigmatización de los centros, favoreciendo o desalentando la segregación y concentración escolar.

Bibliografía

Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Revista Nous Horitzons, monogràfic immigració i societat catalana*, 190, 1-11.

Fernández Enguita, Mariano. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* junio-julio,

Franzé, A. (1998). *Une école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante*. Revue Européenne des Migrations Internationales 14(1), 105-120.

Jociles Rubio, María Isabel y Franzé Mudanó, Adela (coords.) (2008) *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Trotta.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000), Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Ediciones Los libros de la Catarata, pp. 305-309.

Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española.* Madrid: Alianza.

Maroy, C. (dir.) (2006) *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris : Presses Universitaires de France.

Peláez, C. (2011). *"La segregación étnica en la escuela: procesos de estigmatización. Un estudio de los procesos de escolarización en Madrid"*. Actas del XII Congreso de Antropología. (León, 6-9 de septiembre de 2011).

Peláez, C. (2012). *La escuela, un espacio simbólico que construir: estigmas y estrategias de los agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización,* en García Castaño, F.J., Olmos, A.(ed.) (2012) Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela. Madrid: Trotta.

Ponce Solé, J. (2007). *Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares. Derecho y políticas públicas urbanas*, CEPC, Madrid, pp. 29 a 33.

Poveda, D.; Franzé, A.; Jociles, M.I.; Rivas, A.M.; Villaamil, F.; Peláez, C.; Sánchez, P. (2007) *"La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica"*. *EMIGRA Working Papers,* 91. Recuperado el 29-11-2009 de www.emigra.org.es.

Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06) *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado.*

Van Zanten, A. (2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.

Wacquant,L (1987) "*Différence ethnique et différences sociales dans les écoles primaires de Nouvelle-Calédonie*" en Actes de la Recherche en Ciences Sociales. Nº 70.

GASTO PÚBLICO Y DE LAS FAMILIAS EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DIFERENCIAS ENTRECENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS

Jesús Rogero-García y Mario Andrés-Candelas[1]

Resumen

En España existe un permanente debate sobre la regulación de los centros públicos y privados-concertados. Uno de los elementos centrales de la discusión lo constituyen las implicaciones económicas de la enseñanza pública y privadaconcertada para el Estado y para las familias. Este trabajo tiene como objetivo principal realizar una estimación comprensiva del gasto por alumno en educación infantil, primaria y secundaria que realizan las administraciones públicas y las familias, en función de la titularidad del centro educativo (pública o privada concertada). La metodología se basa en el análisis del gasto educativo en 2007, a través de dos fuentes: la Encuesta sobre Gasto de los Hogares en Educación, de la que se extraen los gastos de las familias en educación, y la Estadística del Gasto Público en Educación, de la que se extrae el gasto de las administraciones públicas. Nuestros resultados indican que, para ese año, el gasto público anual por estudiante matriculado en centros públicos ascendió a 5.351 euros, mientras que en los centros privados-concertados fue de 2.663 euros (un 49,8% respecto al coste en centros públicos). El gasto privado anual por estudiante en centros privados-concertados alcanzó los 1.222 euros; dicho gasto fue de 473 euros en centros públicos (un 38,7% respecto al de los centros privados concertados). El gasto total por estudiante (administraciones públicas más familias) de la escolarización en centros privados concertados constituyó el 66,7% del coste por estudiante en centros públicos. La escolarización en centros privados-concertados supone una reducción del gasto público, así como el trasvase de parte de los costes educativos a las familias. Las diferencias en el gasto de las familias según tipo de centro promueven la concentración de alumnos según origen socioeconómico.

Palabras clave: fondos públicos, fondos privados, contribución de los padres, escuela pública, centros privados concertados, eficiencia.

1. Introducción:Financiación y eficiencia de la educación.

En España hay tres tipos de centros educativos no universitarios según el origen principal de los fondos que los sostienen y su titularidad: centros públicos (de titularidad pública y sostenidos con fondos públicos), centros privados(de titularidad privada y sostenidos con fondos privados) y centros privados concertados (de titularidad privada y sostenidos con fondos públicos). Estos últimos son de gestión privada y reciben financiación pública a través del sistema de conciertos, a cambio de cumplir una serie de condiciones. Entre ellas, deben cubrir una necesidad de escolarización demandada por parte de la población, ser gratuitos (cualquier actividad en su seno no podrá tener ánimo de lucro y las actividades que signifiquen pago por parte de las familias deberán ser aprobadas por las administraciones educativas), tener las mismas condiciones para la admisión de alumnos que los centros públicos y disponer las actividades confesionales con carácter voluntario (Leyes 8/1985 y2/2006).

Tanto la regulación como la proporción de centros públicos y concertados en el conjunto del sistema educativo no universitario han sido objeto de un permanente debate desde la regulación de su coexistencia a través de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; Fernández Enguita, 2008).Uno de los principales aspectos del debate se refiere al nivel de eficiencia de unos y otros centros, es decir, a la relación entre sus logros educativos (por ejemplo, medidos a través del rendimiento académico de los alumnos o de la equidad de sus resultados) y los recursos invertidos (por ejemplo, medidos a través del coste económico de los centros).

La mayoría de investigaciones realizadas en España sobre resultados académicos según titularidad de centro concluyen que, una vez controladas las variables relacionadas con el origen socioeconómico de los alumnos, no existen diferencias significativas. Al respecto, pueden citarse las investigaciones de Anghel y Cabrales (2010), que analizan la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) realizada a los alumnos de 6º de primaria en la Comunidad de Madrid; Gutiérrez-Domenech y Adsera (2012) con informes de los propios profesores de 2º, 4º y 6º de primaria en Cataluña;Pelerman y Santín (2011) y Calero y Escardíbul (2007) con los resultados de PISA 2003; y Cordero Ferrera, Manchón López y Simancas Rodríguez (2012) con los resultados de PISA 2009. Por su parte, Mancebón-Torrubia, Calero, Choi y Pérez Ximénez-de-Embún (2012), a través de PISA 2006, encuentran que las escuelas públicas obtienen mejores

1 Jesús Rogero-García, Universidad Autónoma de Madrid. Mario Andrés-Candelas, Universidad Complutense de Madrid

resultados. En el sentido contrario, Doncel, Sainz y Sanz (2012), con información de la prueba de CDI de la Comunidad de Madrid, concluyen que los centros concertados obtienen mejores resultados que los públicos, pero su análisis utiliza como unidad muestral el centro escolar y, por tanto, no controla el origen socioeconómico de los alumnos.

En relación con la distribución del alumnado, se ha observado que los alumnos cuyas familias disponen de mayores ingresos, profesiones de mayor cualificación y niveles de estudios más altos se concentran mayoritariamente en centros concertados (Escardíbul y Villarroya, 2009; MancebónTorrubia y Pérez Ximénez-de-Embún, 2010; Instituto de Evaluación, 2011*a*). Al respecto, España destaca como el país de la OCDE con mayor diferencia entre el nivel educativo de los padres de alumnos de centros públicos y privados concertados (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011).Esta diferenciación del tipo de alumno tiene su origen, en parte, en los diferentes mecanismos de selección practicados por la escuela concertada (MancebónTorrubia y Pérez-Ximénez de Embún, 2007; Bonal, 2002; Villarroya, 2000), tanto a través de los mecanismos de acceso como facilitando la salida de los alumnos con mayores dificultades antes incluso de que alcancen la edad legal (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez, 2010). Estos procesos dan lugar a aulas más homogéneas desde el punto de vista socioeconómico en los centros privados concertados, una composición que es tenida en cuenta por los padres a la hora de optar por un tipo de centro u otro (Fernández Llera y Muñiz Pérez, 2012).Asimismo, estudios precedentes indican que las características de los compañeros de aula influyen en los resultados individuales. Debido a su diferente tipo de alumnado, este *efecto compañero* (Fernández Llera y Muñiz Pérez, 2012), tiene una influencia especialmente positiva en el rendimiento de los alumnos en los centros privados concertados (Calero y Choi, 2012; OECD, 2007).

En relación con los costes educativos, se ha observado que los centros privados concertados suponen un menor coste para las administraciones públicas que los centros públicos(Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011). A diferencia de las investigaciones que comparan el rendimiento académico de las escuelas públicas y las privadas concertadas, los trabajos que abordan el gasto público dedicado a unos y otros centros son escasos y, cuando se ofrecen datos, estos suelen ser excesivamente generales o poco precisos. Asimismo, y a pesar de que existen valiosas aportaciones que analizan pormenorizadamente los costes de la educación y su financiación (un excelente ejemplo es el trabajo de Uriel, Moltó, Pérez, Aldás y Cucarella(1997)), no se ha encontrado ningún estudio que ofrezca una visión comprensiva y comparable del gasto público y de las familias en centros públicos y privados concertados para un mismo periodo. Este artículo pretende contribuir a cubrir esta laguna, y tiene como finalidad ofrecer una comparación ajustada sobre las implicaciones económicas de ambos tipos de centro para la sociedad española. Sus objetivos son: (1) estimar el gasto público por estudiante de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (obligatoria, superior y ciclos formativos), según el tipo de centro (público o privado-concertado), teniendo en cuenta no solo la financiación a través de la oferta (recursos otorgados directamente a los centros educativos), sino también a través de la demanda (becas, subvenciones a la compra de libros y material escolar, transporte, etc.); (2) estimar el gasto privado (de las familias) por estudiante según tipo de centro, teniendo en cuenta los costes directos e indirectos; y (3) conocer el gasto total (para los hogares y las administraciones públicas) por estudiante según tipo de centro.

En España, según los datos oficiales, el porcentaje de gasto públicodestinado a conciertos con entidades educativas privadas, respecto al gasto público total en educación, se ha situado en los últimos 15 años en torno al 10% (Instituto de Evaluación, 2011*b*). Con ello, las subvenciones públicas supusieron el 75,6% de los ingresos corrientes en centros concertados religiosos y el 67,3% en los centros concertados no religiosos en 2010 (Instituto Nacional de Estadística, 2012).La transferencia pública destinada a conciertos suele utilizarse para referir la proporción de gasto público que se invierte en financiar la enseñanza privada concertada (Bonal, 2002: 19; Villarroya, 2003: 191; Instituto de Evaluación, 2011*b*: 46). Sin embargo, la partida destinada a conciertos no es el único gasto público que contribuye a sostener la enseñanza privada concertada.En la práctica, la financiación pública de la enseñanza privada concertada abarca, además de los conciertos educativos: (a) la parte de administración general, formación del profesorado, educación compensatoria, actividades extraescolares, servicios complementarios e investigación educativa que revierte, de un modo u otro, en la enseñanza concertada, (b) los recursos financiados públicamente que reciben los alumnos de dicha enseñanza en forma de becas, ayudas y/o servicios complementarios (ayuda para libros, transporte, comedor, etc.), (c) otras transferencias económicas distintas a los conciertos (subvenciones para mantenimiento de edificios, etc.), y (d) otras ayudas económicas indirectas (cesión de terrenos gratuita o a precios por debajo de mercado, etc.). Una estimación precisa del gasto público destinado a la enseñanza concertada requeriría agregar estas cantidades, y permitiría compararlo con el gasto de las administraciones públicas en la enseñanza de titularidad pública.

Investigaciones previas han comparado el gasto público en educación pública y eneducación privada concertada. La diferencia en el gasto público por alumno en la etapa obligatoria entre unos y otros centros se amplió durante los años 80 y 90 en favor de los centros públicos(Uriel et al., 1997; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003). De acuerdo con estos estudios, el gasto público por alumno de primaria en centros públicos aumentó considerablemente respecto al gasto en centros concertados entre 1981-1982 y 1999-2000, mientras que la diferencia en el gasto público por estudiante de secundaria en centros públicos y concertados se redujo. Los estudios más recientes muestran que el gasto público por alumno de enseñanzas no universitarias en los centros concertados era un 45% del gasto público por alumno en los centros públicosen 2007 (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011) y un 42% en 2008 (CECE, 2008). No obstante, los estudios precedentes no tienen en cuenta que una parte del gasto imputado a la educación pública revierte en la educación privada concertada.Este trabajo persigue realizar una estimación precisa y ajustada de estos gastos, para lo que redistribuye el importe destinado a becas

y ayudas, y a actividades extraescolares entre la escuela pública y privada concertada, y no incluye otras partidas que no son pertinentes en la comparación (administración general, investigación educativa y formación del profesorado), puesto que la finalidad del gasto revierte en ambos tipos de educación.

Por su parte, las familias financian la educación de sus miembros en edad escolar a través de gastos en costes directos (matrículas) e indirectos (desplazamiento, transporte, etc.) (Calero, Quiroga, Escardíbul, Waisgrais y Mediavilla, 2008). Estos gastos varían significativamente según la titularidad de los centros a los que acuden los alumnos (Villarroya, 2003). En España, la evolución delgasto de las familias experimentó una tendencia ascendente entre 1997 y 2003 que se ha atribuido a la expansión de la educación concertada (Calero et al., 2008). En estos colegios, los pagos provenientes de las familias constituyeronen 2010 el 18,1% de los ingresos en los centros concertados religiosos y el 25% enlos concertados no religiosos (Instituto Nacional de Estadística, 2012). En este contexto, aunque el cobro de matrículas no está permitido, se ha observado que existen donaciones voluntarias que en la práctica son cuotas pagadas por todas las familias (MancebónTorrubia y Pérez-Ximénez de Embún, 2007; Villarroya, 2003), y que otros gastos educativos, como la indumentaria o el material escolar, suelen ser mayores que en los centros públicos (Hidalgo, 2005).La distribución del gasto privado en educación entre los diferentes grupos sociales ha demostrado ser una variable relevante en el establecimiento de desigualdades en los procesos educativos (Calero et al., 2008; Bourdieu, 1998).

2. Método

Este trabajo analiza el gasto público y privado por estudiante de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Para ello, se utilizan diferentes fuentes sobre financiación pública y privada de la educación en el año 2007. Se ha escogido ese año porque es el último sobre el que se cuenta con datos conjuntos sobre gasto en educación según tipo de centro por parte de las familias y de las administraciones públicas. En el momento de realizar este trabajo están disponibles los datos de 2011 sobre gasto de las familias en educación, pero no el gasto público correspondiente a ese año.

El gasto público en educación infantil, educación primaria y educación secundaria se analiza a través de la *Estadística del Gasto Público en Educación* del año 2007, elaborada anualmente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, 2009). Esta estadística recoge todo el gasto educativo ejecutado por las diferentes administraciones públicas (estatales, autonómicas o locales).

El estudio del gasto privado de las familias en educación se realiza a partir de la *Encuesta sobre Gasto de los Hogares en Educación (Módulo Piloto de la EPF 2007)*, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística. Su muestra es de 3.299 hogares. La información que recoge la EPF 2007 se refiere a los 12 meses anteriores a la entrevista (Instituto Nacional de Estadística, 2009), de modo que la mayoría de sus datos corresponden al curso 2006/2007. Por ello, las estimaciones se realizan a partir del número de alumnos correspondiente al curso 2006/2007 contabilizado por la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En ese curso se matricularon un total de 7.211.872 alumnos en infantil, primaria y secundaria. El 25,6% estaban escolarizados en centros privados-concertados, sin existir diferencias significativas entre infantil y primaria y secundaria (Tabla I).

A continuación se definen los agregados utilizados respecto al gasto público en centros públicos:

- *Gasto público por alumno en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (incluye Formación Profesional) en centros públicos.*

Dónde:

- Gasto público en actividades de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria: remuneraciones del personal docente y no docente, gastos corrientes en bienes y servicios, inversiones y gabinetes psicopedagógicos internos y externos a los centros, en centros públicos.
- Gasto público en servicios complementarios correspondientes a Educación Infantil, Primaria y Secundaria: Servicios de comedor, transporte e internado que se prestan gratuitamente por el lugar de residencia del alumno (no se incluyen becas y ayudas en estos conceptos), en centros públicos.
- Gasto público en actividades extraescolares y anexas correspondientes a Educación Infantil, Primaria y Secundaria:

$GPUA_p$. *Gasto público por alumno en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (incluye Formación Profesional) en centros públicos.*

$$GPUA_p = \frac{AE_p + SC_p + AEX_p + BTM_p + BCR_p + CS_p}{NA_p}$$

actividades de naturaleza formativa, aunque no estrictamente docente (cursos de formación cultural, artística, social, deportiva o recreativa) destinadas a escolares, así como las dotaciones destinadas al impulso de la práctica deportiva en el sistema escolar. Gasto imputable a centros públicos.

- Gasto público en becas y ayudas en libros de texto y material de alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria matriculados en centros públicos. Para su estimación se ha dividido el volumen de inversión en estos niveles por el número de becarios matriculados en centros públicos.

- Gasto público en becas y ayudas en transporte, comedor y residencia de alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria matriculados en centros públicos. Para su estimación se ha dividido el volumen de inversión en estos niveles por el número de becarios matriculados en centros públicos.
- Gasto público encotizaciones sociales imputable a Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Número de alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria matriculados en centros públicos.

No se incluyen las siguientes partidas: (a) *administración general, investigación educativa, educación compensatoria y formación y perfeccionamiento del profesorado*, debido a la imposibilidad de imputar la parte correspondiente a los dos tipos de enseñanza, y a que se asume que son partidas independientes al sistema de financiación de los centros educativos; (b) *las actividades extraescolares de apoyo fuera del centro*, dado que escapan a la formación reglada y quedan a elección de las familias; son actividades externas a los objetivos del sistema educativo y, por tanto, no forman parte de los compromisos del Estado con la educación financiada públicamente; (c) *educación especial, educación de adultos y educación en el exterior*, al asumir que estos gastos son independientes del sistema de financiación de los centros educativos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, cuyos gastos son objeto de esta investigación.

El gasto público en centros privados concertados se ha calculado del siguiente modo:

- *Gasto público por alumno en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (incluye Formación Profesional) en centros concertados.*

Dónde:

- Gasto público en actividades de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria: transferencias destinadas a financiar la enseñanza en centros privados-concertados (conciertos). Para el año 2007, los tipos de gasto considerados por unidad escolar (aula) concertada eran: salarios del personal docente, gastos variables y otros gastos. Aquí se incluyen aquellos gastos del centro no derivados del coste del profesorado, incluidas retribuciones de personal de administración y servicios, y reposición de inversiones reales (Ley 2/2006).
- Gasto público en actividades extraescolares y anexas correspondientes a Educación Infantil, Primaria y Secundaria: actividades de naturaleza formativa, aunque no estrictamente docente (cursos de formación cultural, artística, social, deportiva o recreativa) destinadas a escolares, así como las dotaciones destinadas al impulso de la práctica deportiva en el sistema escolar. Gasto imputable a centros privados-concertados.
- Gasto público en becas y ayudas en libros de texto y material de alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria matriculados en centros concertados. Para su estimación se ha dividido el volumen de inversión en estos niveles por el número de becarios matriculados en centros concertados.
- Gasto público en becas y ayudas en transporte, comedor y residencia de alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria matriculados en centros concertados. Para su estimación se ha dividido el volumen de inversión en estos niveles por el número de becarios matriculados en centros concertados.
- Número de alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria matriculados en centros concertados.

Los agregados respecto al gasto privado en educación (tanto para alumnos de centros públicos como de centros concertados) se expresan del siguiente modo:

- *Gasto privado por alumno en Educación Infantil y Educación Primaria.*
- *Gasto privado por alumno en Educación secundaria y Formación Profesional.*

Dónde:

- Gasto privado por alumno en clases lectivas: Incluye tanto las clases docentes (de carácter gratuito en el sistema público y privado-concertado para los niveles de infantil 2º ciclo de primaria y enseñanza secundaria obligatoria) como las enseñanzas complementarias de carácter voluntario. Se realizó esta agrupación debido a la dificultad que suponía, para los hogares informantes, diferenciar ambos conceptos.
- Gasto privado por alumno en actividades extraescolares (de apoyo y ocio) en el centro.
- Gasto privado por alumno en servicios complementarios (comedor, residencia y transporte).
- Gasto privado por alumno en bienes y servicios (libros de texto, uniformes, etc.).
- *Gasto privado total por alumno en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.*

Dónde:

- Número de alumnos matriculados en centros de infantil y primaria.
- Número de alumnos matriculados en centros de secundaria.
- Número total de alumnos.

3. Resultados

En 2007, el gasto público total en educación ascendió a 46.453 millones de euros, el 4,41% del Producto Interior Bruto (Instituto de Evaluación, 2011*b*). El gasto público anual en España en 2007 correspondiente a educación infantil, primaria y secundaria en actividades de enseñanza, servicios complementarios, actividades extraescolares y anexas, becas y cotizaciones sociales fue de 30.403,5 millones de euros (tabla II). De estos gastos, el 16,2% (4.915,4 millones de euros) fue destinado a financiar la educación privada concertada. La mayor parte de esta financiación se destinó a actividades de la enseñanza: por niveles, el porcentaje de gasto en la escuela concertada en educación infantil y primaria fue del 19%, mientras que en secundaria fue del 16,1%.

Tabla 2. Gasto público anual en educación (miles de euros). España 2007

	Total	Pública	Privada concertada	Porcentaje concertada sobre total
Actividades de enseñanza	26.634.036	21.953.348	4.680.688	17,6
Infantil y primaria	13.491.921	10.928.418	2.563.502	19,0
Secundaria	13.142.115	11.024.929	2.117.186	16,1
Servicios complementarios	665.708	665.708	0	0,0
Actividades extraescolares y anexas	551.197	410.135	141.062	25,6
Becas y ayudas en libros de texto y material	142.753	111.204	31.548	22,1
Becas y ayudas en transporte, comedor y residencia	280.858	218.789	62.070	22,1
Cotizaciones sociales	2.128.952	2.128.952	0	0
Total	30.403.504	25.488.136	4.915.368	16,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística del Gasto Público en Educación 2007 y Estadística de Becas y Ayudas al estudio curso 2006/2007. Ministerio de Educación.

A partir de los datos sobre gasto público y número de estudiantes es posible estimar el gasto público anual por estudiante según titularidad del centro (tabla III). Las administraciones públicas gastaron en 2007 aproximadamente 4.216 euros por estudiante en las enseñanzas no universitarias. Entre los estudiantes matriculados en centros públicos, el gasto ascendió a 5.351 euros, mientras que el gasto por estudiante de los centros privados-concertados fue de 2.623 euros. Así, el gasto público por estudiante de la escuela concertada fue un 49,8% del gasto por estudiante de la escuela pública.

Tabla 3. Gasto público anual por estudiante según actividad educativa y titularidad del centro (euros). España 2007

	Total	Pública	Privada concertada	Porcentaje concertada sobre pública
Actividades de enseñanza	3.693	4.609	2.536	55,0
Infantil (primer y segundo ciclo) y primaria	3.174	4.046	2.291	56,6
Secundaria (ESO, FP y Bachillerato)	4.438	5.347	2.913	54,5
Servicios complementarios	92	140	0	0,0
Actividades extraescolares y anexas	76	86	76	88,8
Becas y ayudas en libros de texto y material	20	23	17	73,2
Becas y ayudas en transporte, comedor y residencia	39	46	34	73,2
Cotizaciones sociales	295	447	0	0,0
Total	4.216	5.351	2.663	49,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística del Gasto Público en Educación 2007 y Estadística de Becas y Ayudas al estudio curso 2006/2007. Ministerio de Educación.

En 2007, el gasto privado familiar promedio anual de un estudiante matriculado en un centro público fue de 473 euros, mientras que dicho gasto en un centro privado-concertado ascendió a 1.222 euros (tabla IV). De este modo, las familias que matriculan a sus hijos en centros públicos pagan 750 euros anuales menos por hijo que aquellas que los matriculan en centros concertados -un 61,3% menos-. En infantil y primaria, los gastos privados se situaron en 538 y 1.375 euros por estudiante de centro público y concertado, respectivamente. El gasto privado de un estudiante de secundaria fue de 387 euros en centros públicos y de 987 euros en centros privados concertados. El gasto de las familias en educación en el año 2007 ascendió a 4.507,111 millones de euros, de la que aproximadamente la mitad correspondió a gastos en educación concertada.

Tabla 4. Gasto privado anual en bienes y servicios educativos por niveles de formación, titularidad y tipo de bien o servicio adquirido. España 2007

	Gasto privado por estudiante (euros)				Gasto privado total en España (miles de euros)[1]		
	Pública	Privada concertada	Diferencia (concertada-pública)	Porcentaje pública sobre concertada	Pública	Privada concertada	Total
Infantil y primaria							
Total	**538**	**1.375**	**837**	**39,1**	**1.453.262**	**1.538.595**	**2.991.857**
Clases lectivas	39	391	352	10,0	105.348	437.520	542.868
Actividades extraescolares (de apoyo y ocio) en el centro	39	99	60	39,4	105.348	110.779	216.127
Servicios complementarios (comedor, residencia y transporte)	142	328	186	43,3	383.575	367.025	750.600
Bienes y servicios (libros de texto, uniformes,...)	318	557	239	57,1	858.991	623.271	1.482.262
Secundaria							
Total	**387**	**987**	**600**	**39,2**	**798.019**	**717.235**	**1.515.254**
Clases lectivas	18	267	249	6,7	37.117	194.024	231.141
Actividades extraescolares (de apoyo y ocio) en el centro	7	37	30	18,9	14.434	26.887	41.322
Servicios complementarios (comedor, residencia y transporte)	29	144	115	20,1	59.800	104.642	164.442
Bienes y servicios (libros de texto, uniformes,...)	333	539	206	61,8	686.668	391.682	1.078.349
Gasto total	**473**	**1.222**	**750**	**38,7**	**2.251.281**	**2.255.830**	**4.507.111**

(1) Gasto total: Gasto por estudiante*número de estudiantes en cada uno de los niveles de formación (Estadística del Gasto Público, Ministerio de Educación)..

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación. Módulo Piloto de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007 (Instituto Nacional de Estadística) y Estadística del Gasto Público en Educación 2007 (Ministerio de Educación).

Con los datos de gasto público y privado por estudiante es posible estimar el gasto total anual en cada tipo de centro (tabla V). El gasto total por cada estudiante de la escuela pública en actividades de enseñanza, servicios complementarios y actividades extraescolares y anexas asciende a 5.824 euros. El gasto total por cada estudiante de un centro privado-concertado es de 3.885 euros, un 33,3% menor que el gasto de un estudiante en un centro público.

Tabla 5. Gasto por estudiante según actividad educativa, titularidad del centro y tipo de financiación (euros). España 2007

	Gasto público por estudiante			Gasto privado por estudiante			Gasto total (público + privado) por estudiante		
	Pública	Privada concertada	Porcentaje concertada sobre pública	Pública	Privada concertada	Porcentaje pública sobre concertada	Pública	Privada concertada	Porcentaje concertada sobre pública
Actividades de enseñanza	4.609	2.646	57,4	30	352	8,5	4.639	2.998	64,6
Infantil y primaria	4.046	2.291	56,6	39	391	10,0	4.085	2.682	65,7
Secundaria	5.347	2.913	54,5	18	267	6,7	5.365	3.180	59,3
Transporte, comedor y residencia	186	0	0,0	93	256	36,4	279	256	91,7
Actividades extraescolares y anexas	86	0	0,0	25	65	38,7	111	65	58,3
Libros de texto y material	23	17	73,2	324	550	59,0	348	567	163,0
Cotizaciones sociales	447	0	0,0	0	0	0,0	447	0	0,0
TOTAL	5.351	2.663	49,8	473	1.222	38,7	5.824	3.885	66,7

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística del Gasto Público en Educación 2007 (número de estudiantes curso 2006/2007) (Ministerio de Educación), Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación (Módulo Piloto de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007) (Instituto Nacional de Estadística) y Estadística de Becas y Ayudas al estudio curso 2006/2007 (Ministerio de Educación).

5. Discusión y conclusiones

Las diferencias en cuanto a financiación pública y privada de los centros públicos y concertados, la composición interna de su alumnado, las condiciones de trabajo de sus docentes, sus prácticas en la gestión del alumnado (acceso y salida) y la confesionalidad de buena parte de los centros concertados, mantienen vivo el debate sobre la idoneidad de uno u otro tipo de enseñanza y su peso específico en la educación financiada con fondos públicos en España. Este trabajo aporta una visión integral y comparativa de las implicaciones económicas de la educación pública y concertada, tanto para las familias como para las administraciones públicas. La disponibilidad de información precisa resulta esencial para un debate fundamentado sobre la eficiencia de ambos tipos de centros.

El primer objetivo de este trabajo consistía en estimar el gasto público por estudiante en la escuela pública y en la escuela privada concertada, desde una doble perspectiva: el cálculo a través de la oferta (conciertos) y a través de la demanda (becas y otras ayudas). Este enfoque hace posible efectuar una comparación más ajustada del esfuerzo presupuestario que suponen ambos tipos de enseñanza para las administraciones públicas. De acuerdo con el Instituto de Evaluación (2011*b*), el 10,7% del gasto público de 2007 fue destinado a la educación concertada a través de transferencias directas (conciertos). Asimismo, estudios previos cifran el gasto público por alumno en la escuela concertada en un 45% del gasto por alumno en la escuela pública en 2007 (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011) y en un 42% en 2008 (CECE, 2008). Nuestros resultados indican que el gasto público por alumno en centros concertados de educación infantil, primaria y secundaria constituyóen 2007 un 49,8% en relación con el gasto público por alumno en centros públicos, y que el porcentaje de gasto público dedicado a la enseñanza privada concertada fue del 16,2%. La variación de nuestras cifras respecto a las precedentes se debe, primero, a queeste trabajo incorpora una estimación del gasto de becas y de actividades extraescolares para ambos tipos de centros, cuando en estimaciones anteriores imputan estas partidas en su totalidad a los centros públicos o no las toman en consideración; ysegundo, a quenuestro cálculo no imputa a los centros públicos gastos generales del sistema que, a priori, permanecerían estables independientemente del tipo de financiación de los centros educativos, como la administración general, la investigación educativa y la formacióndel profesorado.

El mayor gasto público de los centros públicos se puede explicar, en parte, por los diferentes gastos de personal (Uriel et al., 1997) y, en concreto, por las condiciones de trabajo de los docentes. En primer lugar, los salarios de los profesores de la enseñanza privada son más bajos que los de la pública (Fernández Enguita, 2008). En segundo lugar, la ratio profesor/alumno es más baja en la educación pública: en 2006-2007 el número de alumnos por profesor fue de 10,6 en centros públicos y 14,2 en centros privados y concertados (dato agregado), un 25% menor (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008). En tercer lugar, se ha observado que la dedicación horaria a clases lectivas de los profesores de la enseñanza concertada es más elevada (Cañadell, 2008).Otra razón relevante que explica las diferencias en el gasto público según titularidad de centro es que la enseñanza pública cubre las necesidades de las zonas rurales de forma generalizada (Gurrutxaga y Unceta, 2010), en las que el coste por alumno es mucho más elevado (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011).

El segundo objetivo de este trabajo consistía en conocer los gastos de las familias en educación según el centro al que acuden los escolares. Algo más de la mitad del gasto de las familias en educación en España corrió a cargo de los alumnos matriculados en centros concertados, mientras que el porcentaje de matriculados en estos centros eradel 25,6% del total de alumnos. Sus familias pagan un promedio de 1.222 euros anuales al año por alumno, 750 euros más que las familias que matriculan a sus hijos en centros públicos. Estas diferencias, por un lado,provocan que las familias que matriculan a sus hijos en centros privados concertados realicen un esfuerzo económico extra para sufragar los gastos educativos y, por otro, promueven la concentración de alumnos de familias con mayor poder adquisitivo en centros concertados y, consiguientemente, son generadoras de inequidad educativa (Fernández Llera y Muñiz Pérez, 2012). Por otro lado, este trabajo no encuentra evidencias de que la concentración de alumnos de condición socioeconómica más baja sea la causa del mayor gasto público en centros públicos, puesto que nuestra estimación no ha integrado las partidas destinadas a educación especial y educación compensatoria y, a pesar de ello, persisten diferencias significativas.

En tercer lugar, este trabajo pretendía calcular el gasto total por estudiante para ambos tipos de enseñanza. El gasto público en educación es mucho más elevado que el gasto privado, con diferencias relevantes según centro: según nuestros resultados, el gasto privado constituye un 8,1% del total de gasto educativo en alumnos de centros públicos, porcentaje que se multiplica casi por cuatro en los centros concertados (31,5%). El gasto educativo total (agregado del gasto de las administraciones públicas y de las familias) es un 33,3% mayor si el alumno se matricula en un centro público que si lo hace en un centro privado-concertado. Estudios previos realizados han calculado que los costes medios por alumno eran un 11,7% superiores en el sistema público que en el sistema privado-concertado en el curso 1994-1995 (Villarroya, 2000). La diferencia entre esta cifra (costes) y nuestros resultados (gastos) puede deberse a dos causas (o a ambas): por un lado, la diferencia en los costes de ambos tipos de enseñanza podría haber aumentado entre 1995 y 2007, y por otro, es posible que haya costes que no son sufragados ni por las familias ni por las administraciones públicas (por ejemplo, a través de empresas o de la Iglesia), y que por tanto no estén integrados en nuestro análisis.

Este estudio contiene limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, existe una evidente carencia de datos sobre gasto público desagregados según tipo de enseñanza. Entre ellos, no se conoce el gasto educativo público en construcción de edificios que, ulteriormente, son utilizados por colegios privados concertados. Estos gastos de inversión implican, a su vez, un aumento significativo en los gastos de financiación (amortizaciones de

deuda, etc.) (Uriel et al. 1997) que se atribuyen erróneamente de manera exclusiva al gasto en centros públicos. Otros datos, aunque de menor cuantía, tampoco se desagregan convenientemente; por ejemplo, los gabinetes psicopedagógicos externos a los centros o las rutas de transporte escolares se han imputado aquí al gasto en centros públicos porque no se conoce la partida específica y tampoco qué parte de su servicio se desarrolla con alumnos de centros concertados. Queda, por tanto, camino por recorrer en cuanto a la disponibilidad de información desagregada por titularidad de centro se refiere. Asimismo, es conveniente aportar evidencia empírica sobre las causas del gasto educativo en unos y otros centros, y en concreto sobre las condiciones laborales de los docentes, la distribución geográfica según titularidad de centro y el coste de la educación en áreas urbanas y rurales.

Este trabajo ofrece, a pesar de sus limitaciones, información novedosay relevante sobre las implicaciones económicas de la financiación de centros públicos y centros concertados en España. La extensión de la educación concertada implica, a priori, una reducción del gasto público y un aumento del esfuerzo económico que deben hacer las familias (Montero Soler, 2006). Existen, por tanto, diferencias económicas significativas en el acceso a la educación que son generadoras de desigualdades educativas y que requieren medidas correctoras desde el ámbito público.Asimismo, la extensión de los centros concertados, en las condiciones y con las características actuales, conlleva la disminución de la equidad debido a la concentración de alumnos según origen familiar, diferentes condiciones de trabajo de los profesionales de la educación (más horas de docencia directa, más alumnos por clase y menos salario), un acceso opaco a la función docente y, generalmente, la apuesta por un modelo educativo caracterizado por un ideario religioso-confesional, ya que el 74% de los alumnos de centros privados concertados estaban matriculados en centros católicosen el curso 2006/2007 (Consejo General de la Educación Católica, 2008).Desde el punto de vista de la política educativa pública, la cuestión radica, primero, en determinar cuáles deben ser los criterios para distribuir el dinero público entre los centros según su titularidad, y segundo,en definir y articular adecuadamente el modelo de educación privada concertada que se pretende conseguir.

Bibliografía

Anghel, B. y Cabrales A. (2010). The Determinants of Success in Primary Education in Spain.*Documentos de trabajo FEDEA*, 20, 1-65.

Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: Evolución y efectos sobre las desigualdades educativas.*Educar,* 29, 11 - 29.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público,* 67, 29-42.

Calero, J., Quiroga, A., Escardíbul, J. O., Waisgrais, W., y Mediavilla, M. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Calero, J., y Escardíbul, J. (2007). Evaluación de servicios educativos: El rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española, 183*(4), 33-66.

Cañadell, R. (2008). Enseñanza pública. Cómo afecta la globalización a la educación.*El Viejo Topo,* 243, 41-45.

CECE (2008). *Estudio de costes de la enseñanza concertada en España*. Madrid: CECE.

Consejo General de la Educación Católica (2008). *La enseñanza en los centros educativos católicos 2006-2007.* Madrid: FERE-CECA

Cordero Ferrera, J.M., Manchón López, C. y SimancasRodríguez, R. (2012). Análisis de los condicionantes del rendimiento educativode los alumnos españoles en PISA 2009 mediante técnicasmultinivel. *Presupuesto y Gasto Público, 67, 71-96.*

Doncel, L. M., Sainz, J. y Sanz, I. (2012). An Estimation of the Advantage of Charter over Public Schools.*Kyklos*, 65 (4), 442-463.

Escardíbul, J. O. y Villarroya, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data, *Journal of Education Policy,* 24(6), 673-696.

Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE),* 1(2), 42-69.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Fernández Llera, R. y Muñiz Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso.

Presupuesto y gasto público, 67, 97-118.

Gurrutxaga Abad, A. y UncetaSatrústegui, A. (2010). La función distributiva de la educación: un análisis aplicado al País vasco. *Política y Sociedad*, 2010, 47(2), 103-120.

Gutiérrez-Domenech, M. y Adsera, A. (2012). Student Performance in ElementarySchools: EvidencefromCatalonia. *Revista de Economía Aplicada*, Vol. XX, 135-164.

Hidalgo, I. (2005). *Gasto de las familias en educación básica y elección entre colegio público y privado: Un análisis empírico*. Madrid: Centro de Estudios Monetarios y Financieros.

Instituto de Evaluación (2011*a*). *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación Secundaria. Segundo Curso. Informe de resultados.* Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto de Evaluación (2011*b*). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2011*. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Estadística (2009). *Encuesta sobre gasto de los hogares en educación. Módulo piloto de la encuesta de presupuestos familiares 2007. Metodología.* Madrid: INE.

Instituto Nacional de Estadística (2012). *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009-2010*. Madrid: INE.

MancebónTorrubia, M. J. y Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas apartir de PISA 2006. *Regional and SectoralEconomicStudies*, 10 (3), 129-148.

Mancebón, M. J. y Pérez-Ximénez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado, *Hacienda Pública Española,* 180, 77-106.

Mancebón-Torrubia, M.J., Calero, J., Choi, A. y Pérez Ximénez-de-Embún, D.(2012). Effciency of Public and Publicly-Subsidized High Schools in Spain.Evidence from PISA 2006.*Journal of the Operational Research Society*, 63 (11), 1516-1533.

Ministerio de Educación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Metodología y notas explicativas sobre la estadística de becas y ayudas al estudio. Curso 2006/2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (2009). *Metodología de la estadística del gasto público en educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Montero Soler, A. (2006). Educación, economía y mercado: crónica de una difícil relación. *Educación XXI,* 9, 17-34.

Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010).*How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey & Company.

OECD (2007). PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 1: Analysis. París: OECD.

Pelerman, S y Santin, D. (2011). Measuring Educational Efficiency at Student Level with Parametric Stochastic Distance Functions: an Application to SpanishPISA Results.*EducationEconomics.* Vol. 19, No. 1, 29-49

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2003). *La educación general en España.* Madrid: Fundación Santillana.

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2011). Diagnóstico y reforma de la educación general en España. En Pérez-Díaz, V., Rodríguez J. C., Felgueroso, F. y Jiménez-Martín S. (Eds.), *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española* (pp. 13-205).Madrid: Civitas.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Uriel, E., Moltó, M. L., Pérez, F., Aldás, J. y Cucarella, V. (1997). Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas: 1980-1992. Madrid: Fundación Argentaria – Visor.

Villarroya, A. (2000). *La financiación de los centros concertados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España, *Revista de Educación,* 330, 187-204.

Villarroya, A. y Escardíbul, J.O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España.*Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 12(02), 1-26.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS DINÁMICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. ANÁLISIS DE LOS MODELOS Y PROPUESTAS DE LOS CEIP DE INCA (MALLORCA)

Jaume Ferra Rotger, Batomeu Mulet Trobat y Francisco González Paredes

Resumen

Ha habido, en las últimas décadas, propuestas y proyectos en los centros educativos así como cambios en la legislación educativa tanto autonómica como estatal que han querido consolidar una escuela más participativa. Todo ello no ha traído modificaciones en las actitudes de los sectores implicados. Las AMPas han sido el cauce de participación de los padres y, muchas veces, han suplido las carencias de la administración. Existe una percepción por parte de los profesionales de la educación de una baja implicación de la familia en los procesos de educación de los hijos y en concreto se percibe una un modelo familiar con dificultades para acercarse al centro escolar. Se constata que cuando hay sintonía en los planteamientos entre los equipos directivos y las asociaciones de padres y madres, la participación es positiva. La propuesta de analizar en el contexto de los centros de primaria de una zona (municipio de Inca-Mallorca) los modelos y protocolos de relación con las familias que los centros educativos establecen para colaborar.

Palabras clave: educación, escuela, familia, participación

Introducción

La familia es un concepto complejo por su diversidad y evolución histórica, y ello aunque se considere la más universal de las instituciones sociales y que en las sociedades occidentales esté presente como institución básica de relación social, aunque sea puesta en cuestión.

Por otra parte, en el contexto de la modernidad, la escuela surge como instrumento socializador y homogeneizador del Estado. A partir de este momento se inicia un proceso creciente por el que las familias van delegando en la escuela una parte fundamental de esta tarea socializadora. En el contexto de la postmodernidad, los procesos de individualización han conducido a una concepción plural del contenido de la familia; lo que nos lleva a hablar de familias en un contexto de crisis de la familia como institución de primera socialización. Por otro lado, la proliferación de las tecnologías de la comunicación y de la información ha aportado un nuevo agente socializador y unos nuevos modos de socialización, cuya potencia indiscutible compite con los agentes tradicionales, como elementos de transmisión de cultura.

Los cambios en la estructura familiar provocan que la escuela reciba nuevas competencias educativas que tradicionalmente asumía el entorno familiar, y aquí nos interesan, además de la familia como agente socializador, las posibilidades que tiene como agente de participación democrática en la escuela y como la escuela percibe esta participación como institución democrática moderna, en contexto concreto como el de los centros de educación primaria de la localidad de Inca (Mallorca).

Ha habido, en las últimas décadas, propuestas y proyectos en los centros educativos así como cambios en la legislación educativa tanto autonómica como estatal que han querido consolidar una escuela más participativa. Todo ello no ha traído modificaciones en las actitudes de los sectores implicados.

1. La familia como agente socializador y educativo.

La familia, en principio, la podemos considerar un agente socializador y educativo: es una forma organizativa básica para la sociedad, especialmente en el sentido educativo y socializador, a pesar del hecho de que es un concepto que hoy puede tener un significado más amplio que lo que aquí damos y la problemática de la familia resulta más compleja que esta simple abstracción.

La familia es la institución, grupo u organización social (estructura) donde comienza el aprendizaje social y se transmiten las primeras pautas sociales, especialmente en lo que respecta a la socialización primaria o temprana, lo que hace que se considere como un agente socializador de primer orden, aunque hoy en día tiene competidores como la escuela y los medios de comunicación. O, simplemente, la familia se puede entender como una unidad formada por un grupo de

personas ligadas entre ellas por relaciones de matrimonio, parentesco o afinidad (Salvador Cardús, 1999), pero que la realidad social le exige, aunque sea relativamente, la participación la educación de sus hijos a nivel interno y del sistema educativo más amplio.

La familia como agente socializador y educativo, incluso como forma de organización instituida, en los tiempos que nos ha tocado vivir ha sufrido cambios significativos dado que su función de enculturación entra en conflicto con los mecanismos transculturadores de la socialización terciaria o mediática, y ha delegado importantes funciones socializadoras primarias a la escuela. Ello complica su papel real en la participación socializadora y educativa, por tener un tipo de organización formal muy diversificada y con unos intereses particulares distintos a la escuela.

Hoy la familia difícilmente cumple las funciones que le fueron asignadas tradicionalmente, en el sentido funcionalista: "la familia es un grupo social caracterizado por una residencia común, cooperación económica y reproducción. Incluye adultos de ambos sexos, de los que al menos dos mantienen una relación sexual socialmente aceptada y uno o más hijos, propios o adoptados, de los adultos que cohabitan sexualmente" (Murdoock, G.P. 1994, p. 1)[1], lo que no encaja en las características de algunos grupos actualmente considerados como familia.

Históricamente la familia como institución ha evolucionado de manera bastante radical y aunque siempre ha tenido una función socializadora como transmisora de cultura y subculturas de estilos de vida y convivencia de grupo, no siempre ha tenido la consideración en el marco de las sociedades concretas (por ejemplo la familia como modelo nuclear es muy reciente en el marco de la historia, es un fenómeno urbano moderno).

Es a partir de la revolución industrial que se implanta la familia que se entiende como moderna, es decir nuclear (formada por padres e hijos. Existe la familia nuclear, completa e incompleta; en este último caso falta algún elemento que numéricamente complete la familia nuclear). La familia nuclear, aunque se considere como la familia normal en la España moderna, no se llega a generalizar como tal y pueden apreciarse topologías de familias extensas enmarcadas en el paso de la familia tradicional hacia la nuclear fusional, así como tipos de familia consideradas emergentes como son la monoparental, la cohabitación o las reconstituidas. Una cuestión sí que queda clara: cando se habla de modelos de familia en la actualidad y su incidencia en la función educadora aparecen los conceptos de crisis y cambios de valores en las aproximaciones y análisis de tipo sociológico.

Históricamente cabe indicarse que en la mayor parte de sociedades, en especial las preindustriales, las familias han tenido la responsabilidad de educar y socializar a los hijos. Ha sido en el marco de la industrialización y del capitalismo que se ha generado la necesidad de delegar estas funciones a la Escuela como instrumento de socialización eminentemente secundaria y formal.

El paulatino reconocimiento de los derechos de la infancia o como indica Ariès la transición a la modernidad conlleva "el descubrimiento de la niñez". La filosofía de la Ilustración subraya la importancia de la educación en la formación y desarrollo del individuo como persona. Paralelamente, se produce una transición de la sociedad tradicional estamental a la sociedad industrial de clases, teóricamente más abierta, donde la formación adquiere una importancia fundamental para la promoción social. Los esfuerzos educativos se observan primeramente en la clase burguesa ascendente que desea construir y afianzar una posición social de privilegio.

La creciente preocupación por la educación y la salud se irá trasladando a las clases medias. A fines del siglo XIX se inicia un "proceso de civilización higiénica de las familias de los trabajadores" (Frévert, 1985) lo que implicará nuevas demanda educativas formales para conseguir posteriormente la generalización de la educación institucional.

"Este derecho filial, que empieza con la época moderna, no cesará de recibir cada vez un mayor impulso en tiempos posteriores" (Beck-Gernsheim, 1989). Los progresos de la medicina, la psicología y la pedagogía son fundamentales en este proceso.

Por otro lado, la disminución del número de nacimientos hace que "las ambiciones, las inversiones de los padres se concentran en su descendencia, como "recurso escaso", por lo que "cada vez se hace menos lícito tomar al hijo tal como es" (Beck, 2003).

Para analizar todos estos aspectos en su conjunto y para realmente poder completar su función socializadora en la sociedad moderna y democrática, cabe revisar el contacto de la familia y la escuela, y cómo institucionalizar más eficazmente la participación democrática de las familias en la escuela.

La familia se puede definir como un grupo de personas que se encuentran relacionadas por lazos de sangre, matrimonio o adopción, que forman una unidad económica, como dice Anthony Giddens, y donde los adultos del grupo se responsabilizan de los niños. (Giddens, A. 1992, pág. 764-765). Socialmente se considera una microestructura con sus derechos y deberes.

La familia, a nivel de institución, designa a un grupo social constituido por personas vinculadas por lazos de sangre, el matrimonio o la adopción, caracterizado por una residencia común, cooperación económica, reproducción y cuidado de la descendencia (Giner y otros (1998).

Según George Murdock, la familia incorpora cuatro funciones que le son fundamentales: sexo, procreación, socialización y cooperación económica. Lo que, según Salvador Giner, es especifico de la familia es la integración de estas funciones

1 Citado por José Taberner, 2012. P. 93

en una misma unidad institucional como fórmula comunitaria de convivencia. (Giner, S. 2010, p. 131).

Diferenciamos la familia nuclear básica compuesta de matrimonia e hijos y que, como visión dominante en las sociedades occidentales, entra en crisis. (Gavinia, R. 2003, p. 43) y las familias denominadas extensas, entidades más complejas en cuanto a responsabilidades y funciones, en el sentido de que entran en juego diversas personalidades y amplían las posibilidades de la unidad familiar, formando un grupo de personas que desarrollan diversas potencialidades: A) económicas; B) culturales; C) sociales.

La "familia" es la institución, socializadora y educativa, donde se inicia el aprendizaje social y se transmiten las primeras pautas sociales (socialización temprana y primaria). Este hecho la convierte en el primer y principal agente socializador, aunque esta afirmación puede relativizarse al tener la familia una diversidad de competidores, agentes socializadores externos a ella, que actúan desde la socialización primaria, secundaria y terciaria.

El abanico de contactos familiares que experimenta el niño no es igual en las diferentes culturas. Generalmente, en las sociedades patriarcales, el cuidado que del hijo hace la madre la convierte en la persona más importante durante los primeros años de la vida del niño, aunque las características de las relaciones entre madres e hijos están influidas por la forma y la regularidad de sus contactos. A su vez, esta relación se ve afectada por el carácter de las instituciones familiares y su relación con otros grupos de la sociedad, grupos de iguales, medios de comunicación, escuela, etc.

En las sociedades modernas la mayor parte de la socialización temprana tiene lugar dentro de un contexto familiar reducido. La mayor parte de los niños occidentales pasa sus primer años de vida en una unidad familiar compuesta por madre, padre, y quizá uno o dos hijos más. Sin embargo, en otras culturas, los tíos, tías y abuelos suelen formar parte de la misma unidad familiar y acostumbran a tener cuidado de los niños. En nuestra sociedad, algunos niños crecen en hogares monoparentales y otros niños son criados a cargo de dos agentes, materno y paterno (padres divorciados, padrastros o madrastras). Actualmente, también un importante número de mujeres con hijos trabajan fuera de casa y se incorporan al trabajo poco tiempo después de dar a luz.

Con todo, y a pesar de circunstancias y variaciones, normalmente la familia sigue siendo el principal agente de socialización desde los primeros años de vida hasta la adolescencia, y posteriormente, en una secuencia de desarrollo que conecta las distintas generaciones.

En el marco de la estratificación, de los grupos, las instituciones y organizaciones de la sociedad, las familias ocupan diferentes posiciones dentro estructura social. En la mayoría de las sociedades tradicionales la familia en la que había nacido una persona determinaba indefectiblemente su posición social para el resto de su vida. En las sociedades modernas la posición social no se hereda de la misma manera, si bien el ámbito territorial y la clase social de la familia en la que se llega al mundo afectan a los modelos de socialización, posibilitando que los niños adquieren características de comportamiento de sus padres o de otras personas de su entorno, es decir, barrio, comunidad y grupo.

Los diferentes sectores de las sociedades muestran modelos de educación y disciplina, así como valores y expectativas muy variados. Así podemos entender la influencia de los diferentes tipos de contexto familiar si pensamos cómo es la vida para un niño que crece en una familia pobre, perteneciente a una minoría étnica y que reside en un área urbana empobrecida y la comparamos con la vida de otro niño en una familia "blanca", acomodada y que vive en un barrio residencial.

Naturalmente pocos niños –o ninguno– asumen incondicionalmente los puntos de vista de sus padres, y eso es más cierto en las sociedades contemporáneas, donde el cambio es tan rápido y tan generalizado. También hay que señalar que existe todo un abanico de agentes socializadores en las sociedades modernas que producen múltiples divergencias entre los puntos de vista de los niños, los adolescentes y la generación de los padres.

La socialización suele considerarse como un proceso mediante el cual las personas aprenden y asumen la cultura de una sociedad, de un grupo o clase social. Es la opción de la sociedad para lograr la adaptación de las personas a la sociedad o los grupos. Es el aprendizaje de roles y posiciones dados por las características de nuestra participación en el sistema social. Es el aprendizaje de la vida social en el ámbito de la estructura social. La socialización es un proceso vivido por las personas como resultado de su enculturación, aculturación y transculturación, con el que se integran en la sociedad. La socialización siempre es un proceso incompleto o no terminado para las personas, dado que dura toda la vida, y hay que considerar las diferencias personales frente a este fenómeno social.

Este proceso se vive a través de los agentes socializadores como las instituciones, la familia, la escuela, los grupos en general, los grupos de edad, las organizaciones, el medio ambiente socio-cultural, la clase social, los grupos étnico-culturales, los sindicatos, los partidos políticos, los clubes deportivos, los clubes de ocio, etc., y adquieren un papel muy significativo los medios de comunicación, incluyendo Internet y las Nuevas Tecnologías. El efecto de estos agentes varía según el tipo de socialización: primaria es la que se lleva a cabo a partir del aprendizaje de las normas básicas de comportamiento y en un ámbito de relación primaria, fundamentalmente en la familia y en el ambiente más directo que vive el niño, es la primera socialización o socialización informal; la secundaria se refiere al segundo estadio, cuando una vez adquiridas las normas básicas de convivencia social las personas se abren a nuevos aprendizajes sociales y de relación humana, como por ejemplo en la escuela (o socialización institucional o formal); la terciaria es a través de intermediarios tecnológicos (o mediática).

TV, vídeos y juegos de ordenador son elementos decisivos, pero debemos ser conscientes de que el tema va mucho más allá, especialmente desde el boom de las nuevas tecnologías e Internet. También los parques temáticos que aglutinan multitudes o masas y que ejercen el atractivo del gran espectáculo, más allá del hombre telespectador del que habla Jean Cazeneuve (1977), *homo videns* en una sociedad teledirigida y mediática, con un denominador común: tele-ver (Giovanni Sartori, 1989, p. 11) u *homo digitalis* en el ámbito de la modernización en la era de la sociedad digital (Pierre Lévy, 2007). Se prepara el proceso de occidentalización a la americana, donde el ocio se considera no solo el futuro, sino la fuente de bienestar espiritual y material, que se convierten por ellos mismos como agentes socializadores.

Entendemos la socialización como un proceso de aprendizaje de la vida social, en el sentido de una evolución concretizada en el ámbito de la convivencia social. Un proceso mediante el cual las personas aprenden a interiorizar los elementos socioculturales y del medio ambiente, es decir, que el sujeto aprende a integrar en la estructura de su personalidad la cultura adquirida para así adaptarse a su entorno social con posibilidades de crear vivencias culturales no meramente adaptativas, aunque puedan estar condicionadas para las características concretas de su entorno sociocultural. La cultura social pierde el sentido que podría tener a partir de la tradición y la transmisión oral en un contexto de culturas poco complicadas y vivenciales y como consecuencia se producen fenómenos transculturadores, dado que la cultura no es inicialmente la primaría a partir de un contexto reducido , sino que tiene una amplitud considerable y compleja, aunque menos directa y vivencial.

Podemos considerar la socialización como el proceso donde el individuo interioriza y asimila los modelos sociales que le rodean y los asume como propios. (Jordi Busquets, 2005, p. 56). Aunque, como Theodore Caplow indica, la socialización es el proceso por el que el individuo se prepara para participar en la actividad del grupo, aprendiendo las normas del grupo y los roles propiciado por éste (<biblio>); la socialización favorecería la vida de comunidad. Probablemente el problema se plantea cuando se dan influencias externas al grupo y con carácter dominante, una socialización aculturada, sea por los medios de comunicación, sea desde un contexto artificial, como por ejemplo, el marketing, la publicidad, el de las nuevas tecnologías y planteándose problemas de identidades complejas y transculturadas.

El concepto de socialización de Guy Rocher indica que es un proceso donde la persona aprende e interioriza, en el decurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en su estructura de la personalidad, bajo la influencia de su experiencia y de los agentes sociales significativos, y los adapta al entorno social donde debe vivir (Rocher, G. 1980, p. 134).

Así, la participación es puramente formal, desde la racionalidad moderna, pero con los atractivos artificialmente dirigidos a objetivos impuestos desde el poder, en este caso desde el poder económico de la cultura mediática. Es una socialización artificiosa, si no artificial bajo los intereses mercantiles y de la industria cultural descontextualizadora. La familia y escuela deben colaborar para conseguir que el peso de la socialización terciaria favorezca una socialización mercantilizada, mediática y poco comunicativa.

Una de las nuevas formas de socialización surgidas de la tecnología urbana es la preparación para la cultura del ciberespacio, un nuevo medio social donde, desde la infancia a los adultos, nadie que se precie de moderno puede escapar a la utilización de las autopistas de la información. Se trata de una preparación para aceptar las prácticas sociales y culturales dominantes, en un sentido virtual.

La TV y el ordenador contribuyen a la comercialización del aula, producto de la mercantilización de la vida, pero también tienen efectos de guardería, dado que distraen y entretienen a los niños y mientras están pendientes de estos artefactos no molestan. Así no se necesita estar preocupado por los peligros que ofrece la calle, en un contexto urbano, de conflictos, tráfico, etc. y los adultos pueden estar cerrados en el armazón de su casa. Así el niño o la niña quedan descontextualizados de su entorno social más próximo que no sea su casa, va a la escuela en coche, no lleva vida de barrio y su contexto es la máquina.

Seguramente ésta es la forma de vertebrar la vida social, de transmitir las reglas de conducta y clasificar a las nuevas generaciones, de manera más o menos sofisticada, más o menos compleja. Estamos ante la necesidad que tiene una determinada sociedad de institucionalizar sus modelos sociales a través de la transmisión de cultura según las jerarquías sociales, los grupos y la estratificación social. (Varela J. y Álvarez, F. 1991, p. 9). Es éste uno de los canales de socialización de que dispone la sociedad actual, según su organización compleja, que desborda sus formas tradicionales en el ámbito familiar y también de la escuela, entran en el juego de los medios de comunicación social –tal vez más eficaces en el sentido del estandarización sociocultural, informal y atractiva, pero igualmente intencional–, a favor de una homogenización cultural revestida de una diversidad cultural aparente y asimétrica.

La familia, la escuela, los grupos, las clases sociales, los medios de comunicación y las condiciones medioambientales condicionan nuestro proceso de socialización, siempre según la dinámica jerarquizadora de la estructura social, si bien como actores sociales podemos conformarnos o no con ella.

Nos adecuamos a las exigencias y necesidades de la sociedad burguesa-tecnocrática y tecnológica del capitalismo de nuevo cuño, que algunos denominan post-moderna, surgida como fruto de la "modernización", pero que nos hace entrar en multitud de contradicciones que nos afectan en la vida cotidiana, y que la socialización y la educación nos deberían ayudar a superar y no parece que eso vaya a suceder mediante la aceptación de la racionalidad moderna impuesta a través de la sociedad del bienestar y del consumo, ni simplemente con un Estado del bienestar que entre en crisis en manos del

neoliberalismo vigente; al menos, para poder superar la dinámica de exclusión social y cultural en que nos encontramos, a pesar de los voluntarismos solidarios existentes.

Está claro que socialización y control social van de la mano: la socialización estimula conductas por podernos incorporar a la sociedad. El control social es la presión que la sociedad ejerce para intentar eliminar las conductas que dificultan esta incorporación a las normas sociales. Es por esto que la socialización puede ser considerada como un instrumento de control social en el sentido de que condiciona a las personas en el contexto de la sociedad. Si desde la socialización se actuase correctamente el control social no actuaría punitivamente, sino que se adecuarían los comportamientos a las exigencias de la sociedad.

Según Fernández Enguita constantemente nos replegamos a las exigencias de la estructura social. Asumimos que hay una serie de pautas de comportamiento que derivan no del hecho general de ser persona, sino del papel que juegan cotidianamente en la sociedad concreta donde vivimos (Fernández Enguita, M. 1995. pp. 19-20). Es la presión social que actúa sobre nosotros con una fuerza de cuya acción es difícil escapar. Ello no quiere decir que a veces no podamos tener una actitud contraria a los intereses de la dinámica social y juguemos un papel más combativo y vivamos sin ninguna dificultad añadida a lo que es considerado como normal, y todo a pesar de que a veces no somos conscientes de la presión que ejercitan las diversas estructuras de la sociedad sobre nuestro comportamiento o forma de actuar.

La socialización puede ser de varios tipos, primaria y secundaria, funcional (informal) o metódica (formal o institucional). En ellas operan las instituciones y los agentes socializadores. En este ámbito podemos considerar a la educación como un elemento más de este proceso más general que es la socialización. La socialización y la culturización son procesos que se llevan a término de manera "simultánea" a través del ambiente sociocultural que viven los individuos, de manera formal e informal, tanto por la presión ejercida como por el ambiente institucional escolar y cultural.

Educación y socialización son procesos que incidirán durante toda la vida de forma continuada, dado que la sociedad nos exige que nos adaptemos o asimilemos las normas de convivencia social y eso requiere un aprendizaje, que se lleva a cabo a través de la enculturación (aculturación y transculturación incluidas).

La educación y la socialización nos definen como seres humanos en el decurso de la vida por las presiones que ejercen sobre nosotros, o completan al ser humano, como dice Antoni Tort (1997. p. 111). No son únicamente la familia y la escuela las instituciones que socializan, hay otros instancias que también lo hacen. En el proceso de integrar socialmente los niños y jóvenes, son los encargados de moldearlos para hacerles adquirir unas pautas sociales de adaptación al grupo social. Aquí entran en conflicto las generaciones adultas y las no adultas al no coincidir en sus aspiraciones. El adulto intenta que el niño/a acepte las reglas de funcionamiento social y el ejercicio de la autoridad (Tort, A. 1997).

En estos contextos diversificados entran en juego los sistema mediáticos, los condicionantes de la vida cotidiana: publicidad, marketing, mecanismos de poder e ideologizadores, hábitos de vida, mentalización social ambiental, estrategias de las culturas dominantes para perpetuarse, etc.

En este sentido, los indicadores de los condicionantes socializadores o de los agentes socializadores no declaradamente educadores resultan bastante más significativos de lo que en un principio podríamos creer. Los hábitos que generalmente conforman nuestra manera de vivir son fruto de un proceso de socialización que vivimos a lo largo de toda nuestra existencia. Si no asumimos o asimilamos nuestro comportamiento social adaptativamente según los ritmos y dinámicas establecidas por la estructuración social en los márgenes de su tolerancia, según los grupos y las culturas corremos el peligro de quedar excluidos o silenciados. Para no entrar en el proceso de exclusión dejamos de lado comportamientos sociales, relaciones sociales que nos afectan en la vida cotidiana y que pasan a formar parte de nuestra historia cultural o se folklorizan y se generan nuevas dependencias o necesidades según la estructura social. Este mecanismo acontece a pesar de que los actores podamos tener un margen para aceptar o no esta dinámica social y podamos dar pasos para contestarla o matizarla, y así tener una cierta libertad limitada en el ambiente social en que vivimos.

Pero la cuestión resulta más compleja dado que los actores intervinientes –escuela y familia– en el marco de las relaciones institucionales están condicionados por actores externos a estas propias instituciones, además de las características de las nuevas formas de relación social, en una sociedad globalizada y acondicionadora de las relaciones comunitarias y de ciudadanía. Siguiendo a Josep Mª Rotger y Joan Subirats en cuestiones de educación y territorio, deducimos que en un mismo territorio pueden encontrarse una diversidad de modelos de escuela: escuela barrio (alumnos del barrio pero sin proyecto educativo implicado en él), escuela utilitaria (sin implicación en el territorio ni en proyecto educativo de los actores), escuela identitaria (con identidad, pero sin vinculación en el entorno territorial ni social), escuela comunidad (fuerte implantación en el territorio y activa aceptación de la diversidad social del mismo y un proyecto de centro bien definido), (Rotger , J. Mª 2003, pp. 423-424 y Subirats, J. 2002). Sería este último modelo el que cabría impulsar para facilitar la incorporación y participación de las familias y conseguir una mayor implicación de éstas en la escuela.

2. Como se percibe en la escuela la participación democrática.

La familia moderna –institución social en crisis– tiende a convertirse en fuente de tensiones y conflictos que, a veces, posibilitan su destrucción como unidad de convivencia social. A menudo conflictivas relaciones paterno filiales o

generacionales, extensión ruptura matrimonial. Que es uno de los mecanismos que hace posible la disolución de la familia nuclear típica y la aparición de otras formas de familia. El aumento del número de divorcios repercute tanto en el crecimiento de hogares unipersonales como en el de hogares monoparentales (habitualmente hijos más madre). La proliferación de los hogares unipersonales se debe, en muy buena medida, a las nuevas condiciones de vida de las personas mayores (Apuntes de Ciencia Política y Sociología (2011) Sociología de la Familia, http://usuarios.multimania.es/politicasnet/apuntes.htm. p. 79).

La familia en muchos casos se aleja del prototipo padre+madre+hijos biológicos por los procesos de modernización vividos por una sociedad definida mayoritariamente como tradicional y conservadora con dos realidades diferenciadas, la urbana y la rural (Palma-urbana y *Part Forana*, el resto de la isla).

Cada vez es más frecuente encontrar familias en las que ha habido una separación o divorcio, las monoparentales, las adoptivas, los niños acogidos por familiares, padres o madres homosexuales, las familias sustitutas, etc. y todavía hay una tendencia a considerar como indeseables, negativas o al menos problemáticas para el desarrollo de los hijos las composiciones familiares que más se alejan de la tradicional. Sin embargo la investigación ha acumulado incontables evidencias que muestran que en lo que el desarrollo infantil respecta, lo importante no es el tipo de familia en que se crece sino el tipo de relaciones que en la familia se dan entre los adultos y entre los adultos y los niños. Es evidente que la familia juega un papel fundamental al ser el contexto en el que las niñas y los niños establecen sus primeros vínculos afectivos, en donde aprenden las primeras cosas y en donde el mundo comienza a cobrar sentido. También es cierto, que la red social de apoyo de la cual disponía la familia (abuelos, vecinos, ...), que de alguna manera ejercía una función de coparentalidad, ha ido mermando su presencia debido a transformaciones socioculturales de diversa índole como la pérdida de la primacía del modelo familiar, la incorporación de la mujer al mundo laboral extradoméstico, el retraso en la edad de la maternidad, el cambio en las tipologías familiares o el incremento en la esperanza de vida (Aparici, 2002).

Este tipo de relaciones cabe contextualizarlo en la red de relaciones que tienen sobre todo los adultos con el entorno laboral y económico. La falta paulatina de tiempo para la dedicación a la educación de los hijos obliga a proyectar en otros ámbitos –como la escuela– dichas tareas. La estructura familiar y los procesos de socialización tienen aquí su importancia en el sentido de que van a proyectar en la institución educativa necesidades que ésta se verá obligada a asumir.

Como propuesta de análisis futura nos centraremos en la evolución de los modelos familiares en las Islas Baleares y su relación con el sistema laboral predominante del sector servicios, en concreto el sector turístico. Este sistema laboral, por sus características, podrá darnos un panorama sociológico de las dinámicas familiares en cuanto a su organización y por supuesto lo que ello implica en el proceso de socialización de los hijos.

Estamos en una primera fase de una investigación que viene marcada por el contexto teórico y una aproximación a los modelos de participación familiar en los centros educativos. En este caso nos centramos en los centros del municipio de Inca, tercera ciudad en población en la isla de Mallorca. Tiene consideración de partida judicial y de capital de comarca (zona norte). Tiene una tradición industrial desde los años 50 con la industria del calzado básicamente. Con una población cercana a los 80.000 habitantes, está dotada de 3 centros de Infantil y Primaria públicos y 6 centros concertados. Nos referiremos a la dotación en la etapa de infantil y primaria, ya que nuestro objetivo es conocer los modelos de participación en dicha etapa.

3. Propuestas de participación en los centros de educación primaria de Inca (Mallorca)

Las AMPAs han sido el cauce de participación de los padres y, muchas veces, han suplido las carencias de la Administración. Existe una percepción por parte de los profesionales de la educación de una baja implicación de la familia en los procesos de educación de los hijos y en concreto se percibe un modelo familiar con dificultades para acercarse al centro escolar. Se constata que cuando hay sintonía en los planteamientos entre los equipos directivos y las asociaciones de padres y madres la participación es positiva.

Se plantea el concepto de escuela participativa en la que la opinión y la participación implican asumir responsabilidades. La propuesta de analizar en el contexto de los centros de primaria de una zona (municipio de Inca, Mallorca) los modelos y protocolos de relación con las familias que los centros educativos establecen para colaborar. Desde la acogida a la entrada, las salidas, las reuniones informativas de centro (tutorías, por ciclos), escuelas de padres, participación en proyectos comunitarios y propuestas y colaboraciones con AMPAs.

Para consolidar esta primera aproximación en esta parte de investigación nos basamos en el análisis de los modelos de participación individual y modelos de participación colectiva. La participación individual tiene su propio instrumento: las tutorías. La tutoría y la orientación son parte esencial de la función docente. La función tutorial y orientadora del alumnado se desarrollará a lo largo de todas las etapas y enseñanzas. El alumnado tiene asignado un tutor o tutora que conoce su expediente académico y su situación personal en el centro escolar y se ocupa de la relación con su familia. En la actualidad la tutoría abarca un conjunto de actuaciones plenamente integradas en la función docente, actuaciones que no pueden limitarse al mero seguimiento del progreso académico del alumnado, sino que deben ser entendidas como la manera de alcanzar un mayor conocimiento de los alumnos y las alumnas y con ello mejorar su integración escolar y

social y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

La participación de las familias puede hacerse también a través de sus entidades representativas, las asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA), lo que permite abordar de manera colectiva los problemas y organizar soluciones y actividades

para conseguir unos fines comunes. El marco legal vigente hasta ahora nos proporciona una tercera posibilidad: los consejos escolares (de centro, municipales, autonómicos y estatales). En el caso de los consejos escolares de centro, la participación implica capacidad de toma de decisiones y en el resto, capacidad de opinar y asesorar a las administraciones (Montañés, Francisco; 2007).

En un primer momento se pretende valorar la participación de tipo individual por parte de los padres o tutores legales de los niños escolarizados: tutorías, reuniones periódicas con las familias y otras formas, así como la valoración de los profesionales de la educación de la participación de las familias en estos aspectos. Así pues estamos ante una propuesta de análisis de participación de las familias des de la óptica de los profesionales, los maestros, de una parte; y de otro lado se analizará la percepción que tienen las familias de las experiencias de participación tanto en lo que refiere a su relación como padres o tutores como en el ámbito mas dinámico y grupal. En este sentido se pretende analizar desde el grado de organización de los centros en los procesos de comunicación, información y participación (organización de curso, comunicados, reuniones informativas por curso o ciclos, actos oficiales, fiestas participación en eventos municipales o supra-municipales de tipo cultural o deportivo) hacia los padres hasta la evaluación tanto cuantitativa como cualitativa de los mismos.

El Municipio de Inca tiene una población de 29.996 habitantes (padrón 2011) y resulta significativo que cuenta con 5035 habitantes extranjeros: 1632 son de la UE, 2094 de África (1539 de Marruecos) y 1.168 de América Latina. A grandes rasgos se trata de un municipio donde el sector industrial, sobre todo vinculado a productos de la piel y zapatos tiene mucha importancia. Le sigue el sector alimentario y de servicios sin menospreciar una parte importante del sector agrario. Buena parte de la migración extraeuropea ha ido sentándose en la ciudad y han ido consolidándose los procesos de reagrupamiento familiar y de crecimiento de la población. La ciudad de Inca es capital de comarca i ofrece varios servicios a los municipios de alrededor. Es partido Judicial y dispone de hospital comarcal. En cuanto a los servicios educativos cuenta con 3 Escuelas publicas de Infantil y Primaria de doble línea y dos Institutos de secundaria con diversos Bachilleres y Ciclos formativos de grado medio y superior; a su vez cuenta con 6 Centros educativos concertados de Infantil y Primaria, la mayoría de ellos cuentan con Secundaria y Bachiller. A falta de comprobar los datos en la segunda fase de la investigación, la población escolar de origen inmigrante se reparte por todos los centros de la ciudad si bien hay una densidad mayor en los centros públicos.

Con el objetivo de considerar una primera aproximación a estos modelos de relación familia-escuela en los centros públicos y concertados del municipio de Inca hemos analizado dos entrevistas a dos profesionales itinerantes de Orientación Escolar. Se trata de dos profesionales del Equipo de Orientación Psicopedagógica Educativa del sector de Inca los cuales atienden semanal o quincenalmente los centros de primaria (públicos y concertados). En concreto, se trata del perfil profesional de Trabajador Social o Profesor Técnico en Servicios a la Comunidad, quien tiene entre otras funciones la de colaborar con el centro educativo para las relaciones con las familias y los recursos socioeducativos de la zona. Esto implica que se coordinan con diversos profesionales de los sectores sociales y sanitario como educadores sociales, mediadores culturales, pediatras, etc..

Se propuso en la entrevista que nos hablasen de cómo perciben esta participación de la familia en los centros donde ejercen sus funciones, haciendo especial hincapié en la relación tutor-familia. Uno de los aspectos que propusimos era la de valorar su percepción de participación de las familias Podemos extraer cuatro conclusiones a grandes rasgos, las cuales serán el punto de partida para la investigación posterior que nos servirá para ahondar en el conocimiento más pormenorizado de los nueve centros de Infantil y Primaria:

A) Se percibe una mayor participación de las madres en detrimento de los padres. Son las madres que asisten a las tutorías, recogida de notas, gestiones de compras de libros o material y comedor, etc… Si bien se percibe una participación de los dos o mas miembros de la familia cuando se realizan eventos culturales, deportivos o festivos.

B) Hay una mayor participación e implicación por parte de las familias con hijos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

C) No aprecian diferencias en la participación por el origen de la familia; sea inmigrante o no. Se aprecia una mayoría de inmigración de origen marroquí y también son las madres las que asisten al centro para los acompañamientos, tutorías y demás.

D) Aprecian que los tutores manifiestan diversidad de situaciones familiares con las cuales resulta laborioso llegar a acuerdos de colaboración en pro del rendimiento escolar. Entienden que por diversas razones los padres dedican poco tiempo a estar con los hijos por lo que refiere cuestiones educativas en general y escolares en particular.

4. Conclusión y propuesta

La percepción desde la escuela de la implicación y participación de las familias en la Educación primaria (Inca–Mallorca) será analizada a partir de los cuatro ítems señalados en una segunda fase de la investigación. La propuesta pretende clasificar los centros por su adscripción pública o concertada. Llevar a cabo el análisis de participación de los progenitores por género, el origen de las familias y las situaciones familiares desde la óptica de los tutores serán los objetivos de la investigación.

Bibliografia

Apuntes de Ciencia Política y Sociología (2011). "Sociología de la Familia". http://usuarios.multimania.es/politicasnet/apuntes.htm. Mayo.

Aparici, E. et al. (2002). La realitat famíliar a les Illes Balears. Estudis en torn als canvis organitzatius i estructurals de la família. Lleonard Muntaner, Palma.

Beck, U. y Beck Gernsheim, E. (2003). La individualización: El individuoalismo institucionalizado y sus consecuencias. Edit. Paidós, Barcelona.

Beck, U. y Beck Gernsheim, E. (1989). El normal caos del amor. Edit. El Roure, Barcelona.

Benso Calvo,Carmen; Pereira Domínguez, Carmen (coords.). (2007). Familia y escuela: el reto de educar en el siglo XXI. Concello de Ourense, Concellería de Educación, D.L.

Berga Timoneda, A y Bosch, J. (2012). "Família i Escola". En Josep Mª Rotger (coord.). Sociologia de l'Educació. Per a Professorat d'Educació Secundària. Edit. El Roura, Barcelona. Pp. 61-90

Busquets, Jordi (2005). Els escenaris de la cultura. Tripodos, Barcelona.

Caplow, Theodor. (1974). Sociología Fundamental. Edit. Vicens Vivas. Barcelona.

Cardús, Salvador (Coord) (1999). La mirada del sociòleg. Què és, que fa, que diu la sociolgia. Edit. Proa, Barcelona.

Cazeneuve, Jean. (1977): El hombre telespectador. Edit. Gustavo Gili. Barcelona.

Comellas, Mª Jesús. (2009). Familia y escuela: compartir la educación.

Barcelona: Graó.

Fernández Enguita, M. (1995). La escuela a examen. Edit. Pirámide. Madrid.

Forest, Claire; García Bacete, Francisco-Juan (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: una guía para promover la colaboración entre profesores y padresValencia: Nau Llibres.

Garreta, Jordi (2008). La participación de las familias en la escuela pública. CIDE/CEAPA, Madrid.

Garvia, R. (2003). Conceptos fundamentales de sociología. Edit. Alianza, Madrid.

Giddens, A. (1992). Sociología. Edit. Alianza, Madrid.

Giner, Salvador (2010). Sociología. Edit. Península, Barcelona.

Giner y otros (1998). Diccionario de Sociología. Alianza, Madrid.

Kñallinsky Ejdelman, Eva (1999). La participación educativa: familia y escuela.

Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones y Producción Documental.

Lévy, Pierre. (1998). La cibercultura, el segon diluvi? Edicions de la Univ. Oberta de Catalunya-Proa. Barcelona.

Macionis, J.J. Plummer, K. (2007). Sociología. Edit. Pearson, Madrid.

Montañés, Francisco en Jordi Garreta (ed.) La Relación familia - escuela. Lleida : Edicions de laUniversitat de Lleida, 2007

Rocher, G. (1980). Introducción a la Sociología General. Edit. Herder, Barcelona.

Rotger, J.Mª. (2003). "escuela y comunidad". En Francisco Fernández Palomares (coord.). Sociología de la Educación. Edit Pearson, Madrid. Pp. 411-436

Rotger, Josep Mª (Coord) Sociologia de l'Educació per professorat de secundària. Edit. El Roure, Barcelona.

Samper, LL. (2000). Familia, cultura y educación. Universitat de Lleida, Lleida.

Sartorio, Giovani. (1998). Homo videns. La sociedad teledirigida. Edit. Taurus. Madrid.

Subirats, J. (coord.) (2002). La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela. Edit. Ariel, Barcelona.

Taberner, José (2012). Familia y Educación. Instituciones reflexivas en una sociedad cambiante. Edit. Tecnos, Madrid.

Tort, Antoni. (1997). Opiniones públicas sobre la educación. Ediciones CEAC. Barcelona.

Varela J. y Alvarez, F. (1991). Arquelogía de la Escuela. Edit. La Alcotana. Madrid.

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN RUSIA Y MANERAS DE SALIR. EL CONFLICTO DE LOS PUNTOS DE VISTA DENTRO DE LA COMUNIDAD PROFESIONAL.

Mariia Rubtcova, Oleg Pavenkov, Olga Kudasheva y Victoria Vershinina

Resumen

La educación musical en Rusia desde hace mucho tiempo era elitista. Al mismo tiempo, la sociedad tenía otras ideas, que han ampliado destino social para la música. Por ejemplo, una terapia de música, el tratamiento, y el desarrollo de los niños pacientes, especialmente con trastornos neurológicos. Pero músicos, penetrados del espíritu de la cultura de élite, no quieren perder el sentido de su elitismo. Este estudio demuestra que el valor de la comunidad profesional tiene todavía un poder considerable sobre el comportamiento individual. Incluso un caso fuerte como el destino de los niños rescatados con necesidades especiales que no siempre son eficaces. Todos los profesores entrevistados admitieron que si tenían una opción, serían dedicada a los niños sólo con talento y éxito. Sólo entonces se obtendría una satisfacción real de su profesión. Los resultados muestran que, sin la introducción de cursos relevantes en sociología y trabajo social, que reúne a expertos de diferentes campos del conocimiento, es difícil preparar a los profesores de violín a la realización de sus actividades profesionales adecuados a las necesidades de la sociedad.

Palabras claves: educación musical, comunidad profesional, conflicto profesional, trabajo social en Rusia

La educación musical en Rusia desde hace mucho tiempo era elitista. La competencia enorme en las escuelas de música, alto estatus de la profesión de músico se lo hizo para atraer y seleccionar a los mejores hijos. Sin embargo, la reestructuración y las nuevas relaciones económicas en el mercado han cambiado esta situación. Los padres comenzaron a prestar atención a los bajos ingresos de los músicos y ahora estan interesados en otras profesiones para sus hijos. Al mismo tiempo, la sociedad tenía otras ideas, que han ampliado destino social para la música. Por ejemplo, una terapia de música, el tratamiento, y el desarrollo de los niños pacientes, especialmente con trastornos neurológicos.

La nueva idea comenzó a echar raíces con dificultad. Músicos, penetrados del espíritu de la cultura de élite, no quieren perder el sentido de su elitismo. Particularmente aguda diferencia de opinión se manifestó entre los profesores - violinistas. Violín, que en el siglo XIX fue el instrumento musical muy popular, el primero comenzó a ser utilizado en la terapia de la música. En el siglo XX esta herramienta se ha considerado como uno de los más complejos, lo que requiere una amplia formación. Oportunidades de la terapia musical de violines han sido injustamente olvidados. Su nuevo descubrimiento a finales del XX dividió la comunidad profesional de violinistas profesores rusos a los perfeccionistas que defienden el elitismo en la educación violín y a altruistas que han visto en los muchos ejemplos que los estudios de violín de los niños con las trastornos neurológicos son muy útil.

Esta situación ha atraído la atención de los sociólogos. Hemos conducido ya la investigación sociológica del conflicto de la orientación del valor dentro de la comunidad del profesional de la música. El método de investigación - la entervista profunda semi-estructurada (N = 15, 2010-2012, la seleccíon fue hecha por el de metodo de la "bola de nieve", los informantes - los líderes de la opinión pública), la observación semi-estructurada participante con los elementos de estudio de caso, una descripción entometodológica de las prácticas de interacción. Según la encuesta puede dar la siguiente descripción del problema.

La mayoría de los maestros de las notas musicales que la música en general y el violín, en particular, pueden involucrar a los niños con capacidades diferentes. Por otra parte, la matrícula de casi todo el mundo ha aumentado el flujo de niños superdotados, mostrando sus habilidades gradualmente. Este hecho es evaluado positivamente.

Sin embargo, algunos de estos niños tienen diversas enfermedades. Los profesores son músicos que conocen la experiencia de Europa Occidental y entienden bien las criterias por las que el niño se considera especial. En Europa occidental, los niños con necesidades especiales se consideran niños con desviaciones positivas y negativas. Lo más importante es que necesitan una atención especial. En Rusia los niños con talento musical y niños con enfermedades se consideran dos grupos opuestos - tanto superiores e inferiores. Como señaló uno de los profesores: *"El niño puede ser musicalmente dotado o enfermo ... niño enfermo necesita tratamiento y hospital, niño con talento - buenas condiciones para el desarrollo de la actividad creativa. Pero ... podría ser el mismo niño. Este problema no tiene solución ".* La mayoría de los profesores de violín dicen que el punto de visto de los padres es un aspecto importante del problema. Por lo general, los padres no informan de la enfermedad de un niño. Temen el rechazo de aprendizaje del niño. Las escuelas de música pueden despedir fácilmente a un niño enfermo de la escuela porque el certificado sanitario requerido. Los niños enfermos están en la clandestinidad. Algunos padres hablan de sus problemas ya la espera de que el profesor

le ayuda, tenemos la esperanza de que la educación musical puede ayudar a los niños. *"Tengo un buen contacto con mi madre, ella me cuenta de todos los problemas, creemos que a través del programa conjunto, pero todavía hay un chico en la clase ... Se encuentra inscrita en el hospital mental, no es un momento para detenerse. Pero los padres ocultanlo, y los médicos no tienen el derecho de informar el diagnosis a la escuela. Clínica privada les da certificado sanitario para la escuela ".*

Según los profesores, la mayoría de los padres no comparten con los maestros la información que puede dañar al niño. Pero ya que esta información podría ayudar a crear el programa adecuado para su hijo. En funcionamiento, el profesor ve la falta de coordinación, motricidad fina, o la lentitud de la respuesta, pero los padres culpan al maestro, si el proceso de aprendizaje es más lento y el niño va a la zaga de sus pares *"Nicholas no recuerda nada, no puede aprender corazón del producto. Le dio un producto simple, pero los padres fueron a la directora a jurar, diciendo que su hijo subestimar específicamente el nivel del programa. "* Uno de los profesores y aficionados se describe el proceso de educar a los niños con una forma temprana de la parálisis cerebral. *"Vino a mi niña, que se formó como violinista en el tercer año. La chica llegó a la primera clase con un "bouquet" de los diagnosis: la primera etapa de la parálisis cerebral, retraso en el desarrollo mental de una lesión orgánica del sistema nervioso central, el subdesarrollo general del nivel de voz II. Oficialmente, era imposible tomar en la escuela de música. Los médicos han dado un certificado de salud a causa de sus creencias en la necesidad de su desarrollo musical. El profesor le ha prestado mucha atención desarrollando su motorica – haciendo finger fitness. Casi le dio la oportunidad de tocar en el ensemble con niños sanos. El niño estuvo expuesto, sintió éxito, le encantó el violín .. El desarrollo del niño confirma la necesidad de técnicas de la terapia musical. Ahora es casi como un niño normal, y el mérito del violín en esta genial!"*

Todos los profesores son músicos que trabajan con niños especiales o borderline, dijeron que no conocen las tarifas especiales para la rehabilitación de esos niños, y todas las tareas necesarias para resolver intuitivamente. Sin embargo, están totalmente convencidos de la necesidad de tales métodos.

El optimismo de los profesores se cayó significativamente cuando pasamos a la cuestión de su relación con sus colegas. Uno de los profesores dijo que los maestros violinistas que participan en los niños débiles son considerados líderes en la comunidad profesional de violinistas como *"... los perdedores que no pudieron encontrar dignos estudiantes."* Algunos maestros dan a todos los niños y el retraso compensar este aumento de salario. Pero algunos se niegan a partir de tales salarios, creyendo que nos merecemos los mejores estudiantes. ¿Qué es la causa de este fenómeno?

La actividad de la comunidad profesional de los violinistas tiene como base la doctrina desarrollada por la escuela rusa del aprendizaje al violín. Violín en esta doctrina es considerado como uno de los instrumentos musicales superiores, que sólo puede desempeñar un pueblo con mucho talento. Un niño no es capaz de demostrar gran éxito, tiene que irse, o seleccionar otro instrumento. A veces todo se reduce a que los maestros famosos se ocultan las clases con un niño discapacitados. En el estudio, llevamos a cabo una entrevista en el Concurso Internacional de Música de Bélgica. En un famoso maestro de San Petersburgo se sabe que, además de un «buen» estudiante - el ganador de la competencia, que enseña la «inepta» chica - los discapacitados visuales. Nos preguntamos, ¿por qué no tener un segundo hijo en el concurso. Respuesta: *«Estos niños no tienen lugar en la competencia. Voy a su casa, no hacen publicidad de estas clases. La chica ciega con otras discapacidades. Ella toca mucho peor, y yo canto con ella, tocando el piano, lo que rompe la metodología*». Durante el estudio, hemos sido capaces de convencer al profesor eminente que lo que ella ensena a la niña enferma no reduce, sino que aumenta su estatus profesional y revela el potencial humanista de la pedagogía del violín.

En el próximo concurso esta niña ciega consiguió un premio pequeño y estaba sinceramente feliz por este reconocimiento. Podemos considerarlo como una pequeña victoria de sociología, pero es demasiado poco para ser optimistas. Los resultados del estudio muestran que un niño enfermo, nacido en una familia de músicos, no está aprendiendo la música. Puesto que se cree que la música - *"... no para los enfermos, todavía no serán capaces de alcanzar el éxito excepcional."* Uno de los maestros que tienen un alto estatus (jefe catedrático de metodología de violín pedagogía del violín en la ciudad) está de acuerdo con el entrevistador que este fenómeno no puede ser la norma. Pero ella dice que luego tiene que ser *«... los dos pedagogía del violín - una para excepcional, el segundo - de lo limitado. Estas ideas son incompatibles*». Según ella, el niño debe ser ensenado por especialistas en terapia musical limitada, que generalmente no están entrenados en Rusia. Su conclusión cuestionada por los maestros que han alcanzado el éxito con los niños enfermos: *"Ese maestro - violinista altamente calificados, a menudo toca en una banda famosa, se puede encontrar la clave para el niño enfermo, que le diera tanto que él es muy capaz de competir con los niños sanos en concursos, jugar en la banda ... ".*

La situación se complica por la interferencia del gobierno, que se pone los requisitos estrictos de certificación. Maestros necesitan estudiantes con éxito, de lo contrario, puede perder su trabajo. Una maestra señaló: *"... he leído los requisitos para la certificación y me eche a llorar.. Tengo un montón de jóvenes de entornos desfavorecidos. Todos los concursos se les paga. Incluso si su niño trata de prepararse bien, nadie le va a pagar el concurso. Serán echados de la escuela de música, que se cuelguen en la calle y produzcan crimen ...* ". Cuando preguntamos, quien fue el que se puso estas criterias, resulta que los requisitos fueron escritos por músicos reconocidos y catedráticos de conservatoría que piensan en las mejores tradiciones de la escuela rusa de violín. Ellos todavía creen que "el violín debe ser ensenado sólo a los estudiantes muy talentosos."

Nosotros empezamos a buscar contactos con estas personas, y realizamos las entrevistas. Son en realidad violinistas conocidos

que se están guiados por las buenas intenciones. Ellos dicen que quieren elevar el nivel de la cultura musical, que se está cayendo rápidamente, que Rusia tiene que tomar posiciones en la música de violín, el aumento de los músicos de flujo de salida en el extranjero. La principal preocupación - la desprofesionalización de riesgo, la degradación de la educación profesional del violín. La única forma de ver las necesidades de crecimiento, lo que, en opinión de la disminuyó significativamente. Por desgracia, los líderes de la educación de violín confirmaron que pocos están familiarizados con experiencia exitosa en el tratamiento de pacientes con el violín la musicoterapia activa y niños bordelinde. Me sorprendió que se familiarizaran con los violinistas jóvenes con diagnósticos neurológicos, lo que confirma el beneficio de tocar el violín para la salud. Pero ellos no estaban convencidos. Varias personas repiten la misma idea: *"Para los niños enfermos deben establecer escuelas separadas, algunos profesores a preparar", "No es nuestro trabajo", "No es mío, no voy a hacerlo", "No es mi nivel, tales estudios Los estudiantes deben tener una escuela de música "," No es mi tipo. "*

Por lo tanto, este estudio demuestra que el valor de la comunidad profesional tiene todavía un poder considerable sobre el comportamiento individual. Incluso un caso fuerte como el destino de los niños rescatados con necesidades especiales que no siempre son eficaces. Todos los profesores entrevistados admitieron que si tenían una opción, serían dedicada a los niños sólo con talento y éxito. Sólo entonces se obtendría una satisfacción real de su profesión. Los resultados muestran que, sin la introducción de cursos relevantes en sociología y trabajo social, que reúne a expertos de diferentes campos del conocimiento, es difícil preparar a los profesores de violín a la realización de sus actividades profesionales adecuados a las necesidades de la sociedad.

Bibliografía.

Garfinkel, Harold (2002) Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism . Lanham, MD: Rowman & Littlefield

Goffman, Erving (1959) The Presentation of Self in Everyday Life, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.

Rubtcova, Mariia (2010) Sociological theory of manageability. St.-Petersburg, Book House

Pinel, Philippe (1809). Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale. Paris, chez J. Ant. Brosson libraire rue Pierre Sarrazin no.9

LAS PRÁCTICAS DE AGRUPACIÓN POR NIVELES: ALCANCE Y CAUSAS DE LA DIVISIÓN DEL "TRONCO COMÚN" EN LA ESCUELA COMPRENSIVA

Andreu Termes López[1]

Resumen

En esta comunicación trato algunos aspectos del anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en particular el relativo a la agrupación por grupos de nivel a lo largo del segundo cicle de la ESO. Esta comunicación intenta tratar cuáles son las consecuencias (pedagógicas y políticas) de esta agrupación, así como hasta qué punto se diferencia de la retórica y la práctica de la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006); finalmente, se propondrá una explicación de la división por niveles en base tanto al contexto institucional como a las estrategias y creencias de los agentes (profesorado y familias).

Palabras clave: agrupación por nivel, comprensividad, LOMCE.

Introducción

En esta comunicación trato algunos aspectos del anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en particular el relativo a la separación por grupos de nivel a lo largo del segundo cicle de la ESO. Cuáles son las consecuencias en términos de comprensividad, o hasta qué punto se diferencia de la retórica y la práctica de la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006), son algunos de los objetivos de la comunicación. El esquema será el siguiente: un primer apartado donde se describen las agrupaciones por nivel en términos de comprensividad escolar y consecuencias pedagógicas para el alumnado. En el segundo apartado se expone brevemente el redactado de la LOMCE en relación a las agrupaciones por nivel, en contraposición a la LOE (y, también, a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990). En el tercer apartado, se contrapone el articulado de la LOE y la LOGSE con algunas prácticas de agrupaciones por nivel, si bien admitiré la dificultad de medir –cualitativa y cuantitativamente- el fenómeno. En el cuarto apartado se proponen algunos elementos explicativos, sin voluntad de ser exhaustivos, pero que pretenden ofrecer una explicación plausible de la existencia y persistencia de las agrupaciones por nivel en relación tanto a las estrategias de algunos actores (profesorado y familias) como al marco institucional. Finalmente, en las conclusiones se intentará valorar cuál es el significado, político y pedagógico, práctico y simbólico, del articulado de la LOMCE en términos de comprensividad y agrupaciones por nivel.

Comprensividad y tronco común versus segregación y agrupaciones por nivel

Es difícil sintetizar la comprensividad de un sistema educativo, pero, siguiendo a la literatura especializada, puedo enumerar brevemente –y casi caricaturescamente- algunos indicadores: la amplitud y universalidad de las enseñanzas (o, al menos, su carácter popular); el carácter pedagógico inclusivo y –más o menos- construccionista; la combinación de enseñanzas académicas y profesionales para el conjunto del alumnado (y la homologación en términos de prestigio y valor de ambas); la conexión entre las "segundas oportunidades" y las enseñanzas postobligatorias; un sistema único y no segregado (que supere la división residencial y las diferencias entre titularidades de centro); y que tenga la capacidad –aparentemente contradictoria- de atender de forma igualitaria la diversidad. En contraposición, algunas características de las enseñanzas segregadoras pueden ser: el carácter elitista de las enseñanzas; preponderancia y superioridad de las enseñanzas académicas en detrimento de las profesionales, y donde las enseñanzas profesionales (como las aulas abiertas, las unidades de escolarización compartida con empresas, actividades de formación aprendizaje-servicio, etc.) son simplemente la externalización del fracaso escolar; la desconexión de las "segundas oportunidades" del resto del sistema educativo; el mantenimiento de la segregación externa (el solapamiento de divisiones residenciales y sociales con una doble red público-privada); un carácter pedagógico magistral clásico (frontal o bancario); y con un fuerte sesgo social (Merino, 2004; Merino y Garcia, 2007).

En esta comunicación me voy a centrar sobre todo en la agrupación por niveles, dado que la LOMCE propone un cambio sustantivo en relación a la LOE –y a la LOGSE-. La literatura especializada ha situado, por un lado, la unidad pedagógica

1 Contacto: andreutermes@gmail.com

y curricular (el tronco común") del lado de los sistemas comprensivos. En contrapartida, los sistemas segregadores se caracterizan por las agrupaciones por nivel (*ability grouping, tracking, streaming*); ver, p.ej., Duru-Bellat et al. (2004) o Merino y Garcia (2007). Esta caracterización de las agrupaciones por nivel como elemento segregador se debe a las consecuencias pedagógicas que tienen estos sistemas, en términos de resultados, expectativas, orientación y la continuidad académica del alumnado. Se apunta a que los grupos de menor nivel son menos estimulantes, debido a las menores dificultades curriculares junto con la escasa exigencia del profesorado, que usa distintos métodos de instrucción según grupos (Nusche, 2006; Oakes, 1995; Ammermüller y Pischke, 2006; Entorf y Lauk, 2006; Field et al. 2007). Además, el profesorado tiene y proyecta expectativas menores en relación a los grupos de menor nivel, resultando a veces profecías autocumplidas, como el llamado efecto Pigmalión, en la que el alumnado internaliza estas bajas expectativas y pierde interés escolar (Fordham y Ogbu, 1996; Ogbu, 2003; Jussim y Harber, 2005; Ireson y Hallam, 2001; ver también los clásicos de Rosenthal y Jacboson, 1969; Rist, 1970). La continuidad académica también está sesgada por una orientación distinta según los grupos de nivel. Específicamente, en relación a la continuidad en las enseñanzas postobligatorias en la LOE y la LOGSE, a pesar de la existencia formal de una situación dual (dos alternativas: graduado o ausencia de graduado), en la práctica con las agrupaciones de nivel puede darse una triple orientación y continuidad: hacia bachillerato (graduado de los grupos de mayor nivel), hacia CFGM (graduado de los grupos de menor nivel), y hacia PQPI o el mercado laboral (alumnado no graduado); ver, al respeto, Merino (2000) o Termes (2012). A estos elementos se puede añadir otro: la sobrerepresentación de determinados colectivos en los grupos de menor nivel, especialmente el alumnado immigrado o perteneciente a determinados colectivos étnicos (Nusche, 2006; Resh, 1998; Mickelson, et al., 2008; Prenzel et al., eds., 2005; Strand, 2007; Oakes, 1995). En el caso catalán se ha puesto de manifiesto la posibilidad de la existencia de trayectorias periféricas a partir de estas agrupaciones de nivel en clave étnica (Gratacós y Ugidos, 2011), incluso en centros donde no sufren una gran segregación residencial y donde hay un bajo porcentaje de alumnado extranjero matriculado en el centro (Carrasco, 2006 y 2008). En general, la consolidación de estos itinerarios periféricos etnificados puede condicionar negativamente la percepción y valoración de la escuela por parte del alumnado "étnico" sobrerrepresentado en los grupos de menor nivel. Y, por extensión, reducir sus autoexpectativas y motivaciones en relación con sus propias capacidades y posibilidades de continuidad académica (Fordham y Ogbu, 1986; Gibson y Ogbu, eds., 1991; Ogbu, 2003). En términos globales, la agrupación por niveles genera una selección precoz del alumnado previa a la finalización de las enseñanzas obligatorias; y dicha selección suele tener un sesgo social (clase, capital cultural, comunidad, etnia, etc.), hecho que puede minar la meritocracia del propio sistema educativo (Fernández Enguita, 1990; citado a Merino 2004).

Sin embargo, también algunos autores han destacado aspectos no segregadores de las agrupaciones por nivel, como el hecho de atender mejor a la diversidad, dado que la unificación curricular –habitualmente sesgada académicamente- puede ser problemática para determinado alumnado que no quieren o no pueden seguir con las vías más académicas, y que prefieren aproximaciones más profesionales (Arum, Shavit, 1995). También buena parte del profesorado, como expondré más adelante, considera positivamente -aunque sea parcialmente- las agrupaciones por nivel.

Las agrupaciones por nivel en los textos de la LOE y la LOMCE

El anteproyecto educativo de la LOMCE ha estado lleno de polémica y contestación, por elementos que van más allá de las agrupaciones por niveles. En un contexto de crispación social y política, con una comunidad educativa especialmente sensibilizada al verse profundamente afectada por los recortes presupuestarios, la LOMCE ha sido criticada por sus planteamientos pedagógicos (considerados segregadores), ideológicos (en asignaturas relativas a ética, ciudadanía y religión) y, en el caso catalán, muy especialmente por sus planteamientos contrarios a la "inmersión lingüística".[2]

2 - Así, por ejemplo, la oposición a la reforma se ha articulado en el manifiesto y comunicado Stop ley Wert (https://www.yoestudieenlapublica.org/stopvers.php), donde entre mutras otras críticas, se cuestiona explícitamente la segregación temprana del alumnado.
De entre los promotores encontramos la Red IRES, la Associación de Maestros Rosa Sensat, la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, Juventud Sin Futuro, el Sindicato de Estudiantes, la revista Cuadernos de Pedagogía, y el colectivo Ciudadan@s por la Educación Pública. Han colaborado, además, Attac España, Ecologistas en Acción, Movimiento Social por la Escuela Pública de Asturias, Escola Valenciana, Ca Revolta (Valencia), Red Verde (Madrid), Asamblea Regional (Madrid), de trabajo (GT) 15M Sol, Democracia Real Ya (DRY), Fundació Pau i Solidaridat de CCOO Catalunya, Izquierda Anticapitalista, ORER CLM (Observatorio Regional de la Escuela Rural de Castilla La Mancha), Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña (CEESC), Constitucionalistas por la Democracia, Centro de Estudios Políticos y Sociales, STEPV, Secció d'Ensenyament d'ACPV (Acció Cultural del País Valencià), Diario Progresista, Grupo de Trabajo "Ciudad de los Niños", Federación Regional de Enseñanza de Madrid de CCOO, Educación Sin Fronteras, Plataforma Crida, Solidaritat i Comunicació – SICOM, Equo, Plataforma Estatal de Asociaciones del Profesorado de Tecnología (PEAPT), Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Madrid, En Lucha, Aulas en la calle, Colectivo Docente "Valles y cumbres", Los yayos de Sevilla, Aragón Laico, Colectivo de Profesores Cristianos por la Escuela Pública, Proyecto Atlántida Educación y Cultura Democráticas, Ikasle Ekintza-Izquierda Estudiantil (Euskadi), Escuela libre els Donyets, Federación de Artistas del Estado español (FAEE), Asociación Aventura 2000, SETEM MCM, Colectivo Masartísticas, Dezao polo ensino público, Extremadura Laica, Coordinadora Nacional de la Asociación IESGA - Iniciativa Estudantil Galega, Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes y profesores de dibujo de Cataluña (Colbacat), FAPAVA (Federación Provincial de AMPAs de Centros Públicos de Valladolid), , Federación Injucam, IESGA Iniciativa Estudantil Galega, Consell de l'Estudiantat de la Universidad Politécnica de Catalunya y varias Mareas Verde (de Aragón, Málaga y Sevilla). Además, cuenta con las adhesiones de muchas AMPAS, asociaciones de vecinos, o asambleas estudiantiles.
En Cataluña, p.ej., las movilizaciones contrarias a la LOMCE fueron gestionadas por el Marco Unitario de la Comunidad Educativa (MUCE), con la participación de sindicatos de estudiantes (Associació d'Estudiants Progressistes, AEP; Associació de Joves Estudiants de Catalunya, AJEC; Sindicat d'Estudiants, SE; y el Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans, SEPC), asociaciones de padres y madres (como la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Cataluña, FAPAC; la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Educación Secundaria, FAPAES), asociaciones

Algunas de las críticas se han dirigido específicamente a las agrupaciones por nivel, dado que la aprobación de la LOMCE supondría, en este terreno, un importante cambio legislativo con respeto a la LOE (y a la LOGSE).

De hecho, uno de los fundamentos de la LOGSE fue la unificación curricular (el "tronco común"), mientras que en contrapartida la LOMCE propone una división por niveles a lo largo del segundo ciclo de la ESO. En concreto, propone que la división empiece en 3º de ESO (artículo 24 bis): "los alumnos podrán optar por dos modalidades diferentes en la materia de Matemáticas, una de iniciación a las enseñanzas académicas y otra de iniciación a las enseñanzas aplicadas". Y desarrolla esta división sobre todo en 4º de ESO (artículo 25): "(1) El cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter propedéutico, y se podrá cursar en la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, o en la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional". Se propone, pues, una división curricular en función de la posible continuidad del alumnado (académica o aplicada). Así, el alumnado que opte por enseñanzas aplicadas cursará: "(a) Ciencias aplicadas a la actividad profesional. (b) Tecnologías de la Información y la Comunicación. (c) Una materia optativa: la oferta de materias optativas deberá incluir la materia de Iniciación a la vida laboral y la actividad emprendedora, así como una materia relacionada con la educación plástica". Y el alumnado que opte por enseñanzas académicas cursará: "(a) Física y Química; o Geografía e Historia. (b) Biología y geología; o Latín. (c) Una materia optativa". Las materias comunes serán: "(a) Educación física. (b) Lengua castellana y literatura y lengua cooficial y literatura –en caso de haberla-. (c) Matemáticas; y (d) Primera lengua extranjera". Pero la opción de matemáticas tendrá dos modalidades, una correspondiente a enseñanzas académicas y la otra, enseñanzas aplicadas. Por tanto, a nivel legislativo la LOMCE divide justo donde los textos de la LOE y de la LOGSE unían. Aunque, de todas formas, las prácticas pedagógicas presentan matices que nos alejan de esta realidad dicotómica y binaria (LOMCE=división, LOE=tronco común), como expongo a continuación.

Las agrupaciones de nivel en la LOE y la LOGSE

A pesar de no estar contempladas legalmente, en muchos centros las agrupaciones por niveles a lo largo del 2º ciclo de la ESO aparecieron ya con la LOGSE (Merino, 2000 y 2004) y persistieron con la LOE. Este hecho, eufemísticamente tratado como "atención a la diversidad", se ha articulado a través de la creación de grupos de nivel (básicamente por nivel, aunque el aspecto actitudinal es tenido en cuenta puntualmente), con cierta movilidad y con una orientación postobligatoria diferenciada (bachillerato, CFGM, y dispositivos profesionalizadores), si bien en cada centro existen variaciones específicas (Riudor, dir., 2011). Las agrupaciones por nivel son puntuales; así, buena parte del currículum, el alumnado permanece junto y con unas enseñanzas similares. Pero también, en determinadas partes del currículum o de las asignaturas se subdivide la clase (desdoblamientos, atención individualizada en pequeños grupos, agrupaciones mixtas, etc.) o incluso se separa el alumnado en dos grupos distintos que funcionen en aulas diferentes (Huguet, 2007).

Es difícil cuantificar estas agrupaciones: no son ni oficiales, ni están registradas estadísticamente. Y por sus características no son tampoco fácilmente identificables en las encuestas. A pesar de esta limitación a la hora de precisar la extensión del fenómeno, me propongo aportar una explicación plausible de este, a través de mecanismos que pasan por las estrategias y creencias de algunos de los actores implicados (profesorado y familias) y del contexto institucional.

Mecanismos que favorecen la división por niveles

Los mecanismos que propongo a continuación son fruto, fundamentalmente, de la realización de mi tesis doctoral, *La incorporació de l'ètnia en l'anàlisi de les trajectòries escolars i laborals: Itineraris de joves sud-americans a L'Hospitalet de Llobregat*, dirigida por Rafael Merino (Termes, 2013), tanto en relación a su planteamiento teórico (basado en el Grup de Recerca en Educació i Treball, de la UAB) como en relación al trabajo de campo, realizado en un pequeño instituto del barrio de La Florida del Hospitalet de Llobregat, entre el 2007 y el 2011, que constó de: (a) encuestas al alumnado: 183 en total: 147 mayo del 2007, realizadas al alumnado de 4º de ESO; y 36 más a finales del 2010 a parte del alumnado encuestado cuatro años antes; (b) grupos de discusión: dos grupos de discusión compuesto por alumnos inmigrados, dos por alumnos autóctonos y uno por profesorado; (c) Entrevistas abiertas a informantes privilegiados (8 en total): docentes y tutores de 4º de ESO; profesorado de bachillerato, CFGM, y PQPI; (d) Entrevistas abiertas a alumnado de 4º de ESO; 18 en total; (e) la explotación de los Datos de la matriculación en Cataluña a lo largo de los cursos 2000-2001 hasta 2009-2010, según titularidad del centro, obtenidos a partir de las Estadísticas del Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña; y (f) la explotación de los Datos del Síndic de Greuges relativos a la matriculación del alumnado, especialmente a la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat.

profesionales y sindicatos (como la Asociación de Maestros Rosa Sensat; la USTEC-STEs IAC; la FETE-UGT; la Federación de Enseñanzas de CCOO; la Federación de Enseñanza de la CGT). Des de los sindicatos en particular se han realizado críticas a la LOMCE, comparándola con la LOE: son la Comparativa LOE con Reforma educativa LOMCE (versión 1 25/09/12), de FETE-UGT, disponible al web: http://www.feteugt.es/data/images/2012/Lomce/COMcomparativa_LOE_LOMCE.pdf. Por su parte, el sindicato CCOO redactó el informe Comparación LOMCE-LOE, disponible también al web: http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd9631.pdf. Y, finalmente, Rosa Canyadell, la portavoz del sindicato USTEC-STEs presentó el informe LOMCE: La llengua i moltes coses més (al web: http://www.sindicat.net/n.php?n=17323; los tres documentos consultados al abril del 2013).

Básicamente, los mecanismos a que aludo son la estrategia del profesorado y de las familias (que serán tratados, para facilitar la exposición, como agentes unívocos, obviando las grandes diferencias internas que efectivamente tienen), en un contexto institucional que las regula (la atención a la diversidad y la capacidad de elección de centro). Reitero que se trata de mecanismos ilustrativos, ni mecanicistas ni deterministas, pero que sí que aportan explicaciones plausibles sobre la persistencia de un fenómeno de gran alcance, aunque difícilmente cuantificable.

Las estrategias del profesorado. Muchos centros escolares pueden verse inmersos en dinámicas competitivas enfrente de otros centros de la misma zona educativa. Del resultado de esta competición puede depender, en último término, su prestigio, la tipología del alumnado matriculado e incluso -o esta es la percepción por parte de profesorado y familias- el nivel académico del mismo, pudiendo implicar la generación de dinámicas positivas o negativas (procesos de marginación y guetización de determinados centros). El profesorado es consciente de esta situación de dinámica competitiva, e intenta resolverla a su favor usando el marco institucional de que dispone: la atención a la diversidad de la LOE.

Buena parte de la literatura académica, así como el propio trabajo de campo -realizado en un entorno eminentemente popular-, las dinámicas entre centros convierten al alumnado académico en un recurso escaso objeto de competencia entre centros, y donde la forma de conseguirlo pasa por la recuperación de prestigio y nivel del centro (en ESO y, sobre todo, en bachillerato).
En los centros de carácter popular, como expone Bonal (2003196) es difícil conseguir equilibrar dos de los principios rectores de la escolarización: por una parte, la universalización y la igualdad (la escuela "asistencialista") y, por otra parta, la escuela como herramienta de movilidad social (la escuela "ascencionista"). En esta disyuntiva, dice Bonal:

> "Quan els recursos són escassos i les escoles viuen immerses en [processos de reificació] (...) intentar que els alumnes de classe obrera tinguin una educació de qualitat i possibilitadora de trajectòries escolars d'èxit pot semblar impossible si no és mitjançant la segregació escolar interna entre els alumnes que poden tenir una bona trajectòria acadèmica i els que cal gairebé cal donar per perduts. Es poden generar així, dins del mateix institut, l'escola assistencialista i l'escola ascencionista, a costa d'un tractament discriminatori entre els alumnes en funció del seu rendiment. Cal preguntar-se si, més enllà de ser una pràctica ètica i políticament no desitjable, no és el darrer recurs que li queda a l'escola pública, si més no en certs sectors, per sobreviure i mantenir viu, dins de la precarietat, el mite de la igualtat d'oportunitats entre tothom. Potser això explicaria que les polítiques escolars que usen la qüestió de l'atenció a la diversitat per crear grups de classe separats per rendiment sigui quelcom pitjor vist pels analistes de l'educació que pels actors socials que les apliquen o que les viuen de primera mà. Els professors, igual que els altres actors objecte de la nostra anàlisi, actuen en funció d'unes circumstàncies que no han triat".

El profesorado usa las agrupaciones de nivel a través de un uso, flexible o creativo, de la atención a la diversidad de la LOE; un eufemismo que es posible que se aleje del espíritu original de la ley. El presupuesto pedagógico que fundamenta las agrupaciones de nivel es la creencia en la "teoría del convoy" (Fernández Enguita, 1991), según la cual el ritmo de aprendizaje en una aula es único y viene marcado por su límite inferior. Así pues, siguiendo esta teoría, la agrupación por niveles permite, por un lado, que los alumnos más brillantes puedan desenvolver actividades más de acuerdo con sus capacidades; y, al mismo tiempo, que el alumnado menos académico pueda seguir el ritmo de aprendizaje, aumentando así su autoestima y confianza; y, en último término -*last but not least*- facilita enormemente la tarea docente. El hecho de que el profesorado considere más fácil ejercer su tarea en los grupos más homogéneos ha sido denunciado por algunos autores en la medida que implica una pedagogía meramente transmisora: la exposición en forma de clase magistral de un currículum estandarizado (Feito, 2001, siguiendo el concepto de educación bancaria de Paulro Freire).

Además del supuesto pedagógico de la teoría del convoy, las agrupaciones por niveles implican también una determinada atribución de finalidad a la ESO, que va más allá de la estrictamente marcada por la LOE. Es decir, siguiendo a Merino (2002), la acusación de bajo nivel de la ESO, realizada por buena parte del profesorado, se realiza des de una perspectiva que considera que la continuidad académica "normal" y óptima es la de bachillerato (y, según como, la universidad). Por lo tanto, desde esta atribución de finalidad a la ESO, el límite a la comprensividad (la unicidad curricular y la existencia del tronco común) es el establecimiento de un nivel académico que posibilite una formación de carácter sobre todo académica, así como selectiva -más que igualitaria-, dirigida a la continuidad bachillerato-universidad. El nulo prestigio atribuido a la continuidad hacia ciclos formativo implica que esta se considere como una opción devaluada, apta para el alumnado con menores capacidades académicas. El profesorado considera, en clave positiva, que las agrupaciones por nivel permiten al alumnado menos académico un mayor éxito académico (si bien con un currículum "adaptado"), y una mayor continuidad en las enseñanzas postobligatorias (si bien, también, en unos ciclos desprestigiados desde su perspectiva).

Pero sería ingenuo creer que el uso de las agrupaciones por niveles implica una visión acrítica o idílica por parte del profesorado. Al contrario: el profesorado, así como los equipos directivos, son relativamente conscientes de buena parte de los peligros que esta implica (p.ex., reducción de las expectativas y posibilidades de buena parte del alumnado, así como su condicionamiento en la continuidad postobligatoria, o el efecto etiquetaje). Pero se trata de una estrategia de mal

menor, que en términos de teoría de juegos sería considerada de *minimax*. El uso de la estrategia minimax va acompañado de un intento de minimizar los efectos negativos (aumentado la movilidad del alumnado haciendo reversibles los grupos; o reduciendo el alcance de las divisiones, p.ej., a través de las agrupaciones sólo en determinadas asignaturas). En cualquier caso, los efectos negativos de las agrupaciones por nivel son, desde la perspectiva del profesorado, menores que los efectos negativos que produce el mantenimiento, de una forma rígida e inflexible, del tronco común. El mantenimiento del tronco común, sin atender a las especificidades del alumnado, puede implicar una pérdida del nivel académico del centro (recordemos la teoría del convoy). Este hecho podría derivar en una consiguiente pérdida de prestigio del centro que, además, conllevaría una huida de determinado tipo de alumnado: el más brillante académicamente, y privilegiado socialmente (de clase media y autóctono; el fenómeno del *white flight*). Con lo cual, a la larga, se convertiría en un centro marginal y guetizado, donde sería imposible mantener el frágil equilibrio -que si permite la estrategia minimax de agrupación por niveles- entre la escuela ascensorista-meritocrática y la escuela asistencialista-igualitaria.

Como vemos, la estrategia del profesorado se contextualiza con la estrategia de las familias, en el sentido que anticipa las estrategias de elección de centro de estas últimas según el prestigio del centro. En este sentido, la adopción por parte de cada actor de determinada estrategia pasa también por las creencias en las estrategias que adoptarán los otros actores; se produce, por tanto, una "configuración", en términos de Norbert Elias (1994).

A continuación desarrollo *las estrategias de elección de centro de las familias*. El marco institucional que regula la capacidad de elección de centros por parte de las familias es, en Cataluña, el Decreto 75/2007 del Departamento de Educación, que establece el procedimiento de admisión de alumnado en los centros sufragados públicamente, así como la resolución ENS/315/2012, sobre las normas de preinscripción de matrícula en las enseñanzas sostenidas públicamente. Los criterios son los siguientes: la presencia de familiares en los centros, la proximidad, la situación económica familiar, la existencia de discapacidad, así como otros complementarios (pertenecer a una familia numerosa o monoparental, padecer una enfermedad crónica, entre otros). Las familias tienen una capacidad limitada de elección de centro, y entre sus motivaciones a la hora de escoger uno u otro pasan por distintos factores (Alegre et al., 2010): el proyecto educativo y los resultados obtenidos por los alumnos del centro (valorados sobre todo por las familias más instruidas), la proximidad de la escuela y sus infraestructuras (valorados sobre todo por las familias menos instruidas), y la composición social del centro (valorado tanto por las familias más instruidas como por las autóctonas).

Es importante notar que la valoración académica del centro y de su alumnado muchas veces se asienta, simplemente, por traslación indirecta, en la tipología del alumnado del centro. Es decir, ante la dificultad de evaluar "objetivamente" la escuela, las familias utilizan la composición social del alumnado matriculado en el centro como un indicador indirecto del nivel (social y académico) de este, ya que es más reconocible externamente. La valoración de la composición del alumnado del centro parte de dos principios (Alegre et al., 2010): el primer, un objetivo "social", dado que las familias quieren escolarizar a sus descendientes en espacios de familiaridad social, los "nuestros", ya sea en términos de clase o étnicos (p.ej., el *white flight*). Y, en segundo lugar, un objetivo "académico" (escolarizar a los descendientes en las escuelas con mejor nivel académico), que parte de la creencia en el "efecto composición", según el cual las actitudes, conductas, orientaciones y rendimiento académico medio de la escuela estará condicionado por el origen social (familiar, étnico, económico) del alumnado matriculado. Así se entiende, en clave positiva, que el alumnado de las familias más instruidas favorece el clima educativo, la implicación colectiva y la estimulación en clase. Y, en clave negativa, el alumnado de las familias menos instruidas (o de las extranjeras o inmigradas, o económicamente desfavorecidas) provocan malas actitudes, peor rendimiento y atrasan el ritmo de clase. El efecto composición parte en el proceso pedagógico de una relación bidireccional entre alumnado y escuela: de la misma manera que la escuela "hace" al alumno, el alumno "hace" a la escuela (Van Zanten, 2007; Raveaud y Van Zanten, 2007; Ball, 2003).

Una consecuencia paradójica de estas estrategias familiares basadas en el efecto composición es que pueden terminar en un aumento de la segregación externa -o intercentros-, en una dualización social entre centros superior a la segregación social estrictamente urbana o residencial (Nusche, 2006; Hastings, Kane, y Stainger, 2005; Rangvid, 2007). En este sentido, y a pesar de que la segregación escolar es fruto de muchos elementos (p.ej., la segregación urbana residencial, o la titularidad de los centros escolares), las estrategias familiares pueden acentuarla. Por eso es clave entender cuáles son las valoraciones que hacen las familias sobre los centros y sobre el alumnado matriculado (independientemente del grado de veracidad que sostenga tales creencias -como el efecto composición-). Por eso, como dice Julio Carabaña (2009b: 21): "Si la concentración no es importante, *conviene evitar que lo sea la creencia en que lo es*".

En cualquier caso, es el miedo a la pérdida de prestigio de los centros a ojos de las familias (y para evitar la fuga del alumnado más académico y socialmente favorecido) uno de los elementos que explica el uso de las agrupaciones de nivel por parte del profesorado.

Conclusiones

Tres son los objetivos de esta comunicación.

El primer objetivo es exponer que la LOMCE institucionaliza la agrupación por niveles: profundiza, explicita, legitima

y convierte en más vinculantes todas las agrupaciones por niveles (en la medida que 4º de ESO es ya una iniciación a bachillerato o a CFGM). De esta manera, es una estocada al proyecto, realizado ni que sea a medias, del tronco común. [3]

El segundo objetivo es poner de relieve que en el marco de la LOGSE y la LOE muchos centros han practicado las agrupaciones por niveles: una existencia *de facto* y no *de iure*, que se daba sobre todo al 2º ciclo de la ESO. Por tanto, la crítica a la segregación propuesta de la LOMCE debe ir a la par del reconocimiento, tanto en la LOE como en la LOGSE, de las agrupaciones por niveles y, por tanto, de los límites prácticos del tronco común más allá de la retórica comprensiva.

Pero es difícil precisar y cuantificar, cuantitativa y cualitativamente, la extensión de este fenómeno. La dificultad de cuantificarla se debe a su invisibilidad estadística, ocultada detrás eufemismos como atención a la diversidad. Igualmente, su carácter poco acorde con el espíritu de la LOE, hace que habitualmente se niegue su carácter. Al mismo tiempo, dada su irregularidad, las características específicas de las agrupaciones por nivel varían enormemente según centros: cuál es su marco (¿en todas o en unas pocas asignaturas?); cuál es su temporalidad y reversibilidad; hasta qué punto vincula la continuidad en las enseñanzas postobligatorias; etc. (ver, al respeto, Riudor,dir., 2011, o Huguet, 2007).

La diferencia entre la aplicación irregular durante la LOE y la propuesta de la LOMCE es la extensión de carácter homogéneo de la agrupación por niveles en todos los centros. En este sentido, la reforma avanza en la segregación interna dentro los centros, y por tanto limita enormemente las prácticas pedagógicas comprensivas basadas en el tronco común -uno de los principios, retóricos al menos, tanto de la LOE como de la LOGSE-.[2]

El tercer objetivo de esta comunicación es exponer de forma no exhaustiva algunos elementos que permitan construir una narrativa sobre el porqué de la existencia y persistencia de las agrupaciones por nivel, a pesar de su cierta anomalía institucional, pero que es vivida de forma legítima -aunque no exenta de críticas y contradicciones- por parte del profesorado. Este tercer objetivo se consigue sólo a medias, ya que se entiende que la aportación de los mecanismos aquí expuestos es sólo parcial e incompleta. Algunos de los mecanismos que propongo son los siguientes:

El profesorado usa la estrategia de la agrupación por niveles partiendo de la posición pedagógica de la teoría del convoy, con el objetivo de salvar el nivel del centro y, sobre todo, de las enseñanzas postobligatorias.

Esta estrategia se explica por una dinámica de competencia entre centros escolares, un marco legislativo que permite las agrupaciones por nivel en base a un uso flexible de la atención a la diversidad y, desde la perspectiva del profesorado, como una forma de anticipación a la pérdida de nivel y prestigio del centro y por miedo a una fuga de las familias más académicas y socialmente favorecidas.

La estrategia del profesorado incluye contradicciones y miedos, con una relativa consciencia de los efectos perniciosos de las agrupaciones por nivel; pero en términos de teoría de juego se trata de un minimax frente a escenarios potencialmente peores. En este sentido, el profesorado se enfrenta a un dilema difícilmente resoluble (Bonal, 2003): escoger la unicidad curricular y el tronco común de la escuela igualitaria, pero con la posibilidad de perder nivel académico y así, que la escuela deje de ser un vehículo de movilidad social ascendente (con la posibilidad añadida de perder determinado tipo de familias y alumnado). O, en contrapartida, potenciar las agrupaciones por nivel, que si bien permiten mantener una cierta meritocracia (cuestionada por el origen social último de la división por niveles), y por tanto favorecer la movilidad social, aumentan la exclusión en la medida que dificultan y condicionan tanto el éxito académico como la continuidad escolar. Este último escenario puede implicar un proceso de retroalimentación que derive en una pérdida de prestigio, marginación y guetización del centro.

En este sentido, planteo que la agrupación por niveles es un resultado (quizá indeseado, pero no inesperado) de varios elementos: el contexto institucional (la posibilidad de atención a la diversidad por parte de los centros, junto con la posibilidad de elección de centro por parte de las familias); de las estrategias de elección de centro por parte de las familias; y de las creencias y estrategias del profesorado (que incluyen elementos pedagógicos, como la teoría del convoy, un estilo pedagógico transmisivo, pero también tienen en cuenta las posibles estrategias de las familias y actúan en base a aquellas).

Es por eso que la "superación" (en términos normativos y valorativos) de las agrupaciones por nivel debe plantearse a dos niveles: en las creencias del profesorado y las familias y, también, en las disposiciones legales-institucionales. En relación a las creencias del profesorado y familias es difícil plantear acciones concretas más allá de puramente informativas. Las creencias tienen sus fundamentos ideológicos y pedagógicos, independientemente de su veracidad, y son bastante más difíciles de cambiar a corto plazo que las disposiciones institucionales.[4] Y en relación a las disposiciones normativas: en relación a las agrupaciones por nivel y en relación a la capacidad de elección de centro. Las agrupaciones por nivel, por un lado, remiten a la atención a la diversidad, si bien modificando sus fundamentos comprensivos (adecuación a las

3 - En este sentido, la certificación y legitimación de la agrupación por niveles de la LOMCE se enmarca en una perspectiva político-pedgógica más amplia. P.ej., Fernández Enguita apunta a la segregación y la reproducción social, legitimada a través de la retórica del esfuerzo, y concretada en "políticas de recorte de programas compensatorios, reducción del tronco común, estratificación de la escuela pública (bachillerato *de excelencia*) y un mensaje inequívoco de preferencia por la privada expresa una idea de fondo: que unas personas valen más que otras y que eso se ve ya desde la más tierna infancia. Una combinación de elitismo y reproducción inspirada quizá en el evangelio de Mateo: *Serán muchos los llamados y pocos los elegidos* (22:14), y felices con ello, *porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado* (25:29)" (Fernández Enguita, http://enguita.info/776/, publicado 18/9/2012, fecha de consulta 15/4/2013).

4 - Dice Brecht en *La solución*: "Tras la sublevación del 17 de Junio, / La Secretaria de la Unión de Escritores / Hizo repartir folletos en el Stalinallee / Indicando que el pueblo / Había perdido la confianza del gobierno / Y podía ganarla de nuevo solamente / Con esfuerzos redoblados. ¿No sería más simple / En ese caso para el gobierno / disolver el pueblo / Y elegir otro?".

capacidades, intereses y necesidades del alumnado), o alterando su significado final. En cierto sentido se trata más de una mala aplicación que no de una disposición institucional segregadora *per se*. Por otro lado, la regulación de las elecciones de centro por parte de las familias también es problemática. Así, una situación con un amplio margen de autonomía por parte de las familias implica una desigualdad de fondo, ya que no todas las familias disponen de las mismas informaciones y capacidades, y eso incluye un sesgo de inequidad en el proceso (Alegre et al., 2010); pero si bien el objetivo deseable de dotar de información y herramientas a todas las familias (empoderarlas, para que se dé una igualdad efectiva de oportunidad en la elección de centros) está muy claro, pero no resulta tampoco fácilmente aplicable. El escenario de limitación de la capacidad de elección de centros por parte de las familias con el objetivo de reducir la competencia entre centros tiene, a nivel empírico, resultados agridulces. En algunos casos, esta reducción del margen de elección sí que ha reducido la segregación escolar (p.ej., el *banding* británico) y, en otros, la ha aumentado (p.ej.,la *carte scolaire* francesa); ver Alegre et al. (2010) y Duru-Bellat y Mingat (1997, citado por Benito y González, 2006).[5]

Finalmente, es interesante aportar al debate una reflexión general que permite entender la existencia de las agrupaciones por nivel en el marco de las reformas comprensivas. Algunos autores apuntan a una tensión o contradicción en el seno de las reformas comprensivas: por un lado, la universalidad y democratización de las enseñanzas va pareja a un aumento de la heterogeneidad en el aula; y, por otro lado, a la existencia de unas un currículo único, el tronco común, combinado con el mantenimiento de unos modelos pedagógicos formalmente comprensivos, aunque en~~a~~ la práctica fundamentalmente magistrales (frontales en términos de Feito, bancarios en la de Freire). Esta tensión aumenta con el paso de la escuela elitista a la escuela popular (Merino, 2004; Merino y Garcia, 2007); es posible plantear dos escenarios, en términos casi caricaturescos: una escuela elitista, con un público selecto y homogéneo, puede asumir más fácilmente la unificación curricular. Pero la universalidad de las enseñanzas secundarias implica la incorporación de muchos más grupos sociales, con sus bagajes previos, imaginarios, demandas y estrategias (pro y anti académicas), donde a veces el lenguaje escolar es compartido y, en otros, es violencia simbólica; así, masificación es diversificación también.[6]

A esta tensión entre elementos comprensivos (universalidad, que implica masificación y heterogeneidad; y tronco común, en un marco pedagógico de corte magistral), se debe sumar otra posible limitación a las expectativas de las reformas de corte comprensivo -en términos pedagógicos- o, en general, progresivas -en términos políticos-. ¿Específicamente, cuales son las posibilidades de existencia de una escuela comprensiva y unificada en un marco social desigual (Merino, 2004)? Para Bowles y Gintis (1985) las reformas educativas progresistas (integradoras, igualitarias) están en contradicción con la vida económica (jerárquica, competitiva, selectiva) del capitalismo empresarial. Boudon es todavía más categórico: «El único factor capaz de reducir las desigualdades ante la enseñanza *en una perspectiva no utópica* reside en la reducción de las desigualdades económicas y sociales» (Boudon, 1983: 193); ambos citados en Merino, 2004.

Bibliografia

ARUM, R.; SHAVIT, Y. (1995). «Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work». A: *Sociology of Education*, vol. 68.

BENITO, R.; i GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya.* Barcelona: Ed. Mediterrània Fundació Jaume Bofill. Disponible a Internet: http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/464.pdf

BENITO, R.; i GONZÁLEZ, I. (2006). Desigualtats en l'accés escolar. Una anàlisi dels processos de segregació escolar a Catalunya. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i Fundació Jaume Bofill. Disponible a Internet: http://www.diba.es/documents/113226/127468/dae.pdf

BONAL, X., RAMBLA, X. i AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona, Editorial Mediterrània.

CALERO, J. i BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, Horsori.

DURU-BELLAT, M. et al. (2004). "Organisation scolaire et inégalités sociales de performances: Les enseignements de

5 El *banding* consiste en asignar al alumnado a partir de los resultados obtenidos en las pruebas de final de primaria. Según esta cualificación, se asigna al o la alumna a partir de 4 grupos de rendimiento predefinidos; cada centro tiene una cuota para cada uno de estos grupos de nivel; pero estas cuotas se combinan con la posibilidad de elección de centro. Por su parte, la *carte scolaire* es una política de asignación forzada en la que cada alumno tiene asignada una plaza al centro público en que reside (Alegre et al., 2010).

6 La valoración de las diferencias culturales y la heterogeneidad social fruto de la universalidad está cargada ideológicamente. Existe una corriente discursiva que equipara universalización con "masificación" y pérdida de nivel académico, o que contrapone equidad y excelencia. Esta corriente, preocupada por alertar de la pérdida de contenido automática que se incorporan nuevos sectores sociales a la escuela, es también parte de una maniobra ideológica basada en la preservación del *statu quo* y la defensora del elitismo escolar. Baudelot y Establet (1990) sitúan esta corriente ya a inicios del siglo XX, con la expansión educativas de inicios del siglo. La percepción negativa de la masa no es nueva. Ya la encontramos en la menospreciadora caracterización psicológica de Le Bon (1995 [1895]), o en la vulgaridad que Ortega y Gasset atribuye al "hombre masa" (2004 [1929]). En contraposición, podríamos repensar esta universalidad des del optimismo de Robert Ezra Park (1972 [1903]): un público de masas democrático, crítico y creativo.
En este sentido, sin negar que el origen social condiciona -y mucho- los resultados académicos (hay una extensa literatura de la sociología de la educación y la reproducción que lo muestra y denuncia), quiero exponer que la incorporación de más sectores sociales a la escuela puede ser valorada de muchas maneras. En clave negativa, los retos y obstáculos de nuevos sectores sociales que presentan gran distancia con el lenguaje escolar (siguiendo a Bernstein); y, en clave optimista, como una posibilidad de profundización democrática y meritocrática.

l'enquête PISA", a *Education & Formations*, núm. 70.

ELIAS, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.

FEITO, R. (2001). "La reforma de la reforma". A: *Contextos educativos*, nº4, pps.199-215.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987). «La enseñanza media, encrucijada del sista escolar». A LERENA, C. (ed.). *Educación y Sociología en España.* Madrid: Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación.* Madrid: Visor.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). *La escuela a examen.* Madrid: Eudema.

GARCIA, M.; CASAL, J.; MERINO, R.; i SÁNCHEZ. A. (2013). "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria". A: *Revista de Educación*, nº361.

HUGUET, T. (2007) *Aprendre junts a l'aula.* Una proposta inclusiva. Barcelona. Ed. Graó

LE BON, G. (1995) [1895]. *Psicología de las masas*. Madrid: Morata.

IRESON, J.; HALLAM, S. (2001). *Ability grouping in Education.* Londres: SAGE.

MARTORI, J.C.; HOBERG, K. (2008). "La segregació residencial de la població immigrant, una visió quantitativa". A: : *Quaderns d'estudi : Centre d'Estudis de l'Hospitalet. l'Hospitalet*, núm. 20 (2008) , p. 29-43 : map., gràf. Monogràfic sobre "*Aportacions al voltant de la immigració estrangera a l'Hospitalet*". Disponible a Internet: http://www.celh.cat/zonaprivada/contenidos/LA%20SEGREGACI%C3%93%20RESIDENCIAL%20DE%20LA%20POBLACI%C3%93%20IMMIGRANT,%20UNA%20VISI%C3%93%20QUANTITATIVA.pdf

MERINO, R.; i GARCIA, M. (2007) *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MERINO, R. (2004). *L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives*. A: Papers nº74, pàgs. 111-128

ORTEGA Y GASSET, J. (2004) [1929]. *La Rebelión de las masas.* Barcelona: RBA Coleccionables.

PARK, R.E. (1972) [1903] *The crowd and the public : and other essays*. Chicago: University of Chicago Press

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. i SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundació "la Caixa".

RIUDOR, X. (dir.) (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC). Col·lecció estudis i informes, nº26. Barcelona. Disponible a internet: http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf

TERMES, A. (2012). "La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites". A: *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE),* nº5/1, pàgs. 58-74. Disponible a Internet: *http://www.ase.es:81/navegacion/listadoNumerosRaseMant.php?idNumeroRase=29*

TERMES, A. (2013). *La incorporació de l'ètnia en l'anàlisi de les trajectòries escolars i laborals: Itineraris de joves sud-americans a L'Hospitalet de Llobregat.* Tesi doctoral dirigida per MERINO, R. Departament de Sociologia, UAB.

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN: ¿UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA?

Mario Toboso Martín, Miguel A. V. Ferreira, Matilde Fernández-Cid Enríquez y Susana Rodríguez Díaz[1]

Resumen

El presente trabajo es fruto de la investigación que se está realizando en el marco del Programa ECRP (European Collaborative Research Projects in Social Sciences) de la European Science Foundation (ESF), con el Proyecto de Investigación "Qualitative Tracking with Young Disabled People in European States (Quali-TYDES)" (ref. 09-ECRP-032; página web: http://quali-tydes.univie.ac.at/home/); que a nivel nacional en España se encuadra en el Programa de Euroinvestigación del Plan Nacional de I+D+i del antes Ministerio de Ciencia e Innovación y actual Ministerio de Economía y Competitividad, con el Proyecto de Investigación "Seguimiento cualitativo de jóvenes con discapacidad en Estados Europeos: el caso español (Quali-TYDES-SP)" (ref. EUI2010-04213).

Lo que aquí se ofrece es una visión del proceso de desarrollo de la educación inclusiva en España a lo largo de los últimos cuarenta años. Atendiendo a los marcos normativos y a la evolución política, se puede constatar que durante el período considerado se da una progresiva transición, en el marco legislativo sobre educación para las personas con discapacidad, desde un modelo educativo de segregación a uno de integración, indicando, en este plano formal, un esfuerzo tendente a la inclusividad de las personas con discapacidad en el aparato escolar "ordinario".

Sin embargo, si abordamos el análisis de las situaciones prácticas, los datos más recientes sobre educación inclusiva, relativos a la distribución y trayectoria de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE), ofrecen un panorama no tan positivo como cabría esperar en virtud de la evolución normativa. Podríamos hablar de una inclusión excluyente y de una trayectoria truncada para un gran número de alumnos/as con discapacidad, así como de toda una serie de barreras prácticas para el desarrollo efectivo de la educación inclusiva. Si atendemos, en tercer lugar, a las experiencias subjetivas de jóvenes con discapacidad, recogidas en nuestro trabajo de campo mediante historias de vida, se confirma esta realidad práctica: falta de recursos y de preparación específica de los docentes, estereotipos, incomprensión, rechazo, marginación y, en general, un esfuerzo educativo que no se acaba traduciendo en oportunidades laborales reales. Por tanto, si bien sí se constata una evolución, todavía no podemos constatar que en España exista una plena inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Palabras clave: educación, educación especial, educación inclusiva, discapacidad, diversidad, inclusión, integración, necesidades educativas especiales, segregación

1. Evolución reciente de la legislación sobre educación para las personas con discapacidad en España

Presentamos, primeramente, un breve resumen de la evolución que ha seguido en España la legislación en materia de educación para las personas con discapacidad, desde la década de los años 70 del siglo pasado.

1.1. Precedentes: la década de 1970

La *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa* (Ley General de Educación) expresa (art. 51) que la escolarización del alumnado con discapacidad, si la gravedad de su déficit no lo impide, se realice en centros educativos ordinarios, fomentando la creación en ellos de 'aulas de educación especial'. La *Ley 14/1970* es la primera norma que, en materia de educación especial, se plantea algo más que el incremento de plazas en centros especiales y aporta, como aspectos novedosos, la visión desde un régimen de segregación educativa hacia uno de integración (Alonso y Araoz, 2011). La segregación educativa es el modelo ideológico que supone que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos.

1.2. La Constitución Española y la década de 1980: políticas de integración educativa

La *Constitución* española de 1978 expresa en su artículo 49 que los poderes públicos "realizarán una política de prevención,

1 Mario Toboso Martín, CSIC,mario.toboso@csic.es Miguel A. V. Ferreira, UCM, ferreira@um.es Matilde Fernández-Cid Enríquez, UCM, choska@ccee.ucm.es Susana Rodríguez Díaz, UNED, srodriguez@madrid.uned.es

tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran". La consolidación de estos cuatro principios vendrá dada por la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI). Los artículos 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo hacia las personas con discapacidad. Allí se declara que el alumnado se integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley. Concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada en los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos. El *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de los cuatro principios mencionados. Viene a reiterar lo establecido en la LISMI respecto a la escolarización en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, y sólo cuando la inadaptación de la situación lo aconseje, la escolarización en unidades o centros especiales. La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte. El *Real Decreto 334/1985* establece un plazo de aplicación gradual de ocho años, que se inicia en el curso 1985/86 (Fernández, 2011)

La integración del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias comienza a ser un hecho a partir de la *Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86*. Los centros de educación especial quedaron, entonces, para la atención específica al alumnado que, por la gravedad de su caso, no era posible integrar en los centros ordinarios (Casanova, 2011). En el modelo de integración educativa el alumnado con discapacidad debe adaptarse, mediante rehabilitación, al sistema ordinario de educación, que no cambia, y solamente podrá acudir a la escuela ordinaria cuando los especialistas le hayan 'rehabilitado' en una escuela segregada (Alonso y Araoz, 2011).

1.3. La década de 1990: primeros pasos hacia la inclusión educativa

En 1990 se aprueba la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), que establece, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011). El capítulo V de esta Ley, dedicado a la Educación Especial (art. 36 y 37), dispone que el propio sistema debe contar con los recursos necesarios para atender a estos alumnos e, igual que al resto, se adaptará el currículo a sus necesidades y características específicas. La educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno. El alumno con discapacidad debe ser uno más, con sus apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje. El profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades (Alonso y Araoz, 2011).

1.4. El cambio de siglo: logros, dificultades y estancamiento de la inclusión educativa

La actual *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011), al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.). La Educación Especial aparece en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. La LOE estructura el sistema educativo español en enseñanzas 'de régimen general' y 'de régimen especial' (art. 3). La educación básica obligatoria abarca la educación primaria y la secundaria obligatoria (ESO). Todas las enseñanzas, según el artículo 3.8 de la LOE, se deben adaptar al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para asegurar su acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo. De acuerdo con el artículo 74 de la LOE la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales:

- Se regirá por los principios de normalización e inclusión educativa.
- Asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- Sólo se llevará a cabo en unidades o centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por los centros ordinarios.

2. De las políticas a la práctica educativa

En la Tabla 1 se muestra un conjunto de datos publicados por el Ministerio de Educación español referidos al curso 2009-2010, acerca del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, centros docentes y profesorado relacionado, en enseñanzas de régimen general no universitarias.

Tabla 1

Curso 2009-2010	Total	Titularidad pública	Titularidad privada
Alumnos escolarizados	7.608.292	5.142.439	2.465.853
Alumnos con NEE escolarizados	141.605	103.419	40.186
Alumnos con NEE integrados	110.962	86.476	26.486
▪ Educación Infantil	14.493	11.381	3.112
▪ Educación Primaria	54.080	42.942	11.138
▪ Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	35.198	25.330	9.868
▪ Bachillerato	982	754	228
▪ Ciclos formativos Form. Prof.	1.451	1.137	314
▪ Prog. Cualif. Prof. Inicial	2.301	1.820	481
▪ Prog. Cualif. Prof. Educación Especial	2.457	1.112	1.345
Alumnos con NEE segregados[1]	30.643	16.943	13.700
▪ En centros de Educación Especial	25.814	12.801	13.013
▪ En unidades de Educación Especial en centro ordinario	4.829	4.142	687
Centros ordinarios que integran	26.015	18.053	7.962
Centros de Educación Especial	479	193	286
Unidades de Educación Especial en centros ordinarios	993	914	79

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.[2]

A continuación se exponen una serie de observaciones, conclusiones y recomendaciones relativas al alumnado, a los centros educativos y al profesorado.

2.1. Educación integrada / Educación especial

De 141.605 alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), 110.962 (78,4%) cursaron sus estudios integrados en centros ordinarios y 30.643 (21,6%) segregados, en la modalidad de educación especial: 25.814 (18,2%) en centros específicos de educación especial y 4.829 (3,4%) en unidades de educación especial en centros ordinarios.

2.1.1. Barreras percibidas y recomendaciones

Aunque numerosos datos sugieren un avance significativo hacia la inclusión educativa en España en las últimas décadas (Casanova, 2011), es necesario tener en cuenta que la 'escolarización' de un alumno con NEE en un colegio ordinario no es sinónimo de 'educación inclusiva'. Los datos recogidos en la encuesta EDAD (2008), relativos al "porcentaje de alumnos con discapacidad de 6 a 15 años según tipo de escolarización", revelan, a tal respecto, para el curso 2006-2007 un 46% del alumnado 'escolarizado en un centro ordinario en régimen de integración y recibiendo apoyos especiales', pero también un 32% 'escolarizado en un centro ordinario sin ningún tipo personalizado de apoyo'.

Según el artículo 72 de la LOE, la escolarización deberá realizarse aportando los recursos y adoptando las medidas de flexibilización individualizadas que sean precisas. El sistema educativo dispone de recursos especializados que en ocasiones no se aplican por desconocimiento, falta de información o inflexibilidad burocrática. Numerosos centros escolares afirman tener escasa información y formación sobre las NEE del alumnado al que han de escolarizar (Echeita, 2011). Según el informe CERMI (2010), existe la sensación generalizada en la comunidad educativa de que el problema de los recursos para la inclusión educativa no es tanto de inexistencia, como de aplicación poco eficaz.

2 Página Web 'Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias': http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html Nota 1: De los 30.643 alumnos con NEE segregados, 29.729 (97%) presentan tales necesidades por motivo de discapacidad, y son sólo 914 (3%) los alumnos cuyas necesidades educativas no se derivan de una discapacidad. Puesto que el desglose de los datos oficiales no tiene en cuenta esta circunstancia, vamos a considerar 'de manera aproximada' que todos estos alumnos con necesidades educativas las presentan por motivo de discapacidad.

La educación inclusiva no surge espontáneamente, por el simple hecho de que el alumno tenga acceso a la escuela ordinaria, sino que ese acceso debe ir orientado al aprendizaje en igualdad de oportunidades. En este sentido, resulta imprescindible la incorporación del profesorado de apoyo y de los orientadores necesarios en los centros ordinarios, para el logro de una atención educativa de calidad (Casanova, 2011), e igualmente se debería contar con profesorado de todas las especialidades, ya que no siempre es suficiente con especialistas en audición y lenguaje, y pedagogía terapéutica (Alonso y Araoz, 2011).

Según un estudio realizado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Marchesi et al., 2003), el 78% de los profesores de educación secundaria declararon no sentirse preparados para enseñar a alumnos con NEE. Para una correcta escolarización de alumnado con NEE es necesario que el profesorado sea capaz de atenderlo. El profesorado debería recibir formación, tanto en el momento inicial como de manera permanente, sobre las características del alumnado al que va a impartir clase, sobre la mejor forma posible de integrar a todos los alumnos, etc.

Este aspecto no queda suficientemente garantizado en la LOE (Alonso y Araoz, 2011), ni en su artículo 72.4, que establece que las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado, ni en su artículo 100, que establece que el contenido de la formación inicial debe garantizar una adecuada capacitación para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. En la enseñanza integrada sólo el currículo formativo de los profesores de educación infantil y de educación primaria incluye formación específica sobre alumnos con NEE, no el de secundaria.

Todo ello apunta a la necesidad de introducir programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, con el fin de promover la introducción en los centros de los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva (Casanova, 2011).

2.2. Centros educativos

Los datos recogidos en la Tabla 1 indican que el número y porcentaje de alumnos con NEE en centros de titularidad pública (ya se trate de centros ordinarios, específicos de educación especial o unidades en centros ordinarios) se eleva a 103.419 (73%), siendo 40.186 (27%) en el caso de la titularidad privada, sobre un total de 141.605 alumnos.

De los 110.962 alumnos con NEE que cursan sus estudios integrados en centros ordinarios, 86.476 (76,1%) lo hacen en centros públicos y 26.486 (23,9%) en centros privados. En cuanto a los 30.643 alumnos segregados en la modalidad de educación especial, los 25.814 (84,2%) en centros específicos de educación especial se distribuyen de manera bastante paritaria: 12.801 (41,8%) en centros públicos y 13.013 (42,4%) en centros privados. Pero, de los 4.829 (15,8%) alumnos que acuden a unidades de educación especial en centros ordinarios, 4.142 (13,6%) lo hacen en unidades en centros públicos, y sólo 687 (2,2%) en unidades en centros privados.

Los datos relativos al número total de centros que escolarizan alumnos con NEE indican que en el caso de la educación integrada los 26.015 centros se distribuyen a razón de 18.053 (69,4%) centros públicos y 7.962 (30,6%) centros privados. En la modalidad de educación especial, de los 479 centros específicos de educación especial, 193 (40,3%) son de titularidad pública y 286 (59,7%) de titularidad privada. En lo tocante a las unidades de educación especial en centros ordinarios, el total de 993 se reparte en 914 (92%) en centros públicos y 79 (8%) en centros privados.

Se observa que, en lo referente a centros educativos ordinarios que integran, predominan los de titularidad pública (18.053 frente a 7.962 privados), mientras que cuando se trata de centros específicos de educación especial predomina la iniciativa privada (286 frente a 193 públicos).[3] En cuanto a las unidades de educación especial en centros ordinarios, las de titularidad pública superan con creces a las que se hallan en centros privados (914 frente a 79), lo que sugiere que los centros ordinarios privados, en contra de la obligación legal existente, tienden a escolarizar en menor proporción alumnado con NEE (Alonso y Araoz, 2011).

2.2.1. Barreras percibidas y recomendaciones

La falta de compromiso de los centros de titularidad privada en el proceso de inclusión educativa del alumnado con NEE conduce al establecimiento de 'dos culturas' diferentes en educación, la pública y la privada, además de servir de refugio a modelos y prácticas educativas contrarias a la igualdad de oportunidades, y por tanto a la legislación vigente.

Para favorecer una mejor calidad en la educación inclusiva es necesario corregir el desequilibrio en las tasas de alumnado con NEE atendido en centros públicos y privados (Casanova, 2011). Tal y como se establece en la LOE, la educación inclusiva y el esfuerzo integrador en centros ordinarios, más allá de la modalidad de educación especial, no debe ser labor únicamente de los centros de titularidad pública.

3 La explicación es que generalmente los centros de educación especial privados pertenecen a asociaciones de familias de personas con discapacidad, que plantean en ellos una mayor especialización de la enseñanza dirigida hacia esa discapacidad concreta (Alonso y Araoz, 2011).

2.3. Permanencia y progresión del alumnado en el sistema educativo

Los datos correspondientes al alumnado con NEE integrado en centros ordinarios ponen de manifiesto que en el paso de la Educación Primaria (EP) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) este alumnado se reduce drásticamente, de 54.080 a 35.198 alumnos. Es decir, en la transición entre estas dos etapas obligatorias de la educación en España, 18.882 alumnos (35 de cada 100) dejan de cursar sus estudios integrados en centros ordinarios y son segregados hacia la educación especial no integrada.

Por otro lado, 54.080 alumnos con NEE están integrados en la etapa de EP, pero sólo 982 (apenas 2 de cada 100) cursan la etapa (no obligatoria) de Bachillerato. Asimismo, en el paso de la ESO al Bachillerato 'abandonan' 34.216 alumnos (97 de cada 100). A la vista de lo cual, cabe preguntarse (Alonso y Araoz, 2011): ¿cuántos alumnos con NEE podrán llegar, entonces, a cursar estudios universitarios?

En la etapa de Bachillerato, el alumnado con NEE integrado en centros públicos suma 754 alumnos, y 228 en centros privados. Es decir, sólo un 3% de los alumnos integrados en centros públicos realiza Bachillerato tras la ESO, siendo un 2,3% en el caso privado.[4] Por lo tanto, el número (y porcentaje) de alumnos con NEE que abandonan el sistema educativo tras la ESO es, respectivamente, en centros ordinarios públicos y privados: 20.507 (81%) y 7.500 (76%).

2.3.1. Barreras percibidas y recomendaciones

Muchas de las barreras que derivan en exclusión por motivos de discapacidad en el ámbito escolar surgen en la etapa de ESO, en la que los expertos coinciden en situar las mayores dificultades para la permanencia del alumnado con NEE en el sistema educativo (Echeita et al., 2009; Verdugo et al., 2009; CERMI, 2010).[5]

Algunas situaciones que afectan al alumnado con discapacidad, como las ausencias del aula por motivos de salud, podrían pensarse tal vez como argumentos para explicar sus problemas de permanencia y progresión en el sistema educativo. Los datos recogidos en la *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* (EDAD 2008) parecen, en cambio, no apuntar en ese sentido. Al considerar el dato relativo a "porcentaje de alumnos con discapacidad de 6 a 15 años según la frecuencia con la que faltaron al colegio en el curso 2006/07 debido a la discapacidad", los resultados de la encuesta revelan que el 60% faltó 'menos de una semana', el 23% 'más de una semana pero menos de un mes', el 10% 'entre uno y tres meses' y sólo el 3% 'entre tres y seis meses'. De manera que esta circunstancia de carácter individual no puede utilizarse para explicar la falta de permanencia y progresión educativa que afecta al alumnado con discapacidad. Sin duda, las razones deben buscarse en otros niveles del sistema educativo.

3. Educación superior

La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas, *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades,* y *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley anterior. Entre los derechos y deberes de los estudiantes se establece la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso y permanencia en la Universidad, ingreso en los centros y ejercicio de sus derechos académicos (art. 46).

El análisis cuantitativo de fuentes estadísticas, como la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD 2008), así como el análisis cualitativo de las experiencias del alumnado con discapacidad que ha accedido a la educación superior y de aquel que no ha podido hacerlo, nos permite conocer en qué medida existen desigualdades y barreras en el acceso a la educación universitaria de las personas con discapacidad en comparación con las personas sin discapacidad, y cuáles son los factores que originan estas desigualdades.

Las políticas educativas y las políticas de inclusión social de las personas con discapacidad han permitido que el acceso de este colectivo a una titulación universitaria aumentara en un 77% entre el año 1999 y el 2008 (datos de EDDES y de EDAD, respectivamente). Este aumento de personas con discapacidad con estudios superiores se debe a las mejoras generales en la inclusión social de las personas con discapacidad y a las políticas educativas dirigidas al colectivo, tanto en las etapas anteriores del ciclo educativo como en las propias universidades. Sin embargo, aún quedan algunas (significativas) tareas pendientes.

Si nos fijamos en la población entre los 25 y 64 años, sólo el 8,6% de los españoles con discapacidad posee estudios universitarios o equivalentes, frente al 30% del resto de la población. Entre las razones por las que los jóvenes con

4 En el caso de alumnado sin NEE los porcentajes respectivos de alumnos que realizan Bachillerato tras la ESO son: 41% (en centros públicos) y 26% (en centros privados).

5 El paso por la ESO se está configurando como un período de gran impacto emocional y social negativo para cierto alumnado, en particular con discapacidades intelectuales o trastornos del desarrollo, provocando que muchos de ellos no inicien esa etapa (y se trasladen a centros especiales para terminar su periodo de escolaridad obligatoria) o no lleguen a terminarla, con las consiguientes rupturas y frustraciones en su trayectoria escolar (Echeita, 2011).

discapacidad llegan en menor medida a las aulas universitarias que los jóvenes sin discapacidad, una de las principales, como hemos visto, es el abandono precoz de estudios en las enseñanzas previas: los estudiantes con discapacidad están suficientemente representados en la educación primaria y secundaria, pero su presencia desciende notablemente en el bachillerato. En el curso 2010-11 mientras que en la ESO el 2% del alumnado tiene necesidades educativas especiales (36.120 alumnos), en el Bachillerato hay un efecto embudo y apenas un 0,16% del total (1.048 personas) son alumnos con necesidades educativas especiales.

A pesar de esta menor frecuencia en el acceso a la universidad por parte de estudiantes con discapacidad, se pueden señalar cambios que están facilitando su acceso a la educación superior, debidos en gran medida al avance en el reconocimiento de sus derechos, a partir de las disposiciones normativas promulgadas para la consecución de los principios de integración e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. En este sentido, los principios en los que se inspira la *Ley 51/2003, de 3 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*, recogidos en su artículo 2, reflejan una nueva concepción de la discapacidad y la filosofía social que debe inspirar las políticas y actuaciones para garantizar la igualdad y la no discriminación: vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad (Díez et al., 2011).

Castellana et al. (2005) han investigado las necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes universitarios con discapacidad física y sensorial (los que más frecuentemente acceden a estudios universitarios) dentro del aula, y las principales dificultades de los docentes universitarios a la hora de atender a estos estudiantes. En el estudio participaron 25 estudiantes universitarios con discapacidades de diferentes universidades españolas y profesores de diferentes universidades de Cataluña.

Los resultados mostraron que el 84% de los estudiantes con discapacidad tiene algún problema a la hora de seguir las clases. El 88% consideran al profesorado como el recurso más adecuado a la hora de obtener unos buenos apuntes y el 80% consideró a los compañeros como la principal ayuda para la obtención de los mismos. Además, el 96% de los estudiantes con discapacidad expresó la necesidad de que los profesores reciban una formación en el uso de metodologías inclusivas. Respecto al papel del profesor en la integración en el aula, un 36% cree prioritario recibir el material teórico por adelantado, un 30% considera importante mantener una conversación con el profesor al inicio de curso, y un 24% impartir las clases según las especificidades de cada estudiante. El estudio concluye que las dificultades de los estudiantes con discapacidad para seguir las clases están motivadas por tres factores fundamentales: la actitud poco adecuada por parte del profesorado, el uso de metodologías docentes que no favorecen la inclusión y las dificultades que surgen de la propia discapacidad.

En cuanto a la perspectiva del profesorado, su incomodidad e inseguridad ante el estudiante con discapacidad están relacionadas también con tres factores: el desconocimiento de metodologías docentes que favorezcan la inclusión, el desconocimiento de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad. Estudiantes y profesores coinciden en que hay un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías docentes más adecuadas (Castellana et al., 2005).

En las entrevistas del estudio Quali-TYDES (Qualitative Tracking of Young Disabled People in European States), que analiza la repercusión de las políticas nacionales e internacionales en la vida de las personas jóvenes con discapacidad, especialmente en su etapa educativa y en su posterior acceso al mercado laboral, se hacen visibles las difíciles trayectorias a las que se ven obligados los jóvenes con discapacidad, expresadas a menudo como una *"carrera de obstáculos"*, donde el paso por la universidad agudiza, por lo general, las barreras (arquitectónicas, comunicativas, simbólicas, etc.) experimentadas ya en la educación obligatoria y el bachillerato.

En la universidad, si bien suelen contar con las ayudas técnicas necesarias, aunque no siempre suficientes, los entrevistados relatan las continuas barreras en el entorno a las que han de hacer frente, ya sea a un nivel macro-institucional (falta de adaptación y accesibilidad de los edificios y espacios, de accesibilidad de páginas web y recursos virtuales, de adaptación de los trámites administrativos…) o a un nivel micro, lo que podríamos denominar como barreras "simbólicas" en la interacción cotidiana dentro del espacio educativo con el personal docente (carencia de medios de apoyo, falta de interés del profesor, falta de conocimiento y sensibilización ante el alumnado…) tanto en el proceso formativo como en las pruebas calificadoras y criterios de evaluación.

> "Siempre ha sido una lucha constante de profesor a profesor, de examen a examen, de ir consiguiendo el tiempo necesario y el examen ampliado, de llegar el día del examen y… – ¡Ay! Se me ha olvidado tu examen ampliado".

Para algunas entrevistas, lo que define la trayectoria es el ejercicio de lucha, superación y esfuerzo, de aceptar retos y superar los obstáculos habituales de una carrera académica ya difícil de por sí. Si el acceso a los estudios superiores es aún significativamente más bajo entre las personas con discapacidad que en el resto de la población, una vez dentro de la universidad no por ello dejan de afrontar barreras en su trayectoria educativa.[6]

6 Esperamos poder ampliar en la versión propiamente definitiva la información relativa a la experiencia educativa de las personas con discapacidad a partir de las entrevistas del proyecto Quali-TYDES, en cuyo análisis estamos trabajando a fecha actual.

Bibliografía

Alonso Parreño, M. J. e I. de Araoz Sánchez-Dopico (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Madrid. Ediciones Cinca. http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf

Casanova, M. A. (2011), "De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes", *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 8-24. http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf

Castellana, M., Giné, C., Dotras, P., López, P., Farriols, N., Vilaregut, A. y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias* (No. EA2005-0075). Barcelona. Universitat Ramon Llull.

CERMI (2010). *Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010*. Madrid. Cinca. http://www.intersocial.es/images/stories/pdf/jovenes_con_discapacidad.pdf

Echeita, G. (2011). "El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!", *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 117-128. http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España", *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178. http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf

EDAD (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008*. Madrid. Instituto Nacional de Estadística. http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase

Fernández, R. (2011). "El camino hacia la integración", *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 79-90. http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-fernandez-santamaria.pdf

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

UC3M, CERMI, Fundación ONCE (2008). *La Convención Internacional sobre los Derehos de las Personas con Discapacidad y su Impacto en el Ordenamiento Jurídico Español*. www.feafes.org/publicaciones/ConvencionInternacionalordenamientojuridico.pdf

Verdugo, M. A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo I. y Santamaría, M, (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca. INICO. www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/115-la-educacion-que-queremos-situacion-actual-de-la-inclusion-educativa-en-espana.html

LA VIVENCIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS EN LA ESCUELA VASCA

Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle Loroño[1]

Resumen

En los últimos años se han producido intensos cambios sociales, que han tenido fuertes repercusiones en el sistema educativo y que han provocado mutaciones sustanciales en las relaciones entre los diferentes actores intervinientes en la escuela e, incluso, en el contenido mismo de sus roles. La presente comunicación recoge los resultados de una investigación sobre el "estar y el vivir" del alumnado en la escuela vasca.

En cuanto a la metodología de la investigación, como lo que se ha perseguido es captar el sentido o la interpretación de los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, en este estudio empírico que se presenta se ha optado por una estrategia de investigación cualitativa y una técnica de grupos de discusión que permite a los individuos describir, exponer, contar sus elecciones, sus estrategias, sus emociones a partir de algo que los une, en este caso, la posición y experiencia escolar compartida con su grupo de alumnos y alumnas. Los grupos focalizados o de discusión producen discursos y análisis espontáneos desde la interacción de los participantes que comparten una situación social. La investigación se basa en el trabajo de doce grupos de discusión de alumnos y alumnas de la enseñanza obligatoria. Evidentemente estos grupos no pretenden ninguna representatividad estadística, componen una muestra estratégica y razonada acorde con los objetivos de la investigación.

Las voces del alumnado nos han permitido un acercamiento a su experiencia escolar que trasciende la imagen, muchas veces estereotipada y estigmatizada, que los adultos, profesores en este caso, presentan de los adolescentes. Su palabra nos permite conocer y reflexionar sobre la afección y el sentido que otorgan los alumnos y alumnas a la escuela, la imagen de sí mismos/as y de su profesorado, su valoración de las rutinas y prácticas escolares, sus estereotipos de género, su percepción y valoración del acoso escolar y de la xenofobia, etc. Descubrir que piensan de sí mismos los alumnos y alumnas y como viven y valoran su paso por la escuela es fundamental de cara a la construcción de su subjetividad e identidad, a su transcurrir académico, a su integración en la escuela, a su éxito escolar, a su formación ciudadana, esto es, a la construcción de una escuela que quiera y sepa responder a los retos que la sociedad del siglo XXI le está planteando.

Palabras clave: escuela, alumnado, profesorado, género, cultura escolar

I. Introducción

En dos recientes investigaciones, *La escuela sola: Voces del profesorado* y *Valores en la escuela vasca ¿qué dicen los docentes?*[2], el relato de los docentes nos mostró una escuela sometida a mutaciones en su significado y su labor transmisora y una imagen de desafección creciente del alumnado respecto de la experiencia escolar. Una escuela sola y débil, consciente de la distancia y desconfianza que la separa de otras instancias socializadoras, especialmente de las familias de quienes consideran han "dimitido" en la labor educativa. Carente de legitimación en la definición de los límites de la autoridad moral. Una escuela, además, muy pesimista sobre las posibilidades de hacer viables acuerdos de "mínimos éticos" sobre los que asentar la labor educativa en la enseñanza obligatoria. La pregunta que, a modo de hipótesis general, se formula a partir de la experiencia de los docentes es si esta escuela es la misma que perciben y experimentan el alumnado y las familias.

Desde ese punto de vista y cediendo protagonismo a sus miradas y voces, las autoras de la comunicación llevaron a cabo en el bienio 2007-2008 una investigacióna[3] financiada por la Fundación Fernado Buesa Blanco orientada en tres direcciones. La percepción que tienen de la escuela, de su función y utilidad social, dando por supuesto que en ese

1 Elisa Usategui Basozabal. Profesora de la Universidad del País Vasco. elisa.usategui@ehu.es
Elisa Usategui Basozabal. Ana Irene del Valle Loroño. Profesora de la Universidad del País Vasco. anairene.delvalle@ehu.es
Dpto de Sociología y Trabajo social. Facultad de Ciencia Sociales y de la Comunicación . Apdo. 644. 48080 Bilbao. Bizkaia. Tel.: 94 601 2388 / Fax: 94 601 30 73. E mail: elisa.usategui@ehu.es

2 Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle (2007): *La escuela sola: voces del profesorado*. Vitoria Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa; *Los valores en la escuela vasca ¿qué dicen los docentes*, investigación realizada en el 2008-2009 con el patrocinio de Innobasque , dirigida por Imanol Zubero y siendo las investigadoras principales Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle.

3 Fruto de dicha investigación es la publicación: Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle (2009) *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y familias*, Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa

contexto las relaciones con el profesorado tienen un protagonismo central. La manera en que perciben, identifican y vivencian la educación en valores en el territorio escolar, tanto en el enfoque, como en los contenidos y su tratamiento. Y los límites, contradicciones y debilidades de la relación escuela-familia y de la transmisión en valores entre los territorios escolar y familiar. En la presente investigación se recogen únicamente un resumen de los resultados más sobresalientes del primer punto en relación al alumnado, es decir, sobre el "estar" y el "vivir del alumnado en la escuela vasca.

Como lo que se persigue es captar el sentido o la interpretación de los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, en este estudio empírico se opta por una estrategia de investigación cualitativa y una técnica que permita a lo individuos describir, exponer, contar sus elecciones, sus estrategias, sus emociones a partir de algo que los une, a saber, la posición y experiencia escolar compartida con su grupo en el caso del alumnado. Los grupos focalizados o de discusión producen discursos y análisis espontáneos desde la interacción de los participantes que comparten una situación social. El contexto del grupo hace aflorar el debate y la interpelación en torno a las cuestiones de interés y facilita la producción de un tipo de información que no puede generarse en una entrevista individual. Se trata de una técnica más flexible y, en opinión de algunos autores, de las pocas disponibles para colectivos com más dificultades de expresión (Valles, 2003:304). Con todo, trabajar con niños es complicado. Si bien se constata un interés creciente en la investigación cualitativa por trabajar con niños aceptándose como intérpretes válidos de su mundo social (Maguire, 2005), el uso de grupos de discusión no es frecuente. Hay dificultades técnicas y éticas que plantean limitaciones en el acceso y consentimiento, la participación, la capacidad relatora, la confidencialidad, su vulnerabilidad, especialmente con las edades más jóvenes. Y a pesar de ello, creemos que el resultado muestra que la técnica ofrece posibilidades.

La investigación se basa en el trabajo de doce grupos de discusión de alumnos de enseñanza obligatoria. Evidentemente estos grupos no pretenden ninguna representatividad estadística, componen una muestra estratégica y razonada acorde con los objetivos de la investigación.

Los grupos de alumnado se constituyen según diversos aspectos que tienen en consideración la pluralidad propia del mapa escolar vasco. Así, uno de los criterios contemplados es la diferencia entre la educación primaria y la secundaria obligatoria. A ello se suma el modelo lingüístico[4] y la titularidad pública o concertada del centro. Con relación a otros aspectos se presta atención igualmente al equilibrio entre los sexos y a la presencia de procedencias étnicas, culturales y sociales diversas.

Para el desarrollo de las sesiones se preparó un único guión, adaptado al lenguaje de los escolares y centrado en los objetivos de la investigación. Se diseña a modo de brújula para ayudar a las interlocutoras a dinamizar el grupo, no como un cuestionario estructurado.

2. La experiencia escolar del alumnado

La imagen que hemos construido de las vivencias y de las actitudes escolares del alumnado se ha formado la mayoría de las veces a través de la mirada que nos han proporcionado los adultos, en concreto, los profesores. Mirada que no es del todo fiable, pues en numerosas ocasiones distorsiona la realidad. Como señalan Casco y Oliva (2005), aunque los adultos, cuando retratan a la adolescencia, enuncien elementos positivos y negativos, al final de sus descripciones siempre predominan éstos últimos. Así, profesores y agentes educativos nos transmiten la imagen de una crisis global del sistema educativo que se ve incapaz de afrontar con éxito la socialización de unos adolescentes aburridos en la escuela, con escasos intereses, faltos de motivación, sin límites, sobreprotegidos por sus familias, apáticos, conflictivos, faltos de valores, etc.

1.1. Autorretrato del alumnado

Pero ¿cómo se ve a sí mismo el alumnado de nuestros centros escolares? Descubrir que piensa de sí mismo es importante de cara a la construcción de su subjetividad e identidad, a su transcurrir académico y a su integración en la escuela, pues en estos momentos nadie discute la enorme influencia de la autoimagen con respecto a su bienestar emocional, disposición hacia el aprendizaje y rendimiento escolar, al mismo tiempo que constituye un buen indicador del "ethos" de los centros escolares y de su influencia y papel en las aspiraciones y expectativas, académicas, profesionales y vitales de su alumnado.

Pues bien, los alumnos y alumnas muestran una autoestima tan baja como la que presentan los jóvenes y adolescentes en todos los Informes de juventud. Se reconocen vagos, poco inclinados a las tareas escolares y al esfuerzo, desobedientes, irresponsables, dependientes y con necesidad de ser conducidos, siempre dispuestos al bullicio y a la fiesta.

Los alumnos y las alumnas en los grupos de discusión se definen mayoritariamente como alborotadores, provocadores, amantes de las bromas y los jaleos, en ocasiones boicoteadores de la clase, siempre dispuestos a perder el tiempo, inmersos en el desorden, fanáticos de la fiesta, echadores de pulsos continuos al profesorado, con poco interés por aprender[5]…

4 En la escuela vasca existen 3 modelos lingüísticos: A: castellano lengua vehicular, Euskara asignatura; B: unas asignaturas se imparten en castellano y otras en euskara; D: Euskara lengua vehicular y catellano asignatura

5 Esta autoimagen que proyectan los alumnos en los grupos de discusión coincide con los resultados del estudio *La opinión de los alumnos sobre la*

Aunque un análisis del discurso del alumnado nos permite interpretar ese ruido y esa hiperactividad, que tanto exaspera e incomoda al profesorado, no tanto como una protesta escolar en sentido estricto, sino como la expresión natural de unos adolescentes que están construyendo su identidad, buscando un lugar propio en la vida y el reconocimiento de sus iguales y del propio profesorado.

En todo caso, en los grupos de discusión, se distinguen en el alumnado tres actitudes ante los problemas de disciplina o los comportamientos disruptivos en el aula:

- Aquellos que, viéndose excluidos del grupo de los buenos alumnos manifiestan una actitud de clara resistencia frente a todo lo que significa la escuela y se enorgullecen de su conducta disruptiva y provocadora. Entre la marginación y la automarginación, con sus "colegas" construyen toda una cultura contraescolar con sus típicos rituales de iniciación y disidencia adolescente, practicando el cierre y la solidaridad grupales frente a los profesores y a los alumnos conformistas y los diferentes, los raros, los débiles, los que no se hacen respetar. Son aquellos alumnos que se aburren en la escuela y para los cuales toda disciplina es exagerada y motivo de enfrentamiento con la autoridad, representada fundamentalmente por sus profesores. El poder de éstos siempre es arbitrario y perverso. Es una actitud más propia de la ESO, pero que también aparece en los grupos de Primaria
- Aquellos que, aunque sienten el placer de romper ocasionalmente la disciplina escolar y aunque no les guste demasiado esforzarse, quieren al final de curso aprobar todas las materias y para ello ven indispensable el mantenimiento de un mínimo orden y disciplina. Son alumnos y las alumnas que consideran propio de su rol protestar y resistir al profesorado (*¡Siempre tienen que decir lo contrario!* G3PP), pero reconocen su autoridad y saben negociar con él sus propios intereses. Si alguna vez la han tenido, aunque en ocasiones les divierta, se les ha desdibujado la imagen romántica del mal alumno y empiezan a considerarlo una molestia para el ritmo eficaz de la clase.
- Así pues, estos alumnos manifiestan una actitud dura con aquellos alumnos que, como dice un sociólogo, *están en el banco escolar identificándose sólo con el banco*. Son firmes defensores de aulas homogéneas, pues, a su parecer, posibilitan ese trabajo continuado y eficaz que permite conseguir el gran objetivo: aprobar. En los grupos de discusión esta actitud ha aparecido en los grupos de Primaria y de Secundaria.
- Finalmente, están aquellos alumnos y alumnas que tienen una clara conciencia de la finalidad y de la utilidad de sus estudios. Se sienten comprometidos con ellos, y éstos, a su vez, adquieren todo su sentido en la perspectiva de proyectos de futuro. Este tipo de alumnado tiene muy desarrollada su identidad y subjetividad y no está dispuesto a perder el tiempo, postura que consideran infantil, propia de etapas escolares anteriores, concretamente de Primaria.

- Aunque, son conscientes de las relaciones jerárquicas que conforman la realidad escolar y que el poder, que no la autoridad, está, en última instancia, en manos del profesorado, pretenden establecer las relaciones con éste último desde unas bases de igualdad y respeto mutuo. El mantenimiento de la disciplina en clase no es, ni ha de ser, fruto de la imposición, sino de una negociación entre las partes, entre el profesorado y el alumnado.

1.2. Estereotipos de género

Tras un discurso básico común de igualdad que responde a la reproducción de lo "políticamente correcto", en el discurso de las chicas y chicos participantes se descubre a medida que se avanza el grupo de discusión una naturalización de las diferencias de género. Otorgan comportamientos diferenciados entre los géneros y, a veces, cuestionan la posibilidad misma de educar en igualad, ya que las diferencias entre los varones y las mujeres parecen venir dadas por la biología. Las pautas de relación entre los chicos y las chicas se reconocen diferenciadas y se aceptan con normalidad, admitiendo las chicas y, en el fondo, aprobando, los códigos de comportamiento masculino.

El alumnado ve a los chicos con grandes dificultades para verbalizar y expresar sentimientos y emociones. Se ven obligados a controlar todo aquello que tenga que ver con lo sentimental, pero en cambio sueltan fácilmente la agresividad. Indudablemente, desde estos presupuestos, "los chicos no lloran" (Askew y Ross, 1991), es decir, los chicos diferentes, los sensibles, capaces de manifestar debilidad, tristeza, miedo, frustración a través de sentimientos y expresiones no agresivas no responden a este modelo masculino y son rechazados. Ante el temor a ser considerados poco masculinos y la necesidad de expresarse, la violencia se convierte en un mecanismo compensatorio de afirmación de la propia identidad. Aunque no todos los chicos son explícitamente agresivos, la agresividad es un código cultural en el que se definen los espacios sociales de la masculinidad. Mientras que las mujeres verbalizan y expresan más fácilmente sus preocupaciones, expectativas, fracasos…, los chicos se cierran en sí mismos y a duras penas se abren a sus amigos más íntimos.

Las mujeres aparecen con los rasgos negativos que tradicionalmente la sociedad patriarcal les ha atribuido. Así, para los alumnos y las alumnas de Primaria y de Secundaria, son más sensibleleras, cotillas, cotorras, chismosas, arpías, quejitas, histéricas, lloronas, rencorosas... Los varones son más fuertes, recios, racionales, sinceros... Frente a la camaradería que parece reinar en el mundo de "los colegas" varones, el mundo de los grupos de amigas ha aparecido en el discurso de los

calidad de la educación, patrocinado por FUHEM y hecho público en Octubre del 2006, en el que aproximadamente la mitad de los alumnos y alumnas encuestados/as consideraba que la mayoría del alumnado tiene poco interés por aprender. Resultado que debería encender todas las alarmas de nuestro sistema educativo, ya que son bastantes más de los que lo hacían en la Encuesta del 2000 patrocinada por la misma Institución.

chicos e, incluso, de la mayoría de las chicas, como un espacio de envidias, competencias y recelos mutuos.

Al mismo tiempo, señalan propias de las chicas aquellas cualidades características de la ética del cuidado, que ha caracterizado y guiado desde siempre su actuar en el mundo. Así, son más formales, más ordenadas, responsables, se portan mejor, atienden más, tienen más capacidad de escuchar y de atender las necesidades del otro. Los chicos son más brutos, más peleones, tienen menos sentimientos, son más activos, más bromistas y vacilan más.

Para los alumnos y las alumnas, las chicas y los chicos presentan diferentes actitudes frente al estudio y poseen desiguales aptitudes y capacidades. Las mujeres son más estudiosas, más empollonas, más atentas en clase, más perseverantes y constantes en el estudio…, pero su perseverancia y constancia esconden o se deben al hecho de que los alumnos varones son más brillantes y con más facilidad para el estudio.

El discurso del alumnado nos permite detectar también desigualdades de género en el uso del espacio. El uso y la ocupación del patio, por ejemplo, no está bien regulado y distribuido en relación a las necesidades y los deseos de las chicas. Siguen pensados únicamente para el juego masculino. Así, las mujeres parecen condenadas al rincón.

1.3. Afección a la escuela

Los alumnos y alumnas realizan una valoración ambivalente de su experiencia escolar. Por una parte, cuando se les pide que pongan una nota al conjunto de su experiencia escolar y a los centros escolares en los que están estudiando, salvo comentarios puntuales relacionados, en la mayoría de las ocasiones, con la calidad de determinadas infraestructuras, las puntuaciones que la mayoría de los alumnos y alumnas otorgan son altas y se muestran satisfechos del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, cuando los alumnos y las alumnas comentan la calidad profesional y humana del profesorado y sus relaciones con él, cuando critican las normas y la lógica de la disciplina escolar, cuando valoran lo que subyace a las calificaciones escolares, cuando opinan sobre los factores que explican los comportamientos disruptivos del alumnado actual, cuando describen situaciones de acoso, de exclusión y de conflicto en sus centros escolares…, el panorama que dibujan no indica, en absoluto, una gran satisfacción con su experiencia escolar. Además con la edad la insatisfacción del alumnado con su vida escolar aumenta.

Esta ambivalencia del alumnado hacia la escuela pone de manifiesto las grietas de la escuela actual. Así, por efecto de los procesos de desinstitucionalización e individualización, la experiencia escolar de los alumnos y alumnas que llenan las aulas de nuestros centros escolares evidencia su necesidad de combinar y articular diversas lógicas de acción: la lógica de la integración social, la lógica de la integración en el mercado y la lógica de la subjetivación. Combinando estas lógicas tiene que construir las diversas significaciones de su trabajo escolar y darle un sentido que ya no viene dado de antemano (Dubet, 1998)

Como diría Bauman "*en nuestra sociedad individualizada, somos todos artistas de la vida, tanto si lo sabemos como si no, queramos o no, nos guste o no, por decreto de la sociedad y no por elección*". Así, los alumnos se ven obligados a dar coherencia a estas lógicas y, al igual que su profesorado, ya no pueden reducir sus conductas a su rol: deben construir cada uno individualmente el sentido de su trabajo, encontrar las utilidades escolares y el sentido educativo que atribuyen a su trabajo y, al mismo tiempo, lograr la integración en un mundo juvenil que cada vez se opone más al modelo tradicional de escuela. Y tienen que hacer todo esto en una escuela encorsetada en viejas y rutinarias prácticas que se resisten a desaparecer, con un profesorado y unos compañeros que, a igual que él, están también construyendo su sentido individual y personal dentro de la escuela. La experiencia escolar del alumnado de hoy día es algo tan complejo y en un equilibrio tan inestable que necesariamente ha de reflejar sentimientos opuestos y contradictorios.

1.3.1. Lo que gusta de la escuela

Cuando en los grupos de discusión se les pregunta a los alumnos y alumnas de Primaria y ESO qué es lo que más les atrae y gusta de la escuela, la respuesta, en la que todos y todas coinciden, es: el recreo y estar con los amigos.

La escuela es el lugar de encuentro con los amigos y amigas. Así pues, queda claro que lo que más les atrae de la escuela no es precisamente lo que le compete como institución educativa, sino como espacio social, como recinto de reunión con sus colegas. Esto es importante ya que nos revela que, más allá de las funciones que la sociedad delegue en la escuela, los alumnos y alumnas se apropian del espacio que ésta les ofrece y desarrollan prácticas sociales que no son necesariamente inherentes a ella. Por eso cuando se habla de la función socializadora de la escuela, no hay que entender esta expresión exclusivamente desde la verticalidad, es decir, haciendo hincapié en la dimensión socializadora de la institución, sino que hay que considerar también la escuela como espacio en el que el grupo de iguales, vital para los adolescentes, ejerce su influencia y control sobre cada uno de ellos.

La escuela es el espacio básico desde el que se generan las redes sociales que tejen al margen de su vínculo familiar. En el recreo, a través y con su grupo de amigos, el adolescente está aprendiendo determinadas habilidades básicas para

la construcción de su identidad: a tomar decisiones, la capacidad de relacionarse en y con la igualdad, el respeto, la capacidad de negociación y de escucha…

La importancia de la escuela como lugar de encuentro con los "colegas" adquiere, por otra parte, todo su sentido si tenemos en cuenta el proceso de privatización y atomización que la sociedad individualizada está produciendo en las familias y la soledad que marca la vida de los hijos e hijas, sea cual sea su edad, en los hogares de la sociedad de la posmodernidad, con unos padres sumamente proteccionistas y preocupados del bienestar material familiar, pero, en muchas ocasiones, ausentes de ese hogar. Así, en la sociedad individualizada, la escuela es la única oportunidad que tienen los jóvenes y adolescentes de tejer redes afectivas de amistad y uno de los pocos ámbitos de encuentro con los iguales y amigos. Fuera de este espacio, tienen más dificultades para encontrar opciones de ocio en las que el componente relacional con iguales esté asegurado.

Ahora bien, mayoritariamente, también valoran la función instructiva de la escuela. En términos generales, el alumnado de nuestras escuelas está motivado para aprender. Sin embargo el aprender del que nos hablan no tiene nada que ver con la memorización de contenidos para obtener una calificación y pasar un examen. A eso llaman estudiar y no les gusta nada.

El alumnado describe al "aprender" con los mismos rasgos que, en el lenguaje pedagógico, se atribuye a "aprender a aprender" y, sin saberlo, le identifican con las competencias y habilidades que demanda el mercado laboral en estos momentos: tareas y actividades dinámicas y activas que desarrollen la capacidad de aprender cosas nuevas, enseñen a buscar y gestionar información, permitan trabajar en equipo con los compañeros, requieran el uso de las nuevas tecnologías, favorezcan la iniciativa y la creatividad, que sean divertidas, animen a seguir estudiando, que no separen el instruir del educar, que sean divertidas y que sirvan y tengan relación con la vida…

1.3.2. Lo que menos gusta de la escuela

De acuerdo con la autoimagen que nos han transmitido, a los alumnas y alumnas el aspecto menos gratificante de la experiencia escolar se relaciona con las normas y obligaciones y con la saturación de tareas en determinados momentos que impide la armonización de sus tareas escolares con el ocio o con otro tipo de actividades extraescolares gratificantes.

Al igual que un sector de su profesorado (Usategui, Valle: 2007), un número significativo del alumnado, fundamentalmente de Secundaria y de los centros públicos, impugna la obligatoriedad de la enseñanza, es decir, cuestiona indirectamente el alargamiento de la enseñanza obligatoria que en nuestro país se produjo a partir de la LOGSE. La obligatoriedad convierte a la escuela en una institución de reclutamiento forzoso que hace del estudio un trabajo forzado y da a la actividad escolar un carácter doloroso, uniforme, impuesto y cerrado. Además, el carácter obligatorio de la ESO no resuelve, sino que complica los problemas generados por los llamados objetores escolares. Obligarles a permanecer en el sistema educativo, es castigar a sus compañeros, que quieren seguir el ritmo normal de la clase, por una situación de la que no son culpables, sino víctimas.

Otro aspecto de la escuela fuertemente criticado por las alumnas y alumnos, tanto de la red pública como de la concertada, es su carácter excesivamente normativo. En el discurso de los adolescentes, la escuela aparece como una institución cargada de imposiciones, algunas de ellas carentes de sentido y lugar. Se descubre en sus palabras una contradicción entre el discurso oficialista de la escuela y el funcionamiento cotidiano de los centros escolares, es decir, entre una escuela que dice preparar para y en la participación y un día a día en el que las decisiones y opiniones de su alumnado no tienen la mínima incidencia en la marcha y organización de aquellos.

Finalmente, las críticas de los alumnos y de las alumnas se dirigen también el protagonismo de los exámenes en el currículo escolar. Según su opinión, tal y como está diseñados los mecanismo de evaluación en la enseñanza obligatoria, no sirven para aclarar fallos y logros, para facilitar el autoaprendizaje ni para motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje. Solamente juzga y categoriza, condena o absuelve, separa y selecciona, crea jerarquías que enturbian el ambiente escolar y, al final, terminan etiquetando a los alumnos y alumnas. En los grupos de discusión se ha visto, incluso, que los propios alumnos acaban viéndose a sí mismos bajo la simplificadora y ocultadora etiqueta que es la nota en un examen. Así, la calificación actúa como un perjudicial refuerzo extrínseco del aprendizaje escolar, ya que aleja el trabajo escolar de los intereses de los escolares.

Además critican y desvelan un enorme error que se está dando en nuestras escuelas: la confusión de la evaluación continúa con la continuada, es decir, con la simple multiplicación de exámenes a lo largo del tiempo escolar en las diferentes asignaturas. La escuela sustituye la alegría del conocer y del descubrir cosas nuevas por el temor y el desasosiego del examen.

Por otra parte, es significativo que, sobre todo en los centros concertados, haya surgido en el alumnado una visión clientelar de la educación. Del mismo modo que las familias (Usategui y Valle, 2007), tienden a pensar en la educación como un producto que se puede comprar, especialmente en el caso de la enseñanza concertada donde parece que el pagar legitima el exigir y condona el colaborar, los alumnos y las alumnas ver a los centros escolares como empresas de educación a las que cabe demandar actividades y servicios, más allá del currículo oficial establecido.

1.4. Utilidad y sentido de la institución escolar

En los grupos de discusión se ha visto en el alumnado cierto confusionismo a la hora de dotar de sentido a su paso por la escuela. Por un lado, les cuesta sobremanera trascender lo puramente presentista y las reprimendas, las recompensas familiares, los castigos, etc…, funcionan como motivaciones y acicates. Al propio tiempo, tienen una idea vaga de que el sentido del aprendizaje no sólo se relaciona con la acumulación de conocimientos, sino con la posibilidad y necesidad de poder optar a una profesión el día de mañana. Y, además, no faltan quienes colocan en la escuela sus esperanzas de ascenso social y de labrarse un futuro mejor que el de su familia.

Así pues, las razones que esgrimen los alumnos y las alumnas de la enseñanza obligatoria son predominantemente instrumentales y las que pueden llamarse expresivas (realización y satisfacción personal, obligación moral, servicio a la sociedad, obtención de un nivel cultural satisfactorio, gusto por aprender…), no han surgido nunca en los grupos de discusión. Los alumnos y las alumnas presentan, pues, una mentalidad individualista utilitarista, muy acorde con el perfil de los jóvenes y adolescentes que aparece en los estudios de Juventud.

Al tiempo, este alumnado utilitarista presenta una clara disociación entre la racionalidad sustantiva, que guarda relación con los fines o metas del aprendizaje escolar, y la racionalidad instrumental, que tiene que ver con los medios que se requieren y de los que se hacen uso para alcanzar los fines propuestos. Así, aunque los alumnos y alumnas de la ESO, a diferencia de los de Primaria, donde la mayoría de los chicos eligen fundamentalmente actividades que guardan relación con el mundo del ocio, del consumo y del espectáculo (futbolistas, conductores de coches de fórmula, famosos, estrellas...), dirigen sus expectativas profesionales mayoritariamente a profesiones altamente cualificadas que demandan un elevado nivel de estudios, sin embargo afirman ser más bien vagos y rechazan el esfuerzo y el trabajo que supone el estudiar las diferentes materias.

Ahora bien, se han detectado diferencias significativas entre los chicos y las chicas en sus motivaciones escolares. Las chicas muestran una mayor estima en el esfuerzo académico y lo conectan con su futuro profesional y con la independencia económica. Conceden mayor importancia al papel de la escuela como elemento de integración y de mejora social. Aparece con más nitidez en ellas la importancia de la formación para la inserción en el mercado laboral. También encontramos diferencias notables en sus expectativas profesionales: las chicas desde los niveles de Primaria se muestran más flexibles a la hora de expresar lo que les gustaría hacer y se sienten capaces de llevar a cabo trabajos o profesiones consideradas tanto masculinas como femeninas. Sin embargo los chicos, en las etapas de Primaria, se sienten mayoritariamente incapaces de demostrar alguna flexibilidad en sus expectativas laborales, sus futuros los proyectan en los deportes o en el dinero; hay que esperar a la ESO para que pongan sus expectativas en profesiones más relacionadas con la escuela. Además, las chicas, incluso en los niveles de Primaria, asocian mayoritariamente su futuro con profesiones de éxito social abogados, médicos, etc…, mientras que los chicos no lo hacen en igual medida.

1.5. El acomodo en la escuela del alumnado inmigrante

La participación de alumnas y alumnos inmigrantes en los grupos de discusión nos ha permitido ver la otra cara de la escuela, aquella que está presente en la mirada del alumnado inmigrante, que es, significativamente, la menos estudiada y analizada.

1.1.1. El alumnado inmigrante en la escuela

En la mayoría de los alumnos y alumnas participantes en los grupos de discusión se ha visto un consenso respecto a que la escuela de acogida es muy diferente a la que tenían en sus sociedades de origen. Los principales aspectos que marcan las diferencias entre ambos sistemas educativos son: la exigencia en el trabajo educativo, la metodología didáctica, la disciplina, las actitudes entre los jóvenes, la forma de relación entre profesores y estudiantes, los recursos materiales, el nivel académico y las funciones de las direcciones de los centros escolares.

El desconcierto y la incertidumbre que caracterizan los primeros momentos de su escolarización en la nueva sociedad viene producida en gran parte por el proceso de resocialización al que les obliga adaptarse al nuevo contexto o escolar (Bueno y Belda, 2005: 205). Alumnos y alumnas inmigrantes en los grupos de discusión nos han transmitido su angustia y nerviosismo los primeros días en el nuevo centro escolar, un lugar extraño, con unas normas desconocidas, muchas veces con lenguas diferentes, percibidos, al mismo tiempo, como personas diferentes por desconocidos de los que no saben ni el nombre y, en ocasiones, sintiendo una sensación de hostilidad en el ambiente.

El alumnado inmigrante a su llegada a la escuela vasca se siente sorprendido en primer lugar por el ambiente escolar que rige la vida de sus aulas. Mientras que en sus países de origen han vivido una escuela totalmente autoritaria, en la que las relaciones profesorado- alumnado se basaban en la jerarquía y el poder, la disciplina y el orden eran fruto de miedo y, muchas veces de la violencia física, de repente se encuentran en un abrir y cerrar los ojos introducidos en una escuela en plena crisis de autoridad, con un profesorado, muchas veces, indefenso e impotente ante los conflictos en el aula, con un

alumnado sin límites y sobreprotegido por sus familias. De un sistema autoritario y restrictivo han pasado, sin transición alguna, a un sistema educativo en el que la relación con la autoridad pedagógica escolar no se fundamenta en el miedo ni en el castigo.

Ante este ambiente escolar el alumnado inmigrante vive sentimientos contrapuestos. Por un lado, educados en familias donde el reparto de los roles familiares es más rígido, los principios de autoridad y jerarquía son pieza clave y donde el respeto a los adultos y a los mayores domina la convivencia, rechazan comportamientos de sus compañeros que denotan falta de respeto al profesorado. Al mismo tiempo, acostumbrado a trabajar bajo la presión de un autoritarismo feroz (*Había mas disciplina, se estudiaba más*), reconoce no utilizar adecuadamente la libertad que se le da y de comportarse como no lo haría en sus escuelas de origen. Y finalmente, a la hora de optar, la mayoría elige la escuela de acogida, porque "*Hombre, te atienden mejor*".

En ocasiones se detecta, una idealización del país de origen, más intensa cuando va acompañada del deseo de volver. En todo caso, en la mayoría del alumnado inmigrante se ha detectado una nostalgia hacia lo que se han visto obligados a abandonar. Nostalgia que condiciona su afección a la escuela de acogida y que engendra en ellos sentimientos claramente diferenciados de los de sus compañeros autóctonos.

Es significativo que ningún alumno haya comentado las posibles ventajas que pueda reportar sentir una doble pertenencia, por ejemplo, dada la importancia que tiene en estas edades la amistad, poder tener amigos aquí y en su medio de origen.

1.1.2. Xenofobia en la escuela

Por una parte, en los grupos de discusión se detectan en el alumnado autóctono actitudes claramente xenófobas y estereotipos tremendamente peyorativos con respecto al alumnado inmigrante, aunque, también hay que decirlo, otros alumnos autóctonos las han rechazado y criticado.

Por su parte, el alumnado inmigrante desde Primaria detecta inmediatamente las actitudes hostiles presentes en nuestras escuelas y acusa al alumnado autóctono de prácticas xenófobas. En situaciones de conflicto, sobre todo en los niveles de la ESO, los alumnos y las alumnas inmigrantes se muestran tremendamente críticos con sus compañeros autóctonos, responsabilizándoles de desencadenar las disputas y los altercados. Además están convencidos de la inutilidad de denunciar las provocaciones y el peligro de responder con las mismas armas, pues, a su parecer, sus compañeros autóctonos siempre van a encontrar el respaldo de la institución escolar.

De ahí que, mientras que para el profesorado y las familias autóctonas la concentración del alumnado inmigrante en los centros del modelo A, ha convertido a éstos en auténticos guetos que conducen directamente a la exclusión social, para el alumnado inmigrante estar en sus aulas representa un escudo frente a las amenazas racistas exteriores. De tal modo que se confirma el hecho de que los alumnos y las alumnas que denuncian ser tratados de manera abusiva y discriminatoria por sus compañeros tienden al distanciarse y a focalizar sus relaciones con los de sus países de origen (Bueno y Belda, 2005).

Este desarraigo social aglutinador y la necesidad de conformar una identidad definida explican también el hecho de que los adolescentes inmigrantes frente al "nosotros" construyan un "ellos" que no solamente representa a una sociedad de la que se sienten ajenos, sino también incluye a los alumnos inmigrantes de otras etnias y de otras culturas. La escuela se convierte así en un mosaico de culturas difícil de gestionar.

Ahora bien los alumnos y alumnas inmigrantes no solo acusan a sus compañeros de actitudes racistas, sino también a su profesorado. Sus palabras nos transmiten la imagen de un profesorado que no les presta el apoyo necesario para su integración: desconoce los episodios racistas y los conflictos culturales que se dan en su aula y en su centro, está preocupado únicamente por las cuestiones académicas, poco dispuesto para las tareas de mediador cultural, más dispuesto a controlar conductas y aplicar normas que a innovar y a formar…

Finalmente, otra cuestión interesante a destacar es que, al igual que para la mayoría de las chicas, para el alumnado inmigrante la escuela aparece como fuente de aprendizaje útil y cauce de movilidad social. Ponen en la escuela sus esperanzas de integración en el mercado laboral y hacen suyas las visiones y las prácticas que la clase media tenían de la escuela hasta la llegada de la masificación escolar.

1.2. El conflicto en la escuela

El discurso de los alumnos y las alumnas nos habla de casos de violencia y de conflictos. El tipo de violencia que ha salido con más frecuencia en los grupos de discusión ha sido el bullying o acoso entre iguales, aunque tampoco han sido escasas las referencias a episodios de maltrato físico o psicológico al alumnado por parte del profesorado. En cuanto a los conflictos, los alumnos y las alumnas hacen referencia a tres tipos: 1. las situaciones disruptivas en el aula; 2. Medidas dediscriminación positiva hacia un sector del alumnado consideradas injustas por el resto; 2. Discrepancias entre el alumnado inmigrante y el local.

1.5.1. Bullying o acoso entre iguales

Es cierto que el fenómeno de la violencia escolar es un reflejo de lo que ocurre en el plano de la sociedad más general y que hoy día al adolescente se le ofrecen modelos referenciales con enormes cargas de agresividad en los medios de comunicación, en los juegos, en la calle… Es cierto también, como indican diversos Informes sobre el tema, que los niveles de violencia entre iguales en nuestras escuelas, comparados con otros países del entorno, son considerablemente más bajos. Pero lo cierto y lo alarmante es que, en la presente investigación, en todos los grupos de discusión se han detectado situaciones de maltrato entre iguales, aunque no siempre con la misma intensidad y gravedad. Y, además, las referencias a situaciones de acoso entre iguales no se han producido solamente en grupos de Secundaria, sino también los alumnos y alumnas de Primaria comentan experiencias cercanas de maltrato en sus aulas y centros escolares.

Otro aspecto preocupante es que la mayoría de los alumnos y alumnas participantes en los grupos de discusión presentan una actitud pesimista y de resignación frente al acoso escolar. Consideran, desde Primaria, que es un fenómeno que se ha dado siempre en la escuela y que es muy difícil que desaparezca del panorama escolar. En el fondo de su actitud derrotista cabe entender una concepción del mundo dividido entre los que tienen poder y los que no, entendiendo por poder la capacidad de manipular y dominar al otro.

También se ha observado una normalización de las agresividad y de la violencia en las relaciones cotidianas entre el alumnado. Empujones, insultos, bromas pesadas, provocaciones…, constituyen las reglas normales de juego en las relaciones entre los alumnos y las alumnas. Otras formas de relacionarse más afectuosas y afectivas están totalmente devaluadas.

En los grupos de discusión, nos hemos topado con alumnos que han reconocido sin prejuicios haber asumido determinados momentos de su vida escolar el rol de acosador. Las razones esgrimidas: gastar una broma, pasar el rato, por molestar, porque son diferentes, porque son raros… Muchos de los casos de acoso comienzan con la intención de pasar el rato y echar unas risas a costa del otro al que se denigra, ridiculiza o burla. Algunos alumnos se convierten en agresores porque ven que, con su actitud acosadora y agresiva, empiezan a tener más protagonismo en el aula y en el centro escolar entre sus compañeros.

Normalmente el acosador es presentado como un bravucón con un comportamiento provocador y de intimidación permanente al que le gusta disfrutar de la sensación de poder sobre el otro y al que sus actos intimidatorios refuerzan la sensación de poder y su estatus en el grupo.

En cambio, los alumnos y las alumnas representan a las víctimas como personas pasivas, socialmente incompetentes, sin recursos y habilidades para reaccionar y hacer frente a las agresiones, débiles, sensibles y frágiles, muy llorones, sobreprotegidos por sus familias, con estado emocionales de ansiedad, depresión e inseguridad que a veces sirven de excusa para que los acosadores legitimen y justifiquen su maltrato… Son chicos y chicas que por sus gustos, aspecto físico y rasgos psicológicos, nivel de inteligencia…, son vistas como diferentes al grupo y, desde el principio, un compañero o varios no toleran dicha diferencia. A medida que avanza el acoso y el maltrato se normaliza, más ridículo, tonto, torpe… se hace aparecer a la víctima y más inseguridad empieza a manifestar ésta. Por tanto las risas, los motes y las humillaciones hacen que las víctimas terminen reforzando el acoso, confirmando a todos los demás con su propio malestar psicológico, su llanto y su desestabilización emocional que efectivamente son torpes, estúpidas y tontas. En algunos de los grupos de discusión se ha hallado muy poca empatía hacia la víctima, a la que se le acaba culpabilizando de su situación.

Frente al acoso, a la víctima le está prohibido acudir al profesorado para que le ayude a protegerse del acosador. Se convertiría en chivato y la venganza de los acosadores traspasaría los muros de la escuela. Si quiere sobrevivir, no le queda más remedio que usar las mismas armas que su acosador: en nuestras aulas y centros escolares a la violencia y agresividad hay que responder con la misma medicina. Así, cuando la escuela se convierte en un espacio de impunidad frente al acoso, algunos niños aprenden a sobrevivir a base de hostigar y agredir a otros o participar en el linchamiento psicológico de otros.

El miedo a ser victima explica también el escaso apoyo que las victimas encuentran en sus compañeros. Así se explica cómo formas de acoso escolar se dan regularmente en nuestras escuelas con el conocimiento y, por tanto, el consentimiento de un porcentaje importante de observadores, que, como dice un expero en educación, muchas veces se sientan en bancos contiguos a los de la víctima.

La actitud que percibe el alumnado del profesorado frente al acoso refuerza este temor, ya que los alumnos y las alumnas creen que en la mayoría de las ocasiones no se entera de las agresiones que están teniendo lugar y, si enteran, hacen los oídos sordos. Se sienten desprotegidos, ya que cuando buscan la ayuda del profesorado "*no nos hacen caso*" (G3PP). Indudablemente esta percepción del alumnado dificulta diseñar y tomar medidas de prevención.

Por otra parte, en el acoso escolar el género muestra su influencia ya que se perciben diferencias de género notables. En primer lugar, en los grupos de discusión, las chicas suelen referirse a los abusos de forma más crítica que los chicos y manifiestan más rechazo frente al acosador, al que, por otra parte, han ido describiendo utilizando calificativos propios del estereotipo tradicional masculino. Aunque también aparecen chicas que han interiorizado este estereotipo y presentan las mismas dosis de agresividad que los chicos, en general muestran un mayor apoyo a las víctimas a las que reconocen

su sufrimiento.

En segundo lugar, en los grupos de discusión se detecta formas diferentes de ejercer la violencia las chicas y los chicos. Aunque también hay quienes se tiran de los pelos, las chicas emplean la agresión verbal y la exclusión, mientras que éstos últimos, calificados por ellos mismos y por sus compañeras como "más brutos", utilizan más a menudo la agresión física.

En tercer lugar, el acoso es cosa de chicos, es decir, mayoritariamente las víctimas y los maltratadores son chicos. Además, mientras entre los chicos las víctimas son siempre los que presentan algún tipo de debilidad o deficiencia, entre las mujeres el acoso se da a menudo entre las chicas que quieren ocupar una posición de liderazgo.

La marca de género está presente también en las diferencias de contenido que caracterizan al chico y a la chica popular. Mientras que un lider es aquel chico que infunde miedo y respeto entre sus iguales, una lider es la chica más guapa y con más admiradores.

Otra diferencia importante entre chicos y chicas radica en que los chicos sujetos de acoso solamente son peligrosos cuando están en grupo, mientras que las chicas también estando solas pueden atacar y hacer daño.

Por otra parte, aunque el acoso siempre se da fuera de los ojos de los adultos, es decir, en el patio, en los pasillos, en los cambios de aula…, en las chicas la discreción, lo privado, lo escondido, cobra más importancia. Si se utiliza la agresión física, ésta se producirá en los baños, rara vez en el patio. El espacio público es dominio de los chicos, las chicas, incluso en el tema del acoso escolar, se refugian en el anonimato de lo privado. De ahí que las peleas de chicos se conviertan muchas veces en un espectáculo público, en el que sus compañeros intervienen al menos como espectadores y, en cambio, de las peleas entre las chicas poca gente se entera y nadie interviene.

3. La figura del profesorado

Las palabras del alumnado nos van dibujando un profesorado que en una alta proporción se muestra desanimado, distante, poco implicado en su labor docente, con un total desconocimiento de todo lo que implica la sociedad del conocimiento y de la comunicación, aferrado a rutinas y prácticas didácticas trasnochadas, poco motivado y sin capacidad de motivación ni de responder a las nuevas demandas sociales, falto de vocación, arbitrario en la calificación del trabajo y de las aportaciones del alumnado, con poca capacidad de gestión de los grupos humanos, sin saber imponerse y usando el poder arbitrariamente, voluble, inestable, caprichoso, con opiniones guiadas por sus prejuicios y etiquetajes y no que por consideraciones objetivas y racionales, las más de las veces interesado únicamente en la materia, en la instrucción, en el rendimiento, sin percibir a sus alumnos como personas, sin preocuparse de sus dificultades personales y escolares, sin enterarse, ni quererlo hacerlo, de las situaciones de acoso o de violencia del centro, escaqueándose o inhibiéndose de todo lo que huela a problema y/o complicación, con grandes dificultades para mantener una relación cercana con su alumnado, inútil en tareas de mediación entre los alumnos, muchas veces hiriente y agresivo, incapaz de trabajar en equipo con sus compañeros, obsesionado por reducir sus obligaciones y horario escolar y aumentar su salario … Por tanto, la imagen que tiene el alumnado de un sector importante de su profesorado es totalmente negativa. Como dice un alumno en un grupo de Secundaria, aunque en el profesorado hay de todo y no todos son iguales, "*majos, hay poquísimos*" (G10ESOC).

Profesor- enemigo

Es aquel profesor que con sus actitudes y comportamientos socializa a sus alumnos en la creencia de que "*el profesor siempre es tu enemigo*". Carecen de vocación y no les gusta su trabajo. Son autoritarios, comodones, perezosos, volubles, irrespetuosos, vengativos, miran solo por su bien, están amargados, siempre de mal genio y llenos de manías, no les importan sus alumnos ni se implican con ellos, pasan de sus dificultades académicas y profesionales, gritan mucho y a menudo dan miedo, están continuamente a la defensiva, son pasotas -agresivos que ni tan siquiera saben explicar sus asignaturas, es decir, también son malos profesores como enseñantes.

Aunque también aparece en los grupos de Primaria, esta imagen del profesorado es más corriente en Secundaria y es más propia de alumnos y alumnas que no hacen del éxito escolar su divisa y no entienden el sentido último de la enseñanza obligatoria. Al alumnado le es imposible mantener una relación con este profesorado- enemigo más allá de lo académicamente imprescindible. Tienen sus alumnos y alumnas una mala relación con él en las aulas y, fuera de ellas, "*cuando coincido con ellos por la calle, me voy a otra acera*" (G12ESOC).

Profesor- instructor

Es aquel profesor que en los diferentes modelos de formación del profesorado entraría dentro del "paradigma técnico". Tiene un concepto instrumental y técnico del rol docente y de la enseñanza. Piensa que ésta ha de orientarse exclusivamente hacia el aprendizaje conceptual y cognoscitivo, y que el profesorado se ha de preocupar únicamente en lograr la máxima eficacia a la hora de transmitir el conocimiento de su materia correspondiente. Es un profesorado centrado exclusivamente

en saber y saber enseñar, que en su mayoría dominan su materia y son capaces de simplificar lo complejo de manera que motivan el aprendizaje. Dan importancia a su tarea docente y programan adecuadamente los objetivos, las competencias, los contenidos, las prácticas y actividades de sus materias. Son exigentes y se esfuerzan para no añadir dificultades arbitrarias a sus asignaturas.

Sin embargo, a este yipo de profesorado, propio de Secundaria, el alumnado crituca no asumir que la labor docente implique el desempeño de una tarea formadora o, en todo caso, al separar radicalmente formación e instrucción, encuentran muy difícil "dar" tiempo a actividades no orientadas exclusivamente hacia el aprendizaje conceptual y cognoscitivo. Así, este sector del profesorado considera que los temas transversales son contenidos secundarios y de escasa importancia en sus respectivas materias y, por tanto, no están dispuestos a utilizar ni un minuto del horario lectivo en temas que consideran no son de su incumbencia ni de su responsabilidad y para los cuales no se siente con la formación adecuada.

Profesor- tutor

Es aquel profesor o profesora que, independientemente de que haya sido designado de manera formal tutor de un grupo de alumnos y alumnas, apoya su labor docente en una concepción del currículo escolar que no se limita única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos, sino que también da un espacior importante la formación en valores y el desarrollo de actitudes.

Es un profesorado sumamente consciente de sus responsabilidades de cara al desarrollo integral de sus alumnos y alumnas. Sabe por experiencia y por formación que cada una de las facetas que componen el rol docente, es decir, el modo de transmitir los contenidos curriculares, las formas de evaluar, el tipo de relación profesor/a-alumno/a y profesor-familias, la coherencia entre sus palabras y sus hechos…, tienen influencia en los resultados académicos de aquellos/as y en la configuración de su experiencia y su personalidad. Es consciente de que el autoconcepto y la autoimagen, así como las expectativas de futuro que el alumno y la alumna desarrollen, están íntimamente ligadas a la actuación y al comportamiento del profesorado en el aula y en la vida del centro escolar.

Entre otros objetivos, considera metas importantes de su trabajo docente: alcanzar progresivamente un conocimiento riguroso de su materia, saber transmitirlo cada vez más eficazmente, conectar con los intereses de sus alumnos y alumnas, ayudarles en sus problemas académicos y personales, orientarles académica y humanamente en su paso por la escuela, mostrarles afecto y ser objetivo en sus juicios, formarles para que desarrollen en el futuro una ciudadanía crítica y responsable. Es decir, el logro de una enseñanza significativa que posibilite la madurez intelectual y ética de sus alumnos y la integración de su vida escolar con la extraescolar, presente y futura.

En una palabra, son educadores en el sentido más extenso y pleno de la palabra. Y tienen claro que se educa a personas concretas, individuales y con particularidades propias, que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar. Y se educa a la persona entera: a su inteligencia, a su afectividad, a su identidad personal, a su dimensión social…

El alumno percibe que se interesa por ellos, que no se dedica a la docencia únicamente para ganarse la vida. En este sentido, es significativo que los alumnos y alumnas hayan colocado unánimemente la diferencia fundamental entre los malos y los buenos profesores en si les gusta o no el trabajo docente.

El alumnado coloca a este profesorado en Primaria. En Secundaria, a medida que se progresa en los cursos, se hace más difícil encontrar este modelo de profesorado, pues, según parece, incluso, los propios tutores renuncian a incorporar la dimensión orientadora y formadora en sus tareas docentes.

A modo de conclusión

Son muchas y ricas las conclusiones que cabe extraer del discurso del alumnado, entre ellas cabe destacar de manera caligráfica:

1. Los sesgos sexistas presentes en la cultura escolar y en las actitudes del alumnado evidencian la urgencia de intensificar la labor coeducadora de la escuela.
2. La presencia de actitudes y comportamientos xenófobos entre el alumnado y el profesorado prueban las dificultades de integración del alumnado inmigrante y demandan caminar más decididamente hacia una escuela intercultural
3. La falta de motivación del alumnado y valoración de la escuela como espacio social y no como espacio de conocimiento evidencia que la escuela no ha logrado transmitir el conocimiento como valor. Es patente la necesidad de implementar metodologías innovadoras y creativas. Resulta sintomático que no haya aparecido ninguna mención a la utilización de las nuevas tecnologías.
4. Hay que construir una escuela que valore el esfuerzo, la capacidad de superación, el trabajo bien hecho, el disfrute del saber, el respeto, la participación, la igualdad, la interculturalidad.., es decir, todos esos valores que dice querer

transmitir, pero que desdice con su práctica. La educación en valores debe asumir un papel protagonista en el trabajo escolar..

5. El discurso del alumnado muestra un profesorado que no está a la altura de las circunstancias. Una vez más es patente la falta de adecuación de la formación inicial y permanente del profesorado a las exigencias que el nuevo contexto cultural y social está demandando a la escuela. Adecuación, que se ha pretendido llevar a cabo con los Grados de magisterio y el Máster de secundaria, pero de cuya efectividad tenemos serias dudas (Usategui y Valle, 2012)

Bibliografía

Askew, S. (1991) Los chicos no lloran, Barcelona, Narcea

Barrio, C. et al. (2003) "La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles" en Infancia y Aprendizaje, vol. 1, nº 26, pp. 25-47

Bueno Abbad, J. R. y Belda Ibañez, J. E. (dirs) (2005) Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos, Valencia, Universitat de València

Casco, F.J. y Oliva, A. (2005) "Valores y expectativas sobre la adolescencia. Discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolesentes" en Infancia y Aprendizaje, vol. 2, nº 28, pp. 209-220

Dubet, E, y Martuccelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Barcelona, Losada

Maguirre, M. H. (2005) "What if You Talked to Me? I Could Be Interesing! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual/Multilingual Child Participants in Human Inquiry", en Forum: Qualitative Research, vol 6, nº 1, disponible en http:/www.qulitative-research.net/index.php/fqs/article/530/1149

Usategui Basozabal, E. Y Valle Loroño, A. del (2007) La escuela sola. Voces del profesorado, Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa

Usategui Basozabal, E. Y Valle Loroño, A. del (2009) La escuela cuestionada. Voces del alumnado yº familias, Votoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa

Usategui Basozabal, E. Y Valle Loroño, A. del (2012) Aprender a formar. Valores en la formación inicial del profesorado, Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa

Vallés. M. S. (2003) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión sociológica y práctica profesional, Madrid, Síntesis

LA LOMCE, ENTRE LA IDEOLOGÍA Y LA DESIGUALDAD. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS PROPUESTA DE LA LEY WERT

Alfonso Valero García y Antonio Guerrero Serón[1]

Resumen

El objetivo de esta comunicación es contribuir al debate sobre la reforma educativa que está proponiendo el Ministerio, abordando desde una perspectiva holística una serie de medidas, propuestas, y justificaciones plasmadas en su anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación, cuando en realidad constituye más un arsenal ideológico que conduce a una redefinición de la hegemonía de los sectores eclesiástico y conservadores en el terreno de la educación.

La propuesta del ministerio va dirigida a sectores de la educación privada y se articula en razones de tipo instrumental que avanzan en la materialización de un discurso neoliberal cuyo objetivo es la mercantilización y privatización del sistema de enseñanza y el deterioro de la equidad.

Palabras clave: reforma educativa; igualdad de oportunidades; valores sociales; mercantilización de la educación.

Introducción

La identificación de los problemas que tiene el sistema educativo no universitario, focalizado en el abandono temprano, alta tasa del paro juvenil, y los supuestamente malos resultados que muestran las evaluaciones internacionales, entre otros PISA, analizados aisladamente explican de una forma distorsionada la realidad educativa.

Insistiendo en ello, la propuesta que hace el ministerio, aun cuando se mueve en el terreno de la igualdad de oportunidades y del derecho a la educación, no son sino una reforma que pretende recomponer la hegemonía de los sectores más conservadores de la sociedad, al proponer la elección temprana de itinerarios profesionales, la dedicación específica para los alumnos más aventajados, separar así al conjunto de alumnos que llevará a un sistema educativo de dos velocidades, coincidentes con los sistemas privado y público. Paradójicamente, las evaluaciones externas, como se ha demostrado de diferentes formas, presentadas como la cima de la excelencia, no hacen sino contribuir a esta segregación de alumnos dentro del sistema; barreras para que los jóvenes menos avanzados abandonen la enseñanza o deriven sus intereses hacia una enseñanza profesional especializada.

Pensar que el problema de la educación se reduce a mejorar la relación entre "imputs" y "outputs", es reducir los problemas a términos cuantitativos y no abordar un diagnóstico serio de la realidad educativa, en un contexto de cambios sociales profundos impulsados por el papel que desempeña el conocimiento en la creación de riqueza.

1. La LOMCE, entre la ideología y la desigualdad.

Sin un texto definitivo de la Reforma y con tres borradores sucesivos que han ido sustituyendo a la primera versión oficial del Ministerio, nos encontramos con un texto polémico, muy contestado desde los diferentes sectores de la comunidad educativa, con un claro sesgo ideológico neoconservador[2]. Representa un retroceso, cuando no una contrarreforma de la educación como servicio público y de una educación que garantice la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades.

En las sucesivas versiones del anteproyecto se ha querido explicitar más el modelo de educación que pretende el partido popular, subrayando sus principales banderas ideológicas. Así, se ha puesto mayor énfasis en la libertad de enseñanza, para beneficiar la enseñanza concertada, y blindar la demanda de las familias por encima de las políticas que puedan emprender los poderes públicos en relación con la escuela pública. Otro tanto ha ocurrido con la eliminación paulatina y radical de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, elevando a material evaluable la alternativa a la asignatura de religión, que se ha ido concretando en Valores Culturales y Sociales en primaria, y su homónima en secundaria que etiqueta como Valores

1 Alfonso Valero García (Universidad Complutense de Madrid) avalerog@edu.ucm.es
Antonio Guerrero Serón (Universidad Complutense de Madrid) aguese@edu.ucm.es

2 La última versión disponible del anteproyecto de ley orgánica se publicó el pasado 14/02/2013; en esta versión, la tercera, se recogen aportaciones de la Conferencia de Educación del 4 y 19 de diciembre, y de la sesión del Consejo Escolar de Estado de 24 de enero de 2013.

éticos. Reforma que pone por encima la eficacia, la calidad, el esfuerzo individual y la funcionalidad económica del sistema, en definitiva un modelo de darwinismo social, aun a costa de parcelar y eliminar derechos sociales conquistados por los ciudadanos en las últimas décadas[3].

De una lectura detenida de la tercer versión del anteproyecto de la Reforma, emergen elementos para tildarla de injusta, incorpora políticas educativas de segregación, y de elección prematura de itinerarios profesionalizantes a edades muy tempranas, diseñando pruebas de admisión, de reválida, que son una carrera de obstáculos y sirven como elementos disuasorios para filtrar y limitar que los jóvenes prolonguen sus estudios. Hay un decidido apoyo por el modelo de la escuela concertada, y una apuesta por la especialización de los centros, y a su vez, promueve una competición entre Centros educativos, en unos términos de mercado que recuerdan las políticas económicas neoliberales trasladadas al mercado educativo.

Uno de los elementos que subyace a la reforma es la fuerte ideologización con que está impregnada, y la ruptura con el modelo precedente sin un análisis crítico de sus fortalezas y debilidades. Así la reforma Wert está planteada en el terrero de la confrontación entre los valores de una ideología religiosa que pugna y no se da por vencida en recuperar la influencia perdida en la sociedad, y por otra parte la cultura laica que identifica los valores de nuestra civilización, y que mayoritariamente está en el *imprinting* de la sociedad española. Este choque de ideologías desnaturaliza el papel de la religión en las sociedades modernas y el interés de los individuos por defender una sociedad del bienestar que garantice la libertad y la igualdad sin dañar los derechos sociales y la igualdad de oportunidades.

La propuesta de Reforma se enfrenta en los puntos cruciales de su desarrollo a un estado de opinión generalizado en el que se contrapone la escuela como servicio público y al servicio de los ciudadanos, gratuita en la etapa obligatoria, y subvencionada en las etapas postobligatoria, al modelo de una escuela al servicio de una ideología: la religiosa, de unos intereses determinados, los intereses de la iniciativa privada que pretende extender de manera generalizada sus negocios a la educación, y un pensamiento clasista de carácter conservador y católico que ha ido perdiendo peso e influencia en la sociedad española vehiculado por el pensamiento neoliberal, y un cierto darwinismo social.

Es común en las últimas leyes del sistema educativo en España que se hayan puesto en el frontispicio de las Reformas la apuesta por la calidad y la mejora de la enseñanza. Esa legítima apuesta por la calidad, pasa también, por el ajuste entre el sistema educativo y mercado de trabajo, al pensar que existe un profundo desajuste entre la formación y la cualificación que reciben actualmente los jóvenes en su formación inicial y las necesidades y requerimientos y cualificaciones del mundo laboral.

Siguiendo los sucesivos proyectos de Reforma que el Ministerio está elaborando se observa que deja intactos una serie de puntos que afectan a cuestiones centrales de nuestra sociedad, ideas regresivas en las que se trata de recuperar la influencia perdida por los sectores conservadores y ultracatólicos de nuestra sociedad[4]. De ahí que destaque la fuerte carga ideológica que contiene, y el intento de poner límite al laicismo, que se ha ido enraizando en la sociedad española, en cuanto a la importancia de relegar la religión a la vida privada, y no colocar la religión como una asignatura evaluable, comparable y excluyente, (es la apuesta del Ministro) con la asignatura de Educación para la ciudadanía.

Mientras el laicismo se enraíza con la capacidad del desarrollo de la personalidad de los jóvenes, y representa una apuesta por el bien común, el interés público, y la importancia de conocer las normas sociales dominantes, es también una apuesta por la racionalidad del saber. Frente al laicismo y los valores sociales se coloca la Religión y los valores teológicos, dos concepciones distintas, opuestas en su valoración, y por tanto dos modelos de socialización disjuntos. Uno, mira hacia el pasado y a la sociedad española como sociedad unida por vínculos religiosos, predemocráticos y que apuesta por los valores de las élites conservadoras y religiosas, con un discurso alimentado por una retórica de la excelencia que se retroalimenta de sus propios principios. Otro discurso progresista, en sintonía con los intereses de la sociedad española, claramente mayoritaria por preservar un sistema educativo como servicio público y cuyas finalidades destacan el desarrollo íntegro de la personalidad.

Este modelo educativo que favorece las ideologías ultracatólicas y neoconservadoras, que han conseguido la supresión de la materia de Educación para la Ciudadanía, al menos en el nivel actual de propuesta ministerial, en el anteproyecto de Reforma la Educación para la ciudadanía con la insana intención de favorecer la enseñanza religiosa, y el refuerzo de las materias troncales y los ciclos superiores, favoreciendo una enseñanza más especializada, frente a lo que representaría una mayor atención a la educación infantil, a los valores ciudadanos y aquellas materias que contribuyen a una formación más humanista. El que los alumnos tengan más conocimientos y desarrollen competencias profesionales, evaluado en las reválidas como control de la eficacia del sistema, no necesariamente contribuye al desarrollo de una formación laica y

3 La implantación de la Reforma se hace en un grave contexto de crisis económica, y con una política de austeridad y recortes, aplicados por los gobiernos de Zapatero y Rajoy al presupuesto del sistema educativo, que representan unos 6.300 millones si lo contabilizamos desde el año 2010, lo que está suponiendo una importante reducción de profesorado y de recursos. Mientras el gobierno español aplica escrupulosamente las directrices de austeridad y contención del gasto de la troika, en Francia, Hollande está llevando adelante una política de aumento del gasto en los presupuestos con una previsión de incorporar a unos 60.000 enseñantes y funcionarios al sistema.

4 Según datos estadísticos referidos al curso 2011-2012, recogido en el informe sobre el estado de la educación religiosa en España, que elabora la CEE., la enseñanza de la religión en la escuela era impartida al 75,4% de alumnos de la etapa infantil, al 77,8% de la etapa de primaria, al 61,5% en el primer ciclo de la ESO, al 59,4% del 2º ciclo de ESO, y al 48%,4%de los alumnos que cursaron Bachillerato. La media global representa un 71% sobre el total del alumnado no universitario.

humanista, en concordancia con la Constitución, y menos al desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos[5].

En el proyecto de reforma de Wert, la gran beneficiada es la asignatura de religión, en claro guiño político a la Conferencia Episcopal, que preserva sus intereses particulares, y como asignatura alternativa evaluable se propone una asignatura que versará sobre algo tan vago como "valores éticos" y a cambio se suprime la Educación para la Ciudadanía, optando así por una política que excluye la opción laica y coloca en un primer plano la confrontación entre las posiciones religiosas y las laicas.

Esta propuesta, como muy bien apunta Gustavo Suarez Pertierra, no se puede amparar, y por tanto legitimar, en los Acuerdo de 1979 entre el Estado español y la Santa Sede[6]. La tradicional oposición entre los derechos y deberes colectivos, sociales y nacionales, se ha opuesto a una concepción de la sociedad fundamentada en las autoridades tradiciones y en las creencias religiosas.

2. Reforma y desigualdad educativa.

La Reforma introduce cambios en la Formación Profesional, proponiendo, para aquellos alumnos con bajo rendimiento, pueda ser una alternativa, una Formación profesional básica, que sustituiría a al Programa de Cualificación Profesional Inicial[7] a la que se ha ido introduciendo cambios en los sucesivos borradores, hasta superar ese ostracismo al que le sometía el primer borrador de la Reforma, a propuesta del Consejo Escolar de Estado, al proponer la viabilidad que desde esta Formación profesional básica se pueda continuar sin examen de admisión a la FP de grado medio.

La FP básica estará compuesta de dos cursos de carácter obligatorio, y permitirá obtener un certificado de profesionalidad, en el último borrador se abre el acceso a la FP de grado medio. El problema es que si bien el Ministerio se empeña en que estos alumnos podrán obtener, si se presentan y aprueban la futura reválida, el título de graduado en ESO, este cambio supone apenas un maquillaje que mejora los textos iniciales, pero no aborda con profundidad el problema de la enseñanza, los procesos de enseñar y aprender, y la vida del aula.

Desde la OCDE, en un reciente informe sobre la situación económica de España, y en la parte que dedicaba a educación, se criticaba el exceso de alumnos repetidores en España. Advertía que los recortes en enseñanza no eran nada positivos y planteaba la necesidad de reducir drásticamente el porcentaje de repetidores, en los que España sobresale con respecto a los países de nuestro entorno, subrayando que hay que trabajar en esos grupos de jóvenes que fracasan y a los que se dedica poca atención, y cuyas soluciones actuales, básicamente la repetición, resultan caras e ineficaces. Además señalaba algunas consideraciones significativas. Por una parte que el gasto público en educación es un porcentaje muy modesto del PIB, en comparación con países de nuestro entorno, y que para reducir las desigualdades hay que mejorar el acceso a la educación[8].

Como señala la OCDE: "Para pasar de un curso a otro en la ESO, hay que aprobar todas las asignaturas menos dos [excepcionalmente, los profesores pueden dejarles pasar con tres]. Nos parece que estas normas contribuyen a la muy elevada tasa de repetición de curso, que a su vez contribuye al abandono escolar. La repetición de curso excesiva impide que alumnos que sí serían capaces de beneficiarse de una educación secundaria superior accedan a ella. Es bien sabido que la repetición de curso no mejora resultados y genera sobrecostes presupuestarios. Su coste social, a través del abandono escolar, es elevado. Por lo tanto, sugerimos limitar las materias que los alumnos tienen que aprobar para avanzar u obtener el título a las referidas a las competencias centrales"[9].

El anteproyecto de Reforma contempla que para pasar de curso en la ESO no hay que tener más de dos asignaturas suspensas, y tres excepcionalmente, a lo que se añade que no habrá promoción si se suspende a la vez Lengua y Matemáticas. Por otra parte las pruebas de reválida del final de la ESO, creadas con el objetivo de mejora educativa y que persigue la disminución del abandono escolar, tendrán un efecto contraproducente, al disminuir los titulados y aumentar los porcentajes de fracaso y exclusión educativa.

5 El reconocimiento integral de la personalidad de los alumnos, y el carácter de plenitud que tiene el desarrollo de la conciencia humana de las personas, limitan el planteamiento de identificar al sujeto como sujeto económico, ya que equipara la capacidad de tomar decisiones con la capacidad patrimonial del sujeto. Como señala Stefano Rodotá, (2010), el reconocimiento que hace la Constitución (refiriéndose al caso italiano pero igualmente válido para la constitución española), del desarrollo integral de la personalidad, es de una lógica superior al darse prioridad a la voluntad de los sujetos más allá de la dimensión económica. Reconocimiento, pues, a la autonomía, no sólo en lo económico, que se fundamenta jurídicamente en la defensa autónoma de opiniones, preferencias e intereses, como proyección del ejercicio de sus derechos fundamentales

6 Ver El País, 19-12- 2012, "Una cuestión de ideología".

7 Estos programas se ofertan a jóvenes de 15 años con riesgo de fracaso escolar, y que no están capacitados para obtener el título de la ESO. En estos cursos, aprenden un oficio que les certifica el Ministerio y se les enseñan materias básicas.

8 Concretamente la OCDE proponía que solo la caída de la inversión educativa se puede compensar con un aumento de los ingresos, por la vía de los impuestos: "Una parte de los ingresos generados por los impuestos se podría utilizar para pagar más prestaciones a familias de bajos ingresos, que estarían en condicionados a que sus hijos siguieran estudiando después de los 16 años, edad a la que termina la educación obligatoria. La medida podría ayudar a combatir el abandono educativo temprano y la pobreza, pues ambas está muy relacionadas, sobre todo en España, que está altamente correlacionado con la presencia de niños en los hogares especialmente en España, donde las prestaciones por hijos son bajas". Estas medidas se encuadran en la actuaciones que se propone para reducir la tasa de abandono escolar, actualmente del 26,5% de los jóvenes de 18 a 24 años. (El País, 7-01-2013).

9 Ver El País, 7/1/2013

3. Calidad versus mercancía.

La base teórica en que se asienta la reforma educativa tiene como elementos centrales la apuesta por la calidad y por el ajuste entre sistema educativo y mercado de trabajo, ya que se parte de la evidencia de que existe un profundo desajuste entre la formación y cualificación que reciben los jóvenes en su formación inicial y las necesidades, requerimientos y cualificaciones del mundo laboral. La responsabilidad de este desajuste recaería, según los expertos del ministerio, en el sistema educativo, y para modificar esta situación es necesario una reforma de calado, que vaya encaminada a mejorar la calidad de la educación que reciben los ciudadanos, y esa calidad debe ser medida, y pesada, esto es mercantilizada, de acuerdo con la ley del valor de cambio que estructuran los mercados de trabajo. Por ello se estipula que la reforma pretende una supuesta flexibilización en base a regular, desde una edad temprana los itinerarios con perfiles profesionalizantes; dar una mayor protección a la escuela privada y religiosa, de carácter concertado en detrimento de la escuela pública; favorecer la participación de la enseñanza privada en el conjunto del sistema educativo.

Esta es una Reforma Educativa que no va precedida de Libro Blanco, y sienta un nuevo precedente por la coherencia de sus presupuestos teóricos, metodológicos y prácticos de corte neoliberal y neoconservador. Sin embargo, no podemos estar de acuerdo con el funcionamiento actual del sistema educativo y es necesario abordar una transformación profunda, pero no tanto en el sentido que marca la Reforma, como en un aumento de la democratización social y de los saberes, por una educación que mejore el desarrollo de la personalidad de las nuevas generaciones, formándolas en un saber interdisciplinar, y dialógico, que fomente el espíritu crítico y la capacidad de promover proyectos personales de vida, en el marco de una sociedad inmersa a su vez en profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.

La propuesta del gobierno no es la apuesta por una FP dual de esquema único, ya que se encuentran segregadas, por una parte la FP que ofrece lo institutos, y por otra, los contratos para la formación. La FP dual educativa podrá estar remunerada mediante becas, pero otra parte, la que se deriva de los contratos de formación sí estarán remunerados, en condiciones semejantes a un contrato laboral, con salario al menos el mínimo interprofesional y cotizando con derecho a paro, pero no dará acceso al título de FP.

El anteproyecto de Reforma introduce, en su exposición de motivos, una fundamentada propuesta de recorte educativo, de recorte de derechos y de limitaciones a la igualdad de oportunidades y al derecho a la educación, así como a la educación como servicio público, y al acceso de las capas más desfavorecidas a la inclusión social. Es por tanto una Reforma que recorta los derechos sociales, que recorta la calidad y el acceso de todos a la educación, y es una Reforma que atenta directamente contra la educación como servicio público.

La ausencia de un Libro Blanco sobre la Reforma que a modo de diagnóstico nos oriente sobre lo que no funciona del sistema educativo, lo que funciona pero debería funcionar mejor, y aquello que no es preciso cambiar porque funciona bien, sin embargo hay una serie de argumentos que se utilizan ideológicamente para legitimar un conjunto de medidas no adecuadas a una sociedad democrática y a unos valores laicos y libres que el actual proyecto de ley pretende frenar.

Por otra parte, trata de legitimarse al identificar una serie de problemas que adolece nuestro sistema educativo, como consecuencia de los resultados obtenidos en los estudios comparativos internacionales. Para ello utiliza los resultados del Informe PISA 2009, en el que los promedios que arrojan los resultados se encuentran "muy alejados de los países de la OCDE". En su contexto los datos de PISA, no indican ni que seamos muy buenos ni muy malos en relación con otros países de nuestro entorno. Sacar los resultados de contexto, y no poner encima de la mesa las metodologías que se emplean en estos sistemas de evaluación, es poner el carro antes que los bueyes, porque como no dejan de señalar expertos, incluso del propio programa PISA, como Andreas Schleicher[10], Subdirector de Educación de la OCDE, quien dijo en una reciente entrevista: "El desafío de España es mejorar la calidad sin mermar la equidad". Pues bien, la reforma Wert atenta contra la equidad.

La Reforma refuerza el papel del Estado, centraliza muchas decisiones que hasta ahora estaban bajo la competencia de las Comunidades Autónomas, y en este sentido da un giro de jerarquización y centralización en el papel del Estado, reclamando competencias como asumir la responsabilidad de las reválidas de ESO y de Bachillerato, y dejando a las comunidades autónomas la competencia de asumir el diseño de las evaluaciones externas de primaria.

En el ámbito lingüístico, ofrece en las comunidades con competencias en este ámbito, que aquellos padres que deseen que sus hijos quieran estudiar en castellano y no tengan opción en la educación pública, la posibilidad de que se les pueda subvencionar esta enseñanza en un centro privado.

Por otra parte, si uno de los derechos sociales que ha desarrollado el derecho a la educación es la universalidad y obligatoriedad de la enseñanza, lo que ha producido un significativo cambio general de la cultura de las generaciones que han pasado por el sistema educativo, se acentúa la diferenciación, que los jóvenes escolares se encuentran ante la desigual distribución de prestigio que se otorgan a las titulaciones para su posterior ejercicio.

10 Preguntado sobre lo que deben tener en cuenta los gobiernos al evaluar los niveles educativos, responde: "Los resultados del informe PISA muestran que los estudiantes españoles de 15 años obtienen buenos resultados en tareas que requieren la reproducción de contenidos temáticos". Contradiciendo así las propias argumentaciones de la Reforma en el sentido de que "La objetividad de los estudios comparativos internacionales, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos …" No está ahí el problema de la educación en España o no es ese uno de los principales problemas. (Ver El Pais de 26/03/2013).

La Reforma educativa, pues, constituye un paso más en su proceso de mercantilización, por la presencia directa o indirecta de las exigencias empresariales en las ofertas de formación que demandan los empresarios y no a las necesidades de los jóvenes de alcanzar al llegar a la edad adulta la plenitud de sujetos. Por otra parte los estudios que conducen a la Universidad se conciben como un privilegio que socialmente se otorga a lo universitario y a su cultura, reservando esa red a los que eligen salidas universitarias una capacidad creativa, sobre una discriminación social al reservar esa enseñanza a una élite que prolonga sus estudios superiores en los estudios de postgrado: los doctorados y los máster.

Bibliografía

Beck, Ulrich (2007) Un nuevo mundo feliz, Barcelona, Editorial Paidós.

Coll, César (2012) "La LOMCE: un cambio innecesario en la dirección equivocada" disponible en http://firgoa.usc.es/drupal/node/50980

Morin, Edgar (2011) La Vía, Barcelona, Editorial Paidós.

Pérez, Angel (2013) "Reválidas, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes", disponible en https://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/Revalidas_y_calidad.D3.pdf

Rodotà, Stefano (2010) La vida y las reglas, Madrid, Editorial Trotta.

IGUALDAD Y DIVERSIDAD EN EL MARCO EDUCATIVO ACTUAL: SEXISMO, RENDIMIENTO Y COEDUCACIÓN

Mar Venegas[1]

Resumen

En esta comunicación, comienzoanalizandolos primeros datos producidos en el marco de una investigación en curso sobre educación afectivosexual en un centro al que asiste un alumnado social y educativamente desfavorecido de Granada. Estos primeros datos muestran discursos y prácticas generizadosque emergen en un contexto social patriarcal y marcado por la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social, donde las actuales propuestas segregadoras del Ministerio de Educación (LOMCE), y ésta es la tesis de partida del trabajo, no harían sino reforzar aún más el sexismo, la desigualdad y, con ellos, las diversas manifestaciones de violencia de género que se observan enel grupo de adolescentes del proyecto. A continuación, y a la luz de estos datos, reviso la presencia de los principios democráticos de igualdad y diversidad en la legislación educativa recienteen España: LOGSE (1990), LOCE (2002) LOE (2006) y LOMCE. Seguidamente, recojo el debate reabierto actualmente entre escuela segregada y escuela coeducadora. La comunicación se cierra defendiendo la importancia de coeducar las relaciones afectivosexuales en un intento por relacionar los temas abordados en la misma.

Palabras clave: igualdad, diversidad, coeducación, segregación, sexismo

1. Introducción

En el actual marco de crisis, la sociedad española se encuentra frente a tres ámbitos socio-políticos donde los problema de legitimación son acuciantes, a saber: el Estado de Bienestar, la Democracia y la Ciudadanía. Mucho de lo que se recoge en la actual propuesta de reforma educativa, defendida por el ministro de educación, José Ignacio Wert, contribuye a incrementar esa crisis de legitimación. De ahí el interés generalizado por situar esa propuesta de reforma como telón de fondo sobre el que analizar y reflexionar sobre los fenómenos sociales que actualmente son investigados en el ámbito de la educación. Relacionado contodo ello, se sitúan en la palestra los actuales debates en torno a la defensa de los principios, democráticos, de igualdad y diversidad.

Para abordar esta cuestión, en esta comunicación, he decidido situar como punto de partida una experiencia investigadora que estoy llevando actualmente a cabo, y que sentará algunos puntos del debate a partir de la evidencia empírica para, a continuación, dar paso a unabreve revisión de esos principios democráticos en la legislación educativa española reciente. Cabe recordar que esta legislación ha sido la traducción jurídica de una relevante trayectoria investigadora en educación, cuyas aportaciones proceden en gran medida de la Sociología de la Educación. Me refiero a la relación escuela segregada – escuela mixta – escuela coeducadora, desde la dictadura franquista hasta hoy, cuando se nos sitúa de nuevo frente a la escuela segregada o diferenciada, que se pretende legitimar en el sistema público de financiación de la educación. El debate está servido: sexismo frente a rendimiento.

Ahora bien, *¿qué consecuencias sociales proyecta un modelo desigualitario en un momento en que se venía avanzando hacia la consolidación de la igualdad en educación formal en España? ¿Tiene alguna incidencia sobre las relaciones afectivosexuales adolescentes?*En última instancia, el debate actual es sobre la escuela pública, su supervivencia y su valor garante de la democracia. Un debate especialmente intenso cuando se traslada al ámbito de las personas y los colectivos sociales en situación de desventaja educativa y social, como pretendo poner de manifiesto en esta comunicación.

2. El punto de partida: la experiencia empírica

El contexto

El trabajo de campo al que se refiere esta comunicación corresponde a un proyecto más amplio, que se inicia en el curso académico 2011/2012 en uno de los ocho distritos de la ciudad de Granada conocido como La Chana. En este curso académico 2012/2013, el proyecto se concreta en un recinto educativo cuyo nombre no voy a referir para respetar su

1 Datos de la autora: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, España. Correo electrónico: mariter@ugr.es

anonimato. El recinto se presenta a sí mismo como un Centro Educativo y Residencial privado-concertado dependiente de una fundación religiosa, cuyo trabajo se centra en ofrecer atención y apoyo a la infancia, la juventud y a sus familias, prestando especial atención a las problemáticas sociofamiliares. De hecho, el recinto fue creado con el objetivo de ser una pequeña ciudad autónoma, donde las y los menores viviesen la experiencia de ser miembros de una comunidad y participaran activamente en la gestión de la misma. Para ella, cuenta con servicios variados como residencias, el colegio como tal que abarca los ciclos de infantil a bachillerato, así como talleres formativos, enfermería, lavandería, espacios ajardinados, zoo, piscina, instalaciones deportivas, teatro, e imprenta.

La labor del centro se dirige a la infancia y la juventud en general, ofreciendo procesos de aprendizaje basados en el desarrollo de la responsabilidad y de la autoestima personal, siendo el respaldo afectivo y la exigencia de compromisos los elementos fundamentales de su modelo educativo. Autoestima y afectividad se sitúan, pues, en el corazón no sólo del proyecto educativo de este centro, sino del proyecto de investigación acción que recojo en estas páginas.

El centro ofrece, pues, dos funciones diferentes: la educativa y la residencial. En esta segunda, dentro de los tres programas que acoge, se sitúa el Programa Escuela Hogar, en que se inserta este proyecto. El programa se viene desarrollando en el Centro desde 1975 en colaboración con la Consejería de Educación. Se trata de un recurso que da cobertura a menores en edad escolar de Granada y provincia, que por sus circunstancias socio-familiares (familias temporeras, familias inmigrantes, con escasos recursos económicos, familias con dificultades usuarias de los Servicios Sociales), no pueden desarrollar una actividad escolar ordinaria. En este sentido, el objetivo del centro es colaborar con la familia en la formación de sus hijos/as y facilitar su integración en la sociedad. Las/os menores completan, así, su etapa escolar en el centro, haciendo a la vez uso de los servicios de alojamiento y comedor de lunes a viernes. Desde el viernes y hasta su nueva incorporación el lunes, las y los menores disfrutan del fin de semana con la familia. La actividad escolar se complementa con actividades deportivas, actividades lúdico-formativas, estudio dirigido por las y los Educadores, talleres formativos de habilidades sociales, autocontrol, educación afectivosexual, prevención de drogas, etc. Como objetivo se persigue hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

La filosofía del centro defiende la necesidad de implementar nuevos modelos de intervención con la infancia y la juventud, enfocados desde una perspectiva activa-participativa que desarrolle la responsabilidad de las y los menores y su implicación. Es precisamente en esta filosofía donde entronca la metodología participativa del proyecto, como una propuesta de investigación acción educativa centrada en un grupo de estudiantes con ciertas necesidades educativas, a las que se dirige dicho proyecto, que se concreta en una de las líneas prioritarias de actuación educativa que propone el propio centro educativo.

Los sujetos

Para describir a los sujetos de la investigación hay que empezar hablando de diversidad, pues la diversidad es uno de los rasgos que mejor define al grupo con el que hemos trabajado. Diversidad de situaciones socioeconómicas y familiares, así, algunas de ellas están en la Escuela-Hogar debido a las precarias condiciones económicas de sus familias, en otros casos está relacionado con su experiencia migratorias, pero también puede estarlo por problemáticas derivadas del consumo o tráfico de drogas, la cárcel, etc.; diversidad étnica, no sólo por la procedencia geográfica, sino también por la presencia de población gitana y castellana en el grupo y, por ende, en todo el colegio; diversidad etaria, estando entre los 11-17 años, puesto que a partir de los 18 años ya no son objeto de Infancia y Bienestar Social, teniendo que dejar la Escuela-Hogar; diversidad en su desarrollo físico y mental, por ejemplo, algunas chicas no han empezado aún a menstruar; diversidad en sus experiencias afectivosexuales, de manera que algunas de ellas cuentan con una larga experiencia, mientras que otras no han tenido aún ninguna pareja, ni estable ni eventual. En lo que no hay diversidad es en uno de los rasgos que las caracteriza a todas ellas y a una gran mayoría del público que asiste a este centro: las carencias afectivas con las que la gran mayoría ha crecido, un rasgo común también al encontrado hace unos años en un proyecto sobre el fenómeno del fracaso escolar en la ciudad de Granada (Fernández, Venegas y Olmedo, 2004), según pudimos observar en los centros educativos de la llamada Zona Norte, otro distrito de la ciudad de Granada, definido como Zona con Necesidades de Transformación Social, así como Zona de Acción Educativa Preferente.

Los sujetos de la investigación son, pues, las 21 chicas que viven en la Escuela Hogar, entre 11-17 años, de las cuales 11 son españolas; 3 bolivianas; 2 sirias; 2 marroquíes, aunque una lo es de segunda generación, nacida en España; 1 colombiana; y 1 rumana. Todas hablan perfectamente el castellano. Los talleres tienen lugar en la residencia.

La metodología

El proyecto aúna la investigación sociológica y la acción educativa para la educación afectivosexual en el marco de la coeducación, en línea con las investigaciones que vengo desarrollando en los últimos años, y que he definido en otros trabajos (Venegas, 2011a, 2013b), por lo que no le dedicaré mucho espacio aquí.

El proyecto comprende un trabajo basado en varias fases. La primera toma de contacto con el grupo fue a través de la pasación de un cuestionario con el que hacer un diagnóstico inicial de sus valores, creencias, ideas, prejuicios y conocimientos sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo, en tanto que las cuatro áreas que componen la educación/política afectivosexual (Venegas, 2011b, 2011c).

Analizado el cuestionario, pasamos a la realización de los talleres. Tenemos previsto hacer un total de unos 15 talleres. Hasta el momento, hemos trabajado sobre las temáticas relativas al género y la violencia de género. Asimismo, hemos comenzado los talleres sobre sexualidad. Aún nos quedan algunos temas por trabajar de este bloque antes de pasar a los bloque de afectividad y cuerpo. Los talleres son monográficos, están centrados en la realización de alguna actividad concreta que favorece el diálogo y la participación por parte de las chicas. No hacemos mucho uso de actividades escritas, porque éstas son fuertemente rechazadas por las chicas. Primar las actividades orales favorece más su participación y el debate, y estimulan la reflexión conjunta, que es nuestro objetivo con ellos, pues se trata de inducir un cambio en los valores patriarcales, sexistas, o que atentan contra la autoestima y la construcción de una identidad positiva por parte de estas chicas.

El proyecto prevé el uso posterior de otras técnicas de producción de datos, que dependerán de las posibilidades en términos de tiempo y disponibilidad desde el propio centro educativo.

Un primer análisis de los datos

Aunque el proyecto está aún en fase inicial, las primeras sesiones implementadas, los primeros talleres, evidencian discursos y prácticas generizados emergentes en un contexto social marcado por la vulnerabilidad y el riesgo sociales, que muestra un modelo patriarcal de dominación de género donde las actuales propuestas segregadoras del Ministerio de Educación (LOMCE), y ésta es la *tesis de partida* de este trabajo, no harían sino reforzar aún más el sexismo, la desigualdad y, con ellos, las diversas manifestaciones de violencia de género que hemos podido observar ya en el grupo de adolescentes del proyecto.

Puesto que mi interés aquí se centra en el debate segregación vs. coeducación, sexismo vs. igualdad, me referiré a aquellos fragmentos de situaciones o debates, de comentarios o reflexiones, en que se pone de manifiesto una situación normalizada de desigualdad estructural que evidencia la necesidad de una actuación coeducativa capaz de favorecer la igualdad, y donde la educación segregada sólo puede profundizar en la normalización de esa desigualdad revestida de diferencia natural que goza de aceptación y estima. Esto es, mi objetivo en este apartado de la comunicación es poner en evidencia fragmentos de nuestra vida cotidiana en un centro educativo al que asiste un público socialmente en desventaja, donde la desigualdad social y de género forma parte intrínseca de la estructuración de su vida cotidiana y donde una educación segregada sólo podría contribuir a profundizar aún más en la diferencia como antesala, argumento y excusa de esa desigualdad.

a) La normalización de la violencia de género

Entre las primeras evidencias que se ponen de manifiesto, hay una que destaca por su frecuencia y por su gravedad, se trata de la violencia de género. En este punto, es necesario desandar lo andado hasta aquí para recordar la lógica de lo que se defiende desde este trabajo: desde la LOGSE de 1990 en adelante, hasta llegar a leyes orgánicas como la llamada Ley contra la violencia de género de 2004 o la Ley para la salud reproductiva y sexual de 2010, todas las leyes progresistas que han dedicado un espacio a la igualdad lo han hecho para favorecer el cambio en las *estructuras* sociales patriarcales, pero también para favorecer la formación de *relaciones* basadas en la igualdad, especialmente aquéllas relaciones que tienen una naturaleza afectivosexual, esto es, de pareja, y más especialmente aún en la adolescencia por cuanto conlleva de construcción de relaciones adultas, de manera que la prevención de la violencia de género ocupa un capítulo destacado en todo ello. Es decir, una primera conclusión es que la lucha por la igualdad desde el modelo coeducativo tiene como correlativo la lucha contra la violencia de género.

En contextos marcados por la desigualdad socioestructural en un sentido amplio, la evidencia muestra la frecuencia del fenómeno de la violencia de género hasta el extremo de su naturalización en las relaciones de pareja. Así se observa en múltiples ocasiones y situaciones en este estudio, como cuando Lucía[2] asegura que "si no te pega ahora, con el paso del tiempo te pegará" (15 años, española), porque "si no te lo da a la entrá, te lo da a la salía". Cuando hablamos de violencia de género, no tienen claro lo que es, y confunde todas las formas de violencia doméstica con la violencia de género, pero lo que sí parecen tener claro, muy claro, es que "si tú te tiras mucho tiempo con un tío alguna vez te puede dar" (Inma, española, 15 años).

b) La naturalización de los roles sexuales y de género patriarcales

Otra de las evidencias del estudio se refiere a la naturalización de los roles de género, especialmente los referidos a la

2 Todos los nombres son inventados para mantener el anonimato de las chicas.

sexualidad. Así, Inma (15 años, española) asegura que los niños "te quieren pa lo que te quieren y luego, a lo mejor, se van con otra", aunque reconoce que "hay niños que son mu buenos y otros son unos hijos de puta", mientras que "las niñas son unas putas y unas guarras", aunque cambia rápidamente de opinión para asegurar que "los niños son una mierda". La educadora social que trabaja con ellas en la casa y yo observamos sus comentarios y les hacemos ver que todas esas opiniones tan negativas pueden proceder de un contexto donde son predominantes, pero que, sin embargo, no agotan todas las posibilidades. Para Lucía, sin embargo, los niños "te hacen llorar, te hacen sufrir".

Dos de las chicas, que son gitanas, se muestran abiertamente defensoras de la diferencia entre mujeres y hombres: "el hombre siempre es el hombre" (Tere, española, 16 años), ante mi sorpresa, la otra chica añade: "yo también la entiendo (…) ¿cómo vas a ser tú lo mismo que un hombre?" (Carlota, española, 15 años), a lo que Alicia (española, 12 años) añade: "porque los hombres tienen que salir tó el rato, pero la mujer tiene que parir". Parece claro, pues, que una de las cosas que no ha conseguido desterrar la escuela coeducativa aún es la existencia y el manejo de estereotipos sobre como es "el otro".

En esta tendencia a la estereotipia entra también la relativa a la homosexualidad. Predomina una actitud claramente homófoba, donde por una parte se acepta la libertad sexual de cada persona para relacionarse con quien lo desee pero, al mismo tiempo, produce rechazo y malestar, derivados del extrañamiento que sienten ante el hecho de aceptar algo que, según ellas, va contra natura: "las que saben guardar el secreto son las lesbianas y los maricones. Ya está" (Lucía, 15 años, española), pero después se desdice y afirma que una mujer se hace lesbiana porque "eso es que si no hay nadie que se la… que se la lleve a la cama, pues se va con una lesbi", además, según ella, "enamorarse de un gay es una enfermedad".

Esta propensión a la naturalización nos lleva a concluir que, en el grupo que nos ocupa, el apego a la tradición y, como parte de ello, la naturaleza como norma y la biología como destino son dos principios que estructuran su percepción de las cosas y del mundo, así como las prácticas derivadas de esa percepción. La reflexión que me ha suscitado esta experiencia empírica desde su comienzo es una análisis de los vacíos existentes entre el *plano ideal* de las propuestas legislativas progresistas y los pequeños espacios de cambio social donde hacen mella esas propuestas, que suelen ser contextos más acomodados y donde el mayor nivel educativo y las mejores condiciones materiales de existencia actúan como facilitadores de ese cambio hacia relaciones y prácticas más igualitarias, como hubo ocasión de comprobar en un estudio anterior (Venegas, 2013b). Y, por otro lado, está el *plano material* de la cotidianeidad de nuestras escuelas, de las y los adolescentes, donde son sus condiciones materiales de existencia, y las experiencias cotidianas estructuradas por ello, las que determinan fuertemente las posibilidades de cambio que, a menudo, se muestran como posibilidades nulas.

Trabajar con las chicas nos ha permitido observar su papel como reproductoras de un contexto ante cuya única resistencia descansa en la construcción de una feminidad que no es nueva para nosotras porque hemos aprendido a verla en las investigaciones de otras autoras (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Skeggs, 1997): ojos maquillados con rímel y lápiz negro, a pesar de la prohibición de maquillarse en la residencia durante la semana; uñas pitadas, o reconstruidas con gel y decoradas; abrazos, besos y algunas otras prácticas sexuales realizadas con algún chico del centro a escondidas de las miradas adultas de las/os educadores; promiscuidad e intercambio de parejas entre amigas y amigos, sin compromisos ni celos, para sorpresa de sus educadores/as; actitud defensiva; necesidad de llevar siempre la razón; discusión frecuentes; rechazo de la autoridad adulta; enfrentamientos con el profesorado; descalificaciones a compañeras y chicos en ocasiones. Pero también solidaridad. Una solidaridad que se construye en el espacio de la residencia que les acoge de lunes a viernes, y que se basa en la creación de vínculos afectivos fuertes, esos mismos que el colegio se empeña a toda costa en potenciar, porque son un vacío demasiado grande en sus vidas. Y complicidad. La que han ido construyendo con las y los educadores del centro, cuya implicación en el horario laboral, y fuera de él; cuya motivación; cuyo compromiso hacen posible que aquéllas personas cuya socialización ha estado marcada por las carencias tengan también los afectos y los vínculos necesarios para que el éxito escolar y personal pueda tener lugar.

c) Un doble rasero para medir

En las investigaciones donde se han analizado también las valoraciones que se hacen de chicas y chicos, independientemente de que éstos sean de clase media o de clase obrera, es frecuente encontrar una consideración generalizada que utiliza un doble estándar a la hora de valorar el mismo comportamiento entre las chicas y entre los chicos. En concreto, este comportamiento se suele referir a la práctica de la sexualidad y la tenencia de pareja. Así, cuanto más frecuente sea en los chicos, mayor es la consideración de su virilidad de la que gozan, mientras que entre las chicas les confiere una pérdida de valor aparejada a la pérdida de la virtud (Clair, 2007a, 2007b; Venegas, 2011d, 2013a, 2013b):

> Alicia (12 años, española): porque los niños van buscando niñas fáciles
>
> Irina (16 años, 2ª generación inmigrantes sirios): y lo dejas con él y te vas con otro y ya eres una puta
>
> Alicia: pero sin embargo ellos cuando lo dejan con nosotras y se van con otra niña, olé su polla. Y eso no es así

En otro momento, también Carlota (española, 15 años) plantea la misma cuestión: "los hombres se comen a toas y son unos chulos. Nosotras nos comemos a toos y somos unas putas".

2. Igualdad y diversidad: dos principios que han descrito el carácter democrático de legislación educativa progresistapor una escuela inclusiva

Dos principios, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad, se han erigido desde los años 1990 en motores de la sociedad democrática, como garantes de la justicia social, pues hablar de igualdad y diversidad ha de llevarnos a hablar de inclusión social inexorablemente (Venegas, 2012), esto es, como lo plantea Marie Duru-Bellat, una diversidad no que pone el acento sobre la diferencia cultural sino sobre las desigualdades estructurales para, a renglón seguido, defender el acceso de todas las personas, en igualdad de condiciones, a la educación formal (Duru-Bellat, 2010). De ahí la necesidad, como ponía de manifiesto al describir los sujetos de esta investigación, de partir del conocimiento y reconocimiento de la diversidad en toda intervención educativa. Pero de la diversidad como igualdad estructural y no como diferencia individual.

En España, el primer paso lo da la LGE (1970) que incluye a las niñas/os con discapacidad en el sistema educativo, aunque siguiendo una vía diferente. La diversidad se define sólo en términos de capacidades físicas, psíquicas o sensoriales, bajo planteamientos homogeneizadores. El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial incluye a estudiantes discapacitados en las aulas ordinarias. Pero será la LOGSE (1990) la que, por primera vez, establezca una atención a la diversidad que comprenda a un número mayor de colectivos, materializando el principio de integración educativa y currículum flexible centrado en capacidades más que en déficits. El paradigma integrador pretende compensar las diferencias[3] de partida. La diferencia, dice el documento, es un hecho no sólo determinado biológica sino también culturalmente. Pero la cultura de la escuela se mantiene intacta en la práctica. El principio integrador es, pues, necesario pero no suficiente.

A mediados de los ‘90, se empieza a hablar de inclusión en educación. La Conferencia de la UNESCO de Salamanca (1994) es clausurada con la llamada Declaración de Salamanca, donde se establece la inclusión como meta del sistema educativo.

La LOE (2006) recoge el principio de inclusión, apuntado ya en la LOCE (2002), si bien enfatiza más la dimensión individual de la diferencia que la colectiva de la desigualdad estructural como grupo que ocupa una posición en la estructura social, y hace referencia más a la diferencia cultural que a la desigualdad socioeconómica. Parte de la escuela inclusiva la constituye el enfoque intercultural en educación. Se tiene en cuenta, también, la educación para la igualdad de los sexos, o coeducación, que incluye la prevención contra la violencia hacia las mujeres, y la educación para la paz y la no violencia.

Sin embargo, los retos educativos actuales[4] continúan siendo numerosos e importantes, más aún con los recortes recientes en educación:

- Inmigración: con el reto de establecer *“un marco educativo que no sólo integre (asimilación cultural) sino que incluya (interculturalidad)”* (Ministerio de Educación, 2008:120).
- Absentismo, abandono y fracaso escolar (OCDE, 2012): brecha educativa entre quienes acceden a la sociedad del conocimiento y quienes no.
- Perspectiva sexual y de género.
- Discapacidad.
- Cambios en la estructura social y los modelos de familia.
- Avances tecnológicos.

Los rasgos de la relación entre igualdad y diversidad

Podemos señalando brevemente, pues, algunos rasgos comunes en la relación entre igualdad y diversidad (Venegas, 2012):

1. El reto de compatibilizar los principios de igualdady diversidad a la luz de las aportaciones teóricas y sociales recientes.
2. La necesidad de sistematizar un concepto cuya naturaleza es ambigua y cuya definición se muestra llena de dificultades (Fernández Enguita, 2002; Doytcheva, 2010).
3. El problema de introducir la diversidad en una institución como la escolar, históricamente homogeneizante y, por ende, tendente a la asimilación cultural (Fernández Enguita, 2002; Pérez Gómez, 2002; Santos, 2002; Torres, 2002; Orientared, 2012), a lo que se suman criterios neoliberales de eficiencia, eficacia y rentabilidad.
4. La igualdad de oportunidades educativas, garante de la escuela universal, pública, gratuita y base de los sistemas democráticos, no puede ser sinónimo de homogeneización educativa (Pérez Gómez, 2002) en un contexto cada vez

3 Es destacable el uso del término ‘diferencias’ en lugar de ‘desigualdades’

4 La XV Edición de las Conferencias de la ASE, celebrada en Granada, estuvo dedicada a los retos de la educación en la sociedad actual.

más caracterizado por la diversidad.

5. La oposición entre dos grandes corrientes:

a) La neoliberal, que impone con fuerza un enfoque managerial (Charte de la diversité, 2004; Carta de la Diversidad, 2008; Lipson, 2008; Doytcheva, 2010), acompañado de un individualismo metodológico que psicologiza la respuesta a la diversidad y mantiene el status quo apelando a la meritocracia como garante de la igualdad de oportunidades.

b) La social, de defensa de la educación pública y cuyo énfasis está en el concepto de desigualdad y el enfoque estructural, crítico, que aborda la cuestión de la igualdad de oportunidades desde la defensa de la justicia social, los derechos humanos, y las políticas y el derecho anti-discriminatorios.

Fernández Enguita(2002) relaciona igualdad con justicia social, y diversidad con identidad, libertad y responsabilidad individuales, mientras que, señala, el neoliberalismo propone políticas de intervención de la desigualdad educativa basadas en la equidad, esto es, en una redistribución meritocrática.

La cuestión de la diversidad entra en el contexto escolar, primero, de la mano de la atención a la diversidad, que podemos definir como conjunto de acciones educativas para prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y a quienes requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria). La LOGSE (1990) va a ampliar y consolidar la atención educativa a la diversidad, enraizada en las necesidades educativas especiales, desde el enfoque de la escuela inclusiva. La LOE (2006) cambia el término alumnado con necesidades educativas especiales al de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; vuelve a introducir el principio inclusivo que la LOCE había desplazado y establece que, sólo cuando las necesidades no pueden ser atendidas en el marco de la atención a la diversidad en los centros ordinarios, ésta tendrá lugar en centros de educación especial (Ministerio de Educación, 2008). Pero la LOE adopta un enfoque individualista en el tratamiento de la diversidad al señalar que *"Lo importante del enfoque es que las medidas de atención a la diversidad tienen por objeto responder a las necesidades concretas de cada alumno o alumna y no a colectivos particulares"* (Ministerio de Educación, 2008:134).

3. El debate en la Sociología de la Educación: coeducación frente a escuela segregada

La historia reciente es la historia de la industrialización y el capitalismo, primero, de la globalización y las tecnologías de la información y el conocimiento, después, pero es también la historia de la escolarización progresiva hasta ser universal y, con ello, el siempre abierto debate entre segregación y coeducación, que incluye también el debate en torno a la educación afectivosexual.

En esos debates, de hecho, el cuerpo, en su materialidad, pero también en su significación y simbología, ha ocupado un lugar central. Ha sido el cuerpo el que ha ofrecido la primera tesis feminista para abordar la pregunta sobre el origen de la subordinación y la opresión de género (Maquieira, 2001). Esto es, un cuestionamiento de las tesis sociobiologicistas que partían de la diferencia biológica entre mujeres y hombres como argumento para justificar y legitimar la desigualdad entre ambos grupos, relegando a las mujeres al espacio privado del hogar y a las funciones de reproducción tanto biológica como sociocultural, mientras que, por esa misma lógica, los hombres han ocupado los espacios públicos de la arena política, económica, religiosa, etc. Cuando la diferencia convertida en argumento de desigualdad se materializa en las diversas instituciones sociales tales como la familia, la escuela, el Estado, el mercado, la religión, etc. da lugar a unas prácticas que son, pues, discriminatorias. De entre todas las prácticas o formas sociales de discriminación, la más dramática y extrema es la violencia de género. En este sentido, quienes trabajamos en el ámbito de la educación, vemos en ella un espacio de intervención sobre la sociedad que justifica el valor de formas educativas como la coeducación o la educación afectivosexual en el marco de ésta (Urruzola, 2013).

Se trata, pues, del cuerpo como anclaje material de la diferencia pero que puede ser también educado para la resistencia y la igualdad (Holland et al., 1994), tal como se propone en el modelo coeducativo que se ha venido desarrollando en España en los dos últimas décadas, y dentro del cual yo localizo mi propuesta de educación afectivosexual. Es, además, un elemento educativo central frente a las evidencias que muestran los datos recogidos en el primer apartado de esta comunicación, para luchar desde la educación para la igualdad contra esas tesis de naturalización y normalización de los roles sexuales y de género, la homofobia, o la violencia de género.

Ahora bien, la actual propuesta de reforma educativa de la LOMCE abre la puerta a un importante retroceso en materia de igualdad, que no sólo ha sido señalado por la comunidad educativa, sino también por diversos organismos internacionales como la UE o la OCDE. El debate está en auge, por lo que hacer un seguimiento de la prensa ayudar a situar las posturas y los elementos del mismo. El problema es el siguiente. En España, la introducción de la LOGSE en 1990, junto a un destacable trabajo feminista, ha hecho posible la implementación de una cobertura legal que fundamenta políticas educativas que no sólo defienden la escuela mixta, esto es, donde niñas y niños comparten los mismos espacios, sino, más

aún, donde se desarrollan medidas para favorecer la igualdad real, en el currículum, en los procesos de toma de decisiones, en la ocupación de los espacios, en el uso del lenguaje, etc. Así pues, a día de hoy, el Tribunal Supremo considera ilegal la financiación con fondos públicos de una escuela segregada que es propia de tiempos anteriores, no democráticos, como fue la dictadura franquista. El modelo de concierto económico de los colegios públicos en España es siempre objeto de debate. Pero parece poco plausible defender un modelo educativo basados en valores sectoriales con el dinero procedente de las arcas públicas que es depositado por toda la ciudadanía en el Estado para que éste lo distribuya según principios democráticos de igualdad y justicia social.

Ahí es donde reside el problema. Si los centros privados quieren optar a los conciertos económicos procedentes del dinero público, habrán de acatar las directrices que hacen posible un consenso mínimo en la escuela pública, democrática y de calidad, independientemente del partido que se encuentre en cada momento en el gobierno y de los valores de proximidad que defienda. "El Alto Tribunal argumenta que estas ayudas son incompatibles con la Ley Orgánica de Educación (LOE) —aprobada por el anterior Gobierno en 2006—, pues según la ley, no podrá existir 'discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición' a la hora de admitir alumnos. La mayoría de estos colegios está vinculada a la orden religiosa del Opus Dei" (Ríos, 2012: s/n[5]).

El problema tiene un arraigo y unas consecuencias aún más profundas, como muestran ejemplos tales como el procedente de una noticia reciente, según la cual se está produciendo un "rearme ideológico, con ingredientes de moral, religión y ultraconservadurismo" (Alandete y Nogueira, 2012: s/n). Así, la autenticidad de la feminidad se vuelve a sustentar en el espacio doméstico del hogar, se reaviva la llama de la homofobia y se ataca la actual ley de interrupción voluntaria del embarazo desde frentes como el Congreso Mundial de Familias, estrechamente vinculado a la Iglesia Católica.

Hay aún un problema educativo nada desdeñable, pues "justo cuando constatamos que con la escuela mixta se ha dado un gran salto adelante en el rendimiento escolar de chicos y chicas, se inicia de nuevo el debate sobre la conveniencia de la escuela segregada" (Subirats, 2010:145), derivada del temor de que el nivel educativo del alumnado, masculino, siga bajando, según se pone de manifiesto en lo indicadores escolares internacionales (Rodríguez Martínez, 2011). Frente a la antigua idea sociobiologicista de los destinos sociales diferenciados, encontramos hoy nuevos argumentos biologicistas referidos a una diferencia natural en la maduración del cerebro de niños y niñas, así como diferencias naturales de comportamientos y actitudes, que perjudican el desarrollo de ambos en la educación conjunta, e igualmente se alude a las diferencias en el nivel de rendimiento académico (Subirats, 2010), a lo que se suman las ideologías religiosas que optan por la escuela segregada (Subirats, 2010; Rodríguez Martínez, 2011). Todo ello, bajo la complicidad del argumento de las familias por la libertad educativa, que se traduce en libertad de elección de centro, libertad de modelo educativo, libertad de valores, etc. Pero que atenta gravemente contra la igualdad y la justicia social que han de guiar las directrices de una escuela pública, universal, gratuita e igualitaria.

También en Reino Unido existe el debate sobre la pertinencia de la escuela segregada, en concreto, el debate llamado 'whataboutheboys' (Jackson, 2002). Jackson señala que la introducción de clases de un solo sexo en las escuelas de enseñanza mixta es una estrategia adoptada por algunas escuelas para mejorar las experiencias de aprendizaje de cualquiera de las niñas o los niños, dependiendo del clima educativo de la época. En un período dominado en Reino Unido por el debate 'whataboutheboys?', similar al actual debate sobre la necesidad de segregación por la bajada del nivel educativo entre los chicos (Subirats, 2010; Rodríguez Martínez, 2011), se recurre a la estrategia de la segregación a fin de elevar el rendimiento de los chicos. Jackson (2002) concluye que las clases sólo de chicas en centros mixtos que han recurrido a esta experiencia pueden tener algunos efectos positivos para ellas. Sin embargo, las clases chicos que mantienen el curriculum ordinario no parecen hacer nada para desafiar la cultura machista inherente a la escuela, que se muestra como problema principal.

4. Concluir con una creencia firme:la importancia de coeducar las relaciones afectivosexuales

Aunque en esta comunicación se han recogido muchas ideas, que abren un espacio muy amplio en la Sociología de la Educación, desde las políticas educativas y la presencia de los principios democráticos de igualdad y diversidad presentes en ellas, pasando por el debate entre los modelos coeducativo y segregado de escuela, hasta la educación afectivosexual en el marco de la coeducación como lucha frente a la desigualdad social, sexual y de género, y aunque todo ello no ha podido más que ser apuntado en esta comunicación por falta de espacio, sin embargo, sin embargo, hay un hilo conductor que hilvana bien todas estas cuestiones y que será depurado en la medida en que avance esta investigación. El punto de partida es la evidencia empírica de que la desigualdad sexual y de género continúa manifestándose y reproduciéndose, con más fuerza aún cuanto más desfavorecido es el contexto social en cuestión. Sin embargo, nuestras políticas educativas progresistas recientes han puesto en alza valores democráticos como la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de la diversidad y la defensa de la justicia social. Ahora bien, la actual reforma propuesta educativa propuesta por Wert viene a reabrir, por un lado, un debate siempre latente que desconfía de la igualdad y atenta contra sus logros y, por otro, la brecha que separa a quienes mejor o peor están situados en la estructura social, que son, además, quienes más duramente sufren las consecuencias de una segregación escolar que ya de por sí viven día a día. Este proyecto en que estoy inmersa

5 Utilizo la marca s/n para señalar que los documentos obtenidos de internet no ofrecen número de página.

trata de sondear todas estas cuestiones, en las que la educación afectivosexual es una punta del iceberg, como lo son otras manifestaciones como el absentismo, abandono o fracaso escolar, o la cuestión de la multiculturalidad y la educación intercultural.

En cualquier caso, este proyecto parte de una idea firme, la necesidad de coeducar las relaciones afectivosexuales, porque ello revierte en otros espacios y formas de igualdad y justicia social. En los talleres que realizamos, utilizamos los materiales disponibles en Andalucía sobre educación afectivosexual para contextualizar la propuesta de *valores* y *actividades* que hacemos en cada uno de ellos. La mayoría de estos materiales han sido editados o coeditados por el IAM. En ellos encontramos la misma orientación que ha movido mi trabajo y esta comunicación. Así, el cuadernillo 1, de la colección Cuaderno de Salud, dedicado a la sexualidad, plantea que:

> Nos faltan palabras para comunicar y expresar los sentimientos, la afectividad, el placer, etc. (…) están educados en razón del género vivido/asignado. Con lo que existen grandes diferencias al usar las mismas palabras con otra persona con la que nos comuniquemos, pues ambos le estaremos dando significados distintos. Por ello es fundamental educarnos en comunicación mixta (…) Sin ello no es posible que se establezcan las bases mínimas de la comunicación (Villegas, Rodríguez y Ochoa, 2002:1)

No hay igualdad si la igualdad misma no es la base de la socialización. Este hecho me ha dado mucho que pensar a lo largo del tiempo que llevamos desarrollando el proyecto, dirigido sólo a un grupo de chicas. Mi conflicto ha sido siempre en torno al hecho de desarrollar un trabajo educativo con las chicas por separado, más en un momento en que mis convicciones y mi postura frente a la reforma que propone la LOMCE apuntan hacia la defensa acérrima de la educación para la igualdad dentro del modelo coeducativo. En este sentido, ha sido muy reconfortante para mí encontrar en la literatura sociológica otras experiencias educativas anteriores que han apostado por experiencias diferenciadas de manera puntual y para fines muy específicos (Krue, 1996).

Es importante recordar en este punto una de las demandas o necesidades socioeducativas con las que nace este trabajo: a mi interés por seguir investigando la política de las relaciones afectivosexuales adolescentes, y hacerlo en el contexto formal de la escuela, se une la propia demanda escolar de ofrecer ese espacio educativo a quienes a juicio de su educadoras/es (profesorado, orientador, educadoras/es sociales, etc.) son las más necesitadas: las chicas. Para el centro es una prioridad contribuir a que las chicas construyan una autoestima e identidad positivas, de manera autónoma e independiente, pues muchas de ellas tienen una dependencia absoluta de sus relaciones con los chicos y han construido su feminidad exclusivamente en relación a ellos. Su feminidad, como lo era la de las chicas de McRobbie (1978), de Holland y Eisenhart (1990) o de Skeggs (1997), es su único capital, un capital simbólico que las conduce a reproducir su situación de subordinación mediante la reproducción de una feminidad patriarcal. En este sentido, la educadora se expresa con claridad meridiana: "yo lo que quiero es que se hagan valer". Pero esa actitud implica aprender a posponer las satisfacciones, incluidas las que conlleva la construcción de vínculos afectivos y sexuales con otra persona, algo que choca con la cultura de la inmediatez en que el público asistente a este colegio se ha educado. Por eso, el orientador les intenta hacer ver que las cosas valiosas en la vida necesitan un proceso de trabajo que lleva un tiempo desplegar en todo su potencial.

Por ello, quisiera cerrarestas páginas con una cita que recoge bien el espíritu de este trabajo:

> Generar pautas de conducta igualitarias desde las edades más tempranas es una aspecto determinante para asentar un nuevo modelo social basado en la igualdad y el respeto entre mujeres y hombres. Llevada esta reflexión al ámbito de las relaciones afectivo-sexuales, destacamos la importancia de que, desde los diversos espacios de socialización, acompañemos a las chicas en el proceso de construcción de sus propias identidades, potenciando su autoestima y haciéndoles ver que quien bien te quiere nunca te hará llorar (Pérez Rodríguez, 2008:2).

Bibliografía

Alandete, David y Nogueira, Charo (2012). Un foro ultraconservador llama al regreso de la mujer al hogar. *Elpais.com*, 24.05.2012, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/24/actualidad/1337887882_303210.html (consulta 03.02.2013)

Charte de la diversité en Enterprise, 2004. http://www.diversity-charter.com/diversity-charter-french-charter-overview.php [Consulta: abril 2012]

Charter para la diversidad, 2008. Fundación diversidad, http://www.fundaciondiversidad.org/index.php/component/firmantes/?task=firmar [Consulta: junio 2012]

Clair, Isabelle. 2007a. « La divisiongenrée de l'expérienceamoureuse. Enquêtedans des citésd'habitat social », *Sociétés&Représentations*, vol. 2 n° 24, p. 145-160. DOI : 10.3917/sr.024.0145.

Clair, Isabelle. 2007b. « Amours adolescentes » Dans des quartiersd'habitat social, *Informations sociales*, vol. 8 n° 144, p. 118-125.

Consejería de Educación (2005): *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación,* Sevilla, Gobierno Andaluz, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/IPlanIgualdad/1134465379211_planigualdad.pdf?vismenu=0,0,1,1,1,1,1,1> [Consulta: feb. 2006].

Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria. Concepto de atención a la diversidad [on line]. Disponible desde: <http://www.educantabria.es/atencion_a_la_diversidad/atencion_a_la_diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad> [Acceso 14 junio 2012]

Doytcheva, Milena (2010) Usagesfrançais de la notion de diversité : permanence et actualitéd'undébat. Sociologie, 2010/4 Vol. 1, p. 423-438.

Duru-Bellat, Marie (2011) La diversité : esquisse de critique sociologique. Notes &Documents, 03, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.

Fernández Enguita, Mariano (2002) Iguales, libres y responsables. Cuadernos de Pedagogía*,* nº 311, marzo, pp. 56-60.

Fernández Palomares, Francisco; Venegas Medina, Mar y Olmedo Reinoso, Antonio. "Fracaso escolar y exclusión social en la ciudad de Granada", en Enrique Raya Lozano (coord.). *Exclusión / Inclusión social en la ciudad de Granada. Estudios y propuestas del Observatorio sobre Exclusión Social y Políticas de Inclusión (2003-2004): Síntesis*. Granada: Maristán, 2004, pp.169-244.

Holland, Dorothy C. y Eisenhart, Margaret A. "Educated in Romance. Women, Achievement, and Collage Culture". Chicago y Londres: The University of Chicago Press, 1990.

Holland, Janet; Ramazanoglu, Caroline; Sharpe, Sue; and Thomson, Rachel. "Power and Desire: The Embodiment of Female Sexuality", en *Feminist Review*, No. 46, Spring 1994, 21-38.

Jackson, Carolyne. "Can Single-sex Classes in Co-educationalSchoolsEnhancetheLearningExperiences of Girls and/orBoys? AnExploration of Pupils' Perceptions". *British EducationalResarchJournal*, 28(1), 2002, 37-48, DOI: 10.1080/01411920120109739

Jefatura del Estado. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187 de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546.

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE. Boletín Oficial del Estado, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE. Boletín Oficial del Estado, núm. 307 de 24 de diciembre de 2002, páginas 54188 a 45220.

Jefatura del Estado, Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, núm. 313 de 29 de diciembre de 2004, páginas 42166 a 42197.

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71 de 23 de marzo de 2007, páginas 12611 a 12645.

Krue, Anne-Mette. Approaches to Teaching Girls and Boys.Current Debates, Practices, and Perspectives in Denmark. *Women'sStudies International Forum*, Vol. 19, No. 4, pp. 429-445, 1996

Lipson, Daniel N. (2008) Where's the Justice? Affirmative Action's Severed Civil Rights Roots in the Age of Diversity. PerspectivesonPolitics. December 2008 | Vol. 6/No. 4, pp.691-706

McRobbie, Angela. "Working Class Girls and the Culture of Femininity", en *Women's Studies Group: Women take issue*, London: Hutchinson, 1978, pp.96-108.

Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. In C. Beltrán & V. Maquieira (Eds.), *Feminismos* (pp.127-190). Madrid, Spain: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y CIDE. *El desarrollo de la educación en España. Informe nacional de España*, Madrid, 2008.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, versión 3 14/02/2013, en http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130213-lomce.pdf

OCDE (2012) Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja [on line]. Disponible desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/4/34/49620052.pdf> [Acceso 14 junio 2012]

Orientared, Atención a la diversidad [on line]. Disponible desde: <http://www.orientared.com/atendiv.php> [Acceso 14

junio 2012]

Pérez Gómez, Ángel (2002) Un aprendizaje diverso y relevante. Cuadernos de Pedagogía, nº 311, marzo, pp.66-70.

Pérez Rodríguez, Soledad. Presentación. En Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), *28 Mayo 2008, Día internacional de acción por la salud de las mujeres. Sexualidad y salud, aprendiendo a conocerte.* Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía, 2008.

Ríos, Raúl (2012). Educación subvencionará centros sexistas pese al fallo del Supremo, *Elpais.com*, 23.08.2012, http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/22/galicia/1345663383_493090.html (consulta 03.02.2013)

Rodríguez Martínez, Carmen (2011). Rendimientos escolares, género y segregación escolar. En Magdalena Jiménez Ramírez y Fco. José Del Pozo Serrano (eds.), *Propuestas didácticas de Educación para la Igualdad*. Granada: Editorial Natívola.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2002) Organizar la diversidad. Cuadernos de Pedagogía, nº 311, marzo, pp.76-80.

Skeggs, Beverly, "Formations of Class and Gender. Becomingrespectable". Londres: SAGE Publications, 1997.

Subirats, Marina (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(1), 143-158.

Torres Santomé, Jurjo (2002) La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento. Cuadernos de Pedagogía, nº 311, marzo, 71-75.

UNESCO (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2 de noviembre de 2001 [on line]. Disponible desde: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [Acceso 14 junio 2012]

UrruzolaZabalza, Mª José. La educación afectivo-sexual: una asignatura pendiente. *Coeducación, espacio para educar en igualdad.* 2013. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=188 [Consulta 22 abril 2013] .

Venegas, Mar. (2011a). "La investigación acción educativa en educación afectivosexual: una metodología para el cambio social", *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*.N.o 21, enero-junio, pp. 39-61.

Venegas, Mar. (2011b). "El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía", Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n.º 55/3, pp.1-10.

Venegar, Mar. (2011c). "Un modelo sociológico para investigar las relaciones afectivosexuales", Revista Mexicana de Sociología 73, núm. 4 (octubre-diciembre 2011): 559-589.

Venegas, Mar (2011d). « Educación afectivosexual y coeducación en secundaria ». In Jiménez Magdalena, Robles Victoria, AñañosFani et Pozo Francisco J. (eds.). *Educación para la igualdad: reflexiones y propuestas*. Granada, Editorial Natívola.

Venegas, Mar. (2012). "Diversidad e inclusión social en la sociedad global". Xavier Bonal, Capitolina Díaz y David Luque (coords.). *XVI Conferencia de Sociología de la Educación. La educación en la sociedad global e informacional. Oviedo 12-13 julio 2012,*http://es.scribd.com/doc/119198553/2012-XVI-CSE-Oviedo

Venegas, Mar (2013a). Sex and relationshipseducation and genderequality: recentexperiencesfromAndalusia (Spain), *Sex Education: Sexuality, Society and Learning,*Fistpublished online 04 Apr 2013. DOI:10.1080/14681811.2013.778823

Venegas, Mar. (2013b). *Amor, Sexualidad y Adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Granada: Comares (a aparecer en los próximos meses).

Villegas, Pedro; Rodríguez, Eva; Ochoa, Antonio. "Sexualidad", *Cuadernos de Salud, vol. 1*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2002.

EL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES. ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Walker, Verónica Soledad[1]

Resumen

En las últimas décadas, en el marco de las nuevas relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación superior, las políticas de evaluación universitaria han constituido un tema central de las agendas educativas a nivel mundial. Los docentes, interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad universitaria, se han convertido en una de las principales 'variables' para `medir' la calidad educativa y han sido sometidos a una multiplicidad de evaluaciones a lo largo de sus carreras académicas.

El trabajo docente del profesorado constituye uno de los objetos de las políticas de evaluación universitarias, aunque generalmente se lo ha reducido a la tarea de enseñanza. Sin embargo, el trabajo docente en la universidad constituye una práctica que excede las tareas de enseñanza e involucra una multiplicidad de actividades no prescritas que forman parte del trabajo cotidiano del profesorado.

En esta comunicación se toma como estudio de caso una universidad española y, a partir del análisis e interpretación de entrevistas semi-estructuradas realizadas a profesores de diferentes áreas disciplinares y categoría docente, se reconstruyen las peculiaridades del trabajo docente universitario priorizando la perspectiva de los propios actores. ¿Qué supone el trabajo docente en la universidad? ¿Qué dimensiones lo configuran? ¿Qué tareas y actividades implica? ¿Cómo entiende el profesorado un trabajo docente de calidad? ¿Cómo inciden las políticas de evaluación en el trabajo docente cotidiano del profesorado?

Del análisis realizado puede decirse que la pertenencia disciplinar y la categoría y dedicación juegan un papel relevante en la configuración del trabajo docente. Se advierte, además, un desfase entre el trabajo prescrito y el trabajo real que llevan a cabo los profesores en la universidad. Por último, cabe señalar que en el marco de condiciones de alienación, burocratización, intensificación laboral y retribución diferencial por desempeño, las políticas de evaluación juegan un importante papel en la configuración de nuevas formas de pensar, ser y ejercer el trabajo docente en la universidad.

Palabras clave: universidad, políticas de evaluación, calidad, trabajo docente, estudio de caso.

Introducción

Desde finales del siglo XX, el campo de la educación superior ha visto transformadas sus relaciones con la sociedad y el Estado así como sus estructuras, dinámicas, lógicas y prácticas propias. En el marco de un contexto global hegemonizado por discursos conservadores y neoliberales, las universidades han asistido a la emergencia y desarrollo de tendencias mundiales entre las que destacan las políticas y prácticas de evaluación de los sistemas, las instituciones y los sujetos.

En el caso de las políticas de evaluación de la docencia universitaria, generalmente su objeto lo han constituido las tareas de enseñanza, aquello que transcurre en las aulas, lo que se planifica previamente para que allí suceda y la evaluación que posteriormente se realiza. Desde la perspectiva adoptada en el presente trabajo, la docencia en la universidad constituye una práctica que excede las tareas de enseñanza y que involucra una multiplicidad de actividades no prescritas que forman parte del trabajo cotidiano del profesorado. De modo que resulta de especial interés comprender sus peculiaridades, condicionantes y posibilidades. En este trabajo se pretende reconstruir sus peculiaridades a partir de la perspectiva de los propios actores involucrados. Lo que aquí se presenta, forma parte de un proyecto de investigación más amplio que pretende comprender la incidencia de las políticas de evaluación en la configuración del trabajo docente en universidades de Argentina y España.

I. Algunas consideraciones previas sobre el trabajo docente en la universidad

La universidad, como institución, tiene diversas funciones entre las que se encuentra la docencia. En el ejercicio de dicha función, el profesorado no sólo se dedica a la enseñanza sino que realiza múltiples actividades que forman parte de su

1 Walker, Verónica Soledad. verowalk@hotmail.com

quehacer cotidiano. Sin embargo, cuando la función docente del profesorado es objeto de políticas de evaluación, suele ser reducida a la práctica de enseñanza. En general, lo que evalúan las políticas de evaluación de la docencia es aquello que se circunscribe a lo que sucede antes, durante y después de las prácticas áulicas. Sin ir más lejos, en el caso español, el Programa DOCENTIA[2] si bien define la actividad docente como *"el conjunto de actividades que se realizan dentro y fuera del aula"* (ANECA: 2006:9) establece como dimensiones a evaluar la planificación, desarrollo y resultados de la enseñanza.

Considerar la gama heterogénea de actividades eclécticas que se suelen incluir bajo la etiqueta de 'la docencia' supone reconocerla como un 'dominio diverso' (Scott, 2008) y no reducirla a una categoría homogénea y no problemática tal como sucede en los debates de tipo normativo. Esto supone reconocer que el ejercicio de la función docente del profesorado universitario implica otras actividades que exceden a aquellas directamente relacionadas con la enseñanza. Como sostienen Tello et al (2009) *"la práctica docente como trabajo está identificada social e individualmente por la práctica pedagógica, pero su alcance es mucho mayor ya que involucra una compleja red de actividades y relaciones sociales y políticas que la traspasan"* (p. 249).

En esta comunicación se apela a la concepción de la docencia como trabajo en tanto dicha perspectiva permite reconocer las condiciones laborales y de producción reales en la que dicha práctica social se desarrolla. Asumir dicha postura supone alejarse de aquellas tradiciones ideológicas que han mediatizado la labor docente, influyendo en ella y tornando invisibles sus condiciones materiales y simbólicas. En este sentido, entender la docencia como trabajo implica romper con la ideología del profesionalismo como ideal que "*hace que las funciones reales del trabajo, su práctica y las relaciones sociales queden oscurecidas"* (Densmore; 1990: 124). Siguiendo a Martínez Bonafé (1999), se parte de considerar que la actividad que el profesorado realiza cotidianamente en la universidad es trabajo.

> "La idea de trabajo en este sentido tiene que ver, por tanto, con los procesos sociales que caracterizan la actividad laboral de las personas. En definitiva, se trata de realizar una actividad, en este caso con una supuesta cualificación, de tipo asalariado (…) [sometida] a las condiciones y a las exigencias establecidas por el que contrata" (Rivas Flores, 2000: 8).

En el caso del profesorado de las universidades públicas, el que contrata es el Estado y, por tanto, es en la lucha con este actor donde se dirimen las condiciones salariales y donde se configuran las condiciones materiales y simbólicas así como los modos de regulación del trabajo.

La docencia universitaria, como trabajo, es un fenómeno complejo que *"sólo se advierte cuando lo vivido a diario se problematiza o se interpela"* (Martínez, D., 2009: 137). Una posible manera de abordar la complejidad y peculiaridad de la docencia universitaria es considerando las dimensiones prescripta y real del trabajo (Dejours, 1998). Por 'prescripto' se entienden las 'tareas' que se deben desarrollar, aquello que se desea obtener o lo que se debería hacer. Lo 'real' hace referencia a las 'actividades' que realmente se hacen para tratar de alcanzar lo más posible los objetivos fijados por la tarea. En este sentido, el trabajo docente constituye la actividad desplegada por hombres y mujeres para enfrentar lo que en una tarea utilitaria no puede obtenerse mediante la estricta ejecución de la organización prescripta (Dejours, 1998). Esto permite considerar la actividad real del docente universitario, lo desplegado en el día a día, en el hacer cotidiano (Martínez, D. *et al* 2009: 152); aquello que *"se nos escapa y se convierte a la vez en un enigma a descifrar"* (Tello, A. M. *et al*, 2009: 255).

II. El trabajo docente universitario desde la perspectiva de los actores

Como se planteó anteriormente, el abordaje de las peculiaridades del trabajo docente universitario que aquí se realiza prioriza la perspectiva de los actores, de aquellos sujetos que ejercen tal labor cotidianamente. Para recuperar sus puntos de vista, se tomó como estudio de caso (Stake, 1998) una universidad española y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profesores de diferentes áreas disciplinares y categoría docente. La decisión de tomar como criterio de selección de docentes la pertenencia disciplinar obedece a la necesidad de reconocer la dimensión disciplinaria de la institución universitaria. Se trata de comprender el campo universitario desde la coexistencia de tribus ligadas a determinados territorios -territorios cognitivos- (Becher, 1993; 2001) que operan con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento (Clark, 1983). El segundo criterio de selección -que no fue definido a priori sino que surgió en el trabajo de campo- tiene que ver con reconocer otras dimensiones que atraviesan el puesto de trabajo docente -categoría, dedicación y tipo de docencia impartida- definiendo posiciones específicas y haciendo del mismo una categoría no homogénea.

Se realizaron treinta y cinco entrevistas semi-estructuradas a profesores contratados y funcionarios de distintas áreas disciplinares (Ciencias Exactas y Naturales -CexN-, Ciencias Sociales y Humanidades -CSH-, Ciencias de la Salud -CS- e Ingeniería -ING-) de la Universidad de Málaga. A lo largo de las mismas se indagó lo que supone el trabajo docente en la universidad y las dimensiones que lo configuran. De este modo, en los apartados siguientes se presenta el análisis

2 El Programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) fue elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el año 2006, tomando como referencia el documento 'Criterios y Directrices para la garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de la Educación Superior' (2005) de la European Association for Quality Assurance im Higher Education (ENQA).

e interpretación de la percepción de los profesores en relación a los siguientes interrogantes: ¿Qué tareas y actividades implica? ¿Cómo entiende el profesorado un trabajo docente de calidad? ¿Cómo inciden las políticas de evaluación en el trabajo docente cotidiano del profesorado?

II.I. Trabajo docente -'prescrito' y 'real'- en la universidad

El Real Decreto 898/1985, de 30 de abril[3] establece el régimen de dedicación del personal docente e investigador de las universidades españolas. En el artículo 9 de dicha ley se estipula que las obligaciones del profesorado serán fijadas por los Estatutos de cada universidad en función del tipo de dedicación (completa o parcial). En el mismo artículo se plantea que la duración de la jornada laboral de los profesores con régimen de dedicación a tiempo completo será la que se fije con carácter general para los funcionarios de la Administración Pública del Estado[4] y se repartirá entre actividades docentes e investigadoras, así como de atención a las necesidades de gestión y administración de su departamento, centro o universidad. Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial será la que se derive de sus obligaciones tanto lectivas como de tutorías y asistencia al alumnado. De este modo, según los discursos regulatorios el tiempo consignado a la actividad docente -tanto para profesores con dedicación a tiempo completo como para los que tienen dedicación parcial- debe ser distribuido entre enseñanza presencial, tutorías y asistencia a los alumnos[5].

En el mismo nivel de prescripción, esto es, a nivel nacional, se encuentran los documentos emanados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Esta instancia pone en marcha mecanismos de evaluación que definen aquello que es objeto de valoración y lo regulan ya que, como sostiene Bourdieu (2008), la capacidad generativa del lenguaje se refleja en su capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir. En el documento 'Modelo de evaluación' del 'Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario' (Programa DOCENTIA) se define la actividad docente como "el *conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en contexto institucional determinado*" (p. 9). Y se agrega; *"en consecuencia, la actividad docente implica la coordinación y gestión de la enseñanza a clase vacía, el despliegue de métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y de evaluación a clase llena, así como la posterior revisión y mejora de las actuaciones realizadas"* (ídem.).

Más allá de lo que se prescribe como actividad docente (que aquí llamaremos trabajo docente), los docentes entrevistados se refirieron al trabajo docente real que desarrollan cotidianamente en la universidad. Una advertencia necesaria tiene que ver con reconocer la docencia como una -pero no la única- de las funciones que ejerce el profesorado en la universidad. De modo que centrar la mirada en una de ellas no supone desconocer el tiempo y las energías dedicadas a tareas de investigación, gestión, transferencia, cooperación, etc. que pueden condicionar la dedicación a la docencia. Como sostiene una profesora en formación con tres años de experiencia en el área de CSH: *"un docente en el ámbito universitario no solamente se dedica a docencia, también tiene que hacer investigación y tiene labor de gestión, entonces es un poco orquesta"*. Fueron muchos los docentes que se refirieron a la multiplicidad de actividades que deben desarrollar diariamente, algunos lo compararon con una situación de *"pluriempleo"*, otros reconocieron hacer *"un poco de todo"*, sentirse *"dispersos"* o estar *"hasta arriba"* de actividades. Una profesora ayudante doctora del área de CExN que se está iniciando en su carrera académica comenta que a pesar de tener una dedicación a tiempo completo le resulta difícil dedicarse de manera comprometida con todas las tareas que se le exigen. Señala la tensión entre la alta carga docente que se le demanda y la necesidad de dedicarse a la investigación para *"conseguir currículum"* y así poder progresar en la carrera académica. En este contexto se refiere a cómo incide tal situación en su obligación de asistir a los estudiantes: *"siempre vas con prisas, 'venga, dime, dime lo que sea que tengo que preparar una clase' y a los pobres los tienes ahí un poco…"*.

De las múltiples actividades realizadas, plantean los entrevistados, muchas de ellas no son reconocidas ni valoradas formalmente. Una docente de CSH con menos de cinco años de antigüedad en la universidad, refiriéndose a 'las horas extras', se pregunta: *"*¿cómo se mide eso? Ayer, a las 11 de la noche, a las 12,30 me estaban escribiendo correos y yo estaba contestando (…) No son consideradas ¿Dónde están escritas todas esas horas que nos llevamos encima? ¿Cómo se refleja? ¿Dónde?". Según la entrevistada, el trabajo realizado excede ampliamente el tiempo reconocido como parte de la jornada laboral, *"*¿y las horas extras que he hecho me las vas a pagar? Las mil horas de más es tiempo vital y las estoy entregando y no me las estás evaluando ni catalogando*"*. La creciente incorporación de las tecnologías a la enseñanza

3 Real Decreto 898/1985, de 30 de abril de 1985, sobre Régimen del Profesorado Universitario, modificado por los Reales Decretos 1200/1986, de 13 de junio de 1986 y el Real Decreto 554/1991, de 12 abril de 1991.

4 El Estatuto Básico del Empleado Público, aprobado por Ley 7/2007, de 12 de abril, dispone una jornada laboral de 37,5 horas semanales. Posteriormente, en el artículo 4 del Capítulo 2 'De los gastos del personal' del Real Decreto Ley 20/2011, de 30 de diciembre, 'de medidas urgentes en materia presupuestaria, tributaria y financiera para la corrección del déficit público', se ratifica dicha jornada: *"A partir del 1 de enero de 2012, y para el conjunto del sector público estatal, la jornada ordinaria de trabajo tendrá un promedio semanal no inferior a las 37 horas y 30 minutos. Esta media semanal se entenderá sin perjuicio de las jornadas especiales existentes o que, en su caso, se establezcan, que experimentarán las adaptaciones necesarias para adecuarse a la modificación general en la jornada ordinaria"*

5 La carga horaria dedicada a dichas tareas es estipulado por cada universidad y varía de acuerdo a la categoría docente. Asimismo, según lo dispuesto en el Real Decreto 14/2012 de 20 de abril, la cantidad de horas anuales destinadas a la docencia presencial variarán en función de la actividad investigadora reconocida.

ha generado cambios en el trabajo docente universitario que se caracterizan fundamentalmente por un incremento del tiempo de atención a los estudiantes a través de las herramientas virtuales. Una profesora de CSH comenta que dedica mucho tiempo a las tutorías virtuales: *"todos los días tengo un e-mail, tengo dudas, el campus virtual que lleva mucho tiempo"*. Por su parte un profesor de CExN plantea que *"con esto del campus virtual hay que estar continuamente y es mucho tiempo y mientras más herramientas uno ponga en el campus virtual, más tiempo"*. Agrega que *"si uno abre una wiki, un foro…tendría que estar todo el día pegado al ordenador porque (…) tener 200 alumnos son 200 personas que en cualquier momento del día están estudiando, te mandan correos electrónicos haciéndote consultas, hacen preguntas generales en el foro que los compañeros responden y hay que estar mirando para corregir respuestas que son erróneas… Eso es muchísimo trabajo (…) es una actividad que nadie considera que se hace pero se realiza"*.

Las actividades docentes desarrolladas en el marco de plataformas virtuales especialmente diseñadas para ello o que recurren a vías de comunicación como el correo electrónico o diferentes redes sociales ha contribuido a desdibujar las fronteras entre el espacio laboral y el privado o familiar, descentrando no sólo el espacio de aprendizaje de los confines del aula sino también los tiempos que ya no se ajustan a los límites de la jornada laboral prescripta. Sostiene una profesora de CSH: *"la relación docente-alumno traspasa el espacio del aula y los horarios de clase. Porque yo digo que a cualquier hora puedes tener…que ha habido domingos que me he acostado a las tres de la mañana contestando mails o subiendo cosas al campus virtual"*. Un profesor titular del área de CExN con casi treinta años de antigüedad en la docencia universitaria comenta: *"muchas veces que en casa ya es tarde y ya y te pones a mirar cosas y resulta que hay alumnos que en ese momento están conectados y que es el momento que están estudiando. Y bueno, si en ese momento puedo resolver una duda…"*. Sostiene que le ha sucedido de estar domingos por la tarde subiendo material al campus virtual y respondiendo dudas de los estudiantes. Una profesora de ING dice colocar límites a los tiempos de trabajo: *"seré muy antigua pero a mí un correo que me llega un viernes por la noche, yo lo contesto el lunes por la mañana, aunque lo haya leído. Al menos eso intento mantenerlo"*.

El tiempo dedicado a tutorías presenciales (que según plantean los entrevistados, son poco utilizadas por los estudiantes), a la asistencia a becarios, tesistas, estudiantes abocados a la realización de trabajos finales, etc. son otras de las actividades señaladas por los profesores y profesoras como parte de su trabajo docente.

La participación en reuniones (de áreas, asignaturas, titulaciones); en diferentes comisiones (de titulaciones, de revisión de planes de estudios, etc.), y en cargos como coordinación de prácticas, de titulaciones, etc. son señaladas como actividades que insumen un tiempo importante del trabajo docente. Éstas, junto con aquellas destinadas a la gestión de los recursos, tiempos y espacios y que es muy frecuente en aquellas áreas que cuentan con clases de laboratorio, pueden englobarse bajo la denominación de actividades de gestión de la enseñanza. Un profesor titular del área de CExN que cuenta con una experiencia docente de veinticinco años, sostiene: *"la gestión, salvo que sean cargos unipersonales, quiere esto decir o director de departamento o secretario del departamento o vicedecanos, ninguna otra gestión es considerada. Yo he sido miembro de la comisión que ha diseñado los planes de estudio para el grado en biología, a mí eso ni agradecido ni pagado. Soy miembro de la comisión de garantía de la calidad a la cual le dedico muchas horas, ni agradecido ni pagado"*.

La permanente actualización de los conocimientos disciplinares, la necesidad de continuar formándose y estar al corriente de los últimos avances es señalada como otra de las actividades a la que los docentes dedican tiempo de su trabajo docente. La formación pedagógica, la necesidad de indagar en las potencialidades de nuevas metodologías de trabajo fue planteado especialmente por algunos profesores de CSH que hicieron alusión al tiempo que dedican a tratar de 'innovar' en sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, fueron muchos los docentes de las demás áreas -e incluso algunos del área de CSH- que hicieron referencia a no contar con formación pedagógica que les facilite otras herramientas para llevar a cabo su trabajo. Una docente de CSH que se refiere a la enseñanza universitaria como *"la gran olvidada"* sostiene: *"formación pedagógica dentro de la enseñanza universitaria no tenemos. Tiene la gente que imparte estudios de Ciencias de la Educación, pero el resto no tenemos ningún tipo de formación pedagógica, de cómo enseñar, cómo llegar a los alumnos. Y eso es fundamental"*. Algunos profesores del área de CS, CExN e ING que consideran relevante este tipo de formación dicen haber participado en espacios de formación pedagógica brindados, por la propia universidad. La mayoría hizo alusión al escaso aporte que dicha instancia significó por la nula vinculación de la teoría con la práctica cotidiana. Un catedrático del área de CExN se refirió a estos espacios como una *"experiencia alucinante cuando no surrealista" de "expertos o didactas que serán maravillosos en teoría pero que después en el mundo de la práctica pues eso [que plantean] hace aguas por todas partes"*. En el caso algunos de los profesores noveles entrevistados dicen haber participado en estas instancias pero más por exigencia curricular que por los aportes que le suponen en términos de formación.

La investigación no disciplinar, esto es, la participación en proyectos de investigación educativa es reconocida como otra de las actividades a las que se dedica tiempo de trabajo pero, al igual que en la formación pedagógica, muchos lo hacen para cumplir con los requerimientos del sistema. En este sentido, un profesor de ING plantea que ante la exigencia de realizar actividades de innovación educativa ha habido una proliferación de docentes de proyectos de este tipo en su centro pero que los mismos son de dudosa calidad ya que se los desarrolla más que por una necesidad docente, por un requerimiento externo.

El desarrollo de *"tareas de tipo afectivo, de tipo emocional"* también ocupa tiempo de trabajo docente, tal como lo

menciona una profesora titular del área de CSH cuya antigüedad docente es de treinta años. Se trata de tareas necesarias fundamentalmente cuando se imparten asignaturas de primer año. Una profesora de la misma área sostiene: *"entiendo que no solamente le imparto una asignatura sino que en algún momento soy también la facilitadora o no de la incorporación de ese alumno a la institución universitaria"*.

La asistencia virtual y presencial a los estudiantes, la dirección de tesistas y becarios, la participación en tareas de gestión de la enseñanza, la formación y actualización permanente tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico, la investigación educativa y las tareas de tipo afectiva y emocional de acompañamiento a los estudiantes no suponen un 'plus' del trabajo docente sino que son partes constitutivas del mismo. De modo que las tareas de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza son sólo una dimensión del trabajo docente, aquello que por ser prescrito y reconocido se torna visible.

II.II. Trabajo docente universitario de calidad

La calidad se ha convertido en el nuevo fetiche de las propuestas de reformas en el campo educativo. Su carácter no unívoco hace que el concepto pueda estar al servicio de intereses democráticos, comprometidos con la justicia social, la igualdad y la educación pública concebida como derecho, pero también de concepciones mercantilistas que entienden a la educación como un bien económico, a los ciudadanos como usuarios y a la competitividad, la eficacia y la eficiencia como los fines a alcanzar. Actualmente es ésta la lógica que ha colonizado el concepto de calidad en el campo de la educación superior (Lemaitre, 2005). En el caso del trabajo docente universitario, desde el nivel normativo, el programa DOCENTIA recurre a dicho concepto como modo de legitimar los procesos de evaluación de la docencia: la necesidad de recoger el *"criterio de garantía de calidad del personal docente"* derivado del *"principio de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior"*, en el marco de un *"sistema de garantía de la calidad a nivel institucional"*. Un Programa de evaluación al servicio de la calidad docente que, como la mayoría de los textos normativos, no definen ni precisan el significado de dicho término. En este sentido, ante esta omnipresencia del concepto de calidad en los documentos regulatorios del trabajo docente, resulta preciso preguntarse ¿Qué supone un trabajo docente de calidad desde la perspectiva del profesorado?

A lo largo de las entrevistas con profesoras y profesores de distintas áreas disciplinares, las condiciones materiales del trabajo docente aparecieron como una dimensión relevante -aunque no exclusiva- para poder llevar adelante un trabajo docente de calidad. La disponibilidad de espacios y recursos fue esgrimida como un factor que incide en el ejercicio del quehacer docente, aunque se le atribuyó mayor incidencia al número de alumnos que se debe atender por clases -fundamentalmente en aquellas áreas que contemplan prácticas de laboratorio-. Sin embargo, fueron varios los docentes que sostuvieron que son otros los aspectos que hacen a una docencia de calidad. Plantea una profesora de CSH: *"la docencia de calidad no depende tanto de los recursos, sino del ingenio para poder aprovechar los recursos de los que se disponga"*. Mientras un profesor de CExN afirma: *"tú puedes ser un profesor de calidad sin nada"*. Lejos de desconocer la incidencia de las condiciones materiales en el ejercicio del trabajo docente, lo que aquí se plantea es que en el desarrollo de un trabajo docente de calidad confluyen otras cuestiones que no se reducen exclusivamente a los aspectos materiales. La presentación de estos distintos aspectos se ha organizado en función del tipo de relación que suponen. Así, se pueden distinguir aspectos vinculados a la relación del docente con: 1) el conocimiento; 2) los estudiantes; 3) sus colegas; 4) la institución; 5) la administración; 6) consigo mismo; y 7) con la sociedad.

En el ejercicio de su trabajo docente, los profesores y profesoras establecen una relación con el conocimiento, entendido éste como la materia prima con la que operan. Apropiarse de determinados conocimientos y de sus lógicas en el marco de determinado campo disciplinar, contextualizarlo en función de su ubicación en determinado plan de estudios -en relación con otros conocimientos- y de las demandas de la práctica profesional, son aspectos que hacen a un trabajo docente de calidad en relación con el conocimiento a enseñar.

En el marco de la relación del docente con los estudiantes, los saberes pedagógicos -que permiten transformar el conocimiento para que sea susceptible de ser enseñado- posibilitan la manipulación de los contenidos a enseñar en función de determinada concepción del aprendizaje. La necesidad de generar el interés por aprender, de motivar a los estudiantes para que busquen construir y transformar el mundo fue otra de las cuestiones mencionadas por los profesores entrevistados. Sostiene un profesor de CS: *"una docencia de calidad es aquella capaz de generar el interés de los estudiantes"*. Además del saber pedagógico, se mencionó cierta sensibilidad pedagógica necesaria para poder llevar adelante una docencia de calidad. Con esta categoría se intenta dar cuenta, como expresa una profesora de CSH, de *"la capacidad de prestar atención y de poner en un punto muy central de su trabajo a las personas que pretende que aprendan"*. Esto implica incluir el acompañamiento de los alumnos en su experiencia universitaria, orientarlos, escucharlos, y brindarles la confianza que les permita recurrir a ellos para lo que necesiten.

En cuanto a la relación de los docentes entre sí, las profesoras y profesores entrevistados señalaron la necesidad de desarrollar su trabajo en equipo, de manera coordinada y en pos de propósitos institucionales. Esto último, hace a la relación de los docentes con la institución. Precisamente, el enmarcar el trabajo docente bajo lineamientos institucionales que respondan a un proyecto político-académico es considerado fundamental para poder llevar adelante un trabajo docente de calidad.

Respecto de la relación con la administración, los docentes señalan la importancia de mecanismos que, basados en la confianza, no se traduzcan en procedimientos burocráticos de control que intensifiquen su trabajo.

En cuanto a la relación con la sociedad, según el profesorado entrevistado, un trabajo docente de calidad es aquel que contribuye a la formación de profesionales que la comunidad requiere.

Por último, en cuanto a la relación del docente consigo mismo, la mayoría de los entrevistados coinciden en señalar que un trabajo docente de calidad supone sentir satisfacción con la tarea, disfrutarla y valorarla. Dice un catedrático de CExN: *"O tú amas tu trabajo docente o no lo harás bien"*. El sentir placer y creer en lo que se hace, es planteado como un aspecto sumamente relevante para poder realizar un trabajo docente de calidad.

II.III. Efectos de las políticas de evaluación en el trabajo docente universitario

A partir de lo expuesto hasta aquí puede decirse que son múltiples y heterogéneas las actividades implicadas en el ejercicio del trabajo docente en la universidad. Algunas de ellas prescritas, otras no, algunas que se consideran sustanciales y otras que se realizan para poder permanecer en el sistema. Dicho trabajo es objeto de procesos de evaluación orientados a retribuciones económicas diferenciales, a acreditaciones que permiten la promoción, a valoraciones del desempeño como un modo de rendir cuentas y como parte de programas destinados al mejoramiento de la calidad. En tanto mecanismos de regulación, estos procesos de evaluación tienen efectos en el trabajo cotidiano de los profesores y profesoras. Debido a que cada docente ocupa una posición determinada en el campo universitario, los efectos de la evaluación resultan diferenciales según la antigüedad en la docencia, el área disciplinar de pertenencia y la categoría y dedicación docente, por ejemplo. En relación al primer criterio, puede decirse que no afectan de la misma manera los procesos de evaluación a quienes están accediendo a la carrera académica que a quienes ya la están finalizando o tienen su estabilidad garantizada. Tampoco viven de la misma manera los procesos de evaluación, aquellos docentes del área de CExN -cuya lógica y patrones disciplinares- se acercan a las lógicas de los mecanismos de evaluación (los modelos de evaluación vigentes -como ha ocurrido con las ciencias sociales en general- responden a concepciones ligadas al positivismo científico, más vinculadas a los modelos de las ciencias naturales) que los de CSH. Los efectos son diferentes, también para un catedrático (que tal vez tenga reducciones en su carga docente, esté más implicado en las actividades de investigación o no necesite para asegurar su permanencia en la universidad de la aprobación de determinadas evaluaciones) o un profesor ayudante contratado (para quien las evaluaciones positivas son fundamentales para permanecer y progresar en la carrera académica).

Asimismo, los mecanismos de evaluación tienen efectos en la salud de los docentes. El vivir con 'permanente presión', 'el sentir que lo que se hace nunca alcanza', el vivir las evaluaciones con 'estrés' y el sentirse 'agobiados' y permanentemente evaluados han sido algunas de las cuestiones que los profesores y profesoras han mencionado. En este punto, cabe señalar que han sido las docentes mujeres las que más han expresado estas sensaciones. Si bien no es este el momento para profundizar en dicha cuestión, sí es necesario mencionarla ya que evidencia los efectos diferenciales de la evaluación según el género. La mayor dificultad de compatibilizar las demandas del mundo del trabajo y del ámbito personal puede ser una señal de las luchas que deben librar las mujeres aún, entrado ya el siglo XXI, para formar parte de espacios históricamente destinados a los hombres.

Por último, y como parte de las lógicas que los procesos de evaluación introducen en el campo universitario, se pueden mencionar los 'efectos perversos' (utilizando el término en el sentido de 'otro destino') de la evaluación. La evaluación se ha convertido para las profesoras y profesores universitarios en una guía para la acción que dicta aquello que hay y que no hay que hacer para mantenerse o mejorar la posición en el campo académico. Como expresión del 'sentido del juego' (Bourdieu, 2007) los docentes priorizan y relegan prácticas en función de aquello que será valorado en los procesos de evaluación. En el marco del trabajo docente, todo aquello que no es plausible de certificarse no resulta redituable. El trabajo docente mismo no lo es en relación a la actividad de investigación. *"Lo importante aquí es encerrarse a escribir"* dice una profesora de CSH. Obtener evaluaciones positivas que permitan permanecer o promocionar en la carrera docente depende más del número de publicaciones y la participación en proyectos de investigación que de la calidad del trabajo docente realizado. Una lógica 'credencialista' (Collins, 1989), productivista e instrumental está atravesando el trabajo del profesorado universitario.

Reflexiones finales

A lo largo de esta comunicación se ha intentado reconstruir la complejidad y especificidad del trabajo docente en la universidad, identificando la diversidad de actividades que lo configuran y reconociendo las dimensiones prescrita y real que lo atraviesan. En función de ello es que se considera que el trabajo más que una categoría homogénea constituye un dominio diverso (Scott, 2008). También se pretendió dar cuenta de la imposibilidad de reducir una docencia de calidad al cumplimiento de los planes y objetivos previstos o a la consecución de determinados resultados. Desde la perspectiva de los profesores y profesoras entrevistadas un trabajo docente de calidad es posible en el marco de determinadas cuestiones

que se ponen en juego en un entramado de múltiples relaciones. El ejercicio del trabajo docente, y por tanto, de un trabajo docente de calidad, supone establecer determinadas relaciones con el conocimiento, con saberes y cierta sensibilidad pedagógica, con los estudiantes y colegas, con la institución, la administración y la sociedad así como consigo mismo como docente. Por último, se vio como ante la multidimensionalidad, complejidad y especificidad del trabajo docente y de lo que se entiende por un trabajo docente de calidad, los procesos vigentes de evaluación resultan limitados. Tales mecanismos no sólo generan una reducción de lo que implica el trabajo docente en la universidad sino que lo afectan de manera perversa, encauzando dicha práctica hacia aquellas acciones que los criterios de evaluación definen como valiosos. No resulta ésta una cuestión menor, ya que evidencia una tendencia a la instrumentalización, contribuyendo a configurar nuevas maneras de ser y ejercer el trabajo docente en la universidad.

Los procesos de evaluación instituidos actualmente en el campo universitario pueden estar contribuyendo a configurar una nueva manera de ser, pensar y ejercer el trabajo docente en la universidad. Al orientar las prácticas de profesores y profesoras –constituyéndose en principio para la acción- y generar determinadas condiciones –condicionadas y condicionantes-, los procesos de evaluación -en tanto mecanismos reguladores- contribuyen en la construcción de una nueva forma de ser docente universitario. Un docente que –en condiciones de alienación, burocratización, intensificación laboral y retribución diferencial por desempeño- lejos está de ser protagonista de una reforma democrática y emancipadora de la universidad. De ahí, que el desafío que se nos plantea consiste en pensar 'otros posibles' en la evaluación, procesos que reconozcan la complejidad y especificidad de dicha práctica social.

Bibliografía

Becher, Tony (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario,* Año 1, Nro. 1.

Becher, Tony (2001) *Tribus y territorios académicos.* La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Gedisa, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (2007) *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa (1º Edición 1987).

Bourdieu, Pierre (2008) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Editorial Akal (1º Edición 1985).

Clark, Burton (1983) *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica.* México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.

Collins, Randal (1989) *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal. Primera Edición Academic Press, New York, 1979.

Dejours, Christophe (1998) *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Densmore, Kathleen (1990) "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente" en Popkewitz (Ed.) *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.

Lemaitre, M. J. (2005) "La calidad colonizada: universidad y globalización". *Revista de Educación Superior*. Vol. XXXIV (1), Nº 133, enero-marzo, pp. 123-134.

Martínez, Deolidia, Amieva, R., Gretter, S., Lagatta, S., Vai, D. (2009) "Subjetividad y trabajo docente en la Universidad" en *Fundamentos en Humanidades*, Vol. 20, Núm. II, pp. 135-160.

Martínez Bonafé, Jaume (1999) *Trabajar en la escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Rivas Flores, J.I. (2000): "El trabajo de los docentes". En *Jornadas Profesorado y Reforma*. Libro de Comunicaciones. Grupo de Investigación HUM 619. Málaga. pp. 4-6.

Scott, Peter (2008) "¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas" en Barnett, R. (Ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona, Editorial Octaedro.

Tello, A. M., Dequino, M. C., Delbueno, H., Silvage, C., Romero, M., Jofré, J. y Berraondo Marcos, M. (2009) "Trabajo docente en la universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación" en *Fundamentos en Humanidades*, Año X, Núm. II (20), pp. 241-264.

Stake, Robert (1998) Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.

Documentos

ANECA (2006) Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario. Madrid. Disponible en www.aneca.es

BOE (1985) Real Decreto 898, de 30 de abril.

BOE (2011) Decreto Ley 20/2011, de 30 de diciembre.

BOE (2012) Real Decreto 14, de 20 de abril.

LA DINÁMICA COMUNICATIVA COMO EJE VERTEBRADOR DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA PÚBLICA DE ANTZUOLA

Harkaitz Zubiri[1]

Resumen

La literatura académica apenas ha prestado atención a la Escuela Publica de Antzuola (Gipuzkoa), una experiencia que tiene en su haber tres décadas de innovación ininterrumpida. Ha sido el propio equipo docente quien a través de sus numerosos artículos ha dado a conocer el proyecto. Estas publicaciones reflejan un discurso que se aleja notablemente del paradigma de la escuela moderna: abandona el modelo de la transmisión de conocimiento por otro modelo que fomenta la idea del estudiante como investigador-comunicador. El estudio cualitativo de caso (Stake, 2003) que presento en esta comunicación analiza la práctica diaria en los cursos de 4º y 5º de Educación Primaria mediante la observación del tiempo de clase desde principios del curso 2012-2013 hasta febrero de 2013, entendiendo la observación no como un sujeto investigador que analiza el objeto de estudio, sino como un diálogo en un contexto de colaboración entre el investigador y aquellos sujetos directamente implicados (Angrosino y Mays de Pérez, 2000). El eje del estudio de investigación fue el análisis de cómo se articulaba la diversidad en un contexto de aprendizaje, y para ello tomé como referencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Pude observar unas dinámicas que abarcaban satisfactoriamente un espectro más amplio de la diversidad en el aula, ya que la estrategia pedagógica del equipo docente enfatizaba la necesidad de empoderar a cada estudiante por encima de otros objetivos, y lo hacía profundizando la participación del alumnado tanto en las prácticas diarias como en las decisiones que afectaban significativamente el rumbo de los proyectos que se realizaban en clase. Sin embargo, la clave fundamental era sustentar la participación sobre un modelo de comunicación que fomentaba un flujo comunicativo constante e intenso sobre todo dentro del aula pero que también alcanzaba grupos de estudiantes de otros cursos, e incluso, aunque más esporádicamente, las familias y el entorno del alumnado. La certeza que tenía el alumnado de que todo lo que se investigaba iba a ser comunicado, y que lo iba a ser en un ambiente en el que nadie se sintiera emocionalmente amenazado, imprimía un carácter diferente a todas las tareas del aula, en las que se fomentaban tanto la expresión del punto de vista propio como la elaboración colectiva, llegando a impulsar un tipo de organización que se basaba en la articulación de la diversidad para estimular las sinergias del grupo. Por tanto, las prácticas que pude observar contenían elementos que, aunque en ciertos casos no lograban superar los efectos estratificadores del discurso meritocrático, destacaban por ser generadores de dinámicas más cercanas a una estrategia de empoderamiento que a la del paradigma moderno.

Palabras clave: modelo comunicativo, paradigma moderno, empoderamiento, aprendizaje lenguas, meritocracia.

1. Objetivo

El modelo de comunicación es un instrumento fundamental para desarrollar una colaboración real dentro de las organizaciones, porque puede facilitar el fomento de la sinergia en los trabajos que se realizan (Terrén, 2008). Desde esta perspectiva que analiza las instituciones como procesos de organización, he querido estudiar una experiencia innovadora en el ámbito de la educación formal que se alejase del paradigma moderno y ofreciese un ejemplo práctico de cómo construir un modelo de comunicación que trate de superar el discurso meritocrático. Más allá de la retórica en torno al reconocimiento de la diversidad, lo cierto es que la tendencia mayoritaria de la escuela sigue siendo traducir la desigualdad social en desigualdad escolar, convirtiendo las divisorias de clase, género y etnia en ejes para transformar la diversidad en desigualdad (Fernández Enguita et al., 2010). En este contexto, el estudio que presentamos mediante esta comunicación buscaba ejemplos eficaces de modelos de comunicación que articularan la diversidad en un contexto de aprendizaje desde una perspectiva cuya preferencia fuera empoderar a todo el alumnado.

La Escuela Pública de Antzuola (Gipuzkoa) era un proyecto que se prestaba a ello. Durante tres décadas ha ido evolucionando constantemente hacia unas prácticas que distan bastante de ser estándares (Gallego, 2008) si las comparamos con la mayoría de los centros de su entorno. Esta escuela abarca la educación de 0 a 12 años, con un grupo de alrededor de 20 personas por curso. El estudio de investigación lo centré en los grupos de 4º y 5º de Primaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas es un ámbito que refleja con suficiente claridad las características del modelo de comunicación que producen las prácticas diarias en el aula. Podemos distinguir dos estrategias para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas: la estructuralista y la comunicativa, la primera centrada en la

1 Harkaitz Zubiri. Correo electrónico: arkaitz.zubiri@ehu.es
Dirección postal: Buzón 159 Universidad del País Vasco. Barrio Sarriena s.n., 48940 Leioa (Bizkaia)

gramática, la segunda encaminada al aprendizaje de las destrezas comunicativas significativas y funcionales mediante el uso comunicativo de las lenguas (Ruiz Bikandi, 2009), en la línea de la capacidad comunicativa de Hymes (1972). A esta última perspectiva responden iniciativas como Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Coyle, 2002).

El grado de efectividad de la aplicación de la perspectiva comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas tiene una relación muy estrecha con el modelo comunicativo en el que se desarrolla, ya que difícilmente puede fructificar en una escuela que continúe con el paradigma moderno de la educación. En cambio, los modelos comunicativos que se acerquen a aportaciones como la imaginación dialógica (Bakhtin, 1981), la acción comunicativa (Habermas, 1987), la alternativa a la cultura del silencio (Freire, 1980; 1982; 1989; 1990), la indagación dialógica (Wells, 1999) y la educación dialógica (Flecha, 2000) facilitan el desarrollo de la perspectiva comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Por ello, el análisis del modelo comunicativo que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas permite hacer visible hasta qué punto se acerca la práctica diaria de la escuela a la estrategia de empoderamiento, alejándose así del paradigma moderno, que actualmente vive una crisis originada más por continuar manteniendo los parámetros modernos que por culpa de los ataques neoliberales, aunque este último factor tampoco sea desdeñable (Dubet, 2008).

Aún pesa la herencia del proyecto de la Ilustración en el paradigma de la educación en vigor (Fernández Enguita, 1992; 2001): distinguir entre los que saben y los que nos saben, para que los primeros enseñen el camino adecuado a los segundos mediante la obediencia, la severidad y la disciplina; aceptar las decisiones que otra persona toma por todos sobre cómo, cuándo y a qué ritmo hay que trabajar; no esperar gratificaciones intrínsecas sino extrínsecas por nuestras actividades, que tienden a estar casi siempre guiadas; competir con el grupo de iguales, aunque ello genere estigmas; acostumbrarse a la evaluación ininterrumpida que otra persona hace explícitamente de cada estudiante desde una atalaya supuestamente objetiva, legítima y meritocrática, aunque se base en criterios discriminatorios relacionados con desigualdades sociales. De hecho, la meritocracia, producto de la Modernidad, sigue siendo el discurso legitimador principal (Terrén, 1999), todavía asemejándose al discurso de Parsons (1959), ya que los procesos de producción de jerarquía persisten, por mucho que los cambios morfológicos de la institución hayan desplazado la competitividad a otros niveles (Bourdieu, 1999; 2000, 2001).

Se continúa forjando, aunque sea parcialmente, la institución moderna que analizaba Foucault (2005), aquella que hace uso de una economía del espacio y del tiempo para posibilitar simultáneamente la normalización y la estratificación de la multitud, la homogeneización y la individualización, para organizar la diversidad mediante la vigilancia jerárquica, el castigo normalizador, la calificación y la clasificación, lo que fácilmente se puede observar en la combinación de estas técnicas: el examen, cuyo objetivo declarado es extraer una expresión visible del individuo para poder construir evaluaciones individualizadoras que faciliten la estratificación en un contexto de igualdad de oportunidades formal. Es una dinámica en la que predominan los microcastigos. Se trata de convertir los pedazos más pequeños del comportamiento en materia que pueda ser objeto de castigo: funciona, entre otros, en aspectos relacionados con el tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones), la actividad (no estar atento, descuidarse, no actuar con cuidado), y la palabra (hablar sobre lo que no es pertinente, la insolencia).

El discurso del equipo docente de Antzuola tiene elementos que se alejan de manera significativa del paradigma moderno de la educación. La literatura académica apenas ha prestado atención a esta experiencia de la que tanto se ha hablado entre los profesionales de su entorno. Sin embargo, el proyecto se ha dado a conocer especialmente a través de los numerosos artículos que ha publicado el equipo docente (Antzuola, 1999; 2001a; 2001b; 2001c; 2003a; 2003b; 2004; 2006; 2008; 2009; 2012). En ellos se refleja una estrategia que da prioridad al "crecimiento personal y colectivo", para lo que consideran necesario garantizar el "bienestar", la "autoestima", del alumnado por encima de otros objetivos, porque defienden que esta condición facilita que el alumnado haga frente al reto cognitivo que supone intentar explicar el mundo que les rodea, una realidad compleja, cambiante y diversa, que es lo que tratan de hacer en los proyectos colectivos que se eligen, diseñan y desarrollan mediante una intensa participación del estudiantado, lo que se posibilita con la producción flexible del curriculum *a posteriori*. Según el equipo docente, fomentan dinámicas en las que se facilita que cada alumna/o sienta que su aportación es significativa tanto a nivel personal como para el progreso del proyecto colectivo. No es suficiente con persuadirle para que sepa que es capaz. Es necesario construir el marco para que lo viva, y adquiera la conciencia de que está capacitado. Para ello, el equipo docente considera que la comunicación en un ambiente de colaboración es imprescindible, ya que impulsa el protagonismo de cada alumna/o, a la vez que experimenta la creación de conocimiento y la producción de sistemas de representación de la realidad ajustados a la expectativa de que todo se va a comunicar a las/los demás. Sin embargo, el discurso del equipo docente antepone el bienestar del alumnado también a las dinámicas de comunicación, y lo hace porque cree que el aprendizaje no es cuestión de transmisión sino de una interacción en la que la autoestima individual es un factor que tiene prioridad.

El discurso de la Escuela Pública de Antzuola parece acercarse a la estrategia de empoderamiento, concepto que puede resultar confuso (Malhotra eta Schuler, 2005) debido a su naturaleza multidimensional (Alsop et al., 2006: 19) y las numerosas definiciones que se derivan de ello (Ibrahim & Alkire, 2007). Hay quien entiende el empoderamiento como un fenómeno individual (Sen, 1985), y quien lo considera inseparable de lo colectivo (Peterson et al., 2004; Riger, 1993; Speer, 1995). Hay quien lo quiere cuantificar (Banco Mundial, 2001; Spreitzer, 1995) y quien considera que hacerlo es un error (Wade, 2001; Zimmerman, 1993; Rappaport, 1987). Desde que este concepto irrumpió en el campo académico unido a los derechos civiles (Conyers, 1975; Solomon, 1976), se ha extendido a varios ámbitos, tales como el trabajo social

(O´Connel, 1978; Kieffer, 1984), los estudios de género (Moglen, 1983; Rowlands, 1997; Kabeer, 1999; León, 1997; 1999; 2008; Batliwala, 1997; Schuler, 1997; Deere, 2002; Durston, 2003; Zuñiga, 1996; Stromquist, 1997), el desarrollo (Burkey, 1993; Friedmann, 1992), la empresa y el trabajo (Thomas, 1990; Conger, 1988; Bowen & Lawler, 2004), la salud (Gibson, 1995; Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000) y las nuevas tecnologías (Zheng, 2007; Zhao et al., 2008).

En el ámbito de la educación el término *empoderamiento* ha sido utilizado desde hace tres décadas, y lo han hecho de maneras muy diversas. Cummins (2001) lo ha relacionado con la docencia y el aprendizaje de las lenguas en un entorno étnicamente y lingüísticamente diverso, pero anteriormente (1986) lo había utilizado en un sentido que abarcaba aspectos aún más amplios de la educación. Sleeter (1991) une empoderamiento y educación intercultural con el objetivo de construir estrategias emancipadoras que promuevan el cambio social, no la adaptación. Torres de Márquez (2009) también destaca la perspectiva de emancipación: el empoderamiento en la educación lo entiende como un proceso dirigido al cambio individual y social en el que el alumnado adquiere la conciencia de su capacidad, potencialidad y estrecha relación con el entorno mediante la reflexión, la crítica, la concienciación y la acción. Delgado-Gaitan (1990) afirma que la aportación más destacable del concepto de empoderamiento es que hace visible que la posición social no impide participar positivamente en la educación incluso a individuos y colectivos que frecuentemente no salen bien parados, pero para ello es necesario que el objetivo sea maximizar la capacidad de decisión sobre la vida de cada una/o. Sibthorp y Arthur-Banning (2004) relacionan la percepción individual sobre el grado de empoderamiento con las expectativas y la eficacia del desarrollo del alumnado. Derman-Sparks (1989) propone utilizar el concepto de empoderamiento como estrategia contra los prejuicios, para que el alumnado aprenda a pensar de manera crítica, exprese su disconformidad y no acepte acríticamente que el color de la piel, la lengua, el género y la destreza física genera directamente privilegio y poder. Por otra parte, Stapp, Wals y Stankorb (1996) entienden el empoderamiento como medio para que el alumnado y el profesorado participen más activamente en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades escolares. En cambio, Short y Greer (2002) analizan el empoderamiento como un concepto cercano al liderazgo. Como contraste a estas aportaciones, Glickman (1990) critica que el empoderamiento se haya convertido en las escuelas en un icono meramente retórico que crea ansiedad por querer imitar innovaciones inimitables, y, a su vez, facilita eludir la autocrítica.

Aquí entendemos empoderamiento como un concepto cercano a la *concienciación* de Freire, y que aglutina tres dimensiones: 1) personal: confianza en una/o misma/o y conciencia de la capacidad propia; 2) relacional: habilidad para negociar la naturaleza de una relación y modificarla; 3) colectiva: colaboración para multiplicar la efectividad de las iniciativas (Rowlands, 1997).

2. Metodología

El trabajo de investigación analizó la práctica diaria en los cursos de 4º y 5º de Educación Primaria, pero se centró especialmente en 4º, atendiendo al criterio de los estudios cualitativos de caso que priman las oportunidades de aprender de la particularidad frente al equilibrio y la diversidad (Stake, 2003). Visité la escuela una vez por semana entre septiembre de 2012 y febrero de 2013. Fueron alrededor de 70 horas de observación. Analicé el desarrollo de la clase pero sin intervenir en su dinámica, que con frecuencia simultaneaba varios espacios tanto dentro como fuera del aula, por los que a menudo el alumnado circulaba con autonomía. Por ello, y por condicionar lo menos posible, opté por el cuaderno de notas, no por la grabación. Aunque pude detectar señales de que mi presencia influía tanto en el equipo docente como en el alumnado, llegué a la conclusión de que el sesgo no era excesivo.

Fundamentalmente quería observar el modelo comunicativo de la dinámica de clase (si se asemejaba al modelo derivado del paradigma moderno de la educación o si formaba parte de una dinámica de empoderamiento). El foco de mi atención se centró en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Quería analizar si se abordaba desde una estrategia comunicativa o estructuralista, y hasta qué punto el profesorado contribuía a alejarse del imaginario meritocrático y se acercaba a una estrategia de empoderamiento del alumnado en términos personales, relacionales y colectivos.

La observación la entendemos no como un sujeto investigador que analiza el objeto de estudio, sino como un diálogo en un contexto de colaboración entre el investigador y aquellos sujetos directamente implicados (Angrosino y Mays de Pérez, 2000). Mis observaciones fueron constantemente contrastadas con la perspectiva del alumnado, que diariamente adquiría el protagonismo suficiente como para comentar sus impresiones sobre el desarrollo de la clase sin la intervención del investigador. El *feed back* del profesorado, especialmente el de los tutores y el jefe de estudios, lo buscaba el investigador en los recesos de clase. Además de ello, consideré que era necesario que el equipo docente de la escuela tuviera acceso al material de investigación (Janesick, 2000) para que, como en la metodología comunicativa crítica, los argumentos se construyeran en la interacción comunicativa (Gomez et al., 2006). Abandonamos la metáfora del descubrimiento por la de la construcción, y dejamos de lado la perspectiva *quasi-foundationalist* que combina ontologismo realista y relativismo epistemológico, de manera que aceptamos los postulados de la perspectiva *non-foundationalist*, renunciando a hacer aportaciones epistemológicas, limitándonos a contribuciones prácticas y morales desde la incertidumbre y la contingencia (Smith & Deemer, 2000).

3. Resultados

La escuela pública de Antzuola es el único centro de enseñanza del municipio, Antzuola (Gipuzkoa), que tiene alrededor de 2.100 habitantes. La escuela es fruto de la integración de los dos centros existentes anteriormente, que ocurrió entre 1977 y 1981 y permitió dar un primer paso decisivo para superar la fractura social que suponía la división del alumnado entre la escuela pública y la ikastola. Hoy en día las escuela acoge a todo el alumnado de la localidad, estudiantes que, al menos en los cursos que pude observar, forman grupos diversos en términos de origen social, género y etnia. El interés, la destreza y la disposición del alumnado en las tareas del aula también es muy variada. Al fin y al cabo, componen un cuadro típico de la escuela actual. En cambio, la estrategia con la que los docentes abordan su tarea no es tan común.

Los proyectos que pude observar comenzaron con la elección de temas y tareas por parte del alumnado. El punto de partida fue preguntar al alumnado sobre qué quería trabajar en los próximos meses. Los docentes trataban de realizar tres proyectos al año, con lo que este proceso se repetiría otras tantas veces. La elección les llevó alrededor de dos semanas lectivas. Combinaron diálogo entre los miembros de clase con ejercicios preparados por los docentes. El objetivo era sacar a la luz de la manera más participativa posible los temas que más les interesaba estudiar, y, posteriormente, elegir los que suscitaban más unanimidad intentando hacer confluir temas y tareas relativamente afines. En las aulas, el profesorado se mantuvo en el rol de moderador, intentando que el diálogo entre estudiantes, entre los que había personas con mayor capacidad de influir en la opinión de sus compañeros de estudios, atendiera a criterios de validez y no de poder, objetivo que el profesorado logró con relativo éxito.

El profesorado recogió las aportaciones y les dio forma de proyecto. Esta labor recayó especialmente sobre el jefe de estudios, que dedicaba la mayor parte de su tiempo a la preparación de tareas para el aula, trabajo que realizaba tanto de manera individual como en colaboración con los tutores y especialistas en las reuniones individuales que celebraba cada semana con ellos.

Los proyectos que basados en las aportaciones del alumnado elaboró el equipo docente fueron originales, aunque algunos compartían numerosos elementos de cursos anteriores. También es destacable que los proyectos que se diseñaron al principio del trimestre funcionaron como guías para la mayor parte de las tareas desarrolladas pero que el profesorado los modificó según evolucionaba el proyecto para adaptarse al discurrir del mismo. Por otra parte, merece la pena mencionar la idea del curriculum a posteriori: en Antzuola elaboran los proyectos, los llevan a la práctica, y, una vez terminados, analizan cómo se corresponde lo realizado con las competencias del curriculum oficial, que siempre se cumple sobradamente.

En 5º curso los volcanes fueron el eje central. En 4º curso, los animales, para lo que las tareas elegidas fueron explicar el funcionamiento de Kirawira y de dos ecosistemas del entorno de la escuela (Zuatza y Zumaia), analizar las clasificaciones realizadas por científicos, explicar el conocimiento generado con los animales traídos a la escuela, construir una anaconda a tamaño real, y hacer trabajos creativos (literatura, pintura...) sobre el tema. Se combinaban tareas colectivas con individuales. Aunque no hicimos su seguimiento, también pudimos ver someramente que en 3º el tema fue Egipto, y en 6º fue la bicicleta.

Al principio, en 4º y 5º, trabajaron en la elaboración y comunicación de las hipótesis personales, que se insertaban en un diálogo encaminado a entender al otro, no a cuestionarlo. Por ejemplo, el 11 de octubre fue el turno de una alumna para exponer su teoría de cómo surgen los volcanes. Lo hizo con mucha tranquilidad, ya que estaba más que acostumbrada, como la mayoría de sus compañeros, a hablar diariamente en clase sobre las materias que estaban trabajando. Era raro el día en el que la mayoría de la clase no participara en los diálogos pausados y prolongados que a menudo partían de la iniciativa del profesorado pero que frecuentemente tenían su origen en preguntas y aportaciones presentadas por el alumnado. Aquel 11 de octubre, esta alumna le explicó a la clase que los volcanes tenían su origen en los terremotos que movían la lava, que, a su vez, agujereaba la superficie terrestre. Los compañeros no tenían intención de cuestionarlo, pero sí que querían entender cómo encajaban otros elementos en esa teoría. Así le preguntaron, entre otras cosas, sobre cómo se convertían en montañas los volcanes, a lo que la alumna respondió mediante varios dibujos que realizó en la pizarra digital, mostrando cómo el magma progresivamente agujereaba la superficie en una sola zona, haciendo la presión suficiente para que el estrato superior se elevara. El alumno que hizo la pregunta se quedó, aparentemente, satisfecho de haber entendido esa teoría, y no la rebatió, aunque él en su exposición apostó por otra explicación.

Esta fue la tónica de los diálogos que se producían en clase a nivel colectivo: este tipo de aportaciones nunca se valoraba negativamente, públicamente al menos, lo que era consecuencia de la estrategia docente, que consideraba la autoestima del alumnado el pilar básico del proceso de aprendizaje.

La dinámica era similar, por ejemplo, con las producciones escritas de carácter creativo, que fueron constantes. Nunca se realizaron correcciones al uso. El 18 de octubre, por ejemplo, en la reunión semanal entre el jefe de estudios y el tutor de 5º, pude analizar cómo se plasmaba esta estrategia en los cuentos breves sobre volcanes escritos por el alumnado: los docentes habían destacado en cada uno de los textos sólo las aportaciones que consideraban interesantes, ningún fallo. Ese mismo día, el jefe de estudios me explicó en los pasillos camino a casa que subrayar los aspectos positivos del alumnado facilitaba que el alumnado aceptara mejor el error y que, en consecuencia, aumentaran las posibilidades de seguir trabajando y hacer mejoras en el aprendizaje. De aquellos textos, los docentes recopilaron los errores más comunes,

los presentaron sin relacionarlos con sus autores, hablaron sobre cuándo solían producirse estos errores, y trabajaron en las soluciones mediante breves ejercicios. El 6 de noviembre hicieron algo similar en 4º: en esta ocasión era el alumnado quien debía destacar lo que más le había gustado de los textos que sus compañeros habían escrito sobre el animal que habían elegido. La tutora sólo tuvo que intervenir una vez para insistir a una alumna que buscara aspectos positivos del texto que había leído. Luego se dedicaron a trabajar los errores más comunes, que la tutora no relacionó con ningún texto en particular.

Esta estrategia no significaba que las producciones individuales no fueran contrastadas. Se hacía de manera paralela. Por ejemplo, una vez trabajadas y expuestas las teorías individuales sobre el tema que se estaba trabajando, se empezaba a desarrollar el grueso del proyecto, y en 4º buscaron, elaboraron y expusieron aportaciones científicas de prestigio sobre la clasificación de los animales. Eran teorías que en sí negaban las hipótesis individuales expuestas por el alumnado, pero al analizarlas desde una perspectiva histórica en las que unas teorías contradecían a las otras, y al no haberse detenido anteriormente a detectar errores en las aportaciones iniciales del alumnado, que se presentaban como hipótesis, no se reproducía la dicotomía que separaba a propietarios del conocimiento de aquellos que se consideraba ignorantes. Esta estrategia estaba en sintonía con el rol que el profesorado tenía ante la clase: apenas dedicaban tiempo a exponer conocimiento, diariamente recalcaban que ignoraban muchas cosas, y las preguntas que planteaba el alumnado las devolvían constamente al alumnado para que las respondieran, a veces al instante, otras después de dedicar un tiempo a buscar las respuestas mediante trabajos. El alumnado intuía que el profesorado conocía las respuestas, a veces incluso se lo decían explícitamente, lo que denotaba el rol que asignaban al profesorado, pero esta estrategia docente impedía que se impusiera la dinámica unidireccional, y facilitaba la dinamización de las actividades.

En lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (euskara, castellano e inglés), la estrategia general del equipo docente facilitaba que el proceso estuviera encaminado a que fuera totalmente funcional e integrado en el proyecto. El 13 de diciembre, por ejemplo, en el aula de inglés el alumnado de 4º se dedicó por grupos a fabricar paneles con frases breves en inglés (Its name is..., it was born...) y fotos para explicar cómo criaron unos pollitos en la escuela, tarea incluida en el proyecto general sobre los animales. Estos paneles los utilizaron posteriormente para hacer una exposición a los otros grupos de clase, a otros cursos, y, finalmente, a las familias, y mientras tanto prepararon y ensayaron las exposiciones por grupos de manera muy intensa.

La estrategia era totalmente comunicativa. El protagonismo que adquiría el alumnado constantemente facilitaba que se trabajaran todas las destrezas básicas, no sólo la recepción, sino también la producción tanto oral como escrita en los diálogos que se establecían a diario sobre el proyecto, la presentación constante de trabajos, la exposición de las inquietudes que surgían en torno a las tareas, y en la evaluación que frecuentemente se realizaba colectivamente sobre actividades finalizadas, entre otras ocasiones. El protagonismo del alumnado suponía construir un modelo comunicativo tendente a la horizontalidad.

El diálogo era la actividad central. La participación se sustentaba sobre un modelo de comunicación que fomentaba un flujo comunicativo funcional, constante e intenso sobre todo dentro del aula pero que también alcanzaba grupos de estudiantes de otros cursos y a las familias. La certeza que tenía el alumnado de que todo lo que se investigaba iba a ser comunicado, y que lo iba a ser en un ambiente en el que nadie se sintiera emocionalmente amenazado, imprimía un carácter diferente a todas las tareas del aula. Cuando, por ejemplo, en 5º trabajaban en la creación de una escala para construir la maqueta del volcán, sabían que sus descubrimientos los expondrían ante la clase y la familia, y que, además, las tareas de matemáticas y manualidades eran funcionales para posteriormente construir la maqueta.

Parecía, a tenor de las expectativas y el nerviosismo que suscitaba tanto en el alumnado como en el profesorado, que el punto culminante del proyecto era la presentación que el alumnado realizaba a las familias, lo que se produjo el 7 de febrero para los de 4º y el 14 de febrero para los de 5º, una vez que el segundo proyecto del curso ya estaba en marcha. De hecho, en 4º habían elegido el tema del segundo trimestre, las fuerzas de la naturaleza, y también el del tercero, la gastronomía.

Sin embargo, la presentación a las familias fue sólo el punto culminante de los proyectos, que al fin y al cabo eran esencialmente proyectos de comunicación. El desarrollo del proceso de aprendizaje difícilmente se podría entender sin tener en cuenta la omnipresencia del componente comunicativo. El diálogo adquiría varias formas: cuando se producía colectivamente en el aula, el profesorado casi siempre conseguía mantenerse en el rol de moderador de la conversación, lo que permitía que el alumnado tomara la palabra constantemente. El cariz colectivo de la dinámica del aula era fundamental: se daba prioridad (en términos temporales, sin duda, pero no sólo temporales) al diálogo público entre todos los miembros del grupo en el aula, pero también se establecieron tareas comunes como la construcción de una sola anaconda a tamaño real, para lo que realizaron numerosas actividades preparatorias (matemática, biología, lecto-escritura, manualidades...), lo que fomentaba la colaboración del alumnado, que compartía un objetivo fundamental.

Pero, por otra parte, el trabajo en grupos y el individual también fue una tarea diaria, ya que los proyectos conllevaban objetivos de ese tipo, lo que permitía generar flujos de comunicación aún más diversos y simultaneos.

En lo que se refiere a la elección de tareas concretas, la utilización del espacio y el ritmo de trabajo, pude observar que la mayoría de las tareas, aunque basadas en las aportaciones del alumnado y modificadas en su transcurso, las imponía el equipo docente, excepto cuando ocasionalmente al alumnado se le daba la autonomía para elegir tarea, lo que originaba una situación en la que diversas actividades se realizaban simultáneamente. Sin embargo, no ocurría lo mismo con la

utilización del espacio y el ritmo de trabajo. Cuando la actividad requería que todo el alumnado funcionara de manera conjunta (como cuando se hacían ejercicios de matemática en la pizarra, un grupo de estudiantes exponía a la clase un tema que había preparado, o todo el grupo conversaba sobre temas relacionados con el proyecto), el grupo y la actividad marcaban el ritmo, y aunque el docente ponía límites temporales, se veía muy influido por el desarrollo del diálogo. En cambio, cuando la actividad se desarrollaba por grupos o individualmente, el ritmo era totalmente autónomo. Si alguien terminaba esa tarea antes que los demás, siempre tenía numerosas tareas por hacer, lo que permitía que nadie tuviera que perder el tiempo y que nadie se quedara sin finalizar su tarea. Cuando se trabajaba por grupos, algo que ocurría a diario, la utilización del espacio tendía a ser bastante autónoma, ya que por lo general era el alumnado el que elegía dónde trabajar y cómo modificar el espacio para ello. Era frecuente utilizar el pasillo, que estaba dotado de mesas y sillas, aunque la utilización del pasillo requería coordinarse con otros cursos. Mientras se desarrollaba la tarea, el alumnado circulaba bastante libremente por estos espacios. Eran grupos ruidosos, y había unos pocos alumnos que se movían constantemente, pero, incluso sin la intervención docente directa, los grupos, en general, conseguían autoregularse y centrarse en la tarea.

Las actividades desarrolladas en grupos o individualmente me permitieron observar con nitidez problemas que apenas eran perceptibles cuando la tarea concernía al colectivo en su totalidad. No todo se desarrollaba conforme a los objetivos de la estrategia docente. Había alumnos que, por ejemplo, a duras penas se integraban en las redes de comunicación, aunque también es cierto que nunca se descolgaban. Estos alumnos eran menos activos, no mostraban gran interés por las actividades más individuales, y esporádicamente sufrían algún tipo de reprobación por parte de sus compañeros, que siempre lo intentaban hacer a espaldas del profesorado. Sin embargo, cuando la expectativa de exponer en breve el trabajo que estaban elaborando era más real, lo que era frecuente, se atenuaba este tipo de actuaciones. Incluso estos alumnos menos motivados se activaban para las actividades comunicativas, tal vez porque les permitían mostrar una imagen positiva de ellos mismos. Me detuve especialmente en la observación de dos alumnos de 4º: pese a las dificultades, los momentos más comunicativos, tal vez por las exijencias de la exposición pública que requieren, influían de manera decisiva en su actitud frente a las tareas desarrolladas. Por el contrario, los momentos más lejanos a la expectativa de comunicación solían ser los más inactivos y problemáticos.

La estrategia docente intentaba minimizar la producción de elementos útiles para construir jerarquías que clasificaran al alumnado. No había exámenes ni calificaciones, sólo los libros de evaluación que se entregaban a las familias al finalizar cada trimestre. No se buscaban los errores de las aportaciones individuales, no se destacaban los problemas. Se trataba de poner en valor el conocimiento que poseía y generaba el alumnado, todo ello dinamizado por la estrategia comunicativa, lo que facilitaba acercarse al ideario de la escuela de una manera significativamente eficaz. Sin embargo, la observación del día a día permitía observar que todavía existían elementos del discurso meritocrático, como se podía comprobar, por ejemplo, con la situación de los dos alumnos mencionados anteriormente.

4. Discusión

La expectativa de que todo iba a ser comunicado en breve, dinamizaba la actividad del aula. Al mismo tiempo, la estrategia docente trataba de minimizar la influencia del discurso meritocrático, lo que facilitaba que el alumnado no se sintiera emocionalmente amenazado, y ello posibilitaba que el alumnado no se cohibiera y participara más activamente. Todo ello refleja unas prácticas que se alejan de manera significativa del paradigma moderno de la educación, y se acercan a una estrategia de empoderamiento del alumnado en términos personales, relacionales y colectivos, que minimiza los perjuicios del discurso meritocrático, que, aún así, no desaparece del entorno.

La estrategia docente de la escuela de Antzuola puede suscitar preguntas sobre, por ejemplo, la situación del alumnado más trabajador, a lo que este estudio de investigación permite responder que este alumnado se beneficiaba de poder tener acceso a las aportaciones de compañeros a los que otras estrategias docentes mantendrían en un segundo plano, pero además tenía la posibilidad de desarrollar un aprendizaje más significativo en el que el margen que se ofrecía para dar cabida a sus aportaciones era mucho más amplio. Fuera por ello o por otros motivos, pude observar que el alumnado que parecía más preparado tenía una actitud muy activa, dinámica y participativa.

También cabe preguntarse sobre cómo se las arreglaban los estudiantes de Antzuola en la ESO, que realizaban en un municipio cercano en otro centro de enseñanza que no estaba relacionado con esta metodología. No recabé evidencias más allá de los testimonios del equipo docente, que me contó que el alumnado no experimentaba problemas mayores que los estudiantes provenientes de otras escuelas, y que el alumnado que en Antzuola se las arreglaba mejor era el que más fácilmente desarrollaba su trayectoria académica, mientras que los que más dificultades tenían vivían los problemas típicos de la educación actual. Sin embargo, en este punto es necesario recordar que el alumnado que más dificultades tenía en etapas posteriores, en Antzuola sufría el discurso meritocrático de una manera muy atenuada, ya que la estrategia docente lograba minimizarlo, y que en una situación hipotética en la que se repitieran los parámetros de la estrategia docente de la escuela de Antzuola, tal vez también la ESO podría ser una fase mucho más enriquecedora para este alumnado.

5. Conclusiones

Las dinámicas que pude observar abarcaban satisfactoriamente un espectro más amplio de la diversidad en el aula, ya que la estrategia pedagógica del equipo docente enfatizaba la necesidad de empoderar a cada estudiante por encima de otros objetivos, y lo hacía profundizando la participación del alumnado tanto en las prácticas diarias como en las decisiones que afectaban significativamente el rumbo de los proyectos que se realizaban en clase.

Sin embargo, la clave fundamental era sustentar la participación sobre un modelo de comunicación que fomentaba un flujo comunicativo constante e intenso sobre todo dentro del aula pero que también alcanzaba grupos de estudiantes de otros cursos, e incluso, aunque más esporádicamente, las familias y el entorno del alumnado. La certeza que tenía el alumnado de que todo lo que se investigaba iba a ser comunicado, y que lo iba a ser en un ambiente en el que nadie se sintiera emocionalmente amenazado, imprimía un carácter diferente a todas las tareas del aula, en las que se fomentaban tanto la expresión del punto de vista propio como la elaboración colectiva, llegando a impulsar un tipo de organización que se basaba en la articulación de la diversidad para estimular las sinergias del grupo.

Por lo tanto, las prácticas que pude observar contenían elementos que, aunque en ciertos casos no lograban superar los efectos estratificadores del discurso meritocrático, destacaban por ser generadores de dinámicas más cercanas a una estrategia de empoderamiento que a la del paradigma moderno de la educación.

Bibliografía

Alsop, R., Bertelsen, M. F., & Holland, J. (2006). *Empowerment in practice: From analysis to implementation*. Washington: World Bank Publications.

Angrosino, M.V., & Mays de Pérez, K.A. (2000). Rethinking Observation. From Method to Context. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 673-702). Thousand Oaks, California: SAGE.

Antzuola Herri Eskola (1999). Infantil y Primaria ¿Dos mundos independientes?. *Cuadernos de Pedagogía*, *282*, 40-44.

Antzuola Herri Eskola (2001a). Niños y niñas investigadoras... ¿de qué hablamos?. *Aula de infantil*, *1*, 7-14.

Antzuola Herri Eskola (2001b). El qué, cuándo, para qué... De las matemáticas. *Aula de innovación educativa*, *X*, 103-104.

Antzuola Herri Eskola (2001c). Recursos para la práctica. *Aula de infantil*, *1*, 15-16.

Antzuola Herri Eskola (2003a). Antzuolako herri ikastetxearen proiektua. *Hik Hasi 10. Monografikoa*, 1-95.

Antzuola Herri Eskola (2003b). La cantidad y... ¡cantidad de significados!. *Aula de infantil*, *13*, 6-8.

Antzuola Herri Eskola (2004). Una comunidad que acaba. *Aula de Innovación Educativa*, *XIII (132)*, 40-46.

Antzuola Herri Eskola (2006). "El punto de vista crítico". *III Jornades estatals "La Cultura Matemàtica de les Persones"*.

Antzuola Herri Eskola (2008). Experiències primària: Un claustre que indaga i aprèn com a comunitat. L'escola d'Antzuola. *Perspectiva escolar, 323*, 27-31.

Antzuola Herri Eskola (2009). "Utilizar sistemas para representar el mundo". *IV Jornades estatals "La Cultura Matemàtica de les Persones"*.

Antzuola Herri Eskola (2012). Mi cabeza me dice... Una comunidad de aula con personas que se vinculan como protagonistas y como testigos de sí mismos. *V Jornades estatals "La Cultura Matemàtica de les Persones"*.

Apraiz, M., & Pérez, M. (2010). Trabajando la competencia en comunicación lingüística en el aula. *Aula de innovación educativa*, *188*, 32-37.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. *Poder y empoderamiento de las mujeres*. In Magdalena León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 187-212). Bogotá: TM editores & Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas.

Bourdieu, P. (1999). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madril: Taurus.

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madril: Istmo.

Bourdieu, P., & Passeron, Jean Claude (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Madril: Editorial Popular.

Bowen, D.E., & Lawler III, E. (2004). The Empowerment of Service Workers: What, Why, How, and When. In David Mayle (Ed.), *Managing Innovation and Change* (pp. 155-169). London: Sage.

Burkey, S. (1993). *People first: a guide to self-reliant participatory rural development*. London; Atlantic Highlands, N.J.: Zed Books.

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilinguial Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevendon: Multilingual Matters.

Conger, J.A., & Kanungo, R.N.(1988). The Empowerment Proces: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, *13(3)*, 471-482.

Conyers, J. (1975). Toward Black Political Empowerment – Can System be Transformed. *Black Scholar 7 (2)*.

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Comission´s Language Learning Objectives. In D. Marsh (eds.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.

Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review, 56 (1)*, 18-37.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Bartzelona: Destino.

Deere, C.D., & León, M. (2002). *Género, propiedad y empoderamiento: tierra, Estado y mercado en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo & Universidad Nacional de Colombia.

Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education*. London: Falmer Press.

Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo?. In Mariano Fernández Enguita & Eduardo Terrén (Eds.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madril: Akal.

Durston, J.W., & Duhart, D. (2003). *Formación y pérdida de capital social comunitario mapuche: Cultura, clientismo y empoderamiento en dos comunidades, 1999-2002* (Vol. 63). United Nations Publications.

Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madril: Eudema.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización en un contexto democrático*. Bartzelona: Paidós.

Fernández Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos revueltos*. Madril: Ediciones Morata.

Fernández Enguita, Mariano; Mena, Luis; Riviere, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: La Caixa.

Flecha, R. (2000). *Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.

Flyvbjerg, B. (1998). Habermas and Foucault: Thinkers for Civil Society?. *British Journal of Sociology*, *49 (2)*, 208-233.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madril: Siglo XXI.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P., & Macedo, Donaldo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Bartzelona: Paidós.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Bartzelona: Paidós.

Friedmann, J. (1992). *Empowerment: the politics of alternative development*. Cambridge: Blackwell.

Gallego, C., & Antzuola Herri Eskola (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. *Temps d´educacio*, *34, 29-66.*

Gibson, C.H. (1995). The process of empowerment in mothers of chronically ill children. *Journal of Advanced Nursing*, *21 (6)*, 1201–1210.

Glickman, C.D. (1990). Pushing School Reform to a New Edge: The Seven Ironies of School Empowerment. *The Phi Delta Kappan*, *72*(1), 68-75.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Bartzelona: El Roure.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madril: Taurus.

Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Elsevier Science Journal*, *15 (1)*, 75–90.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, *35 (4)*, 379-403.

Janesick, V.J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California: SAGE.

Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, *30 (3)*, 435-464.

Kuokkanen, L., & Leino-Kilpi, H. (2000). Power and empowerment in nursing: three theoretical approaches. *Journal of Advanced Nursing*, *31 (1)*, 235-241.

Kieffer, C.H. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in Human Services*, *3 (2-3)*, 9-36.

León, M. (1997). El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo. *Poder y empoderamiento de las mujeres*, 1-26.

León, M. (1999). Poder y empoderamiento de las mujeres. *Región y sociedad*, *11* (18).

León, M. (2008). Empoderamiento: relaciones de las mujeres com el poder. *Estudos Feministas*, *8*(2), 191.

Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prencice Hall.

Malhotra, A., & Schuler, S. R. (2005). Women's empowerment as a variable in international development. Measuring empowerment: Cross-disciplinary perspectives, 71-88.

Martínez Rodríguez, J.B., & Arístegui Plaza, J.L. (2001). La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria. *Revista de Educación*, *326*, 277-295.

Moglen, H. (1983). Power and Empowerment. *Women's Studies International Forum 6* (2).

O'Connel, B. (1978). From Service to Advocacy to Empowerment. *Social Casework 59* (4).

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, *29 (4)*, 297-318.

Peterson, N.A., & Zimmerman, M.A. (2004). Beyond the individual: Toward a Nomological Network of Organizational Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, *34 (1-2)*, 129-145.

Plazaola, I. (1997). Los enfoques comunicativos en la enseñanza de las segundas lenguas. Una visión crítica. In Antonio Mendoza, M. Celia Romea, & Francisco José Cantero (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 371-380). Bartzelona: Universitat de Barcelona, Servicio de Publicaciones.

Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment / Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psycholology*, *15 (2)*, 121-148.

Riger, S. (1993). What´s wrong with empowerment. *American Journal of Community Psychology*, *21 (3)*, 279-292.

Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment: Working With Women in Honduras*. Oxford: Oxfam.

Ruiz Bikandi, U. (1998). Bigarren hizkuntza irakasteko eskolak egin dezakeena. *Tantak*, *20*, 113-130.

Ruiz Bikandi, U. (2009*). Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Sainz, M. (2004). *Etorkinak gure eskoletan. Gogoetarako zenbait zertzelada*. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, *52*, 67-80.

Sainz, M., Ozaeta, A., & Garro, E. (2009). Ahozko hizkuntza lantzen. Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino. *Hik Hasi*, *140*, 7-13.

Schuler, M. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento. In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 29-54). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Searle J., & Soler M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: the Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, *82*, 169-221.

Short, P.M., & Greer, J.T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Sibthorp, J., & Arthur-Banning, S. (2004). Developing Life Effectiveness through Adventure Education: The Roles of Participant Expectations, Perceptions of Empowerment, and Learning Relevance. *Journal of Experiential Education*, *27(1)*, 32-50.

Sleeter, C.E. (1991). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany: State University of New York.

Smith, J.K., & Deemer, D.K. (2000). The Problem of Criteria in the Age of Relativism. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 877-896). Thousand Oaks, California: SAGE.

Solomon, B.B. (1976). Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities. New York: Columbia University Press.

Stake, R.E. (2000). Case Studies. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, California: SAGE.

Speer, P.W., & Hughey, J. (1995). Community Organizing: An Ecological Route to Empowerment and Power. *American Journal of Community Psychology*, *23 (5)*, 729-748.

Spreitzer, G.M. (1995). Psychological, empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, *38 (5)*, 1442-1465.

Stapp, W.B., Wals, A.E.J., & Stankorb, S.L. (1996). Environmental Education for Empowerment: Action Research and Community Problem Solving. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing.

Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. *Poder y empoderamiento de las mujeres.* Bogotá: MT Editores.

Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Bartzelona: Anthropos.

Terrén, E. (2008). Micropolítica y capital social: flujos de conocimiento y redes de comunicación en la organización escolar. In Mariano Fernández Enguita & Eduardo Terrén (Eds.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madril: Akal.

Thomas, K.W., & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *The Academy of Management Review, 15 (4)*, 666-681.

Torres de Márquez, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, *10 (1)*, 89-108.

Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, New York: Sharpe.

Wade, R. H. (2001). Making the world development report 2000: attacking poverty. *World Development*, *29(8)*, 1435-1442.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zabalondo, O. (2012). Hizkuntza proiektua. Hizkuntza aldaerak eta erregistroak. *Hizkuntzaz jabetzen (0-6) XVI. Jardunaldiak*.

Zimmerman, M.A. (1993). Psychologycal empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psycholology*, *23 (5)*, 581-599.

Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, *24 (5)*, 1816-1836.

Zheng, Y. (2007). *Technological Empowerment: The Internet, State, and Society in China*. Stanford: Stanford University Press.

Zúñiga, M. (1996). Los modelos pedagógicos de algunas experiencias colombianas de educación no formal para el empoderamiento de las mujeres. *Revista de la Universidad Popular*, *2 (2)*, 38-43.

ENTREPRENEURSHIP KNOCKS ON UNIVERSITY'S DOOR. ENTREPRENEURIAL PROFILES AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS AMONG GRADUATES[1]

Ana Paula Marques[2] and Rita Moreira[3]

Abstract

The responsibility that has been placed on the role of universities as engines for the promotion of entrepreneurship is one of the main arguments to contextualize the current trends of change in higher education institutions in Europe. The substantial increase of the unemployment rate among higher education graduates, in Portugal as well as in the rest of Europe, presents new and important challenges to the University in regards to the entrepreneurship of its students. Therefore both the creation of structures to support professional insertion and the promotion of entrepreneurship or creation of self-employment or personal businesses, among others appear to be crucial in current "third" mission of universities. This paper examines to what extent the influence of social capital, gender and educational choices will be considered a reproduction or obstacle to an entrepreneurial career, considering graduates entrepreneurial potential. The empirical analysis is based on some results of the research project "The Entrepreneurial Potentials at the University of Minho" namely on two essential instruments: firstly, an online survey administered to 283 graduates of different scientific areas who finished the course between 2002 and 2008; secondly, in-depth interviews (8 graduates). Results will allow discuss how the higher education challenges us about the relationship between entrepreneurial characteristics, social resources, academic and professional and economic context, social and cultural environment.

Key-words: higher education, entrepreneur potential, social division of labour

Introduction

In recent years, in Portugal and elsewhere in Europe, the entrepreneurship has been seen as a way of job creation, particularly skilled labour and therefore contributes to the stimulation of a culture of enterprise and scientific. In this sense, it means that entrepreneurship can bring new and important challenges to the University that are related to its ability to engage with different stakeholders (economic, social, political, etc.), to strengthening the relations between academy, business and society.

The relevance of the role of the university in the promotion of entrepreneurship enables us to reflect on the one hand, to what extent their investment in training of young entrepreneurs can contribute to the transformation of the productive profile of specialization in Portugal, through a change in corporate culture; and on the other, if this option can really constitute an alternative way to access to the labour market of skilled young people who present profile, potential and conditions considered relevant to an entrepreneurial activity.

The results of previous researches, (Marques, 2007; Marques & Moreira, 2011a, 2011b) suggests that the 'difficulties of finding jobs in the field of graduation', the 'opportunity of businesses in one specific area' and the 'attraction for autonomy and independence' that explain the greater predisposition of graduates for choosing an activity on their own.

However, in many countries, including Portugal, it is possible to identify strong indicators that the various "elites" continue to perform a prominent role inside higher education, by means of a stratified higher education structure and protected positions in the labour market, or both (cf. Bourdieu, 1979; Brennan, 2002). Thus, the selectivity of the higher education system, exercised according to the social origins of the families of their young candidates, has been a persistent trend during the past few decades. This trend, corroborated by various sociological researches carried out internationally (Bourdieu & Passeron, 1964, 1972; Bourdieu 1978, 1979) and nationally (Machado *et al*., 2003; Estanque & Nunes, 2003; Alves, 2005; Marques, 2006, 2007) has been followed, in a yet feeble manner, by a process of progressive widening of the social base of recruitment, with the access of young students from families with relatively low educational and professional

1 It is important to mention that, within the composition of the variable socioprofessional class of the parents (father and mother), we have combined the great profession groups of the National Professions Classification (CNP/94) and of the Portuguese Professions Classification (CPP/2010). From this crossing we obtained 5 categories: BDL (businesspeople, directors and liberal professionals), TFP (technical and framework professionals), IW (independent workers), F (factory workers) and EE (executing employees).

2 CICS/UM, Associate Professor, PhD - Department of Sociology – University of Minho, Senior Researcher of Research Centre for the Social Sciences , (amarques@ics.uminho.pt).

3 CICS/UM, PhD student - University of Minho, Junior Researcher of Research Centre for the Social Sciences, (rmoreira@ics.uminho.pt).

qualifications, despite the fact that access to higher education is still characterised by a social super-selectivity (Bourdieu & Passeron, 1964) that can be seen in the entrance and also takes place inside the university.

Furthermore, the profile of graduates in Portugal is mainly female (53,4%), in several areas of knowledge (DGEEC/ MEC, 2011), despite methods of access to employment, career development and cultural patterns associated with the organization, continues to be dominated by male rationality and patriarchy order (Marques & Moreira, 2011a). Nevertheless, it is possible to verify high selectivity relative to education choices, for which feminine preferences explain, in great measure, the sexual replication of the social work division. The predominance of gender stereotypes, based on a process of "naturalization" of gender roles (Bourdieu, 1999) contributes towards deepening the diversified and unequally valued presence of education paths in function of gender. In regards to this subject, some authors talk about the "double effect of gender discrimination" (Cruz & Cruzeiro, 1995) or the "bad choices" (Grácio, 1997) made by women, due to the fact that their options focus on courses with a literary and humanist nature or due to their greater difficulty in accessing work and in exercising professions with greater power and social prestige (Marques & Moreira, 2011a).

In this paper we intend to examine to which point the focus on entrepreneurial potential placed in the social and gender inequalities among university graduates is inscribed in the logic of reproduction and validation of social inequalities in the framework of higher education policies. For that, we use the concept of entrepreneurial potential in a broader sense, to mean someone who thought or intended in any moment of its academic path to start a business or follow an autonomous career. This doesn't mean that he or she has had an effective entrepreneurial experience. Thus, we assume that this construct is social and structural embedded in the social relations (Granovetter, 1985).

Our approach, however, presents entrepreneurial potential based on Bourdieu's concept of habitus (1978, 1979), with its "dynamic" and "relational" nature, reflecting individual existence conditions and social class. In this sense, the entrepreneurial potential is considered to be multi-dimensional and may be influenced not only by symbolic-cultural configurations (cultural values and symbolic representations) but also by social capital, in particular due to the objective socio-professional and educational conditions that define the class structures of the family (occupational work system with different types of capital*)*. Adopting this theoretical approach, we built an analytical model of entrepreneurial potential which, in very broad terms, highlights: i) the relations between the socio-demographic variables of the social capital (social origin of the family) of the graduates, ii) connecting them to other factors that explain social inequalities, such as the education field and the gender of the graduates.

To illustrate some of these issues, we will use the results from the research "The Entrepreneurial Potentials at the University of Minho"[4]. Hence, we will use information gathered both in quantitative and qualitative approaches that result from two distinct stages of this research; firstly, from an online survey administered to 283 graduates and in-depth interviews with 8 graduates from different scientific areas who finished the course between 2002 and 2008. Our purpose is to examine the influence of social capital, gender on the dispositions of graduates related to entrepreneurial activity; secondly, we will present some data from in-depth interviews, with the aim to highlight the subjective dimension of social reality, bringing out the richness of meanings that graduates associate to entrepreneurship/self-employment as a career option.

1. **Entrepreneurship and academic support**

The substantial increase of the unemployment rate among higher education graduates presents new and important challenges to the University in regards to the employability of its students, demanding not only a change in its relations to the labour market, but also the adoption of new educational approaches that increasingly involve the offer of continuous training, as well as the creation of structures to support professional insertion and the promotion of entrepreneurship or creation of self-employment or personal businesses, among others.

At this level, several challenges are put to institutional stakeholders, namely: i) stimulating culture and competences for entrepreneurship by means of the articulation between the educational system and its surroundings; ii), bringing together science and economy and encouraging business innovation and competitiveness among business ventures (e.g., integration in the global knowledge networks, incentive to research and sciences orientated for the generation of economic value and development of human resources; iii) development of a favourable ecosystem for entrepreneurial activities (e.g., encouragement to graduate entrepreneurship, to social entrepreneurship, to young entrepreneurship and to creativity in the economy; promotion of entrepreneurial mindset and intra-entrepreneurship, etc.), among others.

The need of improving entrepreneurial and innovation capacities of European populations deserved special attention in three flagship initiatives of the current Europe 2020 strategy for employment and sustainable growth. This agenda reinforces the need for a policy integrated in the educational system, based on the enhancing of employability through lifelong learning,

4 This paper is part of the research project "The Entrepreneurial Potentials at the University of Minho", in which it was intended, firstly, to address the shortcomings of existing empirical studies on the topic of entrepreneurship, through a research of the entrepreneurial potentials of higher education graduates; and secondly, to understand the important role of higher education in developing knowledge and skills that influence the manner in which they shape the processes of professional transition. For that, the research had the following goals: i) to assess the predisposition for entrepreneurship among graduates, ii) to analyze possible heterogeneity in transitions among young graduates from different courses/ scientific fields and genders; iii) to encounter the characteristics of potential entrepreneurs, iii) to analyze the perceptions of graduates about obstacles, difficulties and critical factors in the entrepreneurship process; iv) and to assess the degree of adequacy of graduate and post-graduate courses to entrepreneurship.

but also by the incorporation of entrepreneurship as a transversal strategic objective, in a pedagogical trend that enables the improvement of entrepreneurial competences and eliminates obstacles that hamper the creation of self-employment as a possible employment alternative for young people, especially among those with a higher education degree.

Notwithstanding the developments of the European guidelines for the promotion of an enterprise spirit (COM, 2012), the discussion and analysis of the higher education policies brings us to the inexistence of a common strategic policy for the promotion of entrepreneurship. First, some of the criticism directed to universities recognize that, despite the extraordinary development of entrepreneurship courses and programs, the growth dynamics of these activities is still too orientated for a restricted core of courses, namely business management or economy, and that their types have been falling short of expectations. In order to counter this trend, the commission has advised universities to integrate entrepreneurship in various subjects of their study programs, considering that their studies may confer additional value to all courses (COM, 2006). Secondly, it is admitted that, despite the progress achieved in the competences of initiative sense and entrepreneurship, substantial differences remain in the availability of information and data about entrepreneurship in the various member states, especially in regards to entrepreneurship education (EC, 2009).

Considering the case of Portuguese University, it is possible to argue that while a significant increase in its interaction with the economic/business environment is noticeable in the past few years, entrepreneurship in the university context still has a long way to go, especially in regards to the development of common strategic objectives. Alongside budget and management constraints that currently affect its operationalization in universities, there are also difficulties in terms of its political-strategic framing in the organizational structure level. Thus, the more or less bureaucratic organization model of the University and its perennial institutional culture, which devalues change (Santos, 2008), together with a regulatory logic of its own (March & Olsen, 1984; Clark, 1998) which makes it not limit itself to responding to the pressure and guidelines of its external environment, may be obstacles for the creation of a favourable environment for entrepreneurship (Moreira, 2012).

In this context, Portuguese higher education institutions, within the framework of their autonomy[5], have been adopting differentiated roles and organization models in the promotion of academic entrepreneurship and, consequently, have not themselves achieved the same practical results in regards to entrepreneurial activity. In spite of this fact, there is a similar pattern in the support mechanisms made available and the creation of entrepreneurship support structures/cabinets office's within academia (e.g. entrepreneurship centres, science and technology parks, business incubators, knowledge and technology transfer and intellectual property protection cabinet office's , among others). This reality cannot, however, conceal unequal rhythms of development and support to business projects with scientific and technological basis in the higher education network (e.g. spin-offs, start-ups) nor some manifestation of resistance and distrust from certain university institutions (disciplinary areas, pedagogic conceptions and corporate closure) in relation to entrepreneurship, especially to the business logic.

It seems important to highlight the fact that higher education is today considered by the national and European political powers as a driving agent for the development of entrepreneurship, be it in the educational level (e.g. by means of the offer of curriculum units, degrees, Master's degrees (specializations and PhDs) or through their involvement in various knowledge transfer organizational activities. This "new mission" certainly presents new challenges to the University, implying that it must be capable of strengthening its relation to society through contact with very diverse stakeholders, without neglecting the quality of the academic training and the excellence of research.

1. Entrepreneurial potential: inequalities by social origin, gender and educational field

In this point, as previously referred, we will advance some of the main aspects obtained in the research "The *Entrepreneurial potentials at the University of Minho"*. Based on answers to an online survey applied to two hundred and eighty-three (283) graduates from different scientific areas and both genders, who concluded their courses between 2002 and 2008, we will carry out the social characterization of the respondents. This will include a presentation of the socio-graphic data of graduates and an analysis of the entrepreneurial intention in the framework of social inequalities, specially its relation with the gender and the educational field, combined with other attributes related to social capital.

2.1 Socio-graphic data

The socio-graphic data of young graduates from the University of Minho (UM) shows a significant difference between women (60%) and men (40%), revealing a high rate of feminization in courses at the University of Minho, following the current trend in national higher education. (Marques & Moreira, 2011a). This data confirms the major presence of women in Education (80%) and Social Sciences and Law (70%) scientific fields.

The structure of the sample by age reveals that are young population with an average age around 29 years old. This can be explained by the fact that we include in the sample graduates who finished their course between 2002 and 2008. This

5 The autonomy of universities is consecrated in the Constitution of the Portuguese Republic and in Law no. 108/88, from September 24th.

extension of the time period for completion of a graduate course may partly explain the range of ages from between a minimum of 25 and a maximum of 52. The distribution by age groups reveals that it is between the age groups of 20 and 29 years that focuses on the majority of graduates (68%), followed by 32% of respondents who were aged higher or equal to 30 years.

Regarding marital status, it appears that the respondents are mostly single (66%), despite the percentage married or living with a partner having some significance (32%). However, given the average age of those who, as we have seen are located in the 29 year old range, these results reinforce the thesis of the postponement of an independent family as a common trait of young adults in the beginning of their working lives (Marques & Moreira, 2011a).

2.2 Educational field and gender

On a first reading, the association between gender and educational field of the respondents with the entrepreneurial potential reveals sociologically pertinent aspects. Thus, the data presented in table 1 shows us an elevated entrepreneurial potential among the graduates inquired - the majority (72%) declares having desired/considered creating their own business at some point.

Table 1: Entrepreneurial potential by gender and educational field (%) *

Educational field	Education		**72.9**
	Humanities		50.0
	Social Sciences and Law		**76.9**
	Sciences and I.T.		67.3
	Engineering		**75.0**
	Health and social protection		66.7
Gender	Masculine	**79.8**	
	Feminine	67.9	
	Total (%)	**72%**	
	Total (n)	**197**	

Source: Entrepreneurial potentials at UM Survey (2010) *Values of the percentages determined with the exclusion of non-replies. I.T. (Information Technology)

However, it is possible to notice that the female graduates have a lower propensity to self-employment (68%) in comparison to the male graduates (80%). In this case, the female graduates from the "Humanities" (50%) demonstrated the least interest in materializing a business project.

Table 1 shows that the predisposition for entrepreneurship has greater expression in the "Social Sciences and Law" (77%), Engineering (75%) and "Education" (73%) fields. According to the respondents, this is mainly due to a desire for new challenges and for making more money, associated to difficulties finding jobs in the field of graduation.

In relation to the preferred activity sectors and to the motivations for the creation of self-employment/business, there are differences according to gender and field of education. With the exception of a few courses, there is a concentration of female "Social Sciences" and "Education" graduates in a restricted set of activity sectors associated to care, such as "Education, Health and Social Action" and "Retail, Hospitality and Catering". Inversely, the preferences of male graduates from the "Engineering" courses are associated to the sectors of "Technology" and "Financial Activities, Real State, Rent and Corporate Services".

A similar trend can be seen in relation to the motivation for entrepreneurial activities, with the difficulty in finding jobs in the graduation sector (31%) and better conciliation between family and professional life (18%) as important reasons to start a business appearing more often among female graduates in the "Social Sciences" and "Education" fields than among male graduates. Among the later, it is possible to remark that motivation is based on individual opportunities related to instrumental dimensions of the work involved, especially aspects such as the desire for new challenges (61%), the perspective of higher earnings (48%), the idea for a new product or service (29%); despite the lack of great disparities between the genders, these aspects are more significant among male graduates in the "Engineering" field.

2.3 Social Origin

The analysis of the social origin of the respondents shows that those graduates whose parents (with no significant differences between father and mother) possess higher educational capital (secondary and higher education) are more represented than those from families with parents who only completed the compulsory education levels , even if this difference is not very relevant in comparative terms.

According to the data presented in table 2, it is possible to observe that families with higher global capital are more represented among the graduates with entrepreneurial potential.

If we consider the two classes with higher volume of resources - "Businesspeople, Directors and Liberal Professionals" and "Technical and Framework Professionals" - it is possible to regard that these present greater entrepreneurship intention when compared to other professional groups. It is important to stress that in the case of "Factory Workers" there is a contrasting pattern between the two genders, with the entrepreneurial intention of sons influenced by the father figure.

Table 2: Entrepreneurial potential by socioprofessional class of parents (%) *

Socioprofessional class of the parents[1]		Entrepreneurial Potential		
		Yes	**No**	**Total**
BDL	Father (1)	**77.5**	22.5	100
	Mother	61.1	**38.9**	100
TFP	Father	**82.1**	17.9	100
	Mother	**83**	17	100
IW	Father	38.9	**61.1**	100
	Mother	71.4	**28.6**	100
F	Father	**76.2**	23.8	100
	Mother	63.9	**36.4**	100
EE	Father	53.3	**46.7**	100
	Mother	66.7	**33.3**	100
Other (non-classifiable) (3)	Father	75	25	100
	Mother	-	-	-
Total	**Father**	**(N) 130**	**(N) 49**	**(N) 179**
		(%) 72.6	**(%) 24.7**	**(%) 100**
	Mother	**(N) 93**	**(N) 35**	**(N) 128**
		(%) 72.7	**(%) 27.3**	**(%) 100**

Source: Entrepreneurial potentials at UM Survey (2010). *Percentage values calculated with the exclusion of non-replies. (1) (χ2=16.43; V=0.303; p=0.006). (2) (χ2=5.36; V=0.205; p=0.252). (3) The professions indicated in the subjects' replies are not classifiable according to the socioprofessional categories selected for the survey.

In global terms, the data reveals that there is an important correlation between the professional group where the father is inserted and entrepreneurial intention. A possible explanation for this fact relates to the greater influence of fathers in comparison to mothers, when it comes to the choice and transmission of professions to descendants (Bourdieu, 1979). For those reasons, it is not strange to find a greater predisposition for entrepreneurship among graduates from the two groups with more resources and more expression in our sample: the "Businesspeople, Directors and Liberal Professionals" and the "Technical and Framework Professionals". The resources detained by these groups are, in most cases, economic resources originated in business activities and management positions (in the public and private sectors) and not so much due to the possession of high levels of education (considering that the global percentage of fathers and mothers with academic background does not surpass 17% and 19%, respectively).

Another aspect to highlight is the distribution of the graduates with entrepreneurial potential inquired per education sector, according to the socioprofessional category of the family. It is important to underscore that over 50% of graduates come from these two professional categories and belong, in their majority, to the courses in the "Sciences and Information Technology and "Engineering" areas. Inversely, the children of the "Independent Workers", "Factory Workers" and "Executing Employees" families, which represent approximately 40% of the total, have more representation in the "Education" and "Humanities" areas. In turn, the graduates who concluded courses in the "Social Sciences and Law" and "Engineering" areas present a double pattern of social recruitment, encompassing almost equally three professional groups: "Businesspeople, Directors and Liberal Professionals", "Technical and Framework Professionals" (especially advanced technical positions) and "Factory Workers". Thus, the distribution presented corroborates that there is in fact an important association between entrepreneurial intention, educational field and social origin of the respondents.

2. Projects and motivations for entrepreneurship: discourses and meanings

In this item, the focus of our analysis is to attempt to show the rich sources of how people describe their projects and motivations for entrepreneurship by gender and educational field. These discourses and meanings somehow seem to capture both the diversity of ways of being entrepreneurial and the underlying meanings (McElwee, 2008) and the very rich descriptive data of what people mean when they talk about entrepreneurship.

By the analysis of the discourses regarding the projects and motivations for self-employment makes it possible to identify important segmentation factors in relation to the entrepreneurial potential as an intention of start a venture or self-employment. Indeed, the education field and gender appear as key variables to explain differentiated behavior's in regards to entrepreneurship (Marques & Moreira, 2011a). Thus, we have observed how the creation of self-employment is understood by some of our male interviewees as an opportunity for personal and professional growth. Expressions such as "achievement", "taking risks" or "improving life" appear in their discourses about the projects and motivations that lead them to consider advancing with their business projects. In contrast, the women use arguments such as "the difficulty in finding a job", "the only alternative for work" or "fear to advance with a project", sentences that suggest that, in some ways, the choice for entrepreneurship is seen as a strategy to avoid unemployment. We will now examine some narratives in which we found the differentiated meanings and representations of entrepreneurship by gender and educational field:

> "I can give several reasons to advance, but none are a matter of employability. It is really for enjoyment (…) I'm just not able to teach, I can do other things, I have a talent for that (…)" (John, 28 years old, Education).
>
> "(...) Look ... I'd like, for example, to start-up a FTA Leisure Centre (Free Time Activities), or a kindergarten. For now, because I really love children... and I think it is increasingly difficult to find employment (...) and I am going to have a son and I know it is increasingly difficult to find a kindergarten, for example" (Mary, 29 years old, Social Sciences).

John's clearly sees entrepreneurship as a path for personal achievement. The interviewee, bearing a degree in Education field, aims to exercise a professional activity that presents him with new challenges. In the second case, Mary's have a degree in the social sciences field and shows us some uncertainty towards her professional future. The decision of the interviewee - to create a kindergarten - is explained not only by her difficulty finding a job in the field she studied, but also by the possibility of taking care of a son she is expecting. It is interesting to notice here that we are looking at a decision/choice in which, from a sociological point of view, the gender variable takes particular importance. In the distribution of family responsibilities, taking care of the children is regarded by the women as their "natural" accepted obligation. The domestic space, for example, sees the reproduction and, not infrequently, the reinforcement of a symbolical order characterized by masculine domination, which is reproduced by means of incorporation by both genders of values, attitudes and representations that are transmitted to them throughout the socialization process (Perista, 2010). The dilution of the frontiers between the domestic/family space and the productive/professional space contributes to gender inequalities and presents itself to women as a particularly constraining factor to their socioprofessional options and projections.

The creation of self-employment/company is recognized by interviewees as a winding path that is not free from risks and uncertainty, despite their different representations about obstacles/constraints that appear throughout the process. It is thus plausible to conceptualize risk not only as a socially constructed phenomenon (Beck, 1992), but also as a logic of thought that conditions the existence of individuals as something unpredictable, since individuals are not always sufficiently secure that individual choices and decisions will bring them potential failure or undesired effects. The choice for self-employment or the creation of a business is a good example, as shown in the two testimonials that follow:

> "These are issues of funding, to attract new customers, validation of our products and distinguish them from the competition, issues of price, because there is some unfair competition in these technical services... essentially..." (Peter, 27 years old, Engineering).
>
> "I think that when a woman presents herself (in the business world) and, in quotation marks, wants to assume leadership like a man ... people are more receptive to a man than a woman, I think this stereotype is still accepted broadly in society however, there have been changes and mentalities will change" (Helen, 25 years old, Education).

The first quote regards the situation of a young engineer who is considering the initial phase of implementation of a business and market competition as the main factors that may condition the success of his business project. The impediments highlighted are connected to his objective conditions of development and project implementation of the business idea.

As demonstrated in the last quote, gender stereotypes and the obstacles to entrepreneurship inevitably cross. When Helen's pointing out the barriers that woman face in entrepreneurial activity, the testimonial of this young Education graduate recognizes, from the outset, the predominance of a masculine and patriarchal domination in the corporate field.

Both discourses present empirical evident that suggest that social representations about the entrepreneurial career and its obstacles are still based on stereotyped models of the roles exercised by men and women in the business world. Here, as well, the gender variable appears to have an important bearing.

Concluding remarks

In this paper we intended to test the heuristic value of entrepreneurial potential. Our research highlighted two analytical vectors: i) the entrepreneurial potential according to scientific field/course, gender and social origin; ii) the meanings and discourses of graduates on motivations and projects for entrepreneurship. The findings point to an important relation between the entrepreneurial potential and the social origin, education field and gender of the graduates of the University of Minho in this inquiry. The data suggest that the males with a higher social capital who belong to "Engineering" courses have a greater disposition for the choice of self-employment or an entrepreneurial career; on the other hand, it is possible to notice that the feminine options of "Social Sciences" and "Education" graduates are still based in the traditional model of sexual division of labour (Bourdieu, 1999), with less young woman's preferring to follow a self-employment career, as previously shown. In other words, the disposition for entrepreneurship is a consequence of various factors and different social capitals. These results also led us to question to which point the Academy, namely the academic trajectory, may effectively break (vertical and horizontal) professional and occupational segregation or, in contrary, configure itself to reproduce social inequalities in the labour market.

The diversity of discourses related to projects and motivations for entrepreneurship extracted from the in-deep interviews leads us to consider different sources of how graduates describe their entrepreneurial projects and what it means to them (Cope, 2005). These data enable us to capture additional information and present the entrepreneurial process having both economic and social value. We argue that these choices made by the graduates throughout their academic paths can contrast according to their individual preferences and social capital, which in turn allow us understand the way in which they unequally position themselves in relation to entrepreneurship.

To conclude, it would be interesting for future sociological research to deepen the concept of entrepreneurial potential, adopting new lens for seeing entrepreneurial process that, in parallel to social origin, consider the importance of differentiated factors and contexts (social, educational, cultural, political, economic) and try to understand lived experiences and how students/graduates creates frames of meaning for themselves. This will be especially appropriate to understanding the configuration of new entrepreneurial and innovative trajectories in higher education.

Bibliography

Alves, N. (2005), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003*, Lisboa, Gabinete de Apoio ao Estudante/ Reitoria da Universidade de Lisboa.

Beck, Ulrich (1992) [1986], *Risk Society: Towards a New Modernity*, London, Sage Publications.

Bourdieu, P. [2011 (1978)], *O poder simbólico*, Lisboa, Colecção História & Sociedade, Edições 70.

Bourdieu, P. [2010 (1979)], *A Distinção. Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*, Lisboa, Colecção História & Sociedade, Edições 70.

Bourdieu, P. (1999), *A Dominação Masculina*, Oeiras, Celta Editora.

Bourdieu, P.; Passeron, J-C. (1970), *La réproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P.; Passeron, J-C., (1964), *Les héritiers: Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Brennan, J. (2002), "Transformation or Reproduction? "Contradictions in the Social Role of the Contemporary University". In: ENDERS, J. and FULTON, *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observation- A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*, Higher Education Dynamics (1), Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 73–86.

Clark, B.R. (1998), *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*, New York, Pergamon Press.

COM (2012), Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sob o título *Entrepreneurship 2020 Action Plan - Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*, COM(2012)795 final, de 9 de Janeiro.

COM (2006), Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sob o título *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*, Bruxelas, COM(2006) 33 final, de 13 de Fevereiro.

Cope, J. (2005), Researching entrepreneurship through phenomenological inquiry: Philosophical and methodological issues, *International Small Business Journal*, 23(2), 159-183.

EC (2009), *Report 2009 Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009,* Commission staff working document, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf].

Estanque, E. e Nunes, J. (2003), "Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 66, Coimbra, Centro de Estudos Sociais.

Machado, F. L *et al.* (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 66, pp. 45-80.

Marques, A. P. (2006), *Entre o diploma e o emprego. A inserção profissional de jovens engenheiros*, Porto, Afrontamento.

Marques, A. P. (2007). *MeIntegra — Mercados e estratégias de inserção profissional. Licenciados versus empresas da Região Norte. Relatório final*, Colecção DS/CICS. Universidade do Minho, URL: http://hdl.handle.net/1822/8633.

Marques, A. P.; Moreira, R. (2011a), "Transição para o mercado de trabalho: empreendedorismo numa perspectiva de género", *Actas do XIV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho*.

Marques, A. P.; Moreira, R. (2011b), "Capital Social, expectativas e empreendedorismo: reprodução ou obstáculo à inovação?", *Comunicação apresentada no Encontro Internacional Trabalho, Organizações e Profissões - Recomposições Conceptuais e Desafios Empíricos*, Porto, Portugal.

McElwee, G. (2008), "In Search of Montsalvatch: Making sense of interviewing farmers", Tamara Journal of Critical Organization Inquiry, 7(2), pp 134-148.

Moreira, R. (2012), "Empreendedorismo no contexto do Ensino Superior: reflexões empíricas", comunicação apresentada no VII Congresso Portugues de Sociologia. Sociedade, Crise e Reconfigurações, Porto, 20 a 23 de Junho de 2012.

Perista, H. (2010), "Mulheres, homens e usos do tempo: quinze anos após a Plataforma de Acção de Pequim, onde estamos, em Portugal?", Revista de Estudos Demográficos, 47, pp. 47-63.

Santos, Boaventura de Sousa (2008), "A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade", in Boaventura de Sousa Santos, In Filho, N. & Santos, Boaventura de Sousa, A *Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*, Coimbra, Almedina/CES.

LOS JÓVENES COMO ALUMNOS ANTE LA PRODUCCIÓN DE RESULTADOS: LA IMPORTANCIA DE LOS CONTEXTOS Y LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN NO ESCOLARES[1]

José Augusto Palhares[2]

Resumen

La puesta en práctica de *cuadros de valor, mérito y excelencia* en las escuelas portuguesas, en los cuales se distinguen los alumnos con comportamientos y desempeños académicos ejemplares, constituye el objetivo principal de esta comunicación. Pretendemos tener en consideración dichas prácticas de distinción académica, centrando nuestro análisis en los procesos y contextos de educación no escolar. Los datos empíricos han sido recogidos a través de un *estudio de caso* en una escuela secundaria del Norte de Portugal. Tras presentar la caracterización socioeconómica de estos alumnos basándonos en sus registros biográficos, exploraremos los resultados de una investigación por cuestionario realizada a 209 alumnos, poniendo especial atención a las dimensiones que subyacen a una perspectiva más holística de la excelencia escolar. Asumimos que el estudio de las diferentes inversiones no escolares (no formales e informales) es necesario para la comprensión del fenómeno, ya sean actividades complementarias a las exigencias del currículo o realizadas en los momentos de ocio y tiempo libre del día a día de los alumnos. De los datos obtenidos, concluimos que la distinción académica parece escapar a las lógicas del destino social, siendo la excelencia escolar también visible en jóvenes de clases sociales menos favorecidas. También concluimos que estas trayectorias de excelencia no tienen en la actualidad una recompensa efectiva en el mercado de trabajo y, dentro del centro de atención de esta comunicación, ponemos de relieve que la práctica de actividades no escolares se diferencia por género y clase social y que es vista de forma complementaria y suplementaria a los recorridos educativos.

Palabras Clave: Educación no escolar (no formal e informal); alumnos; resultados escolares; excelencia académica; ocio y tiempo libre

Introducción

El cotidiano de la escuela hoy en día está marcado por la ideología de la conmensurabilidad. Los dispositivos jurídico-normativos diseminados por las recientes políticas educativas han instalado en las escuelas portuguesas una especie de esquizofrenia evaluativa, con consecuencias que repercuten en las dinámicas de la institución a diferentes niveles y en particular en el reposicionamiento de los actores ante el apelo de la *performatividad* educativa. Desde el punto de vista organizacional, la escuela viene ensayando una multiplicidad de fórmulas conducentes a la producción de resultados, uniformizando las clases por patrones de rendimiento escolar y utilizando los "mejores" recursos docentes de modo a cumplir tal objetivo. Se reconstruyen los sentidos de la pedagogía y se reconvierte a los profesores en mensajeros del saber legítimo, legitimados por el índex de criterios que emana de la *evaluocracía ministerial.* Paulatinamente, el discurso de la exigencia, en nombre de la proyectada recompensa en el examen nacional, parece encontrar interlocutores entre las familias y los poderes locales, ambos interesados en el éxito escolar y en los correlativos efectos en la comunidad y en la gestión de "lo público".

Sin embargo, la idea moderna de escuela se encuentra actualmente abalada por una narrativa de futuro cada vez más vacía y por procesos erráticos de transición social que cada vez ganan más peso. Podría decirse que los jóvenes se encuentran en el "ojo del huracán", encontrándose, por un lado, en una generación con niveles de escolarización y cualificación sin precedentes, pero que enfrenta grandes obstáculos para obtener algunos derechos básicos de la ciudadanía; por otro lado, se hayan "enredados" en una miríada de experiencias, cuyo significado no siempre sobrepasa las situaciones y la brevedad de lo cotidiano y sin que éstas reviertan en la (re)construcción de un sentido de futuro.

La escuela reaparece connivente con la situación de la condición juvenil, ahora más clara en relación a los procesos de "alumnización de la juventud" (cf. Correia y Matos, 2001) y a la "individualización de los trayectos escolares" (cf. Vieira, 2010). La institución escolar se encuentra con un dilema de difícil resolución: "¿más escuela o mejor escuela?"; siendo posible observar ya, en la sociedad portuguesa, una combinación de soluciones, a veces enfatizando una "escuela meritocrática", a veces una "escuela democrática".

1 Este trabajo ha sido financiado por Fondos Nacionales a través de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, dentro del proyecto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 del Centro de Investigación en Educación de la Universidade do Minho (CIEd), llamado *Entre Más y Mejor escuela: La excelencia académica en la escuela pública portuguesa*.

2 José Augusto Palhares. Universidade do Minho, Portugal. jpalhares@ie.uminho.pt

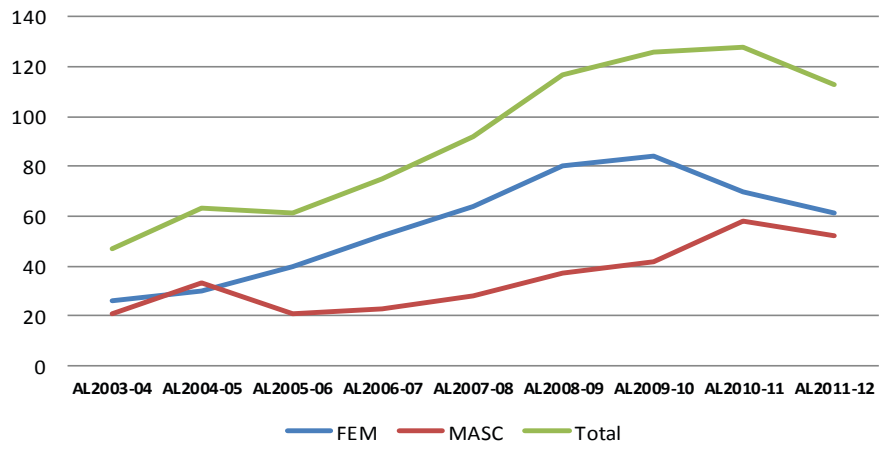
Aunque constituye una preocupación antigua, la realidad educativa portuguesa ha centrado cada vez más la atención política en los "resultados escolares". Son comunes los diagnósticos sobre la baja calidad de los conocimientos de los alumnos en lo referente a las asignaturas centrales del currículo; los informes de la evaluación externa de las escuelas portuguesas han dado relevancia a los "resultados" escolares como uno de los dominios clave peor evaluados; los informes PISA han situado el desempeño de los alumnos portugueses por debajo, o en el límite, de la media de los resultados de los países de la OCDE que participan en el programa; las escuelas públicas son actualmente sometidas al "estrés" de la divulgación de los rankings de las escuelas, sin escapar a la inevitable comparación con el mejor desempeño de los alumnos de escuelas privadas en los exámenes nacionales; se ha alargado el periodo diario de la escuela y se han puesto en práctica actividades de enriquecimiento curricular en el primer ciclo de la educación primaria, para posibilitar un trabajo más consistente en lengua y matemáticas; en cada época de exámenes la prensa y la televisión destacan la disminución de los niveles de los alumnos en las diferentes pruebas (especialmente en Matemáticas y Lengua Portuguesa), lo que genera, casi de inmediato, la nueva formulación de propuestas de intervención del gobierno portugués para invertir el "cuadro negro" del desempeño escolar de los alumnos. No obstante, cada vez más escuelas públicas desarrollan prácticas de distinción académica del alumnado, habiendo sido instaurados los cuadros de honor y excelencia, y solemnizando, en ceremonia abierta a la comunidad educativa, la entrega de los respectivos premios al final del curso escolar.

Esta comunicación es el resultado de un abordaje que hemos venido llevando a cabo sobre este fenómeno educativo en una escuela donde tal práctica está instaurada desde el curso lectivo 2003/2004, en la cual los alumnos de secundaria con un comportamiento escolar irreprochable y cuyas notas se sitúan entre los 18 y los 20 puntos (en una escala de 0 a 20) son galardonados. Aunque el *estudio de caso* que hemos venido desarrollando desde hace alrededor de cuatro años en esta escuela secundaria del norte de Portugal nos haya facilitado información rica y diversa, susceptible de ser traducida en conocimiento sobre la construcción de la excelencia escolar, los resultados que aquí se presentan son preliminares y se inscriben dentro de un abordaje metodológico de cariz intensivo. Intentaremos pues, en esta comunicación, privilegiar una lectura sociológica sobre este objeto de estudio, contando para el efecto con los datos obtenidos del análisis de contenido efectuado sobre los procesos biográficos/escolares de más de cuatro centenas de alumnos y con los datos extraídos de un cuestionario en formato clásico y formato electrónico (N=209) rellenado por los alumnos distinguidos que todavía frecuentaban la escuela en el curso lectivo 2009/2010 (n=59) y los alumnos que, habiendo integrado también el cuadro de excelencia, ya se encontraban realizando estudios superiores y/o en el mercado de trabajo (n=150). Nuestra reflexión estará así orientada a la comprensión de las lógicas que subyacen al éxito escolar distintivo en la escuela pública, no solo de las lógicas que se estructuran en torno a las dimensiones y temporalidades de la cultura escolar, e igualmente a las lógicas que se definen en la articulación de las tensiones cotidianas entre lo estudiantil y lo juvenil. Defendemos, por eso, un abordaje de la excelencia escolar que no ignore todo un abanico de inversiones informales y no formales, tanto en la escuela como más allá de ella (Palhares, 2009), aunque, a primera vista, parezca insignificante pensar en el *oficio del aluno* desplazado, o que no es exclusivo, de las racionalidades organizacionales y pedagógicas de la escuela.

Los alumnos excelentes: perfiles y composición social

Con la recuperación del cuadro de excelencia y su introducción como referencial pedagógico y simbólico en la escuela secundaria en estudio, el número de alumnos distinguidos no ha parado de aumentar, situándose en la actualidad en cerca del 10% de los alumnos matriculados (cf. Palhares y Torres, 2012), aunque se haya constatado una ligera disminución en el último curso lectivo analizado (ver Gráfico 1), frenando la tendencia ascendente verificada desde 2003.

Gráfico 1 – Evolución de los alumnos distinguidos en el cuadro de excelencia, por curso lectivo y género



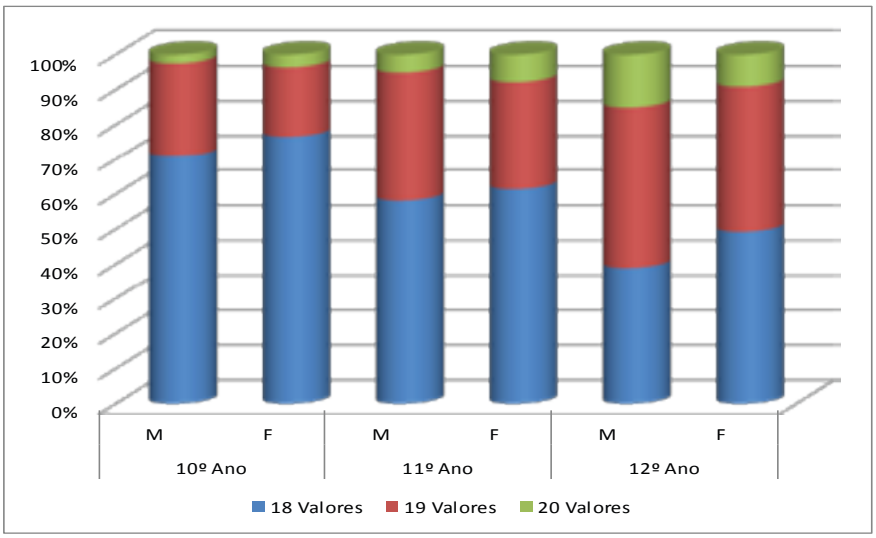
Fuente: Listas de los alumnos del cuadro de excelencia (2003-2012)

El gráfico 1 nos muestra también la evolución de los alumnos distinguidos por género: si en general, entre los 448 estudiantes que pasaron por el cuadro de excelencia en los últimos cursos predominaron las chicas (61%), en el curso lectivo 2011/2012 este porcentaje se situaba en el 54%, indicando una aproximación creciente de los chicos a las chicas. Exceptuando el segundo curso, en el cual este ritual de distinción académica se encontraba vigente y en que los alumnos suplantaron a las alumnas (33 y 30, respectivamente), en todos los demás cursos las chicas predominan, representando dos tercios o más de los alumnos excelentes entre los cursos de 2005/06 y 2009/10.

Siendo de esperar una mayor inversión académica de los alumnos durante la enseñanza secundaria, en la medida en que su desempeño en estos tres cursos escolares condiciona decisivamente la concretización de sus expectativas y las trayectorias subsecuentes en la enseñanza superior, una primera observación del Gráfico 2 nos revela que las calificaciones tienden a subir hacia la cima de la escala a medida que el trienio lectivo avanza, de forma que en el 12º curso de escolaridad son más frecuentes las notas de 19 y 20, acumulando estas calificaciones cerca del 60% de los resultados. Este indicador merece alguna importancia porque revela niveles de desempeño académico estratégicos y articulados con diferentes proyectos de vida, que en un futuro cercano consisten principalmente en el ingreso en la carrera universitaria deseada. No obstante, si esta tendencia se cristaliza en el conjunto, desde un punto de vista relativo, también se observa que los chicos obtienen una mayor proporción de notas 19 y 20 en los cursos 11º y 12º, y que en este último curso son ellos quienes consiguen con más frecuencia el valor máximo de la escala de evaluación. Se trata solamente de una constatación apoyada en la observación de la composición de los cuadros de excelencia que no dispensará análisis posteriores más pormenorizados de los contextos y de los procesos escolares y extraescolares que subyacen a la producción de resultados.

Uno de los aspectos a estudiar es precisamente intentar comprender cómo se relacionan la entrada y la permanencia en el cuadro de excelencia, ya que los desempeños escolares no siempre se pautan por la regularidad del nivel exclusivo de notas de 18 y 20 puntos: 57% de los alumnos permanecieron dos cursos o más en dicho cuadro y solo un 28% de estos alumnos estuvieron presentes los tres cursos de la secundaria. La distinción continua en todos los cursos de la secundaria ha sido más observada entre las chicas, en términos absolutos y relativos, mientras que los chicos tienden a presentar comportamientos de excelencia académica más irregulares.

Gráfico 2 – Resultados escolares de los alumnos del cuadro de excelencia, por curso de escolaridad secundaria y género

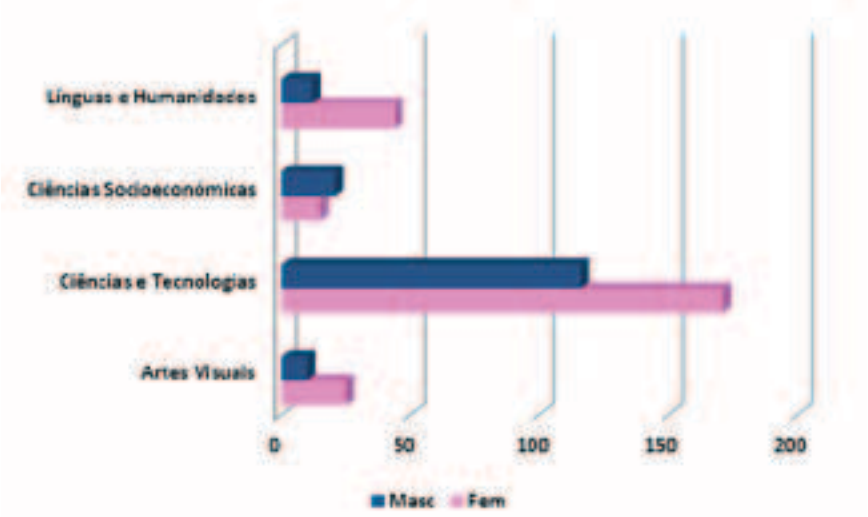


Fuente: Listas de los alumnos del cuadro de excelencia (2003-2012)

Los alumnos que integraron el cuadro de excelencia se inscribieron principalmente en el área científica de Ciencias y Tecnologías (69%), siendo notoria una gran discrepancia entre esta área y el resto de las áreas de estudio ofertadas por la escuela (cf. Gráfico 3). Esta rama congrega la aplastante mayoría de estos alumnos, predominando un mayor número de chicas. Aun así, esta tendencia se invierte si ponderamos los valores absolutos por géneros – un 73% de los chicos distinguidos, contra un 67% de las chicas, están inscritos en Ciencias y Tecnologías. En el resto de las áreas se constata que las Ciencias Socioeconómicas son mayormente escogidas por los chicos, mientras que las chicas prefieren las áreas de Lenguas y Humanidades y Artes Visuales. Seguramente, no serán ajenas a este escenario las representaciones de prestigio y de futuro asociadas a determinadas carreras universitarias, así como las posibilidades que supuestamente ofrecen estas carreras para acceder al mercado de trabajo. Por consiguiente, frecuentar asignaturas específicas como Matemáticas, Biología y Geología, Física y Química, Geometría Descriptiva, entre otras como asignaturas nucleares del área científica de Ciencias y Tecnologías, constituye un requisito fundamental para poder aspirar a carreras superiores del área de la salud y de la tecnología. No es por casualidad que Medicina surja como la carrera preferida de estos alumnos, constituyendo un proyecto de vida del que muchos solo abdican después de agotar todas las posibilidades de concursos de acceso existentes y de, eventualmente, haber accedido a otra carrera como segunda opción. Las 10 carreras a las que más accedieron los alumnos de excelencia fueron, por orden decreciente, las siguientes: Medicina (99), Arquitectura (22),

Derecho (22), Economía (19), Farmacia (18), Enfermería (18), Gestión (11), Bioquímica (10), Ingeniería Mecánica (9) e Ingeniería Electrotécnica y de Computación (8).

Gráfico 3 – Áreas científicas frecuentadas por los alumnos distinguidos en el cuadro de excelencia, por género



Fuente: Listas de los alumnos del cuadro de excelencia (2003-2012)

Las tres tablas que se encuentran a continuación proveen datos relacionados con la condición socioeconómica de las familias de origen de estos estudiantes, particularmente sobre la profesión y la escolaridad de los progenitores, así como sobre el indicador de clase social del grupo doméstico. En las dos primeras tablas, optamos por confrontar dos tipos de datos – los registros biográficos y el cuestionario -, ya que se observan variaciones en algunas categorías de las variables en cuestión que, por un lado, se pueden atribuir a la imprecisión y a la omisión de información existente en los registros biográficos de los alumnos (por ejemplo, imprecisión en la categorización de profesiones como "empresario", "industrial", "fallecido", "desempleado", "jubilado", "funcionario público" e incluso "ama de casa"; inexistencia de información en el campo de registro de las profesiones y, sobre todo, en el campo de registro de la escolaridad del padre y de la madre – 40% y 36%, respectivamente); y, por otro lado, en el caso del cuestionario, los datos resultan de la agregación de dos bases de datos constituidas a partir de dos procedimientos metodológicos diferentes: la administración en papel y la administración *online*. A pesar del número de respuestas que cabría esperar, especialmente dentro de esta última modalidad, solo fueron rellenados por el 56% de la totalidad de los alumnos distinguidos que ya no se encontraban en secundaria en los cursos de 2010 y 2011, estando incluidos dentro de las no respuestas un considerable número de alumnos a los que no fue posible enviar la invitación para participar en el estudio, ya que no disponíamos de contactos previos.

Aún con este obstáculo metodológico, es posible reforzar algunas tendencias que ya hemos subrayado en trabajos anteriores (Torres y Palhares, 2011; Palhares y Torres, 2012), desde que iniciamos dicho estudio de caso. Los jóvenes que integran el cuadro de excelencia provienen en gran parte de familias cuyos padres y madres ejercen profesiones intelectuales y científicas (Tabla 1), esto es, actividades especializadas basadas en niveles superiores de escolaridad y caracterizadas por elevados niveles de capital cultural (Tabla 2). Independientemente de la fuente que tomemos como referencia, lo que más sobresale en la tabla 1 es la constatación de una diversidad de familias o agregados familiares situados en grupos profesionales que dependen esencialmente del rendimiento de la fuerza de trabajo, muchos de los cuales distribuidos por actividades que tienden a ocupar los lugares peor remunerados de la estructura social – desde el punto de vista sociológico es pertinente subrayar que los padres de alrededor de un quinto de los alumnos distinguidos son operarios, operadores de máquinas industriales y trabajadores relacionados con áreas menos cualificadas, mientras que las respectivas madres acompañan a sus maridos en la misma ocupación profesional, o similar, o son amas de casa.4

La escolaridad de los progenitores nos ofrece más elementos que nos ayuda en la comprensión de la aproximación al universo de los alumnos distinguidos en este estudio de caso. Aunque los registros biográficos nos impidieron conocer la escolaridad del 40% de los padres y del 36% de las madres y frente a la incerteza sobre el nivel de representatividad del cuestionario, hay sin embargo una macrotendencia que se define alrededor de los progenitores con formación universitaria y sin ella, la cual podrá revestir ambas fuentes de información de alguna pertinencia analítica. Excluyendo del análisis el contingente de escolaridad desconocida en los registros biográficos, constatamos un cierto equilibrio entre los padres y madres con escolaridad superior (52,8% y 53,1%) y entre aquellos que frecuentaron la escuela hasta la secundaria (48,2% de los padres y 46,8% de las madres). No obstante, estos mismos datos también nos revelan un desequilibrio a favor de los progenitores con escolaridad primaria y secundaria (alrededor del 60%). La continuidad de esta investigación contribuirá para la clarificación de esta no coincidencia en el grado de escolaridad de los progenitores, lo cual no invalida que se enfaticen y examinen dos presupuestos de naturaleza metodológica y sociológica: la existencia de dinamismos en la composición socioeconómica de varias generaciones de estudiantes que cada curso van integrando el cuadro de excelencia, lo que exigirá un estudio más pormenorizado de las especificidades y su contextualización frente al histórico

de los distinguidos en cada escuela; y la necesidad de comprender un fenómeno que parece contradecir las lógicas determinantes de la reproducción social, al situar en la esfera de la excelencia académica a jóvenes de un origen social y cultural más desfavorecido (cf. Tabla 3). Todo parece indicar que estamos en presencia de un número significativo de tránsfugas (Bourdieu, 1979), siendo probablemente oportuno situarnos en la línea de Lahire (1995) para captar, entre otros, los sentidos culturales de los alumnos con mayor éxito académico, a través y más allá de las restricciones socioeconómicas de origen.

Tabla 1 – Profesión de los progenitores (%)

Grupos profesionales	Registos Biográficos (N=415)		Inquérito por Questionário (N=209)	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Militares de las Fuerzas Armadas	1,0	0,0	--	--
Funcionarios y altos directivos	2,9	2,2	13,9	8,1
Profesiones intelectuales y científicas	26,7	28,0	22,5	24,9
Técnico y profesional Intermedio	8,2	8,2	4,3	4,3
Personal de administración y similares	8,0	8,2	6,7	13,9
Servicio y ventas	2,9	9,2	9,6	9,6
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesca	1,7	0,5	3,8	1,4
Operarios y trabajadores relacionados	8,7	1,9	9,1	4,3
Instalaciones y máquinas y montadores	3,9	2,4	4,8	2,9
Los trabajadores no calificados	8,2	6,0	10,5	5,3
Empresarios industriales no especificado	5,3	1,7	--	--
Doméstico	0,0	11,8	--	8,6
Pensionistas (*)	0,5	0,2	--	--
Desempleados (*)	1,2	3,1	--	--
Fallecido (*)	1,7	0,2	--	--
Situación profesional desconocido	19,1	16,4	14,8	16,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Registros biográficos de los alumnos del cuadro de excelencia (2003-2012) e Investigación por Cuestionario || (*) No consta la última profesión en los registros biográficos

Tabla 2 – Grado de escolaridad de los progenitores (%)

	Registros Biográficos (N=415)		Investigación por Cuestionario (N=209)	
Grado de Escolaridad	**Pai**	**Mãe**	**Pai**	**Mãe**
1º Ciclo o equivalente (4º curso)	5,5	5,8	13,9	12,0
2º Ciclo o equivalente (6º curso)	7,7	8,2	10,5	14,8
3º Ciclo o equivalente (9º curso)	4,1	6,7	14,4	12,4
Enseñanza Secundaria o equivalente (10º, 11º y 12º cursos)	11,6	9,2	23,0	23,4
Diplomatura/Licenciatura	28,4	29,4	30,6	31,1
Posgrado (Especialización., Máster, Doctorado)	2,7	1,7	6,7	4,8
Grado de escolaridad desconocido	40,0	36,1	1,0	1,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Registros biográficos de los alumnos del cuadro de excelencia (2003-2012) y Cuestionario

Para culminar esta sección, direccionamos el centro de atención hacia la distribución de clases sociales de origen de los alumnos de excelencia, construida a partir de la tipología ACM (cf. Almeida et al., 1988; Costa, 1999; Almeida et al., 2006), de donde sobresalen algunos de los aspectos anteriormente mencionados. Predominan las dos primeras clases, particularmente los Empresarios, dirigentes y profesionales liberales y los Profesionales técnicos y de encuadramiento, sumando cerca del 55% de la muestra. Mientras que la primera de estas clases está compuesta sobre todo por empresarios de diversas ramas económicas, algunos despachos de abogados y estudios de arquitectura y algunos gestores y administradores, la segunda se compone de profesores, médicos, ingenieros y otros profesionales cuyo atributo más distintivo, en la mayor parte de aquellos que la integran, es la posesión de un grado superior de escolaridad. Por ejemplo, con respecto a la escolaridad, más de dos tercios de los referidos empresarios tenían una escolaridad inferior a la enseñanza secundaria. Pero con un innegable interés sociológico se posicionan las siguientes clases, de las cuales emergen indicadores de inversión y de trayectorias escolares que antaño no eran analizables frente a las respectivas condiciones sociales. El desafío que en adelante se coloca es comprender si estos jóvenes repercuten en el proceso de democratización de la educación impreso en las últimas décadas en Portugal o si, por el contrario, las dinámicas educativas y laborales relacionadas con este proceso podrían estar ya recomponiéndose para estrechar los criterios de selección social.

Tabla 3 – Indicador socioprofesional familiar de clase

Clase Social del Grupo Doméstico	F_i	%
Empresarios, Dirigentes y Profesionales Liberales (EDL)	59	28,2
Profesionales Técnicos y de Encuadramiento (PTE)	55	26,3
Trabajadores Independientes (TI)	5	2,4
Trabajadores Independientes Pluriactivos (TIpl)	10	4,8
Agricultores Independientes (AI)	5	2,4
Agricultores Independientes Pluriactivos (AIpl)	5	2,4
Empleados Ejecutantes (EE)	21	10,0
Operarios (O)	10	4,8
Asalariados Agrícolas (AA)	2	1,0
Asalariados Ejecutantes Pluriactivos (AEpl)	15	7,2
S/Información	22	10,5
Total	209	100,0

Fuente: Investigación por Cuestionario

La configuración de la excelencia en el cotidiano escolar[3]

En ambas versiones del cuestionario introdujimos una cuestión que pretendía aprehender las razones para la obtención de calificaciones tan elevadas. Desde un punto de vista absoluto, los cuatro ítems más escogidos fueron, respectivamente: el empeño diario en clase, la facilidad en memorizar los contenidos, el excelente apoyo familiar y la práctica en la resolución de ejercicios semejantes a los de los exámenes. Admitiendo que la excelencia académica se construye, en primera instancia, dentro de esta línea representacional, estaremos entonces ante la presencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje que parece enfatizar la asimilación y la reproducción de los saberes del currículo oficial, emergiendo la imagen de un alumno moldado ("domesticado", en el sentido freiriano) por los patrones de la estructura escolar y al mismo tiempo reflejando una concepción de actor estratégico que orienta su inversión escolar hacia la consecución de un proyecto más amplio de vida. Podemos todavía subrayar esta lectura si consideramos la relevancia dada al apoyo familiar y a la cultura general que permite acompañar la materia, aliada al hecho de que estos alumnos no parecen justificar su elevado rendimiento académico con el gusto por estudiar y por el conocimiento. El análisis de las trayectorias escolares de estos alumnos nos permitirá, en una fase posterior de la investigación, determinar la importancia del contexto social de origen y del respectivo capital cultural en la definición de las distintas predisposiciones frente a la escuela y la cultura escolar, aunque, tal y como mostraremos más adelante, ya sea posible evidenciar algunas tendencias en ese sentido. No deja de ser relevante que, para esta élite estudiantil, su desempeño académico se deba en gran parte al trabajo cotidiano que desarrollan en la escuela y particularmente en el aula, como si los espacios y tiempos escolares fuesen cultural y pedagógicamente cerrados y no fuera la institución escolar cada vez más permeable a dinámicas educativas y formativas externas.

Mientras, la tabla 3, al cruzar todos los ítems extraídos del género de los alumnos, nos introduce más datos que analizar en el abordaje de las representaciones de la excelencia escolar, constatándose diferencias relacionadas con algún significado sociológico y educativo, como el empeño diario en el aula que, siendo común a ambos géneros, emerge con más representatividad en las respuestas de las chicas, destacándose, por otro lado, la facilidad en memorizar contenidos de los chicos. Aunque la actitud de las chicas no parezca contradecir la idea de que ellas se ajustan más a las dinámicas de la enseñanza-aprendizaje y a su relación con la racionalidad escolar – Bourdieu (1999) señaló, entre otros factores explicativos, el estereotipo de la "docilidad femenina" –, la facilidad en memorizar conocimientos apuntada por los chicos, capacidad socialmente atribuida al sexo femenino ("las empollonas"), sí lo hace. Pero las diferencias entre géneros en la construcción de la excelencia también se esbozan en otros aspectos, particularmente en la percepción más acentuada que tienen los chicos sobre el papel de su cultura general en el seguimiento de las materias; en el trabajo escolar fuera de la escuela más señalado por las chicas, es decir, en la realización de ejercicios, en el estudio después de clase, en el recurso a las clases particulares y búsquedas complementarias; en la convicción de la posesión de capacidades intelectuales encima de la media de los compañeros y amigos (chicos) y en la relación con los profesores (chicas). Por último, es importante el excelente apoyo familiar, más enfatizado por las chicas que por los chicos, lo que por sí mismo constituye una pista a explorar en el futuro de esta investigación, pues podrá traducir las distintas predisposiciones frente a la escuela por las familias, principalmente las que son medidas por el capital cultural. Por ejemplo, los datos que han sido tratados dejan entrever diferencias entre chicos y chicas en lo que a la escolaridad de los progenitores se refiere: las chicas tienen padres y madres con un nivel de escolaridad básica (9º curso) más frecuentemente (padre y padre, respectivamente, 44,1% y 41,2%; contra un 21,8% y 29,1% de los padres y las madres de los chicos), mientras que la escolaridad más frecuente de los progenitores de los chicos es la formación profesional de grado superior (un 49,1% de los padres y un 52,7% de las madres; frente a un 36,4% y un 31,1% de los progenitores de las chicas).

3 El texto que compone el resto de las secciones de esta comunicación recupera partes de otras comunicaciones presentadas y publicadas en eventos científicos nacionales e internacionales.

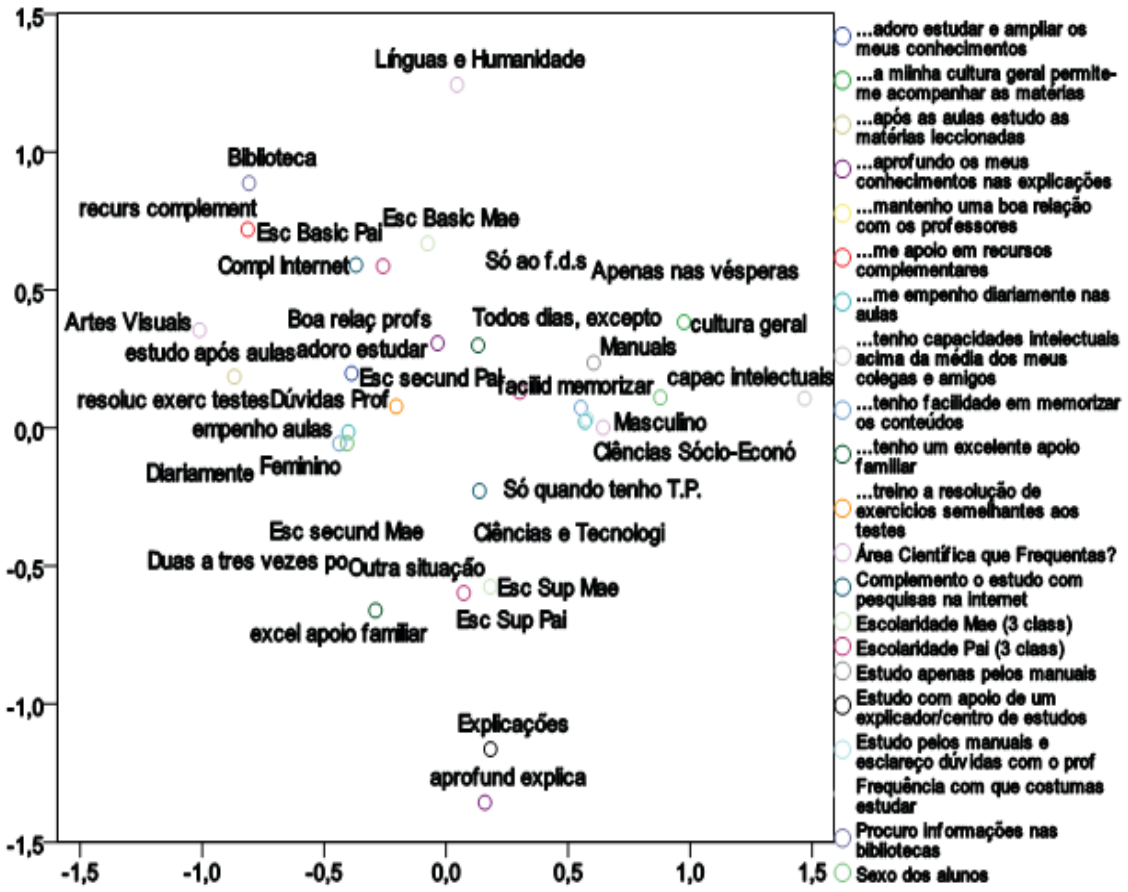
Tabla 3 – "Consigo obtener excelentes calificaciones porque ..." (%) (Indicar como máximo 3 opciones)

	Masc (n=55)	Fem (n=119)
...me empeño diariamente en clase (F_i=102)	45,5	64,7
...estudio las materias vistas en clase después de clase (F_i=40)	16,4	26,1
...tengo facilidad en memorizar los contenidos (F_i=77)	60,0	37,0
...profundizo mis conocimientos en clases particulares (F_i=32)	12,7	21,0
...mi cultura general me permite acompañar las materias (F_i=44)	49,1	14,3
...practico la resolución de ejercicios semejantes a los de los exámenes (F_i=51)	21,8	32,8
...me apoyo en recursos que complementan las materias dadas por los profesores (bibliotecas, internet, ...) (F_i=28)	9,1	19,3
...me encanta estudiar y ampliar mis conocimientos (F_i=34)	18,2	20,2
...mantengo una buena relación con los profesores (F_i=15)	3,6	10,9
...tengo un excelente apoyo familiar (F_i=54)	18,2	37,0
...mis padres me obligan (F_i=1)	0	0,8
...porque tengo capacidades intelectuales superiores a la media de mis compañeros y amigos (F_i=21)	30,9	3,4

Fuente: Investigación por cuestionario a los alumnos del cuadro de excelencia 2003-2009.

Obviamente, es necesario realizar el abordaje del fenómeno de la excelencia académica teniendo en cuenta que es un fenómeno multidimensional. Así, estando todavía en una fase de exploración de esta realidad educativa, comenzaremos a continuación una aproximación simultánea a un conjunto de variables con el objetivo de reducir la cantidad de información y de entender de qué modo sus categorías se articulan en un plano factorial. El gráfico siguiente (gráfico 3) resulta de un análisis factorial de correspondencias, realizado a través del SPSS, utilizando aquí solo la representación gráfica (*plot*) para captar las potenciales asociaciones entre las razones que, según los inquiridos, se encuentran en la base de las excelentes calificaciones académicas, las prácticas y la frecuencia de estudio, la escolaridad de los progenitores, el área científica frecuentada y el género de los distinguidos.

Gráfico 3 – Prácticas y disposiciones de la excelencia académica



Las diferencias anteriormente mencionadas entre chicos y chicas ganan visibilidad por la posición que ambos ocupan en este espacio relacional, siendo posible identificar de inmediato, por la proximidad o por el alejamiento, las lógicas y los sentidos inherentes a las diferentes percepciones de la excelencia escolar. Por lo tanto, queda claro que las chicas tienden a caracterizarse por una práctica de estudio más sistemática y regular (diariamente, a pesar de haber otro grupo que opta por estudiar solo entre dos y tres veces por semana); por un método de estudio que obliga a un necesario empeño en el aula, a la resolución de ejercicios semejantes a los de los exámenes, a recurrir a otras fuentes de conocimientos, a esclarecer dudas con los profesores; por seleccionar mucho más que los chicos las artes visuales – aunque el área de las ciencias y tecnología sea más escogida por ambos sexos (desde un punto de vista relativo con un porcentaje muy similar: 70,9% para los chicos y 70,7% para las chicas – de ahí la equidistancia en el gráfico); por una estructura familiar que las apoya en la manutención del elevado rendimiento escolar, pero que se sitúa en un nivel básico de escolaridad. En cuanto a los chicos, su perfil genérico revela prácticas de estudio de tipo puntual (fines de semana, vísperas de examen); una elevada autoconfianza en sus capacidades intelectuales y en su cultura general; especificidad en la selección del área de ciencias socioeconómicas; y una estructura familiar con niveles de escolarización de formación profesional de grado superior. Esta configuración gráfica nos indica igualmente la existencia de varias segmentaciones entre estos estudiantes, por lo que los perfiles anteriormente trazados son solo orientativos de las tendencias más genéricas observadas en este momento de la investigación.

Cotidianos escolares y no escolares fuera de la escuela

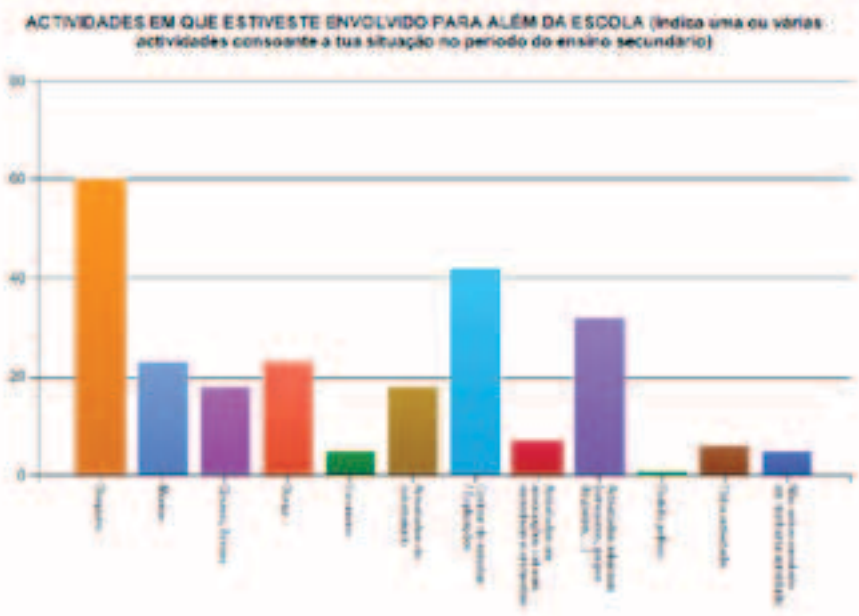
Uno de los objetivos del proyecto de investigación del cual esta comunicación forma parte reside en la comprensión de cómo en los cotidianos juveniles se sintetizan las experiencias escolares y no escolares. Al mismo tiempo, es un desafío de pesquisa intentar estimar si existe o no relación (y saber cuál es el sentido de esa relación) entre los aprendizajes de naturaleza no formal e informal y los aprendizajes formales. En el fondo, nos colocamos en el camino de la idealizada concepción integral de educación, o si se prefiere, en la búsqueda de una visión holística de los procesos educativos que se encuentran en el seno de una extendida sociedad del conocimiento o del aprendizaje. La escuela surge en este contexto erosionada en su proyecto político y cognitivo, debido a la multiplicación de sitios (Palhares, 2008) y de posibilidades de aprendizaje en los diferentes espacios y tiempos de la *ciudad educativa*, pero también porque las actuales narrativas del campo educativo y formativo tienden a atribuir centralidad a las lógicas de individualización de los proyectos de vida, circunscribiéndolos a las dinámicas competitivas de un emergente mercado educativo global (cf. Lima, 2007; Afonso, 2010). A este escenario se le suma la problemática de la *condición social* de los jóvenes, reflejada sobre todo en las dificultades de acceso a espacios de autonomía social y profesional. La inestabilidad y la precariedad son simultáneas a la gradual "desfuturización del futuro" (Pais, 2001) y cada vez se va acentuando más entre los jóvenes la incomprensión del papel de la escuela en los procesos de transición social.

Nuestro interés en estudiar las relaciones entre lo escolar y lo no escolar y su articulación con la excelencia en la escuela pública se inscribe, por consiguiente, en el cuadro de estas preocupaciones sociológicas, ya que la inmersión exitosa de estos jóvenes en la *cultura escolar* y su subjetivización en aspiraciones profesionales y sentidos de futuro parece estar anclada en trayectorias de múltiples inserciones y experiencias no formales e informales, faltándonos determinar, *a fortiori*, cuál es su naturaleza y especificidades y cuál es su lugar en el ámbito de las visiones que los jóvenes y los estudiantes tienen sobre el mundo. No se trata exactamente de buscar (o forzar) relaciones de causalidad, sino de procurar entender cuál es su papel en la consecución de los perfiles de excelencia, sea como complemento, como tiempo libre o recreación, como convivialidad o sociabilidad, o como un amplio abanico de posibilidades y de contextos, donde las experiencias se traducen frecuentemente en aprendizajes significativos y en los que el sujeto sedimenta sus identidades y pertenencias. Estando aquí implícito, el contexto familiar asume una importancia decisiva a la hora de orientar los diferentes proyectos de vida, como por ejemplo cuando el capital económico y/o capital cultural permiten trazar (a veces determinar) las trayectorias educativas desde tierna edad, cuando su influencia se traduce en el fomento de una ética de trabajo ajustable al referencial del *oficio del alumno*, o cuando las prácticas de tiempo de ocio y los consumos culturales de las familias permiten la naturalización de los lenguajes y de los saberes legitimados por la institución escolar (cf. Bourdieu y Passeron, 1990; Bourdieu, 1979).

En lo que concierne a la presente comunicación, los datos de los que disponemos no tienen todavía la espesura heurística para que nos acerquemos a las líneas de pesquisa anteriormente esbozadas. Se reportan esencialmente las respuestas recopiladas en el cuestionario y se presentan en forma de gráficos. El primero (gráfico 4) ilustra la frecuencia de las actividades extraescolares de los alumnos distinguidos, donde se constata el deporte como la actividad que congrega un mayor número de respuestas, siendo principalmente escogida por los chicos. Aunque algunos indicaron que el deporte practicado se encuadraba en una lógica federada, la mayor parte de las respuestas a la cuestión abierta no permite caracterizar la especificidad de la práctica deportiva (competición, recreación, manutención). Sin embargo, es posible encontrar una amplia cantidad de modalidades, tanto individuales (natación, atletismo, bádminton, tenis, equitación, etc.) como colectivas (fútbol, baloncesto, voleibol, polo acuático, hockey, etc.), siendo incluso también apuntadas algunas difíciles de encuadrar dentro de una modalidad deportiva (ballet, danza, bailes de salón, capoeira). En la secuencia de la lectura del gráfico 4, llama la atención que la segunda actividad en la que los alumnos más estaban inscritos, además de la escuela, fuese en centros de clases particulares, constatándose desde luego la idea de la continuidad del trabajo escolar

más allá del horario y del espacio físico de la institución (cf. Glasman y Besson, 2005), así como se refuerza el sentido de algunas conclusiones de la investigación de Costa et al. (2008) de que esta actividad es cada vez más procurada por los buenos alumnos, "que necesitan refuerzo o complemento escolar", diría Afonso (2010: 1147). En los datos de nuestro cuestionario no son visibles diferencias relevantes entre chicos y chicas en relación a la frecuencia de esta actividad (por casualidad solo en la justificación de los excelentes resultados escolares, cf. Tabla 3); sin embargo, la introducción de este cruzamiento de la variable "escolaridad de los progenitores" nos dice que, a semejanza de la referida investigación, frecuentar centros de clases particulares aumenta cuando los padres tienen niveles de escolaridad superior a la básica, siendo más observable entre las chicas que en los chicos.

Gráfico 4 – Actividades extraescolares. (actividades en las que has participado además de la escuela)



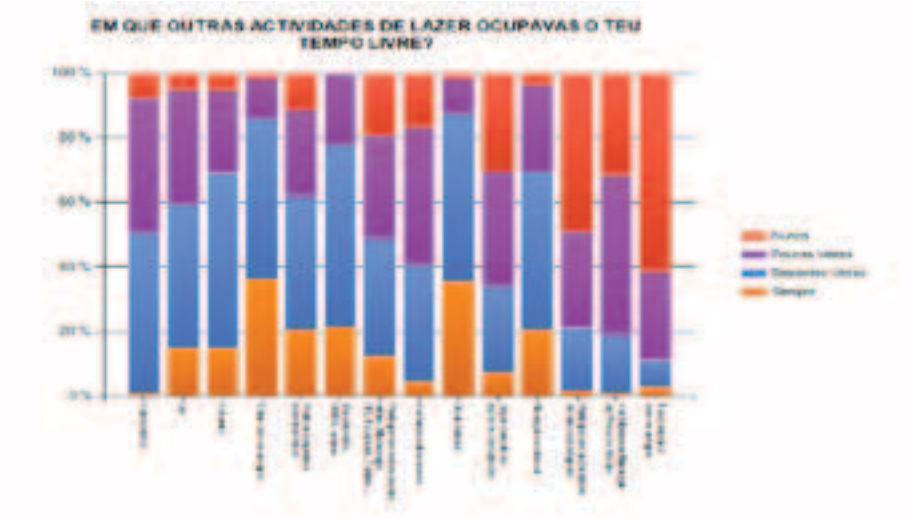
Las otras actividades en que los inquiridos dijeron haber participado más fueron, por orden de frecuencia: las actividades religiosas (catequesis, grupos de jóvenes), indicadas sobre todo por las chicas; la música, donde los chicos participan algo más; y la danza, que reunió solo respuestas femeninas. Es de referir también la participación en actividades de voluntariado, sobre todo por parte de las chicas. Además de estas actividades, se les pidió a los alumnos del cuadro de excelencia que indicasen otras actividades de ocio y tiempo libre, así como su frecuencia, tal y como se puede observar en el gráfico 5. Escuchar música y estar con los amigos tienden a constituir las actividades más practicadas en el día a día de estos jóvenes, seguidas por ver televisión y películas y navegar por internet. Además, la convergencia de estas actividades solo refuerza la idea del gusto de los jóvenes por lo audiovisual y por las tecnologías de la información, apareciendo los amigos como interlocutores privilegiados, presencial y/o virtualmente, en los procesos transaccionales de la cultura juvenil. Que hayan indicado los viajes a la playa se comprende no solo por la localización geográfica de la escuela que estamos investigando (litoral norte de Portugal), sino también porque la playa y el mar asumen, en esta localidad, una expresión simbólica y cultural que se sobrepone a la mera significación de zona balnearia y de recreo en la época estival. Además de la práctica de ejercicio físico y deporte, se refieren otras actividades, como la lectura (tal vez infravalorada, teniendo en cuenta el cariz de estos estudiantes, el 35% lee poco y el 5% nunca lee), la participación en redes sociales (cerca de la mitad de los alumnos tienen poca o ninguna experiencia), salir a bares y a discotecas (un número significativo nunca ha ido o ha ido pocas veces, 60%) y los juegos de ordenador o videoconsola (solo un tercio reveló experiencia en este tipo de entretenimiento).

Para concluir, recurrimos nuevamente al análisis factorial de correspondencias para obtener un esbozo de un plano relacional entre el trabajo escolar fuera de la escuela y la participación en varias actividades no escolares. El *plot* que presentamos a continuación sitúa también el área curricular frecuentada, con la intención de buscar potenciales relaciones con las diferentes participaciones y prácticas educativas. Por supuesto, esta variable dispersa sus categorías en el plano factorial, permitiéndonos deducir que se asocian a una determinada área disciplinar diferentes prácticas de estudio, diferentes actividades no escolares y distintos protagonistas.

Por ejemplo, las ciencias socioeconómicas son más específicas del sexo masculino, que al mismo tiempo tiende a privilegiar el estudio a través de manuales. Como vimos anteriormente, el deporte es, desde un punto de vista relativo, la actividad más característica de los chicos, así como, en menor grado, las actividades en asociaciones y la música; por otro lado, el gráfico 6 nos dice que se encuentran asociadas al sexo femenino actividades religiosas, el voluntariado y la danza, así como la especificidad del estudio de manuales y la subsecuente resolución de dudas con los profesores. Aun siendo cierto que ambos prefieren el área de ciencias y tecnología, el área de artes visuales es donde son más palpables las

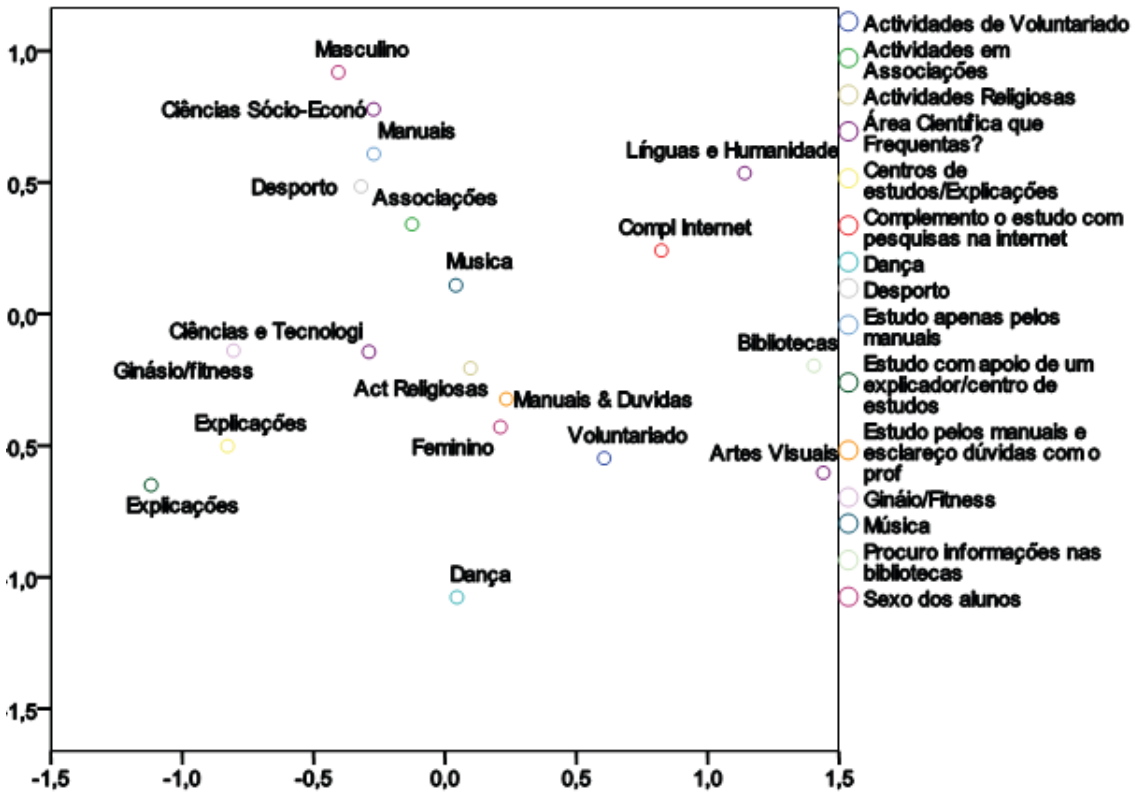
diferencias de género, siendo esta preferida por el sexo femenino. En suma, la representación gráfica pone en evidencia la dispersión y los núcleos de proximidad entre las diversas categorías de las variables, lo que indica, por consiguiente, distintas participaciones y disposiciones de los alumnos, reforzando la idea de que incluso perteneciendo a un cuadro de *exclusividad* de una escuela secundaria, esto no nos autoriza a pensar en ellos como un grupo en sí mismo, mostrando la diversidad de las condiciones que los orienta en la senda de la excelencia académica.

Gráfico 5 – Otras actividades de ocio y tiempo libre. (¿En qué otras actividades de ocio ocupabas tu tiempo libre?)



Fuente: Investigación por cuestionario a los alumnos del cuadro de excelencia 2003-2009.

Gráfico 6 – Actividades escolares y no escolares fuera de la escuela



Bibliografía

Afonso, Almerindo J. (2010) "Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação" en Educação & Sociedade, vol. 31, nº 113, pp. 1137-1156.

Almeida, João Ferreira de, Costa, António Firmino da y Machado, Fernando Luís (1988) "Famílias, estudantes e universidades – painéis de observação sociográfica" en Sociologia, Problemas e Práticas, nº 4, pp. 11-44.

Almeida, João Ferreira de, Machado, Fernando Luís y António Firmino da Costa (2006) "Social classes and values in Europe", en Portuguese Journal of Social Science, vol. 5, nº 2, pp. 95-117.

Bourdieu, Pierre (1979) La distinction. Critique social du jugement, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre (1999) A dominação masculina, Oeiras, Celta.

Bourdieu. Pierre y Passeron, Jean-Claude (1990) Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit.

Correia, José Alberto y Matos, Manuel (2001). "Da crise da escola ao escolocentrismo" en Stoer, R. S., Cortesão, L. y Correia, J. A. (orgs.) Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise, Porto, Edições Afrontamento, pp. 91-117.

Costa, António Firmino da (1999) Sociedade de bairro, Oeiras, Celta Editora.

Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António y Ventura, Alexandre (2008) Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações, Aveiro, Universidade de Aveiro

Glasman, Dominique y Besson, Leslie (colab.) (2004), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l´école. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Disponible en http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf

Lahire, Bernard (1995) Tableaux de familles – Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Paris, Seuil/Gallimard.

Lima, Licínio C. (2007) Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró, São Paulo, Cortez Editora.

Pais, José Machado (2001) Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro, Porto, Âmbar.

Palhares, José Augusto (2009) "Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela" en Revista Portuguesa de Educação, vol. 22, nº 2, pp. 53-84.

Palhares, José Augusto (2008) "Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar" en Educação, Sociedade & Culturas, nº 27, pp. 109-130.

Palhares, José Augusto y Torres, Leonor Lima (2012). "Governação da escola e excelência académica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência" en Sociologia da Educação. Revista Luso-Brasileira, Edição Especial, pp. 234-258.

Torres, Leonor Lima y Palhares, José Augusto (2011) "A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições" en Roteiro, vol. 36, n.º 2, pp. 225-246.

Vieira, Maria Manuel (2010) "Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica" en *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, vol. XX, pp. 265-280*

TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS DE EXCELENCIA EN LA ESCUELA PÚBLICA PORTUGUESA[1]

Leonor Lima Torres y José Augusto Palhares[2]

Resumen

Partiendo de la necesidad de comprender el proceso de construcción de excelencia académica en la escuela pública, nuestra comunicación elige como principales objetivos el estudio de las trayectorias escolares y no escolares de los alumnos que integraron un cuadro de excelencia de una escuela secundaria del norte del país y su eventual relación con las dinámicas de distinción académica inscritas en el proyecto político-pedagógico de dicha institución. Para tal fin, utilizaremos datos recogidos mediante un cuestionario (n=250) en el ámbito de un proyecto de investigación en curso, de naturaleza intensiva (estudio de caso), del análisis de los procesos biográficos de los alumnos y de otros documentos estratégicos de la escuela investigada. De los resultados ya obtenidos en el ámbito de este proyecto, y sobre los que pretendemos reflexionar en el transcurso de esta comunicación, destacamos: i) el número creciente de alumnos distinguidos en el cuadro de excelencia observado en los últimos años; ii) la existencia de cerca de un 40% de alumnos provenientes de familias cuya escolaridad máxima se sitúa en el el 9º año y cuyos progenitores se encuentran profesionalmente en un nivel intermedio y en la base de la estructura social; iii) una débil participación de estos estudiantes en la vida organizacional y cultural de la escuela; iv) una participación diversificada en prácticas educativas no escolares fuera de la escuela; v) un reconocimiento por parte de estos alumnos del papel de la escuela y de los profesores en la obtención de elevados niveles de desempeño académico; vi) una cultura de liderazgo escolar que fomenta la cualidad y el mérito; vii) la constatación de que no se han cumplido algunas de las expectativas de acceso a la carrera universitaria deseada. Finalmente, centramos nuestro debate en torno al problema principal de este grupo de trabajo (más escuela, mejor escuela), procurando dilucidar las dimensiones sociológicas y epistemológicas que subyacen al retorno de la noción de mérito en el panorama educativo actual.

Palabras clave: excelencia académica; trayectorias escolares; resultados escolares; experiencia escolar; cultura escolar

1. Introducción

El objetivo central de esta comunicación reside en el análisis de los recorridos, de las representaciones y de las prácticas de los alumnos distinguidos en el cuadro de excelencia de una escuela de secundaria. Dando continuidad a las líneas de investigación que los diversos autores han desarrollado en los últimos años, ahora se pretende ampliar y articular dos campos teórico-disciplinares en el enfoque de esta problemática: la *sociología de la educación no escolar* – haciendo hincapié en el análisis de las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias y de las subculturas juveniles (v. Palhares, 2008, 2009) – y la *sociología de las organizaciones educativas* – enfatizando la democratización de la organización escolar, los procesos culturales y simbólicos y la llegada de nuevos modos de gobernación y liderazgo a las escuelas (v. Torres, 1997, 2004, 2006; Torres y Palhares, 2009). Nos centramos en el plano de la discusión de las actuales políticas de la democratización de la escuela pública, procurando problematizar los sentidos que la noción de mérito actualmente recobra, sea por referencia a las políticas macroestructurales, en relación a cómo esa noción afecta al acto educativo cotidiano de la escuela pública, sea por la interiorización realizada por los alumnos incorporada a su trayectoria escolar.

El enfoque que proponemos aspira a comprender la combinación de algunas dimensiones intervinientes en el proceso de construcción de la excelencia académica, basándonos en la convicción de que los elevados grados de desempeño de los alumnos solo se explican si consideramos la red de interdependencias que se establecen entre el universo escolar y el universo social y familiar. No obstante, en este texto, restringimos el estudio a un análisis más panorámico de las trayectorias, representaciones y prácticas de estos alumnos; condición fundamental para abarcar los múltiples factores que contribuyen en la construcción de la excelencia académica. Tras un breve encuadramiento de las estrategias metodológicas adoptadas, se asigna prioridad a la discusión de algunos resultados de investigación acerca de cuatro tópicos: perfil sociográfico de los alumnos excelentes, trayectorias escolares, representaciones y prácticas.

2. Diseño metodológico

1 Este trabajo está siendo financiado por Fondos Nacionales a través de la FCT – Fundación para la Ciencia y la Tecnología - en el ámbito del proyecto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 del Centro de Investigación en Educación de la Universidade do Minho (CIEd), que tiene por título *Entre Más y Mejor escuela: La Excelencia Académica en la Escuela Pública Portuguesa*. En la presente comunicación, los autores proceden a una actualización de los datos empíricos presentados y publicados preliminarmente en otros eventos científicos.

2 Leonor Lima Torres. leonort@ie.uminho.pt, José Augusto Palhares. jpalhares@ie.uminho.pt, Instituto de Educación de la Universidad de Minho – Portugal

Esta investigación hace uso de una metodología predominantemente cualitativa, recurriendo a un estudio de caso de una escuela de secundaria del norte de Portugal, institución centenaria heredera de la enseñanza secundaria, que desde el año lectivo de 2003/2004 incorporó el cuadro de excelencia escolar. El estudio se ha centrado en el universo de los estudiantes que en los últimos diez años han figurado en el cuadro de dicha escuela y que han obtenido una media igual o superior a 18 en los resultados escolares.

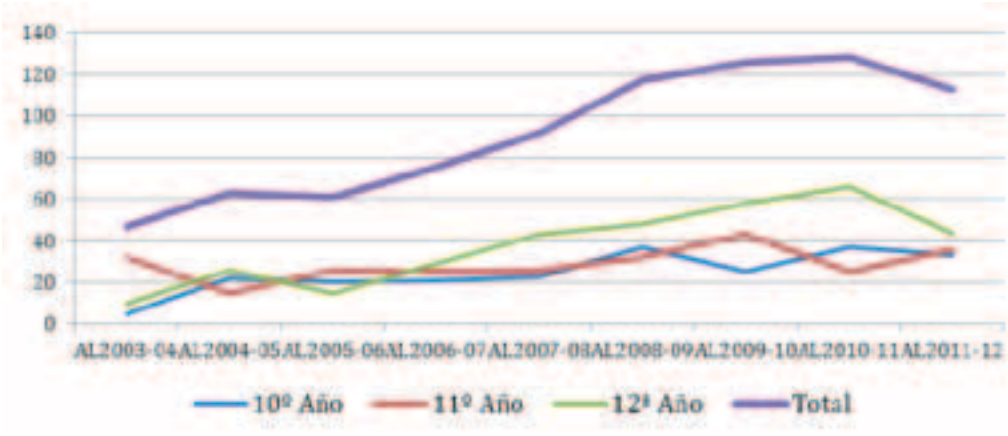
En un primer momento, trazamos el perfil sociográfico de cerca de 448 "alumnos excelentes", basándonos en la información obtenida del análisis de contenido de sus registros biográficos. En una fase posterior, avanzamos hacia su localización en el par institución/carrera universitaria, de cara a comprender los sentidos de las distintas trayectorias escolares. Por último, la identificación de perfiles de excelencia, así como de contextos que favorecen su aparición, nos ha llevado a la utilización de un enfoque más cuantitativo y extensivo con el fin de explorar las tendencias y regularidades que emergieron como patrones socioculturales significativos. El próximo paso fue llevar a cabo una investigación por cuestionario sobre el universo de los alumnos premiados desde el año lectivo 2003/2004. Hasta el momento, fueron recogidas 176 respuestas – 60 cuestionarios fueron auto-administrados de forma clásica y 116 fueron rellenados *online* (el cuestionario aún está activo). Estos cuestionarios son idénticos, compuestos de alrededor de 60 preguntas (270 variables), y ambos han sido adaptados a la actual trayectoria académica de los sujetos: el primero fue respondido por alumnos que todavía asistían a la escuela y el segundo por alumnos que ya habían accedido a estudios superiores o que ya ejercían una actividad profesional.

Los datos que a continuación sometemos a discusión resultaron de estos tres recursos metodológicos (registros biográficos de los alumnos, listas de ingreso en la enseñanza superior e investigación por cuestionario) y procuran ofrecer una primera imagen global de la excelencia académica de la escuela en estudio.

3. El perfil sociográfico de los alumnos excelentes

Desde que la escuela instituyó la figura del cuadro de excelencia en el año lectivo 2003/2004, se verificó un aumento progresivo de alumnos con calificaciones superiores a 18. Con la excepción del año lectivo 2005/2006, que presenta notas similares al año anterior – lo cual debe estar relacionado con la ligera disminución del número de alumnos matriculados en enseñanza secundaria dicho año lectivo –. En el período temporal en análisis se asistió a una subida significativa de alumnos premiados, llegando a representar en los últimos años alrededor del 10% del total de los alumnos matriculados en la escuela.

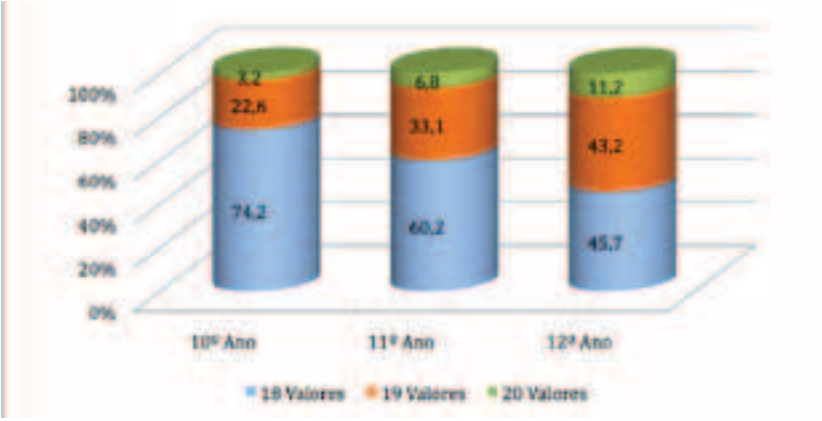
Gráfico 1 - Evolución de alumnos excelentes (2003/2012) (N=415)



Fuente: Listas de alumnos integrantes del cuadro de excelencia (2003-2012)

Cuando observamos la calificación obtenida en cada año de escolaridad sobresale una distribución de las mejores calificaciones en los últimos cursos de la enseñanza secundaria, es decir, hay una mayor concentración de las nota 19 y 20 en los años 11º y 12º. La presión ejercida por la inminente entrada en la enseñanza universitaria podrá constituir un factor preponderante en el impulso del estudio, en el empeño y en la inversión académica por parte de estos estudiantes.

Gráfico 2 – Calificación obtenida en cada curso de escolaridad (N=415)



Fuente: Listas de alumnos integrantes del cuadro de excelencia (2003-2012)

La mayoría de los alumnos con éxito son chicas (61%) y se encuentran inscritos en el área de las Ciencias y Tecnologías (70,3%), área considerada emblemática en esta escuela. Incluso si relativizamos este valor, teniendo en cuenta la desequilibrada distribución de las clases por área científica (en media, las clases de Ciencias y Tecnologías representan el triple de las otras áreas), esta área continúa destacándose en el desempeño académico.

Gráfico 3 –Género (N=448)

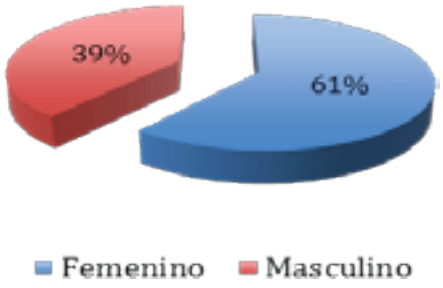
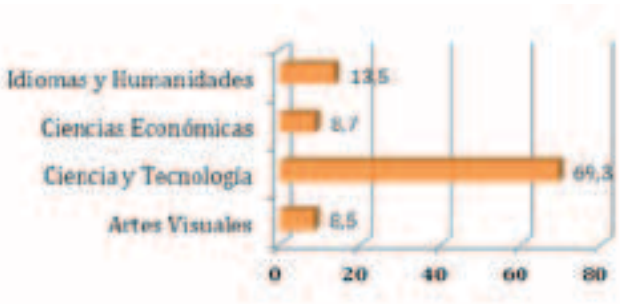


Gráfico 4 – Área científica (N=414)

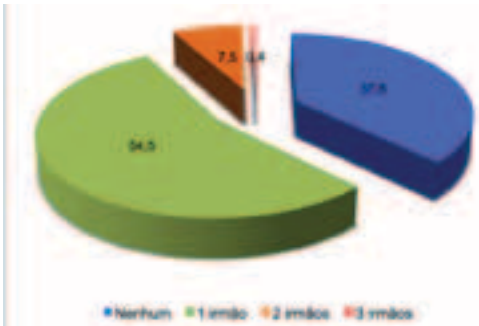


Fuente: Listas de alumnos integrantes del cuadro de excelencia (2003-2012)

El trayecto escolar de estos alumnos se revela bastante homogéneo, en la medida en que casi todos los alumnos provienen de establecimientos de 2º y 3º ciclo localizados en las proximidades de esta escuela –la gran mayoría accede directamente de una escuela primária cercana. Como es obvio, el área de reclutamiento de los alumnos de esta escuela consiste esencialmente en el municipio en el que está implantada (82,4%), no obstante se asiste a una apertura cada vez mayor a alumnos del municipio vecino (13,8%) y de otros municipios limítrofes (3,8%), dando expresión, aunque tenue, a lógicas competitivas y selectivas de admisión de alumnos, identificadas en este contexto geográfico por la investigación de doctorado de Martins (2009).

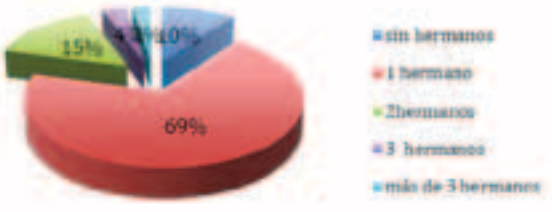
Desde el punto de vista de la caracterización socioeconómica, la mayoría de estos alumnos provienen de familias de dimensión reducida: de acuerdo con los 277 registros biográficos en los que fue posible identificar el número de hermanos, el 54,5% solo tiene un hermano y el 37,6% es hijo único (v. gráfico 5); sin embargo, los datos de la investigación por cuestionario, a pesar de confirmar la prevalencia de núcleos familiares reducidos, revelan que cerca del 70% de los alumnos tienen un hermano, reduciendo al 10% los casos de alumnos sin hermanos (v. gráfico 6). A este respecto, es importante mencionar el reducido apoyo social prestado a estos alumnos, constatándose que solo el 13% recibió apoyo, porcentaje bastante por debajo de las medias globales verificadas en los últimos cursos de esta escuela (25%).

Gráfico 5 – Nº de hermanos (N=277)



Fuente: Registros biográficos de alumnos integrantes del cuadro de excelencia (2003-2012)

Gráfico 6 – Nº de hermanos (N=209)



Fuente: Investigación por cuestionario de los alumnos del cuadro de excelencia

La consulta de los registros biográficos de los alumnos puestos a nuestra disposición por los archivos de la escuela nos permitió acceder a la profesión de los progenitores (declarada por ellos mismos) y a su subsecuente correspondencia de acuerdo con la tipología de la Calificación Nacional de Profesiones. A primera vista, se destaca que una parte significativa de los padres y madres de estos alumnos (26,7% y 28,0%, respectivamente) ejercen profesiones intelectuales y científicas (como profesores, médicos, abogados e ingenieros); por otro lado, la tabla 1 nos da acceso a otros indicadores socioprofesionales que también son relevantes: la presencia de desempeños escolares elevados entre alumnos cuyas familias ejercen profesiones en la industria (como operarios), en el comercio y en la agricultura y la pesca, entre otras actividades económicas de menor estatuto social.

Tabla 1 – Profesión de los padres (N=415)

Grupos profesionales	**Padre**	**Madre**
Militares de las Fuerzas Armadas	1,0	0,0
Funcionarios y altos directivos	2,9	2,2
Profesiones intelectuales y científicas	26,7	28,0
Técnico y profesional Intermedio	8,2	8,2
Personal de administración y similares	8,0	8,2
Servicio y ventas	2,9	9,2
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesca	1,7	0,5
Operarios y trabajadores relacionados	8,7	1,9
Instalaciones y máquinas y montadores	3,9	2,4
Los trabajadores no calificados	8,2	6,0
Empresarios industriales no especificado	5,3	1,7
Doméstico	0,0	11,8
Pensionistas (*)	0,5	0,2
desempleados (*)	1,2	3,1
fallecido (*)	1,7	0,2
Situación profesional desconocido	19,3	16,4

Fuente: Registros biográficos de alumnos integrantes del cuadro de excelencia (2003-2012)

(*) Última profesión no es constante en los registros biográficos

Podemos confirmar además la existencia de distintas relaciones entre la escolaridad de los progenitores y la excelencia escolar, que superan la mera relación clásica con el capital cultural. Si es visible un grupo de alumnos cuyos padres y madres poseen un grado superior de escolaridad (45,4% de padres y 53,1% de madres), también se destacan familiares que tienen, como máximo, la escolaridad obligatoria (9º año) (28,5% de padres y 32,5% de madres). Como algunos registros biográficos carecen de información sobre la escolaridad de los progenitores (cerca del 40% de los casos), no deja de ser pertinente la comparación de este indicador con los datos recogidos de los alumnos a través de investigaciones por cuestionario (N=209), revelándose una tendencia muy similar en cuanto a la distribución de la escolaridad de las familias – 39,1% y 39,7% de padres y madres, respectivamente, con estudios hasta 9º año y 37,6% y 36,4% con licenciatura y postgrado. Los datos expuestos anteriormente revelan que los alumnos distinguidos en esta escuela parecen contradecir las lógicas meramente reproductivas imputadas a la institución escolar. La presencia en los cuadros de excelencia de muchos alumnos que escapan (Bourdieu, 1989; Lahire, 1995) de un destino social predeterminado por el origen social y cultural de sus familias, nos remite a la necesidad de que profundicemos en el debate sobre las cuestiones más amplias de la democratización de la escuela pública, así como en la identificación de variables intra y extraorganizacionales para la comprensión del desempeño académico de los alumnos.

Tabla 2 – Grado de escolaridad de los padres

Grado de Escolaridad	**Padre** N=249	**Madre** N=265
No sabe leer ni escribir	0,0	0,0
1 º ciclo de la educación básica o equivalente	8,8	9,1
2 º ciclo de la educación básica o equivalente	12,9	12,8
3 º ciclo de la educación básica o equivalente	6,8	10,6
Educación Secundaria (10 º, 11 º y 12 º) o equivalente	19,3	14,3
Licenciatura	43,0	50,5
Postgrado	2,4	2,6

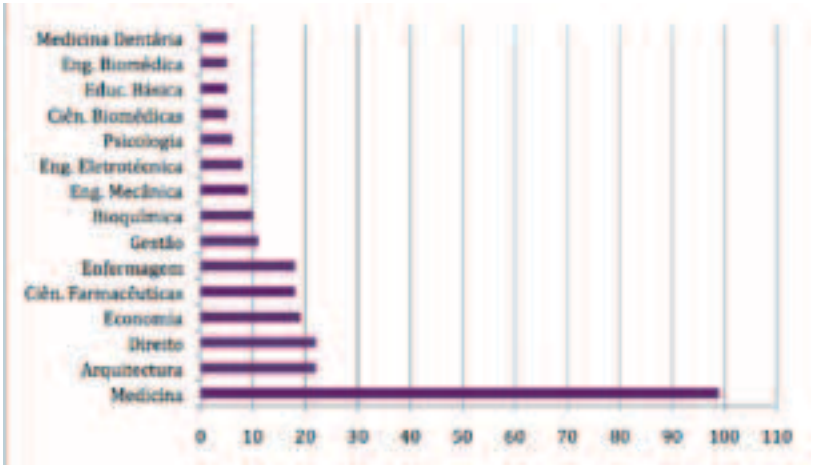
Fuente: Listas de alumnos integrantes del cuadro de excelencia (2003-2012)

4. Las trayectorias escolares de los alumnos excelentes

El gráfico 7 presenta los resultados de las colocaciones en la enseñanza superior de los alumnos distinguidos en el cuadro de excelencia, identificadas caso por caso a partir de la consulta de la página web de la Dirección General de la Enseñanza Superior. Los datos nos revelan objetivamente una nueva etapa en las trayectorias escolares de estos alumnos, muchas de ellas diferentes de las expectativas y proyectos de vida planeados por ellos mismos. Teniendo en cuenta las trayectorias académicas vistas como ejemplares y dignas de referencia por los demás alumnos de la escuela, sería extraño suponer que el ingreso en la enseñanza superior representase una transición linear, poco condicionada por las exigencias de acceso al par institución/carrera universitaria que afecta a todos los candidatos.

Sin que constituya ninguna sorpresa, la elección de carreras con más prestigio social constituye el primer elemento a tener en cuenta, surgiendo de esta forma la carrera de Medicina como la más elegida por estos alumnos. Las carreras de Arquitectura, Derecho y Economía aparecen en los siguientes puestos, aunque con un número de inscritos mucho inferior al de Medicina. Además de las carreras universitarias colocadas en el gráfico, se observa también una gran variedad de carreras (diferentes ingenierías, por ejemplo), y 8 casos de alumnos que no accedieron al sistema público de enseñanza universitaria. Otro dato a considerar es que el 55% de estos alumnos se concentran en solo 6 carreras, mientras que el otro 45% está distribuido entre 40 .

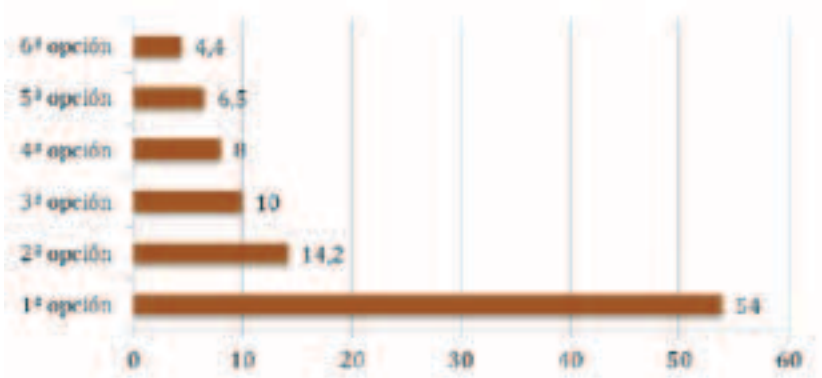
Gráfico 7 – Ingreso a la enseñanza superior – las 15 carreras más escogidas (N=262)



Fonte: Dirección General de Educación Superior (http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/)

El gráfico 8 pone de manifiesto el hecho de que solo el 54% de los alumnos en cuestión han entrado en la carrera/ institución escogida como 1ª opción. Esta realidad, sin embargo, debe ser relativizada, pues muchas de las 2ª y 3ª opciones no representan la imposibilidad de entrar en la carrera deseada, sino la de ser admitidos en la institución de enseñanza superior donde ellos pretendían desarrollar su formación académica. Aun así, esta última constatación no empequeñece las tensiones introducidas por el fracaso de proyectos de vida formados a lo largo de la trayectoria de la escolaridad primaria y secundaria. Esto no significa, no obstante, que las distintas trayectorias de estos alumnos en particular no puedan rehacerse o incluso reiniciarse en esta última etapa de escolarización, como pudimos observar en algunos casos en que hubo alumnos que subieron sus calificaciones y, en una fase siguiente, procedieron a una nueva candidatura. La tabla 3 añade alguna luz a lo que acabamos de decir, siendo particularmente notoria la gran preferencia de los alumnos por los estudios de Medicina, que reúne el 57% de las primeras opciones.

Gráfico 8 – Opción de ingreso en la enseñanza superior



Fonte: Dirección General de Educación Superior (http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/)

Tabla 3 - Carreras indicadas como 1ª opción de los inscritos de la 2ª a la 6ª opción

Curso	Fi	%
Medicina	89	57,1
Arquictetura	10	6,4
Bioingeniería	9	5,8
Ciencias Farmacéuticas	7	4,5
Odontología	6	3,8
Otros	35	22,4
Total	97	100

Fonte: Dirección General de Educación Superior (http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/)

5. La experiencia escolar de los alumnos excelentes

Una línea importante por explorar en este proyecto de investigación consiste en la importancia de que los alumnos del cuadro de excelencia se involucren en actividades de diversa naturaleza desarrolladas en la escuela. Nuestra preocupación se limitará a un análisis más descriptivo, procurando señalar los trazos más evidentes que emergieron del análisis de los cuestionarios respondidos por los alumnos distinguidos hasta el momento. La tabla 4 nos muestra un perfil de alumno no demasiado implicado en los órganos de gobierno de la escuela, no obstante los datos realzan el desempeño de delegado de clase y la inherente representación en el Consejo de Clase; cuya elección puede estar asociada al estatuto de "buen alumno" en el contexto clase y a las correlativas representaciones simbólicas del cargo que son sustentadas en el día a día de esta escuela. La participación en proyectos y en clubs de naturaleza más esporádica aparece aquí con alguna preponderancia, lo que nos remite a un tipo de actividad extracurricular complementar, asociada a determinado profesor o disciplina.

Tabla 4 – Participación de los alumnos en la organización escolar

Tipo de participación	Fi	%
Delegado de clase (n=172)	66	38,4
Consejo de Clase (n=69)	25	36,2
Proyectos y clubs (n=175)	44	25,1
Asamblea Escolar (n=57)	4	7,0
Consejo General /Administración (n=55)	3	5,5
Asociación de Estudiantes (n=172)	6	3,5
Coro (n=169)	4	2,4
Consejo Pedagógico (n=54)	1	1,9

Fuente: Investigación por cuestionario de los alumnos del cuadro de excelencia

Procurando reunir información sobre el *oficio del alumno* (Perrenoud, 1995), sobre todo en lo que respecta al método de estudio (v. gráfico 9), solicitamos a los sujetos que indicasen de qué forma organizaban el proceso de aprendizaje en las distintas asignaturas. El perfil-tipo del alumno excelente parece subrayar las estrategias clásicas de estudio, es decir, el estudio de contenidos en libros de texto y la posterior resolución de dudas junto con los respectivos profesores. El recurso al profesor de clases particulares aparece aquí de igual forma con alguna relevancia, aunque este porcentaje no coincida con datos anteriormente expuestos, que a nuestro entender se relaciona con el entendimiento del estudio como práctica principalmente individual. Por último, Internet parece surgir como un recurso emergente en el apoyo al estudio, dejando la biblioteca tradicional en un segundo plano.

Gráfico 9 – Método de estudio

Fuente: Investigación por cuestionario de los alumnos del cuadro de excelencia

Al preguntarles sobre las razones subyacentes para la obtención de excelentes calificaciones (v. gráfico 10), los sujetos apuntaron principalmente el empeño diario en clase, la facilidad en la memorización de los contenidos y el apoyo familiar. Por otro lado, las razones menos invocadas fueron la presión de la familia, la buena relación con los profesores y las elevadas capacidades intelectuales comparadas con las de los compañeros. El estudio de los materiales después de clase, el gusto por el conocimiento e, inclusive, las clases particulares no parecen posicionarse entre las principales razones que justifican los resultados obtenidos. Desde el punto de vista de estos alumnos parece sobresalir una imagen de excelencia anclada en dimensiones cognitivas desarrolladas en el contexto del aula, así como en la capacidad de asimilación de contenidos y de saberes de la escuela, lo que nos puede remitir a la identificación de la excelencia con los procesos clásicos de enseñanza-aprendizaje, los cuales son más reproductivos que críticos, reflexivos y participados. La referencia al contexto familiar puede estar asociada no solo a la existencia de condiciones socioeconómicas y culturales que favorecen la inversión escolar, sino también al reparto de un ideario de vida y al reconocimiento de las posibilidades educativas y formativas de la escuela.

Gráfico 10 - "Puedo obtener excelentes calificaciones porque..." (Fi)

Fuente: Investigación por cuestionario de los alumnos del cuadro de excelencia

El gráfico siguiente (gráfico 11) sugiere algunas pistas más para el entendimiento (preliminar) de los factores intervinientes en la construcción de la excelencia escolar. Es clara la necesidad de replantearse la importancia de la institución-escuela en la producción de resultados escolares, sin embargo, desde la óptica de los alumnos, las dimensiones pedagógicas y las organizaciones son las que más promueven la excelencia académica.

Gráfico 11 - Factores en la promoción de la excelencia escolar (Media) (1 = Nada Importante; 5 = Muy Importante)

Fuente: Investigación por cuestionario de los alumnos del cuadro de excelencia

El papel central del profesor, el clima pedagógico, la organización de la escuela y su proyecto educativo fueron las razones más valorizadas por los alumnos, lo que puede configurar un elevado reconocimiento del papel de la escuela en el desarrollo de su éxito escolar. Hay una visible descentralización de las condiciones sociales objetivas y subjetivas inherentes a su desempeño escolar, que atribuyen a los actores y a las estructuras organizativas y pedagógicas de la escuela un papel decisivo en el desencadenamiento de los desempeños individuales. El sentido de las respuestas de estos alumnos reintroduce el debate sociológico sobre el *efecto-escuela* o *efecto-establecimiento* (v. Brunet, 1992; Dubet, Cousin y Guillemet, 1989; Cousin y Guillemet, 1992; Cousin, 1993, 1998; Bressoux, 1994), a pesar de que, en los datos analizados, existen algunas tendencias que apelan igualmente a la comprensión de la singularidad académica, a la luz de complementariedades educativas que se desarrollan en el espectro de las temporalidades escolares.

Para terminar esta incursión empírica, añadimos a esta lectura algunos ítems sobre las representaciones de la escuela

frecuentada por estos alumnos. Las respuestas reafirman algunas de las observaciones ya mencionadas, evidenciando algunas de las singularidades culturales y organizacionales que anteriormente hemos identificado (Torres, 1997, 2004, 2006), es decir, el énfasis colocado en la eficacia organizacional, en la preparación de los alumnos para la enseñanza superior, en la cultura de exigencia y de calidad y en la igualdad de oportunidades de éxito, entre otras. Sobresale también un fuerte sentido de pertenencia de los alumnos a la institución, siendo sensibles a la diversidad de trayectorias y de estrategias ante la escuela, refutando la existencia de esquemas y de políticas de selectividad académica del público escolar. Una vez más, se deduce la existencia de un clima pedagógico pautado por lógicas formales de enseñanza y aprendizaje, así como la idea de que su modo de funcionamiento propicia el desarrollo de la democracia y la ciudadanía.

Gráfico 12 - Representaciones sobre el modo de funcionamiento de la Escuela (Secundaria) (N=175)

Fuente: Investigación por cuestionario de los alumnos del cuadro de excelencia.

6. Notas finales

Al largo de la presente comunicación pusimos en evidencia el carácter preliminar de este estudio, sobre todo en lo que respecta a la profundización de algunas líneas de fuerza que afloraron en el primer enfoque de la información empírica. Algunas de las tendencias observadas carecen del correspondiente diálogo con la gran cantidad de datos ya reunida en el ámbito de este proyecto, así como de la posterior comparación de estos resultados con otros datos provenientes de diferentes contextos y realidades educativas.

Este estudio de caso constituirá un referente de investigación para el desarrollo de nuestro enfoque en otras escuelas donde la práctica del cuadro de excelencia esté siendo puesta en práctica, intentando capitalizar algunas de las siguientes ideas y dudas introducidas en este texto: i) ¿la composición social de la excelencia escolar aquí expuesta será solamente específica de la cultura de esta escuela o se replicará en otros contextos escolares?; ii) ¿los indicadores recogidos sobre las estructuras socioeconómicas de estos alumnos nos permitirán captar indicios en la transformación de las funciones de la escuela, particularmente a nivel de la democratización y de la reproducción social?; iii) teniendo presente el ejemplo que estos alumnos suponen para la escuela y para las familias y considerando que estos jóvenes intentan construir una idea de futuro basada en la inversión en el trabajo escolar y extraescolar, ¿la constatación de un porcentaje significativo de alumnos que no consigue acceder en la carrera universitaria deseada no constituirá un contratiempo en el entendimiento de la excelencia escolar?; iv) Como solamente una concepción de éxito centrada en las dimensiones cognitivas representa los cuadros de la excelencia, ¿cuál es el impacto de este proceso en el desarrollo de la ciudadanía democrática entre estos jóvenes?; v) la adopción de un método de estudio más reproductor de contenidos, basado en la memorización de los libros de texto y en la asiduidad a las aulas, ¿no constituirá un handicap a la adaptación e integración de las lógicas de trabajo en la enseñanza superior?; vi) ¿cuál es el papel del establecimiento escolar en la determinación de la excelencia académica?; vii) ¿y el peso de los factores no escolares en la construcción de trayectorias de excelencia escolar?

El abordaje de este fenómeno educativo exige el cruzamiento de distintos niveles de análisis, lo que justificó en este texto un planteamiento más extensivo que circunscrito a un número limitado de variables. Nuestro objetivo principal es la comprensión del éxito escolar en la escuela pública, a partir de la perspectiva de los que alcanzaron los niveles más elevados definidos por la institución escolar. Será, desde nuestro punto de vista, una focalización que no se agota en el estudio de la ejemplaridad escolar, sino que permitirá la problematización de la diversidad de situaciones que configuran, en un primer plano, el éxito y el fracaso escolar y, en última instancia, los sentidos actuales del paradigma dominante de escuela.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1989) La distinction. Critique social du jugement, Paris, Les Éditions de Minuit.
Bressoux, P. (1994) "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres" en Revue Française de Pédagogie, nº 98, pp. 91-137.

Brookover, W. B.; Beady, C.; Flood, P.; Schweitzer, J.; Wisenbaker, J. (1979) School social systems and student achievement: schools can make a difference, New York, Praeger.
Brunet, L. (1992) "Clima de trabalho e eficácia de escola" en Nóvoa, A. (Coord.) As organizações escolares em análise, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 121-140.
Costa, J. A.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. (2008) Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações, Aveiro, Universidade de Aveiro.
Cousin, O. (1993) "L'effet établissement. construction d'une problématique" en Revue Française de Pédagogie, vol. XXXIV, pp. 395-419.
Cousin, O. (1998) L'Efficacité des collèges - sociologie de l'effet établissement, Paris, Presses Universitaires de France.
Cousin, O.; Guillemet, J. P. (1992) "Variations des performances scolaires et effet d'èstablissement" en Education et Formation, nº 31, pp. 23-30.
Dubet, F.; Cousin, O.; Guillemet, J.-P. (1989) "Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des colléges" en Revue Française de Sociologie, vol. XXX, pp. 235-256.
Glasman, D. & Besson, L. (colab.) (2004) Le Travail des Élèves pourl'École en Dehors de l´École. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, disponible en http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf
Lahire, B. (1995) Tableaux de familles – Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Paris, Seuil/Gallimard.
Martins, F. (2009). Gerencialismo e quase-mercado educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição. Tese de Doutoramento em Educação, área de conhecimento em Organização e Administração Escolar, Braga, Universidade do Minho.
Palhares, J. (2008) "Os sítios de educação e socialização juvenis: experiências e representações num contexto não-escolar" en Educação, Sociedade & Culturas, nº 27, pp. 109-130.
Palhares, J. (2009) "Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela" en Revista Portuguesa de Educação, vol. 22, nº 2, pp. 53-84.
Perrenoud, P. (1995) Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar, Porto, Porto Editora.
Torres, L. L. (1997) Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa, Oeiras, Celta Editora.
Torres, L. L. (2004) Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária, Braga, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
Torres, L. L. (2006) Liceu da Póvoa de Varzim. Os actores, as estruturas e a instituição. Um estudo monográfico por altura do centenário, Póvoa de Varzim, Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.
Torres, L. L.; Palhares, J. (2009) "Perfis de liderança e escola democrática" en Revista Lusófona de Educação, nº 14, pp. 77-90.

EL ELEARNING EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: NUEVOS RETOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE EL POSICIONAMIENTO DEL ESTUDIANTADO DIGITAL COMO SUJETO ACTIVO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

Pablo Rivera Vargas y Cristina Alonso Cano

Resumen

La emergencia y dinámica del Elearning (o Formación Virtual), en los actuales escenarios de educación superior, evidencia una importante transformación acontecida en el marco de la sociedad de la información: la utilización de las Tics en los procesos de construcción del conocimiento. Este cambio ha ido de la mano, en primer lugar, de la mejora en la calidad y la oferta formativa existente, es decir, una oferta que ha buscado ser más inclusiva y representativa de las actuales demandas sociales. Y en segundo lugar, se trata de una modalidad que ha intentado adaptarse a las actuales características del estudiantado digital y del digitalizado (Prensky, 2006), cuyo rol en los proceso de enseñanza, tiende a ser más activo y protagónico que en los modelos de formación tradicional. El presente trabajo, es un ejercicio bibliográfico que aborda esta segunda dimensión, en el sentido de reflexionar sobre como el Elearning intenta ser un elemento de mediación entre las transformaciones actuales que se dan educación superior y la emergencia de un nuevo estudiantado virtual, cada vez más activo y autónomo.

Palabras claves: Elearning, Sociología de la educación, Modernidad, Postmodernidad, Estudiante virtual, Sociedad de la información

1. Introducción

El Elearning es una modalidad de enseñanza que desde hace dos décadas ha irrumpido con fuerza en el ámbito de la educación superior (Ferraté, 2011). Si bien su emergencia ha revolucionado la forma en que entendemos y ejecutamos los procesos de enseñanza y aprendizaje, este sigue estando en una fase de construcción y adecuación (Garrison y Anderson, 2005).

Dimensiones como el posicionamiento de la sociedad de la información, el uso y evolución de las Tics, junto a la emergencia de un marco postmoderno y reflexivo en el debate educativo (Lyotard, 1991; Giddens, 1993; Kuhn, 1996), son aspectos que en su conjunto están condicionando la dirección de las innovaciones educativas, entre las que se enmarca el desarrollo del Elearning.

En este expansivo escenario postmoderno y reflexivo (Giddens, Beck y Lash, 1997), identificamos dos aspectos del Elearning que tienen especial trascendencia. En primer lugar, su impacto y dinámica de ejecución, puede variar tanto por el modelo de desarrollo que se observe, como por el marco reflexivo y postmoderno en que se encuentre[1] (Rivera, 2010). En segundo lugar, el Elearning responde a la necesidad actual de contar con modelos de enseñanza en educación superior, que sean capaces de adaptarse a las necesidades y los ritmos de vida de un nuevo tipo de estudiantado, que a la vez de ser más autónomo y protagonista de sus procesos formativos, cuenta con un manifiesto dominio en el uso de las Tics.

Esta segunda dimensión, no solo conforma el objetivo de este artículo, sino que también representan uno de los principales desafíos entre quienes buscan posicionar al Elearning, en el ámbito académico e institucional.

El presente trabajo está estructurado en seis partes. El primer apartado de introducción. En el segundo apartado, se presenta una descripción conceptual del marco social postmoderno y reflexivo, junto a las principales características de la sociedad de información. Finalmente, se analiza cómo estas dimensionas han condicionado el diseño y la actual dinámica de la educación superior. En el tercer apartado, exponemos las principales características del nuevo estudiantado en educación superior. En el cuarto apartado, a partir de la percepción de la comunidad académica (global y local) definimos la concepción actual del Elearning. En el quinto apartado, se presenta una discusión analítico - sociológica, en laque se confrontan los aspectos desarrollados a lo largo del artículo. Finalmente en las conclusiones, se pretende dar respuesta al

1 Aspecto desarrollado por Rivera (2010). En el artículo, el autor sostiene que en las sociedades con mayor prevalencia del modelo de bienestar y a la vez actualmente reflexivas, el Elearning asoma como una alternativa académica que ha favorecido la inclusión social y la igualdad de oportunidades. Por el contrario, en sociedades periféricas, donde predomina un modelo social que otorga mayor prevalencia al mercado, el Elearning se ha posicionado como una alternativa de formación de alto costo, y a la vez selectiva y "compulsiva" (Giddens, Beck, Lash, 1997), lo que ha dejado de manifiesto, otro emergente fenómeno contemporáneo, "el credencialismo".

objetivo de este trabajo, el cual se intenta desarrollar mediante el presente análisis bibliográfico. El objetivo planteado es el siguiente:

> Establecer, de qué manera el actual escenario reflexivo, condiciona la emergencia de un nuevo estudiantado más activo y autónomo, y también del Elearning, como modalidad de enseñanza flexible.

Este trabajo, no tiene la pretensión de cerrar el foco analítico sobre este ámbito; por el contrario, al ser un ejercicio sustantivamente bibliográfico, busca promover la reflexión sociológica en el campo de la educación postmoderna y tecnológica, y a la vez incentivar el desarrollo de otros ejercicios analíticos y empíricos, que permitan dar una mayor consistencia al tema.

2. Transformaciones sociales y culturales en la sociedad contemporánea.

En sus inicios, el proyecto de la modernidad consignó la importancia del conocimiento científico para el bienestar del ser humano, en tanto se constituye a sí mismo en esa actividad y ella le permite avanzar en el desarrollo de la humanidad. Pero justamente esta lógica es la que hoy en día empieza a cuestionarse, especialmente a la hora de determinar si aquellas promesas de mejora en la calidad de vida y bienestar de los humanos, se han cumplido o han quedado a la deriva.

Este nuevo marco analítico, ha implicado la emergencia de un pensar crítico y revelador, que sin embargo, aun no se sitúa como un pensar uniforme. De hecho, el concepto postmodernidad en sí mismo, solo nos sugeriría la existencia de una era distinta a la moderna, una era posterior, contraria, pero no especifica respecto de "qué tipo de era". Un síntoma de la ausencia de un paradigma único que describa y explique adecuadamente la situación actual, es el debate en torno a la definición y estatus del propio concepto postmodernidad. Las hipótesis se mueven desde el extremo de considerarlo como la nueva época histórica cultural**,** que estaríamos gestando (y desde esa perspectiva la época moderna habría dado pie a la época postmoderna) hasta quienes lo reducen a una simple nueva sensibilidad para realizar determinadas actividades de la vida humana, especialmente el arte. En rigor, el concepto tiene su origen en el ámbito estético, pero de ahí se ha desplazado y ha terminado por acuñarse designando las diversas transformaciones de la cultura, el conocimiento y, en definitiva, de la forma en que el ser humano construye su vida en la actualidad.

Para comprender de manera global este fenómeno, partiremos exponiendo las principales características del llamado proyecto de la modernidad y la concepción del progreso a través del desarrollo de la ciencia, para luego ver las principales nociones del pensar postmoderno, desde donde situaremos el fenómeno de la "Modernización Reflexiva." Posteriormente analizaremos el escenario en el que emerge la "Sociedad de la Información" y como las Tics se insertan en los procesos educativos.

2.1. La Modernidad y la Postmodernidad: desde la confianza a la incertidumbre

En el campo de la filosofía analítica, el vínculo entre modernidad y progreso tiene como centro analítico el desarrollo científico y la posición del ser humano en este proceso. El sujeto cognoscente se constituye en la principal dimensión del sujeto moderno en tanto la generación de conocimiento racionalmente fundado, es la actividad por la que la conciencia se constituye a sí misma. Por lo mismo, el sujeto moderno se esfuerza por establecer las condiciones del mejor conocimiento que pueda desarrollar siguiendo a su razón: el conocimiento científico.

Descartes (1637) a mediados del siglo XVII, en su célebre obra "El discurso sobre el método", asigna un especial énfasis al conocimiento científico, al punto de hacer coincidir conocimiento con conocimiento científico y dedicar todo su esfuerzo a establecer las bases para realizar con éxito esta actividad. Desde este punto es que se empieza a gestar otra idea que será tanto o más representativa de la modernidad: la idea de progreso. En la misma línea, para Augusto Comte (1894), el ser humano moderno asumía como propio un sentimiento absolutamente nuevo: el de estar participando en un proceso de continuo crecimiento de la humanidad "…que, tarde o temprano, la llevará a su felicidad" (Comte, 1842: 25).

A mediados del siglo XX, reafirmando está lógica lineal del progreso, Karl Popper (1967) sostenía que la legitimidad del saber científico llevaba al progreso, solo si este era obtenido desde métodos deductivos verificables y "falsables". "La inducción parte de la premisa de que lo primero que ocurre es siempre la observación, y que la teoría científica se forja después. La realidad nos revela que es a la inversa: primero formamos unas teorías acerca del mundo, y son ellas las que determinan lo que debemos observar." (Popper, 1967: 78). Tenemos así una concepción lineal del progreso**,** donde un factor precedente lleva necesariamente al siguiente.

En el marco contemporáneo, para Castells (2001) la expresión de la modernidad, vendría dada por la conformación de una sociedad de redes, promovida por la legitimación del saber científico, el acelerado crecimiento del desarrollo tecnológico, y la estandarización de los estilos de vida a nivel global. A la vez, la confianza entre los distintos sistemas y subsistemas y la falta de incertidumbre, que conforman a la sociedad, representa otro aspecto trascendente del marco general de la modernidad (Giddens, 1993; Kuhn, 1996).

Ahora bien, en las últimas décadas, ha florecido un sentir crítico respecto a estas propuesta de promoción del status quo sistémico, que cuestiona la existencia de un equilibrio social manifestado en la confianza colectiva y "congelada" (Giddens,

1993) de las sociedades occidentales. Se trata de una línea analítica postmoderna, que enfatiza la crisis estructural que viven tanto del proyecto de la modernidad como el pensar positivista (Kuhn, 1996). Esto queda consignado en el propio término en el que lo "post" alude directamente a lo moderno, ya sea para negarlo, criticarlo, cambiarlo, reducirlo o profundizarlo (Lyotard, 1991).

Algunos de los ámbitos de análisis desde el cual se podría justificar la existencia de una crisis al proyecto moderno giran en torno a lo que comprendemos en la actualidad por ciencia, por progreso y por consiguiente, por objetividad.

Respecto de la ciencia, la postmodernidad se manifiesta como una pérdida de fe en los proyectos de fundamentación de la praxis científica. Lo que está en cuestión es justamente la médula del trabajo científico, es decir, la capacidad de encontrar un criterio único y universal para discriminar los enunciados científicos de los que no lo son.

Respecto del progreso, lo que ha caído entonces, es la pretensión de que la ciencia constituya un modo privilegiado de acceso a lo real. Junto con ello cae el sujeto que se auto asignó dicha pretensión apoyado en una razón capaz de todo; y cae el ideal que mueve la dedicación del hombre a la tarea científica: la idea de progreso.

Hoy en día, la práctica y la crítica postmoderna no sólo han develado la incapacidad de la razón de alcanzar esa pretendida objetividad, sino aún más, han mostrado que el proyecto moderno terminó traicionándose a sí mismo, porque el elemento emancipador y liberador que contenía dicho esfuerzo terminó convirtiéndose en un "totalitarismo de la razón", al absolutizar el camino único: el método (Kuhn, 1996). De ahí entonces, que la liberación sea entendida hoy como el despliegue de las diversidades, de lo distinto, de las diferencias en los más distintos ámbitos de la vida cultural y cognoscitiva del ser humano.

Este escenario, caracterizado por la existencia de una mayor cantidad de incertidumbres que de certezas, no ha establecido un camino manifiesto por el cual podamos orientarnos. Lo que sí ha sido posible es la emergente resignificación de los principales símbolos del proyecto de la modernidad (Giddens, Beck y Lash, 1997).

2.2. La emergencia de la Modernización Reflexiva.

La modernidad reflexiva a la que aluden A. Giddens, U. Beck y S. Lash (1997), describe un fenómeno característico de aquellas sociedades que asimilaron el proyecto de la modernidad como base de sus propias posibilidades de progreso, y que en el presente, más que confianza, encuentran incertidumbre y la manifestación de permanentes riesgos sociales. Respecto de los riesgos, su proliferación, constituye un escenario social que antecede a la modernización reflexiva, y que Beck (1998) denomina como Sociedad del Riesgo[2].

La Sociedad del Riesgo indicaría justamente que los efectos de una naturaleza independiente de las actividades de las sociedades, son en realidad inexistentes, "no hay consecuencias que no la involucren (a la sociedad) y en donde sus sistemas organizativos no jueguen un rol decisivo." (Beck, 1998: 76).

En este marco de proliferación de riesgos sociales, y de falta de control de los sistemas organizativos, emerge la modernización reflexiva. Fenómeno, que por un lado, hace referencia a una época de la modernidad que se desvanece y, por otro, al surgimiento anónimo de otro lapso histórico, que no se gesta a causa de elecciones políticas, del derrocamiento de gobierno alguno o por medio de una revolución, sino que obedece a los efectos colaterales latentes en el proceso de modernización autónoma, según el esquema de la sociedad industrial occidental o mejor dicho "capitalismo". Para Kuhn (1996), el sujeto de esta destrucción creadora no es la crisis, sino el triunfo del orden a partir del proyecto científico de la modernidad.

La modernización reflexiva básicamente cuestiona la rigidez y la insuperabilidad de los supuestos de la sociedad industrial. No tiende a la autodestrucción, sino a la "auto trasformación" de la modernización industrial. No alude a la reflexión como el adjetivo "reflexivo" parece sugerir, sino más bien como una fase de auto confrontación: "el tránsito de la época industrial a la del riesgo se realiza anónima e imperceptiblemente en el curso de la modernización autónoma conforme al modelo de efectos colaterales latentes." (Beck, 1998: 120).

La modernidad reflexiva se puede manifestar con la crisis de la familia nuclear y la auto organización concomitante de las narraciones vitales, cuando se pierde fe en los beneficios que traería vivir en comunidades; con la pérdida de influencia de las estructuras de clase sobre los agentes[3]: en la conducta electoral, en las pautas de consumo, en la afiliación sindical; con el desplazamiento de la producción regulada por la flexibilidad laboral, que desde luego trae consigo una baja en la calidad de vida de los trabajadores y un constante empobrecimiento; con la nueva desconfianza ecológica y la práctica de la ciencia institucionalizada; y con el cuestionamiento a los patrones y modelos educativos tradicionales, que reproducen una sociedad que ya no genera confianza.

2 El principio axial de las sociedades del riesgo son los peligros generados por la civilización moderna, los cuales ya no pueden ser ni temporal, espacial o socialmente delimitados, de tal forma que los fundamentos de la sociedad industrial (las instituciones elementales tales como el estado nación, los procesos fundamentales como los antagonismos de clase, las visiones del control y de la racionalidad técnico-económicas y sobretodo la independencia entre la tecnología y la política) son socavados, superados o eludidos sistemáticamente (Beck, 1998).

3 Representan a entes de la sociedad que permiten la socialización, como la familia, los medios de comunicación, los grupos de pares, etc. Giddens (1993).

2.3. La Sociedad de la información: cambios en la construcción del saber y emergencia de las TICS

En términos generales podemos llamar Sociedad o Era de la Información "a la utilización masiva de herramientas electrónicas con fines de producción, intercambio y comunicación." (Castells, 2001:398).

En este punto, la sociedad de la información obedece a la utilización masiva de herramientas electrónicas para el intercambio comunicacional de las personas, donde su masificación denominativa las señala como tecnologías de la información y la comunicación social (Tics). Así, hoy asistimos a la emergencia de la industria de la informática en la creación, distribución y manipulación de los saberes y productos culturales, en la renovación y revolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castells, 2001; Cabero et al., 2008; Sangrà et al., 2011).[4]

Es relevante señalar que la generación, procesamiento y transmisión de la información se convierten en fuentes de poder, por este motivo, resulta primordial focalizar la atención en el mantenimiento de la brecha digital y en la exclusión de los países más pobres, al concentrarse la riqueza en solo en determinadas sociedades. Hay que tener presente además, que existen visiones críticas que emergen desde múltiples escenarios académicos y sociales. En ellas se señala que esta llamada "Sociedad de la Información" no es sino una versión actualizada del imperialismo cultural ejercido desde los países ricos hacia los pobres, especialmente porque se favorecen esquemas de dependencia tecnológica[5].

2.3.1. Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El posicionamiento de la sociedad de la información, impulsado tanto por el avance científico, como por el uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics), ha conllevado cambios que han alcanzado todos los ámbitos de la actividad humana. Sus efectos, podemos identificarlos de manera explícita en los ámbitos político y económico, pero sobre todo en la confección de los sistemas educativos contemporáneos (Sancho, 1998). Esto se evidencia tanto en la razón de ser de las instituciones educativas, como también en la formación básica que precisamos, es decir, la forma de enseñar y de aprender, junto a las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello (Castells, 1997).

Para Adell (1997), se haría así imprescindible considerar en este proceso a las Tics como herramientas fundamentales para la generación del saber, más aún, cuando se trata de diseñar los sistemas educativos contemporáneos.

Gros y Lara (2009) sostienen, respecto del uso de las Tics en los procesos formativos, que éstas, al ya existir y estar a disposición de la ciudadanía, deben ser utilizadas para fomentar y facilitar los procesos de creatividad e innovación por parte del estudiantado. Para las autoras, la consolidación del proceso de cambio en la forma de gestionar el conocimiento y por ende, de construir sistemas educativos, se encuentra en el presente, indisociablemente vinculada a la innovación (Gros y Lara, 2009).

La innovación, así concebida, surge como un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos, siendo obligatoria su consolidación en la vida de las organizaciones (Gros y Lara, 2009). A su vez, resulta ser un mecanismo de diferenciación estratégica, es decir, "una parte indiscutible de la cartera de valores del siglo XXI" (Gros y Lara, 2009: 25).

Por tanto, la implementación de las Tics en los sistemas educativos contemporáneos, y la necesidad de una política educativa que favorezca la innovación y que a la vez otorgue relevancia a las actuales formas de construir el saber de los individuos, (tanto en lo cotidiano como en lo formal), requiere de instituciones con dinámicas flexibles y sobre todo contextualizadas en la realidad, que den cabida y que permitan el desenvolvimiento tanto de "Inmigrantes digitales" como de "Nativos digitales" (Prensky, 2001).

Esto último es de vital consideración, ya que de acuerdo a lo señalado por Casablancas et al (2006), los modelos mentales cambian lentamente, y necesitan cierto tiempo de maduración para que se puedan considerar aprendizajes profundos. En el caso de la incorporación de tecnologías en el ámbito de la educación, el tiempo de maduración conlleva un lapsus de conocimiento respecto a "qué son" las tecnologías y "qué pueden" aportar a la educación desde la perspectiva de la enseñanza y desde la perspectiva del aprendizaje (Casablancas et al., 2006). Más aún de las formas de generación del conocimiento en sí mismo.

A partir de la importancia del actual marco de profesionalización social, así como de la mayor relevancia que cada día tiene la formación permanente de las personas, emerge un nuevo estudiantado, que busca tener cabida para satisfacer las nuevas necesidades funcionales de la sociedad por reproducirse. A la vez, resulta de especial importancia observar cómo las instituciones de educación superior han enfrentado estos cambios, y cómo han pasado de ser instituciones rígidas, a ser instituciones flexibles en la búsqueda de una actualización de los nuevos procesos de gestión educativa.

A continuación presentamos algunas de las principales características de este nuevo estudiantado, que busca desprenderse de los modelos formativos tradicionales, y que a la vez espera ser protagonista de los procesos de enseñanza/aprendizaje en los que se involucra.

4 Esto se pudo evidenciar en los acuerdos finales de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) realizada en Ginebra en el año 2003, donde se manifestó que la comunicación y la educación mediada por Tics, puede otorgar instrumentos para la función crítica y educativa, en pro de satisfacer las demandas de una nueva ciudadanía (CMSI, 2003).

5 Podemos citar a Marcuse (pre sociedad de la información) en "El hombre unidimensional" (1968). Y en reflexiones más actuales, a Beck (1998), Giddens (1993).

3. La emergencia del nuevo estudiantado y la innovación educativa

Los expertos enfatizan que para dar respuesta a las necesidades educativas actuales es necesario modificar el papel que desempeñan los agentes implicados en el contexto educativo, esto es, replantear el espacio educativo y desempeñar nuevos roles docentes y discentes (Lynch, 2002; Majó y Marquès, 2002; Romeu, 2011).

De manera general, el acceso por parte de los estudiantes y los docentes a la inagotable fuente de información que propician las TIC, abre un sinfín de posibilidades educativas (Majó y Marquès, 2002), rompiendo el clásico paradigma de formación tradicional característico del proyecto educativo existente en aquellas sociedades organizadas en búsqueda de la modernidad (Giddens, 1993), de la clase magistral centrada en el docente, donde el alumnado adoptaba un papel pasivo y repetitivo (Majò y Marquès, 2002).

Este nuevo estudiantado es resultado de su época, de la misma forma que otros tipos de estudiante a lo largo de la historia de la humanidad, han sido el resultado de otras situaciones y otras necesidades.

En el presente, el rápido desarrollo de las tecnologías de gestión y comunicación, así como la competitividad, han obligado a una dinámica de aprendizaje e incorporación mas continúa. La necesidad permanente de formación ha generado un nuevo alumnado diferente al tradicional (Borges, 2007; Moreno, 2009), con demandas propias. En este grupo se encuentran personas que, por determinadas situaciones, no pueden acceder a los centros de aprendizaje con modelos presenciales convencionales. Además, el nuevo alumnado precisa de conocimientos y habilidades específicas que sean inmediatamente aplicables a su potencial área profesional, y que integren sus conocimientos y habilidades previamente adquiridos (Marqués, 2008).

Ante este escenario, las Tics desempeñan un rol determinante, toda vez que han puesto, una gran variedad de nuevos materiales a disposición, tanto para el alumnado, como para el profesorado. La posibilidad de emplear los diferentes recursos audiovisuales y sobre todo, la facilidad de comunicación y fuente de información que supone Internet, han abierto un vasto campo para la formación.

Los cambios en los estudiantes y en los materiales, han variado la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Autores como Pallof y Kratt (2003) y Moreno (2009), desde una visión constructivista, sostienen que el proceso de aprendizaje con Tics, es básicamente colaborativo: los estudiantes crean conocimiento a través de la interacción entre ellos mismos, con el profesor, y con su entorno. El alumnado, así deja de tener un papel meramente pasivo en su proceso de aprendizaje (Moreno, 2009).

3.1. El estudiantado virtual: aprender en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

La clasificación de Prensky (2001), respecto a la existencia de nativos analógicos, inmigrantes digitales y nacidos digitales (Prensky, 2001; 2006), podría ser la clave para intentar comprender las actuales transformaciones en la configuración de los sistemas educativos contemporáneos.

La gran mayoría de la primera oleada de estudiantes de EVA (finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI) tomó contacto con el ordenador y con las TIC en la juventud tardía o en la vida adulta, es decir, son inmigrantes digitales, provenientes de un desempeño formativo en el que el profesor era el centro del hecho educativo, quien establecía los ritmos, cómo y hasta dónde se debía adquirir conocimientos.

Estos estudiantes, con carencias en las destrezas y competencias para aprender en un EVA, suelen comenzar sus estudios en un entorno virtual convencidos de que habrá un profesor esperándolos, dispuesto a transmitir su conocimiento de forma telemática. Cuando descubren que buena parte del aprendizaje proviene de la participación en el aula, de la colaboración con los compañeros y de profundizar uno mismo en los contenidos a partir del material de estudio, pueden sentirse desilusionados o incluso "estafados". Como explican Palloff y Pratt (2001: 108), es el descubrimiento de que el profesor no es "el experto en el estrado", sino "el guía que acompaña", cuya misión es ayudar al estudiante en el aprendizaje que realiza, y que nadie puede llevarlo a cabo sino es él (o ella). A la vez fomenta la interacción y la colaboración entre el propio estudiantado. "Es éste un cambio importante, para el cual, los estudiantes no deberían encontrarse solos, sino debidamente preparados por sus profesores o por su institución." (Borges, 2007: 5).

Las siguientes oleadas de estudiantes virtuales están formadas por estudiantes de una gran variedad de edades, entre los que paulatinamente serán mayoría los nacidos digitales, aún provenientes de una formación reglada centrada en la transmisión de conocimientos realizada por el profesor, pero más proclives a la proactividad, a la colaboración entre iguales, a relaciones telemáticas más democráticas y menos jerárquicas[6].

Para desempeñarse adecuadamente en un entorno virtual, los estudiantes tienen que ser competentes en una serie de acciones y de actitudes (Flores, 2004); por ejemplo, en escribir de forma adecuada y organizada, en la lectura extensiva, en comunicarse por medio del correo electrónico, en el manejo del entorno virtual y sus herramientas, en la búsqueda,

6 No obstante, el hecho de haber nacido y crecido habituados a las TIC no convierte automáticamente a los nacidos digitales en estudiantes proactivos, colaborativos, autónomos y participativos (Borges, 2007), por lo que las destrezas y las competencias relacionadas con el desempeño en un EVA se tendrían que trabajar como parte del currículo transversal.

selección y difusión de información (Jiménez, 1999), en organizar el tiempo de estudio y de conexión, en relacionarse adecuadamente con otros compañeros, organizando el trabajo común, aportando, debatiendo y discrepando.

Aunque existen lógicas diferencias y necesidades, entre estudiantes virtuales según el área o titulación, éstos muestran características comunes en su identidad y en su desempeño al aprender en un EVA (Borges, et al., 2007). Quizá la coincidencia más llamativa sea que la mayoría se incorpora a la formación en un EVA sin saber en qué consiste ser un estudiante virtual, sin saber qué hay que hacer, qué comporta, cómo desempeñarse óptimamente, sin haber recibido formación al respecto, (Borges, 2007).

En este sentido, según Borges (2007), el estudiante virtual, en el contexto de la educación superior, se encuentra frecuentemente en una organización virtual, aspecto que implica un mayor uso de las TIC, unos materiales de aprendizaje con una base tecnológica mayor, un cambio en la interacción social y un desarrollo diferente de las actividades de aprendizaje (Harasim et al., 2000). Así, basa su formación en la flexibilidad, disponiendo individualmente de su tiempo bajo su responsabilidad (haciendo compatible la actividad formativa con la laboral y personal) y accediendo a todos los elementos del proceso educativo de manera permanente.

Respecto de la modalidad de enseñanza mediada por Tics, en el que se desenvuelve preferentemente este nuevo estudiantado virtual, existen muchas definiciones. Entre ellas: Computer Based Learning (CBL) (Paulsen, et al., 2003), Virtual Learning (Morgan, 2003) o Virtual Education (Ahmad, 2010). En el contexto iberoamericano, se usan conceptos como Formación virtual, Aprendizaje Electrónico, Educación On line, Aprendizaje Virtual, (Cabero, 2008; Area y Adell, 2010; Moreno 2011). Sin embargo, todos son términos que, con ciertos matices, sostienen una idea similar: proceso de enseñanza y aprendizaje a través del uso de las nuevas tecnologías. Para este trabajo con el fin de presentar un concepto universalmente reconocido que articule posturas y definiciones, llamaremos a esta modalidad de enseñanza, Elearning.

4. El Elearning y los nuevos procesos de enseñanza en educación superior

El Elearning es una modalidad de formación y aprendizaje en educación superior que ha derivado (Simonson, et al., 2006) o ha estado inspirada (Sangrà, et al., 2011) en la tradicional concepción de educación a distancia. Además, como se ha indicado anteriormente, su emergencia y evolución han estado condicionadas a la inserción y utilización del Tics en el ámbito educativo.

Respecto de la búsqueda de una definición general, podemos evidenciar, en diversos trabajos académicos existentes (Gisbert, 2002; Cabero, 2006; Simonson, et al., 2006) que concurren cinco características singulares:

- Se trata de una modalidad moderna de la tradicional enseñanza a distancia.
- Consiste en un proceso de educación formal, que posee una base institucional.
- Se expresa en la separación física del profesorado y el alumnado.
- Utiliza sistemas de telecomunicación interactivos.
- Conecta al alumno y al profesor con los recursos de aprendizaje, compartiendo información y datos, entre otros elementos, por medio de distintos formatos que integran la experiencia educativa.

La particularidad de esta modalidad radicaría tanto en la no co-presencialidad entre el educador y el educando, como en el hecho de que todos o la mayor parte de los contenidos son facilitados online. Según Allen y Seaman (2009) se habla de un modelo Elearning cuando más de un 80% de dichos contenidos son entregados a distancia, y donde (comúnmente) no se contemplan encuentros cara a cara. Esta separación física se ve compensada con mecanismos de vinculación de las partes involucradas entre sí y con los contenidos definidos por medio de la utilización de modelos pedagógicos y tecnológicos acordes. “Los sistemas de telecomunicación permiten la interacción mediante actividades sincrónicas y asincrónicas que posibilitan la generación de un espacio educativo eficaz a distancia.” (Mendiburo y Reininger, 2011: 104-105).

Posiblemente, uno de los trabajos sobre Elearning más significativos en el concierto global sea el realizado por D. Randy Garrison y Terry Anderson (2005). Se trata de un ejercicio que buscaba ser una guía para la investigación y práctica del Elearning en vistas a promover una educación superior de alto nivel (Garrison y Anderson, 2005: 27). Para los autores, el Elearning representa una modalidad capaz de crear comunidades simultáneas y accesibles para todos los actores en cualquier momento y lugar (tanto de investigación, como de docentes y estudiantes).

Respecto a su trascendencia, para Garrison y Anderson (2005), el Elearning con una pedagogía adecuada y un plan docente mediato, podrá transformar la educación superior (Garrison y Anderson, 2005). “Si bien el Elearning es una maravillosa fuente de ideas en el marco de la sociedad de la información, para ser genuinamente educativa deben ofrecer una experiencia que asegure continuidad o la base de experiencias educativas nuevas y valiosas.” (Garrison y Anderson, 2005: 31). Por tanto, debe verse como una modalidad que va mucho más allá de ser considerada una herramienta de soporte al desarrollo de las clases, “en la medida que todas sus potencialidades se conozcan y asimilen en las distintas instituciones educativas, podremos presenciar una transformación educativa sin precedentes.” (Garrison y Anderson, 2005: 18).

Para Garrison y Anderson (2005), el Elearning siempre ha buscado (desde su origen formal establecido en el año 1996), la adaptación a los sistemas educativos contemporáneos, facilitar el acceso y cobertura de la educación superior, y la

búsqueda de los estándares de calidad pertinentes. Estos aspectos representan en el presente y representarán en el futuro, los principales desafíos del Elearning (Garrison y Anderson, 2005).

4.1. Concepciones del Elearning en España

En el contexto académico español, existen múltiples esfuerzos conceptuales e investigativos que han buscado construir una definición integradora del Elearning. Manuel Area (2012) por ejemplo, sostiene que la emergencia del Elearning ha estado marcada por el hecho de que las instituciones educativas han tomado conciencia de que no pueden dar la espalda a la realidad tecnológica y por ello han empezado a desarrollar políticas destinadas a crear las condiciones necesarias para que las Tics estén presentes en las actividades formativas. El autor hace referencia a las políticas desarrolladas por las propias universidades, que estimuladas desde la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) han facilitado que los campus virtuales sean una realidad manifiesta en casi todas universidades.

Para Area (2012), el Elearning no es solo una modalidad que consiste en añadir las Tics a los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales. Se trata de un cambio educativo mucho más profundo, que supone la reinvención de los procesos educativos, convirtiéndolos en una nueva forma de acceder a la educación, promoviendo un mayor protagonismo del sujeto que aprende (personalización). ”En el marco del Elearning, se produce una gran riqueza comunicativa y una manifiesta interacción, entre el estudiantado (comunicación social), por lo que el aprendizaje incidental o informal se entremezcla, y a veces se confunde con los procesos formativos formalizados.” (Area, 2012: 5).

En la misma línea, para Julio Cabero (2008), el Elearning es un entorno formativo que posee tres características básicas: (1) es una formación a distancia, que está basada en el uso de las Tics y que son apoyadas por Internet; (2) se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo a través de Internet, caracterizado por una separación física entre profesorado y estudiantes, pero con el predominio de una comunicación tanto síncrona como asíncrona, a través de la cual se lleva a cabo una interacción didáctica continuada y (3) “el alumno pasa a ser el centro de la formación, al tener que auto gestionar su aprendizaje, con ayuda de tutores y compañeros.” (Cabero, 2008: 40).

En el año 2011, el eLearn Center[7] de la Universitat Oberta de Catalunya, realizó una investigación que buscó significar y dar consistencia a la definición del Elearning. Se trató de una investigación dirigida por Albert Sangrà, cuyo propósito fue construir una definición del Elearning que pudiese ser aceptada por la mayor parte de la comunidad científica y que a la vez sirviera como referente para los estudiosos y profesionales de esta temática.

Según lo expresado en el informe final de la investigación, (Sangrà et al., 2011), el Elearning es una modalidad que va mucho más allá del uso de las tecnologías. “Las características predominantes del concepto hacen referencia a la modalidad de enseñanza y aprendizaje, a un nuevo modelo educativo, pero también la explotación de medios y dispositivos electrónicos.” (Sangrà, et al., 2011: 5). Paralelamente se destacan algunos atributos, como la flexibilidad o la interacción, y se hace hincapié en el rol activo de los estudiantes y del profesorado.

Para los autores del informe, el Elearning “Se trata de una modalidad de enseñanza y aprendizaje que puede representar todo o bien una parte del modelo educativo en el que se aplica, y que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación.” (Sangrà, et al., 2011: 6).

5. Discusión Analítica: el e-Learning como respuesta reflexiva a los procesos de enseñanza formal en educación superior

Como hemos expresado a lo largo de este trabajo, no existe en el presente un criterio externo o interno de carácter absoluto, que permita medir el avance y consolidación del proyecto de la modernidad (Lyotard, 1991). Más bien lo que identificamos, es un marco de incertidumbre que afecta a casi todas las dimensiones que constituyen la dinámica social.

Este estado de incertidumbre ha estado representado por la emergencia de un sentir postmoderno que ha evidenciado como el proyecto de la modernidad, terminó traicionándose a sí mismo, debido a que el elemento emancipador y liberador que contenía dicho esfuerzo, terminó convirtiéndose en un “totalitarismo de la razón”, al absolutizar el camino único: el método (Kuhn, 1996). De ahí que la liberación sea entendida hoy como el despliegue de lo distinto, de las diferencias en los más distintos ámbitos de la vida cultural y cognoscitiva del ser humano. En este marco postmoderno, y reflexivo (Giddens, Beck y Lash, 1997), las formas en que se han diseñado los modelos de enseñanza y aprendizaje, tienden a ser revisados y diversificados[8].

La modernidad reflexiva se puede evidenciar con la pérdida de la fe en las promesas de un mundo moderno y equilibrado, en la práctica de la ciencia institucionalizada; y desde luego, en los patrones y modelos educativos que reproducen una sociedad que ya no genera confianza. En este sentido, para Beck (1998), las instituciones educativas (escuelas y

7 Centro de investigación y desarrollo en Elearning, de la UOC. http://www.uoc.edu/portal/ca/elearncenter/index.html

8 Además, emerge el fenómeno de la individualización (Rivera, 2008), que ha liberado a los individuos de las estructuras colectivas y abstractas, tales como la clase, la nación, la familia nuclear, la educación tradicional, y la creencia incondicional en la validez de la ciencia. Esta individualización se manifiesta tanto en conductas como en expectativas, las cuales no pueden ser satisfechas en el escenario social formado bajo el amparo del proyecto de la modernidad.

universidades) en el marco de la modernidad, se convierten en "estaciones fantasmas", un lugar donde es preciso acudir, pero que expide credenciales para ninguna parte. Para Beck, el marco de enseñanza moderno, no considera la emergencia de nuevas identidades sociales, las cuales si bien siguen acudiendo a los centros formativos, lo hacen como una práctica compulsiva y repetitiva. Solo fenómenos reflexivos, como el aumento manifiesto del paro, han logrado cuestionar este orden normativo (Beck, 1998).

Según Beck (1998), el problema se sustenta en la falta de garantías de empleabilidad que entrega la formación profesional. Por tanto, los itinerarios instructivos orientados a la profesión, cuando su futuro profesional se torna más oscuro, modifican esencialmente su sentido, aunque las instituciones formativas no se flexibilicen o incluso sigan manteniendo sus contenidos curriculares. "Ello puede permanecer escondido para los planificadores e investigadores de la educación, en el gran saco de las «discrepancias entre formación y ocupación», e incluso puede permanecer escondido para los docentes, pero no para el nuevo estudiantado que más tarde, al dejar el sistema educativo, encuentra las puertas cerradas del sistema de empleo (principalmente por falta de asimilación de las competencias profesionales adecuadas, y por la nula experiencia laboral previa), lo que anticipan de manera autoconsciente mientras están en la instrucción" (Beck, 1998: 238). Es decir, que por la irrupción externa del mercado de trabajo, son dañados o destruidos los fundamentos del carácter inmanentemente formativo de la instrucción con referencia ocupacional. Lo que en el marco de la preponderancia del mercado en la construcción de la sociedad, debería hacer replantear el sentido rígido de las instituciones formativas.

Para Rafel Feito (2009), el problema también estaría dado por el hecho de que en el marco moderno, la búsqueda de legitimidad institucional, está por sobre la búsqueda de legitimidad del proyecto educativo y de su sentido. "Una buena formación académica no es, por sí sola, garantía para afrontar con éxito los retos que habremos de afrontar en los diversos escenarios que conforman nuestra vida adulta" (Feito, 2009).

Esta imagen de la "estación fantasma" resulta equivalente a la de la "institución zombie", que se deriva de la opinión de Beck (1998), a propósito de las instituciones sociales que se mantienen de manera inerte aunque haya concluido su ciclo vital (instituciones sociales "zombies"). En el campo de la educación superior, la imagen de la Universidad "zombie" tiene además, la potencia de ilustrar la situación de desconcierto en que se haya buena parte del sistema educativo, derivado en gran medida de "el virtual encapsulamiento del sistema educativo respecto de cualquier mensaje del mundo exterior". Por tanto, pensar en la universidad como una institución dinámica y activa, fuera de los cánones convencionales y más cerca de los ritmos de vida del nuevo estudiantado, sería el resultado de un proceso reflexivo, y no necesariamente una acción inherente a la prevalencia del mercado, o a la propia configuración educativa del proyecto moderno (Aránguiz y Rivera, 2011)..

Hoy en día, existen muchas iniciativas que buscan flexibilizar la rigidez de las instituciones educativas. Ya sea favoreciendo la formación continua o permanente o haciendo compatible la acción educativa con el ritmo de vida personal del estudiantado, rescatando sus saberes propios, la mayoría de los cuales son asimilados en la cotidianeidad (Aránguiz y Rivera, 2011).

Respecto de la necesidad de favorecer estos saberes cotidianos, para Hernández (2004), una de las mayores transformaciones de la globalización consiste en construir y reconstruir la sociedad del conocimiento y de la cultura; es decir, prolongar, y no reducir la formación; desligarla o separarla de puestos de trabajo y oficios concretos. "El hecho de orientar los procesos educativos hacia cualificaciones clave que respondan a esa perspectiva no se ha de concebir sólo como «flexibilidad» ni como «formación continuada», sino que también representa situar la formación en contextos de competencia social, capacidad de dirección, habilidad ante conflictos, comprensión cultural, mentalidad de relación y acceso a las inseguridades y paradojas de la segunda modernidad." (Hernández, 2004: 2).

Respecto a la importancia creciente por la educación informal y cotidiana de las personas, Kahl (1997), sostiene que un aspecto explícito en la forma de diseñar la gestión pedagógica, debe ser capaz de realzar el contexto cotidiano de las personas, y por ende, sus saberes adheridos a esta realidad. "Hay que vincular el aprendizaje con hechos cotidianos de modo que las personas puedan dominar su vida." (Kahl 1997, en Beck 1999: 101).

Ambos aspectos de flexibilización de la enseñanza, se ven favorecidos a partir de la llegada de las Tics al campo de la educación. Para Castells (1997), esto se debe también a la legitimidad y omnipresencia de las Tics y los medios de comunicación social en los aprendizajes que las personas realizamos informalmente a través de nuestras relaciones sociales, y que por lo mismo, cada vez tienen más relevancia en nuestro bagaje cultural.

De igual forma, ni incorporar de manera compulsiva (Giddens, 1993; Beck, 1998) a las Tics en la generación de conocimiento y en la conformación de los sistemas educativos contemporáneos, ni rechazar su potencialidad y aplicabilidad, parece ser el camino. Para Adell (1997) y Sancho (1998), no se trata de construir un nuevo modelo formativo solo en función del potencial de las Tics o por el contrario, su rechazo y resistencia. En tal sentido para Sancho (1998), las posturas tecnófobas como las tecnófilas, no solucionan las problemáticas postmodernas en los sistemas educativos[9]. Para la autora,

9 Para Sancho (1998), la postura tecnófoba olvida que rechazando la consideración de cualquier variación en el trabajo docente, está utilizando mecánicamente un conocimiento tecnológico que acepta y reproduce sin reflexión, convirtiéndola en una técnica fosilizada que no tiene en cuenta las variaciones del contexto en el cual se está aplicando. Mientras la postura tecnófila, solo considera «tecnología» a las máquinas y aparatos y al conocimiento elaborado desde ámbitos que tienen poco que ver con los problemas a los que ha de responder la educación, desconsiderando el

es indispensable tener presente una perspectiva histórica, social, cultural y política, tanto de la tecnología como del contexto social, antes de involucrar a las TICS en los procesos de enseñanza contemporáneos.

En la misma dirección Gros y Lara (2009) sostienen que más allá del debate sobre el uso de las Tics en los procesos formativos, lo cierto es que éstas, al ya existir y estar a disposición de la ciudadanía, deben ser utilizadas para fomentar y facilitar los procesos de creatividad e innovación por parte del estudiantado.

En este sentido es que el Elearning emerge como una posibilidad de articular todas estas necesidades de cambios en los modelos de enseñanza. De transformar a la universidad en una organización activa, acorde a los tiempos y demandas contemporáneas, que pueda dar cabida a quienes desde este marco emergente de la individualización, buscan obtener un conocimiento práctico y funcional, y que a la vez refuerce sus saberes cotidianos.

Por tanto, en la línea de lo planteado tanto por Garrison y Anderson (2005), como por Area (2012), Cabero, et al., (2008) y Sangrà, et al., (2011), consideramos que el Elearning es una modalidad de enseñanza, que si bien ha emergido como evolución de la educación a distancia tradicional, es a la vez el producto de diferentes procesos sociales marcados por la consolidación de la sociedad de la información y el desarrollo y preeminencia de las Tics en la construcción del conocimiento contemporáneo. El Elearning sería el resultado de los procesos de avance y mejora de la educación superior y de distintos esfuerzos académicos realizados para facilitar el acceso y mejorar la calidad de los actuales procesos formativos. Todo lo anterior, inspirado por el marco reflexivo al que hemos hecho referencia, que pone en jaque los procesos convencionales de formación promovidos en el desarrollo proyecto de la modernidad que reproducen una sociedad que ya no genera confianza y que no son coherentes ni adaptables al marco activo en el que se desenvuelve este nuevo estudiantado

6. Conclusiones

Tal como hemos manifestado en la introducción, esta aportación es el resultado de un ejercicio analítico, cuya pretensión ha sido establecer, a partir de una revisión bibliográfica, de qué manera el actual escenario reflexivo que viven las sociedades contemporáneas, ha condicionado la emergencia de un nuevo estudiantado y, consecuentemente, del Elearning.

En tal sentido, podemos manifestar que en el marco del cuestionamiento estructural del proyecto en búsqueda de la modernidad, que ha caracterizado a las sociedades occidentales, en el ámbito de la educación superior, se ha evidenciado la necesidad de modificar el sentido de las instituciones educativas, debido a que tienden a no ser representativas de las necesidades reproductivas de la sociedad, ni de los ritmos y dinámicas del estudiantado actual. En este contexto toma sentido la emergencia de una universidad postmoderna, esencialmente crítica con la rigidez que tuvo durante años, y que busca ser un espacio de generación de conocimiento válido y actualizado.

El Elearning, es una modalidad de enseñanza en educación superior, mediada por las Tics, que, entre otras cosas, promueve la dinámica de la formación permanente y la consideración de los saberes propios del estudiantado. Se trata de una respuesta que emerge en el marco de la modernización reflexiva, y que por tanto busca mejorar y actualizar los procesos de asimilación de saberes y contenidos necesarios para reducir la incertidumbre y para promover la generación de confianza social y colectiva entre los distintos actores sociales.

Bibliografía

Ahmad, Z. (2010). Virtual Education System (Current Myth & Future Reality in Pakistan). Virtual University of Pakistan, November 16, 2010. Entrepreneurial Tutors. [Fecha de consulta: 30/02/2013]. Disponible en: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1709878

Aránguiz C. y Rivera P. (2011). "Desafíos de la universidad en la formación del siglo XXI: Construcción de ciudadanía crítica y activa". Edit. Sistemas de información. Castellón, España. [Fecha de consulta: 26/02/2012]. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11039&PHPSESSID=2d79999838a38f990f8a4d470cc88189.

Área, M. (2012) La formación y el aprendizaje en entornos virtuales. Potencialidades, debilidades y tendencias. *Crítica*. Noviembre-Diciembre, nº 982, págs. 33-36.

Beck, U. (1998). "La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad". Paidós, Barcelona. pp. 237-238.

Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. En: Federico BORGES (coord.). El estudiante de entornos virtuales [dossier en línea]. Digithum. Nº 9. UOC. [Fecha de consulta: 30/02/2012]. Disponible en http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf

Cabero, J. et al., (2008). "e-Learning: Meta-análisis de investigaciones y los resultados alcanzados". Proyecto de investigación. EA2007: 0326. Años 2007-2008. Investigador responsable: Julio Cabero A. Universidad de Sevilla. [Fecha de consulta: 26/11/2012]. Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/ProyectoEA08.pdf

conocimiento práctico y teórico acumulado por años de estudio y experiencia. (Sancho, 1998: 15)

Casablancas, S.; Duran, P.; Alonso, C. e Higueras, E. (2007). Una experiencia de tecnología educativa relatada desde otros tiempos y espacios, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Nº 6 (1). Págs. 33-47. [Fecha de consulta: 30/06/2012]. Disponible en http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/

Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1 La sociedad red. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2001). La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad. Editorial Areté. Barcelona

Comte A. (1842), "Curso de Filosofía Positiva". Paris, Francia. Págs. 25-26

CMSI, (2003). "Declaración de Principios", Ginebra, [En línea] Disponible en: http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!PDF-S.pdf [Consultada: 11/03/2010]

Ferrater, G. (2011). A bunch of geniuses. Walk In Review nº7. Edit SyL UOC. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona. Págs. 22-39

Feito, R. (2009). Otra Escuela es Posible. Edit Siglo XXI. Madrid, España.

Flores, J. (2004). How to Become a Proficient Online Learner. EE.UU.: Authorhouse - 1stBooks.

Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica. Octaedro. Barcelona.

Giddens, A. (1993) Consecuencias de la modernidad, Alianza, Madrid.

Giddens, Beck, Lash (1997). "Modernización Reflexiva: Política, tradición y estética en el orden moderno". Alianza, Madrid.

Harasim, L.; Hiltz, S. R.; Turoff, M; Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa.

Hernández, F. (2004). «Educación y sociedad de riesgo» (abril 2004). Universidad de Valencia. Págs. 2-4

Jiménez, B. (1999). "Formación continua y nuevas tecnologías: una visión didáctico-comunicativa". En: J. Cabero Almenara [et al.] (Coord.) (1999). Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla: Editorial Kronos

Kahl, R. (1997): «Globalisierung zwingt zu einer Reorientierung des Lernens», en taz de (nota de Beck).

Kuhn T. (1996). "La Estructura de las Revoluciones científicas" Brevarios del Fondo de Cultura Económica. 1ª edición. México. Pág. 121.

Lyotard J.F. (1991). "La condición postmoderna". Ediciones Cátedra. Madrid.

Marqués, P. (2008) Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. Didáctica, Innovación y Multimedia. Año 4. Nº 11. Barcelona.

Majó, J. y Marquès, P. (2002). La revolución educativa en la era internet. Barcelona: CissPraxis.

Morgan, G. (2003), Faculty Use of Course Management Systems, 2, retrieved November 27, 2005.

Moreno, P. (2009). Análisis del uso universitario de plataformas de gestión del aprendizaje. Estudio de caso en la Universitat de València. Tesis doctoral, Doctorado en Ingeniería Informática. Dirigida por Vicente Cerverón Lleó. Universidad de Valencia. Págs 27-29

Paulsen, C., Et al (2003). Usability test of an internet-based informatics tool for diabetes care providers: the comprehensive diabetes management program.

Palloff, R. M.; Pratt, K. (2001). Lessons from the Cyberspace Classroom. The Realities of Online Teaching. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.

Popper, K. (1967).Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico. Trad. Néstor Miguez (1994). Ediciones Paidós. Barcelona. 1994.

Prensky, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants Part 1». On the Horizon. 9(5), págs. 1-5. [Fecha de consulta: 22/05/2012]. Disponible en http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/2740090501.pdf.

Rivera, P. y Aránguiz, C. (2011). "El E-learning en el marco de la construcción de ciudadanía. Análisis contemporáneo a partir de la disociación entre modelos sociales y la crisis de sentido". Revista Chilena de Comunicación, volumen IV (1). Editorial Accesum. Santiago, Chile.

Rivera, P. (2010). "Impacto sociocultural de la formación profesional Elearning en las sociedades periféricas y desarrolladas." Revista Chilena de Comunicación. Año II Nº2. 2010. Santiago de Chile. Págs. 111-120.

Rivera, P. (2008). "La modernización en Chile: Compulsión o congestión social". Revista Perspectivas, Año XIII, Nº19. Editorial LOM, número 19, Santiago de Chile, año 2008. Pág. 37-56.

Sancho, J. M. (Coord.) (1998). La Tecnología: Un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En J. M. Sancho (Coord.): *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori. pp 13-38.

Sangrà, A., Vlachopoulus, D, Cabrera, N., Bravo, S. (2011). Proyecto: Hacia una definición inclusiva del e-learning. Barcelona. ELearn Center. UOC. [Fecha de consulta: 30/01/2013]. Disponible en http://elconcept.uoc.edu/2011/12/spanish-and-engish-versions-of-final.html

Simonson, M., Salmadino, S., et al. (2006) Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (3ª Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. USA.

LA FP DE GRADO MEDIO Y LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADULTOS: ¿UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS?[1]

Javier Rujas Martínez-Novillo[2]

Resumen

La crisis económica de los últimos años ha afectado y sigue afectando al sistema escolar de diversos modos (gasto público, movilizaciones, planes de reforma, etc.). En la opinión se ha ido asentando la idea de que la crisis y el crecimiento del paro han hecho volver a muchas personas al sistema educativo, bien a la espera de encontrar de nuevo un empleo, bien como forma de inversión en un capital escolar que les abra la puerta a mayores oportunidades laborales en el futuro.

Si antes de iniciarse la crisis, un tercio de quienes abandonaban el sistema educativo sin el título de Graduado en ESO retornaba al mismo en los años siguientes, en los últimos años dicha tendencia se habría acentuado. Y, si dicho retorno se hacía ya entonces principalmente a través de la Educación Secundaria para Adultos y la Formación Profesional de Grado Medio, hoy ambas se estarían consolidando como una especie de segunda oportunidad o vía secundaria para sacarse el título de ESO y/o optar a una *credencial de salvación* –o, al menos, *de protección*– frente a una situación de precariedad creciente.

Empleando diversas fuentes secundarias, realizaremos una síntesis de la evolución cuantitativa reciente de la Educación Secundaria para Adultos y la Formación Profesional de Grado Medio desde antes del inicio de la crisis, y sus principales características. Y la contextualizaremos con datos sobre la evolución del mercado de trabajo (en especial, el paro) y del sistema educativo (en especial, el abandono educativo temprano o las distintas modalidades de la educación de adultos).

Palabras clave: educación secundaria para adultos, Formación Profesional, abandono escolar, crisis.

Introducción

Los fenómenos del fracaso y el abandono escolares se han convertido en buena medida en el centro de atención de la mirada sobre la educación y la juventud en España. Considerando el fracaso y el abandono como fenómenos definitivos –como si se fracasara o abandonara en un momento claro y de una vez por todas– y determinantes de un destino social, muchas veces olvidamos su carácter *procesual* y la necesidad de considerarlos en el seno de *trayectorias sociales* más complejas, en relación con las *estrategias* de actores concretos en contextos concretos.

En ese sentido, no son pocas las personas que, habiendo abandonado, vuelven a estudiar al tiempo de haberlo dejado. Como ya indicaban los datos de la ETEFIL-2005[3] para el periodo 2001-2005, el 32,7% de quienes abandonaban entonces el sistema educativo sin finalizar la ESO, volvía al mismo en los años siguientes, fundamentalmente a través de la Educación Secundaria para Adultos (17,8%) y los Ciclos Formativos de Grado Medio (15,4%), pero también a través de Programas de Garantía Social (8%). El resultado es que buena parte de quienes abandonaron la ESO incrementó su nivel de formación en los años siguientes (26,3%). En ocasiones, por tanto, quienes abandonan vuelven más adelante al sistema educativo y aumentan su capital escolar o sus credenciales, si bien estas llamadas vías de segunda oportunidad no dejan de ser *minoritarias* (García *et al*, 2013: 75). De entre quienes vuelven, sin embargo, una parte vuelve a abandonar sin credencial[4].

Si la vuelta a los estudios no es un fenómeno nuevo, como veremos, la crisis económica de los últimos años ha hecho que se ponga en parte el foco en él, al tiempo que revitalizaba las explicaciones economicistas que convierten a la "crisis"

1 Esta propuesta de comunicación se enmarca en el proyecto I+D en curso *Reciclarse como respuesta al desempleo: la ESO para adultos y la formación profesional de grado medio en una época de cambios estructurales* (ref. EDU2011-24316, Ministerio de Ciencia y Tecnología, IP Rafael Feito).

2 Javier Rujas Martínez-Novillo. Dpto. de Sociología III, UCM.javier.rujas@ucm.es

3 Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral, realizada por el INE.

4 Para un análisis sociológico más pormenorizado de los resultados de la ETEFIL, puede verse el trabajo del GRET (García *et al*, 2013). Si bien permite analizar trayectorias escolares y laborales, su limitación al periodo 2001-2005 hace que queden fuera de consideración los años de la crisis económica y sus efectos sobre ellas.

en un actor omnipotente o a los agentes en actores racionales y calculadores que actúan en función de costes-beneficios. Si estas explicaciones tienden a simplificar y ocultar la complejidad de lo social, parece claro que la crisis económica de los últimos años ha generado una situación paradójica en el ámbito escolar. Al tiempo que se reducen los recursos debido a los recortes presupuestarios, aumenta la demanda de educación por parte de algunos sectores de la población, como estrategia frente a la creciente reducción de oportunidades en el mercado de trabajo y la precarización de sus condiciones de vida. Al incrementarse el riesgo de desempleo y sus consecuencias para toda la población, y especialmente para los más desfavorecidos (por edad, nivel de estudios o clase social), la inversión en educación por parte de estas franjas de población se ha convertido en parte de una estrategia en muchos casos, no ya de *promoción* social, sino de *protección* frente al desclasamiento o la precariedad crecientes.

Esta comunicación se enmarca en un proyecto de investigación más amplio sobre la educación secundaria de adultos (ESPA) y la Formación profesional de Grado Medio (FPGM) como vías de "reciclaje" para personas que abandonaron el sistema educativo sin el título mínimo (ESO) en un contexto de cambios estructurales[5]. Pretende servir, así, de contextualización al mismo, a partir de un análisis cuantitativo de datos secundarios relativos, en un primer momento, al mercado de trabajo y las trayectorias escolares (desempleo, "fracaso", abandono escolar); y, en un segundo momento, sobre la evolución reciente de la Educación Secundaria de Adultos (ESPA) y la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), sus características y su público. Si el fenómeno de vuelta a los estudios se registra en diversas etapas educativas y para distintos sujetos sociales, nos centraremos aquí fundamentalmente en estas dos, por ser las dos principales vías de retorno para el grupo específico de quienes no obtuvieron en su día la ESO[6]. Los datos analizados se centran en el periodo 2000-2012 precisamente para poder entender y matizar los efectos de la crisis económica –cuyo comienzo se sitúa convencionalmente en 2008– dentro de tendencias más amplias.

Mercado de trabajo, crisis económica y trayectorias escolares

En un momento de crisis económica y social como el actual, las ciencias sociales tienden a contagiarse del *crisiscentrismo* que se ha apoderado de los discursos públicos. No obstante, no todo es consecuencia de la crisis económica que empezó en 2007-08, ni todo es explicable únicamente por referencia a ella. En este sentido, el sociólogo debe romper con el discurso dominante sobre la crisis económica y los sesgos que éste impone al razonamiento común. En primer lugar, con la "atención inmediata a lo inmediato" (Bourdieu, 2008: 209) y la ceguera ante tendencias más amplias que comienzan antes de la crisis, y que ésta no hace más que agudizar o revelar de forma más clara. En segundo lugar, con el economicismo reinante, casi inevitable en un contexto de "crisis económica", que atribuye todos los comportamientos sociales o bien a factores económicos –volviendo a un materialismo que hacíamos superado en ciencias sociales–, o bien a una supuesta "racionalidad económica" de los actores, ocultando su complejidad y sus fundamentos sociales. Por último, con la sustantivación y personificación de la "crisis", que le atribuye una especie de entidad natural y una capacidad de agencia sobre las personas, cuando una "crisis" no es ni siquiera un fenómeno unificado y homogéneo, sino un conjunto de condiciones o fenómenos que etiquetamos como tal[7].

Estas precauciones necesarias no evitan, sin embargo, considerar los *efectos* –bien reales– de la misma en las trayectorias laborales y escolares. La crisis económica ha supuesto, entre otras cosas, una caída de la renta media de las familias, un aumento de las desigualdades de renta y un aumento del riesgo de pobreza (Martínez García, 2013).

En particular, el aumento del desempleo[8] es un fenómeno que ha afectado globalmente a la población española desde 2008. No obstante, contemplado en función de otras variables (género, clase, edad), no se reparte por igual entre distintos segmentos sociales. Emplearemos aquí datos extraídos de los *Indicadores sociales* del INE (Edición 2011), que nos permiten situar la crisis actual en la evolución de las dos últimas décadas (y, por tanto, comparar con las crisis económica de los 90), y datos de la Encuesta de Población Activa.

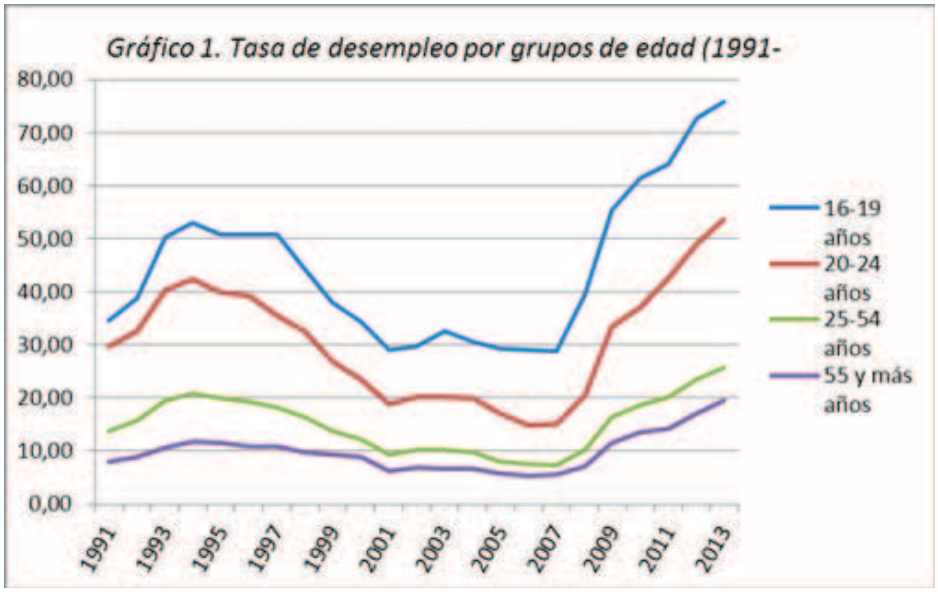
Como señala Martínez García (2013), frente al énfasis político y mediático en el "paro juvenil", el desempleo es un fenómeno general que afecta a toda la población. Si bien es cierto que afecta más a los jóvenes que al resto de la población, lo hace aproximadamente en la misma proporción con respecto al resto de grupos de edad que antes de la crisis. Esto puede verse en el siguiente gráfico, donde contemplamos una cierta persistencia de la estructura de edades en relación al desempleo a lo largo del tiempo, si bien la distancia entre las franjas más jóvenes y las mayores ha tendido a crecer en los últimos años (Gráfico 1).

5 Puede leerse un adelanto del trabajo etnográfico realizado en un centro de adultos madrileño (CEPA) en (Feito, 2013).

6 En este sentido, habría que tener en cuenta los PCPIs como otra vía para obtener el graduado en ESO. No obstante, se trata menos de una vía de *retorno* al sistema educativo, que de una vía de *continuidad* en el mismo para quienes son apartados del tronco común. Una continuidad, por tanto, en el margen, fruto de una *externalización* del fracaso escolar (García *et al.,* 2006).

7 En su análisis de mayo del 68, Bourdieu define la "crisis" como la "intersección de muchas series en parte independientes de acontecimientos sobrevenidos en varios campos habitados por necesidades específicas" (Bourdieu, 2008: 209). Una sociología de la crisis tendría, por tanto, que reconstruir esas series de acontecimientos y su articulación concreta para evitar caer en la reificación.

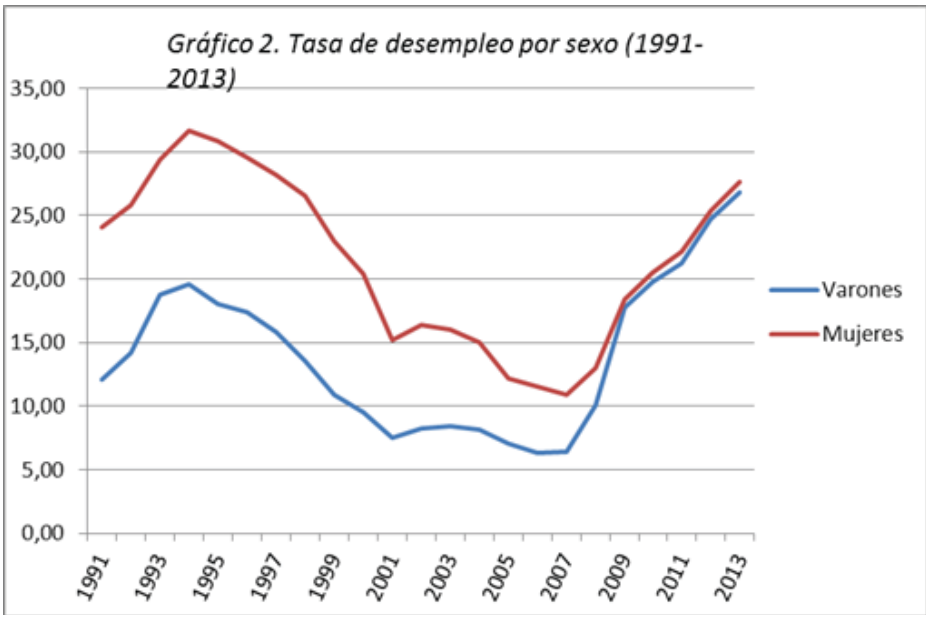
8 Hablaremos aquí de *desempleo* y no de *paro*, como es habitual, porque este último término puede resultar engañoso y ejerce un efecto ideológico estigmatizante: no tener empleo no equivale a "estar parado" o "inactivo", no equivale a "no hacer nada" en el día a día. Tras el supuesto "paro" se ocultan múltiples situaciones de trabajo productivo en negro y de trabajo reproductivo, doméstico o de cuidados.



Fuente: Elaboración propia a partir de INE, *Indicadores sociales*, Edición 2011, para los años 1991 a 2010; EPA, *Resultados anuales. Serie 2005-2012*, para los años 2011 y 2012; y EPA, *Resultados nacionales. Primer trimestre de 2013*, para el año 2013.

No obstante, ese aumento del desempleo en las franjas de población joven es más susceptible de favorecer un retorno o una continuidad de los jóvenes –socialmente considerados en "edad de estudiar"– en el sistema educativo que en sus mayores, si bien estos también invierten en credenciales educativas en el contexto actual, como veremos más adelante.

Por sexo, las mujeres muestran en conjunto una tasa de desempleo superior a los hombres en todo el periodo, si bien las diferencias se reducen mucho a partir de 2009 (Gráfico 2). Paradójicamente, la crisis de 2008 parece tender a igualar la tasa global de desempleo por género. No obstante, las mujeres jóvenes tienen una tasa mayor de desempleo que las maduras. Sin embargo, como veremos más adelante, el peso de los hombres es ligeramente mayor al de las mujeres entre las personas que se matriculan en ESPA y CFGM, lo que parece tener más que ver, en este caso, con la trayectoria escolar anterior que con las oportunidades de trabajo: las tasas de jóvenes que no titulan en ESO son mayores para los hombres que para las mujeres.

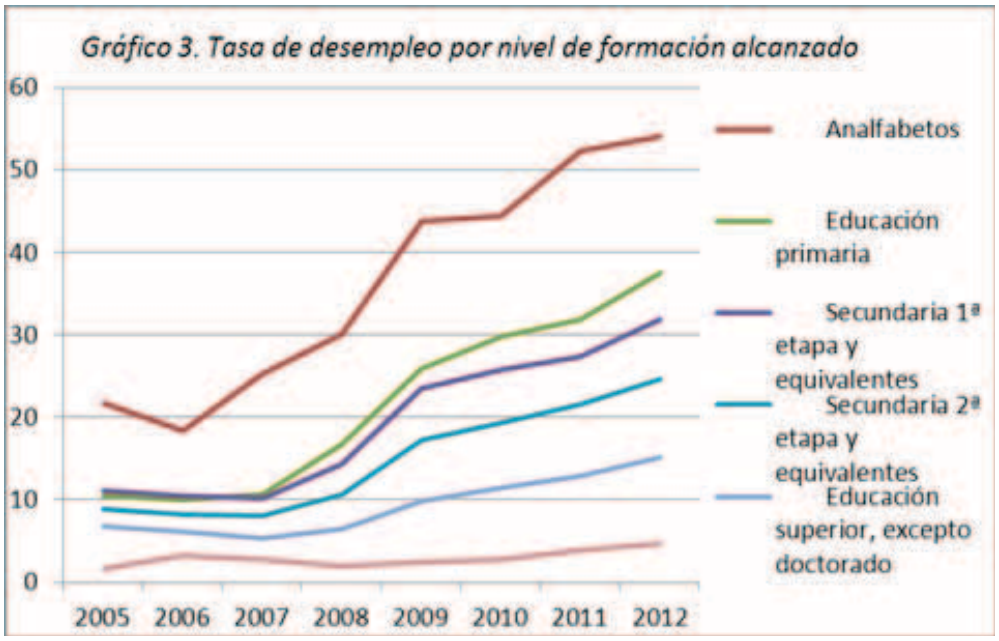


Fuente: Elaboración propia a partir de INE, *Indicadores sociales*, Edición 2011, para los años 1991 a 2010; *EPA*, Resultados anuales. Serie 2005-2012, para los años 2011 y 2012; y *EPA*, primer trimestre de 2013, para el año 2013.

Por nivel de estudios, el desempleo crece, de nuevo, para todos los niveles, pero se acentúan las diferencias entre los titulados superiores, que siguen estando más protegidos frente al desempleo, y el resto de la población. También se incrementa el desempleo de las personas con estudios primarios, pasando desde 2007 a superar al de las personas con estudios medios. Esto está relacionado con la edad, puesto que las franjas de población que no superan estudios primarios son en general las de mayor edad, que estudiaron antes de la LOGSE y que, si bien antes parecían protegidas por su experiencia laboral, con la crisis también han visto incrementarse su tasa de desempleo. Entre 2007 y 2012, en términos absolutos, la tasa de desempleo ha crecido tanto más cuanto menor era el nivel educativo, pero, en términos relativos, la

tasa de desempleo ha crecido sobre todo para las personas con educación primaria, secundaria primera etapa y secundaria segunda etapa, para las que se ha multiplicado por tres. Si se mantiene una correlación positiva entre nivel de estudios y desempleo (a mayor nivel de estudios, menor tasa de desempleo), las diferencias *entre* niveles de estudios parecen acrecentarse en este periodo, en comparación con 2005 (Gráfico 3), afectando especialmente a quienes tienen un título inferior a secundaria segunda etapa (Bachillerato o FP), que llegan a superar el 30% de desempleo en 2012. En este sentido, con la crisis económica parece incrementarse el peso de las credenciales educativas –capital cultural *objetivado* (Bourdieu, 1979)– en la estratificación de la fuerza de trabajo y la distribución diferencial de las oportunidades de empleo[9].

Esta situación acrecienta la relación *ambivalente* de los sujetos con respecto a las credenciales educativas al tiempo que alimenta la espiral credencialista: si el alto desempleo hace dudar crecientemente de la utilidad y capacidad protectora de las credenciales ante la precarización de las condiciones de vida, la situación del mercado de trabajo y de las familias también las convierte en ocasiones en la única carta que jugar. Así lo atestiguan las entrevistas cualitativas realizadas en el trabajo de campo etnográfico de esta misma investigación con alumnos de la ESPA[10]. Si bien se acepta que la ESO es el "mínimo", por presión social o exigencias del mercado de trabajo, con frecuencia se cree poco en su capacidad de aumentar las oportunidades laborales de los sujetos en el contexto actual, convirtiéndose a veces en un mero trámite o en una inversión desesperada



Fuente: Elaboración propia a partir de INE, *Encuesta de Población Activa*. Serie 2005-2012.

Otro indicador indirecto de un creciente retorno a los estudios o de una mayor continuidad en los mismos es la reducción del llamado "abandono escolar temprano"[11], que, manteniéndose también más alto para los hombres que para las mujeres, habría conocido una caída de 7 puntos entre 2008 y 2012 (del 31,9% al 24,9%), debida al incremento de personas de esa edad que siguen una formación o ha completado estudios de secundaria segunda etapa en ese periodo (especialmente para las personas entre 18 y 22 años). También se reduce durante la crisis, entre personas en situación de abandono educativo, el porcentaje de ocupados frente al de inactivos o parados, que aumenta hasta superar a los primeros.[12] Estos datos apoyan la tesis de que la reducción de oportunidades en el mercado de trabajo y el aumento del paro han favorecido en los últimos años el retorno a los estudios o la continuidad en los mismos. Puesto que el abandono escolar afecta con mayor frecuencia a las personas originarias de familias con menor capital económico y cultural, y suele asociarse a trayectorias laborales precarias, bien por la baja o nula cualificación de los trabajos desempeñados bien por la precariedad de la condiciones (trabajos menos seguros, peor remunerados, sin contrato o con contrato temporal, etc.), con la crisis se habría cumplido el pronóstico de un crecimiento del número de jóvenes con trayectorias erráticas o de bloqueo (desempleo de larga duración) (García *et al*, 2013).

9 Además, como muestran las entrevistas cualitativas realizadas en el marco de esta investigación, las empresas que han reducido personal han usado en muchas ocasiones el título de la ESO como línea de corte para realizar despidos o para limitar las contrataciones, de forma que las personas con nivel educativo inferior a la ESO son excluidas (incluso quienes tienen la EGB, título mínimo en el sistema anterior, pese a haber superado la educación obligatoria en su momento). El conocimiento directo o indirecto de esta situación contribuye a mantener y reforzar en los entrevistados la percepción de que el título mínimo es el requisito mínimo para aspirar a un trabajo.

10 Ver comunicación de Rafael Feito en este mismo Congreso.

11 Este indicador se refiere a la población de 18 a 24 que no ha completado la educación secundaria segunda etapa (Bachillerato o FP) y no ha seguido ningún tipo de formación en las cuatro semanas previas a la encuesta (EPA). Incluye tanto a personas que abandonan tras la ESO, con o sin el título, como quienes abandonan Bachillerato o FP.

12 MEC, *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa: Nivel de Formación y Formación Permanente*, Resultados 2012, Nota de Prensa (http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/mercado-laboral/explotacion-encuesta-poblacion-activa/2012/nota-resumen-epa2012nueva.pdf?documentId=0901e72b815e9f5f).

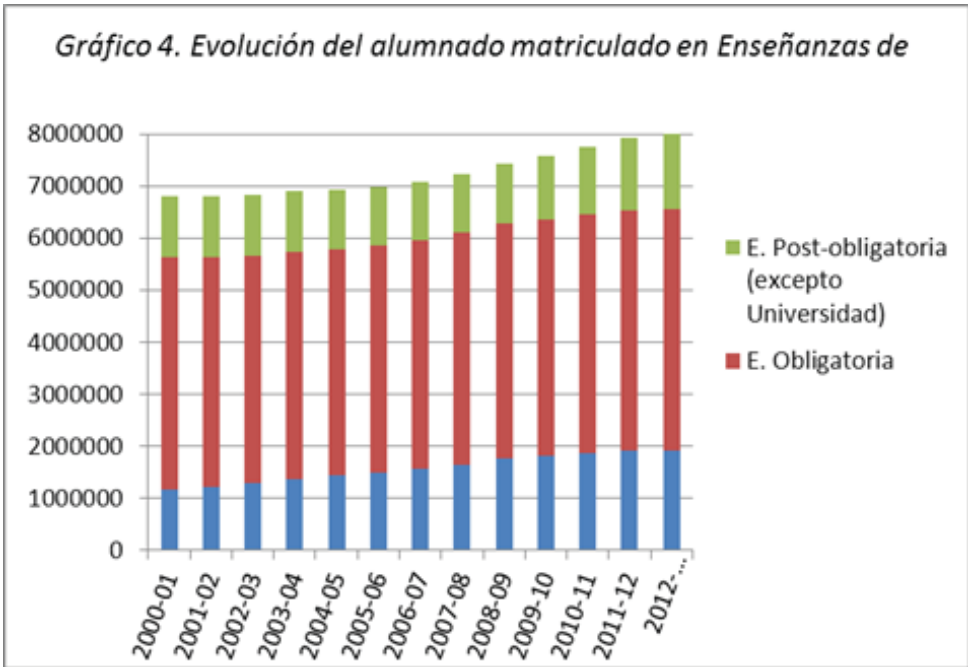
El crecimiento de la matrícula en enseñanzas no obligatorias

Si de un modo general la matrícula en Enseñanzas de Régimen General ha aumentado significativamente desde 2007, durante el periodo de crisis económica, este aumento se debe a las enseñanzas no obligatorias: por un lado, y sobre todo, a la enseñanza infantil (que crece un 33% entre el curso 2004-2005 y 2011-2012, frente a Primaria, que crece pero permanece relativamente estable en término relativos, y la ESO, que cae levemente y reduce su peso en términos relativos) y, por otro, a las enseñanzas postobligatorias, que crecen significativamente a partir de 2008 (Tabla 1). No obstante, si bien el crecimiento de la educación infantil se había iniciado antes y parece incluso frenarse levemente con la llegada de la crisis económica, las enseñanzas postobligatorias, al contrario, registran un aumento significativo precisamente cuando ésta llega. Por lo que podemos deducir que el crecimiento de la educación infantil tiene más que ver con razones demográficas, mientras que el crecimiento de la educación postobligatoria tendría más que ver con la crisis económica.

Tabla 1. Distribución del alumnado en Enseñanzas de Régimen General (2004-2012). Porcentajes

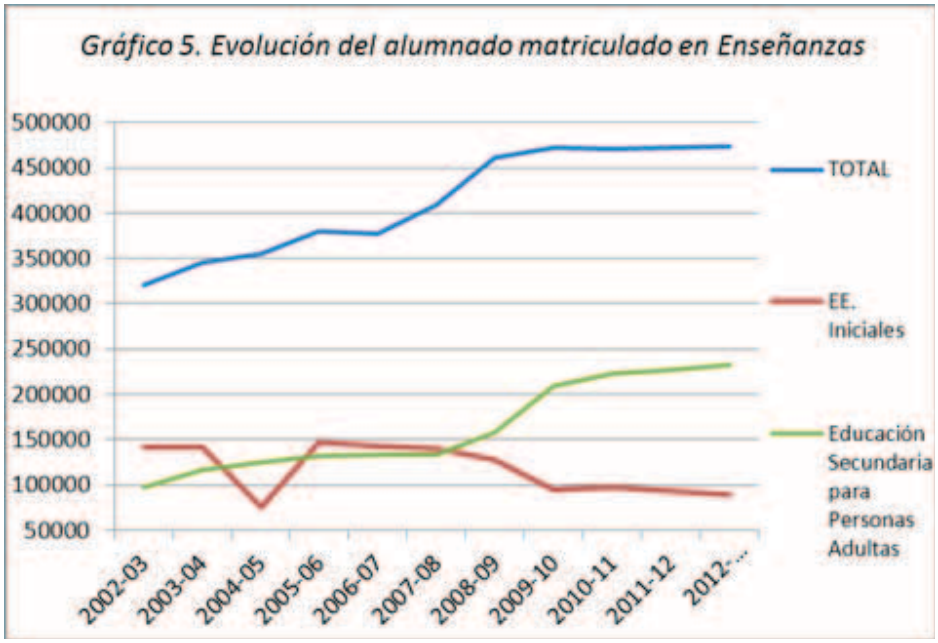
	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13*	% variación 2004-2012
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	+15,5
INFANTIL	20,6	21,3	22,0	22,7	23,7	23,9	24,1	24,2	23,7	+33,1
PRIMARIA	35,6	35,6	35,8	36,0	35,8	35,5	35,4	35,3	35,3	+14,6
E. ESPECIAL	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	+17
ESO	26,8	26,4	25,9	25,3	24,4	23,6	23,0	22,6	22,6	-2,6
BACHILLERATO	9,3	9,2	8,9	8,6	8,5	8,6	8,6	8,7	8,7	+7,2
CFGM	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4	3,6	3,7	3,8	4,2	+44,1
CFGS	3,3	3,1	3,0	3,0	3,0	3,2	3,4	3,5	4,1	+45,8
PGS/PCPI	0,7	0,6	0,6	0,6	0,7	1,0	1,1	1,0	1,1	+83,1

Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadística de las Enseñanzas no universitarias.* *Datos avance 2012-2013.



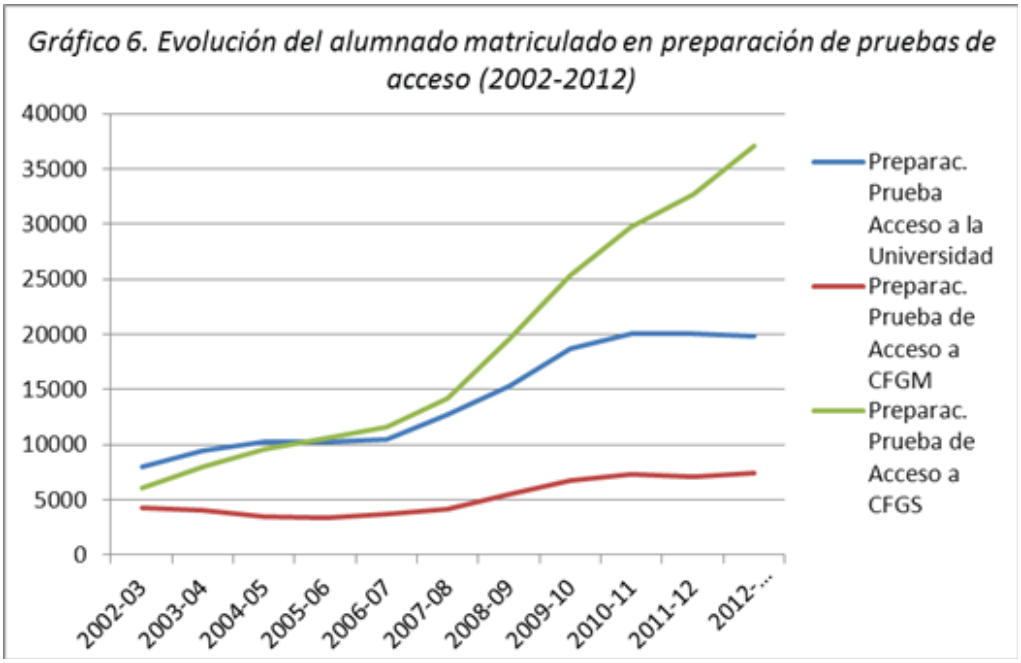
Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadística de las Enseñanzas no universitarias.* *Datos avance 2012-2013.

Esta misma evolución se registra en el caso de las Enseñanzas Formales para Adultos, cuya matrícula aumenta fuertemente a partir de 2007. Este crecimiento se debe especialmente al crecimiento de los matriculados en la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), que conocen un aumento importante entre 2008 y 2010, pasando de representar un 32,5% de las enseñanzas formales para adultos en 2007-2008 a representar un 47,2% de las mismas en 2011-2012 (Gráfico 5). Correlativamente a este aumento de la ESPA, se da una importante caída de la matrícula en Enseñanzas Iniciales, el otro pilar principal de la Enseñanza Formal para Adultos (Gráfico 5). Si tenemos en cuenta que en esta enseñanza se suelen concentrar las personas sin estudios de mayor edad, este descenso se debe también a la caída de la matrícula de las personas mayores de 50 años en el conjunto de las enseñanzas para adultos que se da desde el comienzo de la crisis económica y que tiene que ver, además de con el aumento del nivel educativo de la población, que haría descender el número de personas sin estudios básicos (las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo equivalentes a la educación primaria que constituyen el centro de esta enseñanza), con estrategias familiares de respuesta al empeoramiento de las condiciones de vida (en las que los mayores vuelven a asumir un papel de sostén económico y doméstico).



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. La educación de adultos y a distancia.* Varios años. *Datos avance 2012-13.

Además, entre los cursos 2007-2008 y 2011-2012, han crecido significativamente las personas que se matriculan en las enseñanzas de preparación de pruebas de acceso a Ciclos Formativos y Universidad, especialmente en la prueba de acceso a CFGS, otro indicador que abona la tesis de creciente retorno –o permanencia– a los estudios en el contexto de crisis económica. El aumento en pruebas de acceso a Ciclos Formativos es especialmente significativo si tenemos en cuenta que ésta es la vía de entrada a la FP para las personas que no cumplen los requisitos para entrar directamente (tener el título de ESO o equivalente, para los CFGM, o tener el título de Bachiller o equivalente, para los CFGS)[13]. No parece, por tanto, casual que aumente especialmente la matrícula en ESPA y pruebas de acceso a CFGM, si tenemos en cuenta que en ellas se concentran las personas que no obtuvieron en su día el título de ESO y buscan o bien sacárselo ahora o seguir formándose por la vía técnico-profesional. El aumento de matriculados en preparación de la prueba de acceso a Ciclos de Grado Superior puede tener que ver, además, con el hecho de que esta prueba, pensada en origen para trabajadores con una experiencia laboral, está siendo usada por los alumnos que acaban Grado Medio para continuar en el Superior (Martínez García, Merino, 2011: 19).



Fuente: MEC, *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. La educación de adultos y a distancia.* Varios años. *Datos avance 2012-13.

13 Con el desarrollo de la LOE (2006), para realizar la prueba de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio, se requiere tener, como mínimo, 17 años o cumplirlos en el año de realización de la prueba. Para realizar la prueba de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio, se requiere tener o cumplir, como mínimo, 19 años; o 18 y tener el título de Técnico.

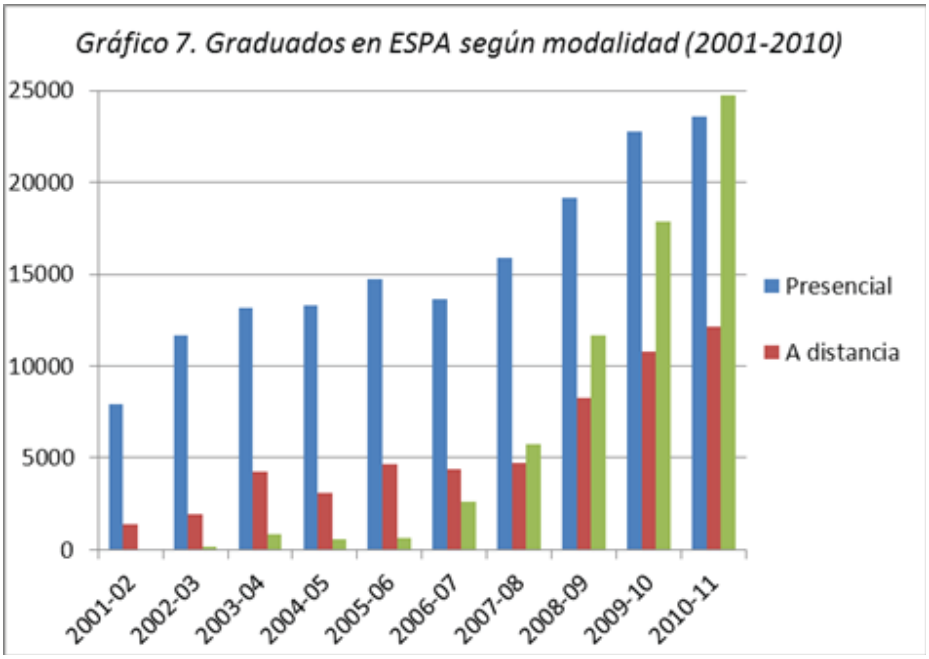
En este contexto de crecimiento de las enseñanzas no obligatorias, nos vamos a centrar en la evolución y características principales de la Educación secundaria para adultos y los Ciclos Formativos de Grado Medio, por ser aquellos estudios a los que se incorporan principalmente quienes vuelven a estudiar tras abandonar el sistema educativo sin conseguir el título de ESO.

La educación secundaria de adultos: una segunda oportunidad en la educación de adultos

La Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA) se ha constituido en las últimos dos décadas en una *vía secundaria* para obtener el título de educación obligatoria. Establecida inicialmente con la LOGSE, es una modalidad de enseñanza destinada específicamente a mayores de edad, aunque la LOE (2006) permite el acceso "excepcionalmente" a "mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento" (art. 67).

Se trata de una enseñanza *periférica* o *marginal* en el sistema educativo, en la medida en que se encuentra situada fuera de las enseñanzas que se han constituido históricamente en el *centro* del mismo: el tronco común obligatorio (primaria-ESO) y su prolongación ideal e idealizada (bachillerato-universidad), relegando simbólicamente –desde el punto de vista de su prestigio y valor social- al resto de vías a un lugar secundario. Pero también en la medida en que sus centros (alrededor de 1500 en la actualidad), su profesorado (alrededor de 12000 docentes) y el presupuesto (alrededor de un 1,7% en la última década) dedicados a ellos representan, estadísticamente, una pequeña parte del sistema educativo[14].

Por otra parte, la educación de adultos se imparte mayoritariamente en centros públicos, que representan en la actualidad el 97% de los centros de adultos. Además, de las tres modalidades que dan acceso al título de ESO en esta enseñanza, la presencial es la mayoritaria, si bien desde 2007 vienen creciendo muy significativamente los graduados a través de pruebas libres (y, algo menos, los graduados a distancia; Gráfico 7).



Fuente: MEC, *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Educación de adultos*. Cursos 2001-2002 a 2010-2011. *No se ofrecen datos desagregados sobre graduación vía ESPA para los cursos anteriores a 2001-2002.

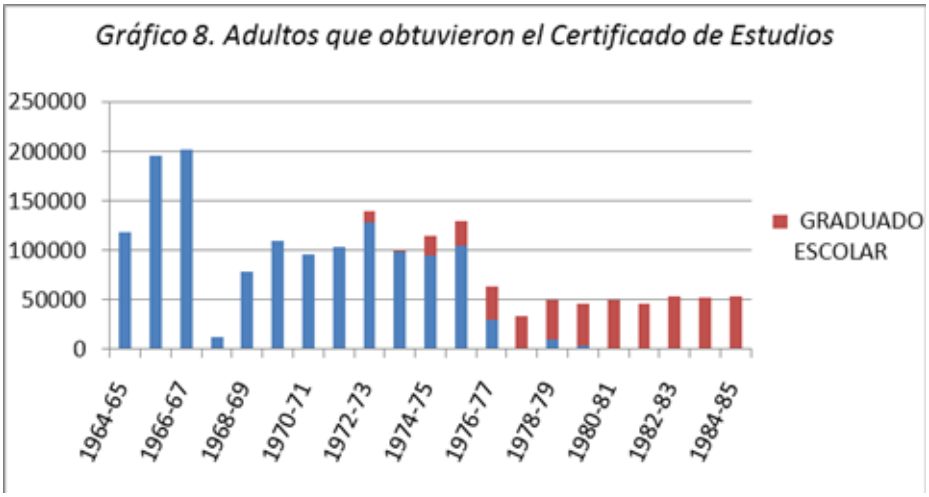
a. Perspectiva histórica

Históricamente, la educación para adultos ha ofrecido a éstos la posibilidad de cursar el título considerado mínimo –legalmente establecido y socialmente reconocido– en cada época y para cada arquitectura del sistema educativo: primero, permitiendo obtener el Certificado de Estudios Primarios (CEP)[15], luego el Graduado Escolar (con la aplicación de la LGE en los 70) y, finalmente, el Graduado en ESO (con la aplicación de LOGSE en los 90). Si la "educación de adultos" nace en España a mediados del siglo XIX, al tiempo que se configura un sistema educativo nacional, no es hasta que se impone la necesidad de una *credencial mínima* –proceso que dura desde principios del siglo XX hasta los años 70, primero con el CEP, pero sobre todo con el Graduado Escolar– a toda la población, en paralelo a la extensión de la escolarización a la mayoría de la población, cuando esta opción cobra una importancia real.

14 Fuente: MEC, *Las cifras de la educación en España*. Varios años.

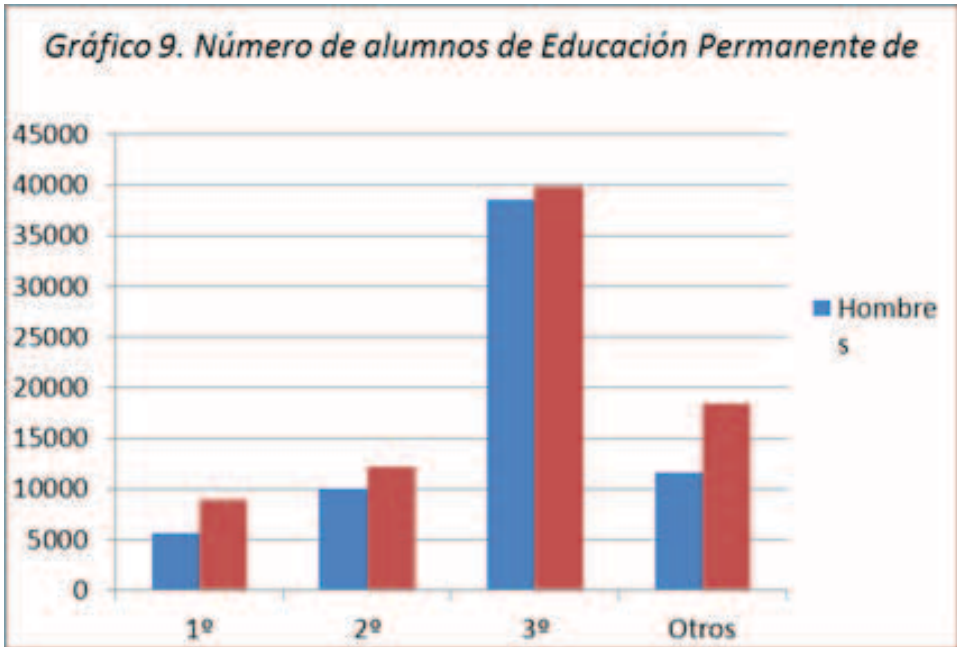
15 A pesar de declararse su obligatoriedad por ley en 1909, el Certificado de Estudios Primarios no comenzó a generalizarse hasta los años 60. Hasta entonces no se habían implementado las medidas administrativas necesarias para asegurarlo ni se demandaba su posesión en el mercado de trabajo.

Si bien no se trata de un fenómeno nuevo, como vemos (Gráfico 8), podemos situar el comienzo de su *institucionalización* en el Programa de Educación Permanente de Adultos de 1973, que sustituirá a la segunda campaña de alfabetización iniciada en el 63 –que busca, además de alfabetizar, extender el CEP en la población adulta, como se refleja en el gráfico– y que formaliza las enseñanzas para cursar o completar la Educación General Básica. Éstas se dividían en tres ciclos: un primer ciclo correspondiente a 1º y 2º de EGB, centrado en el aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo; un segundo ciclo correspondiente a 3º, 4º y 5º de EGB, que se cerraba con la obtención del Certificado de Escolaridad; y un tercer ciclo, correspondiente a 6º, 7º y 8º de EGB, que se cerraba con la obtención del Graduado Escolar (MEC, 1987). A partir de 1979, se ofrecerá también cursar esta enseñanza a distancia.



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC (1987: 52).

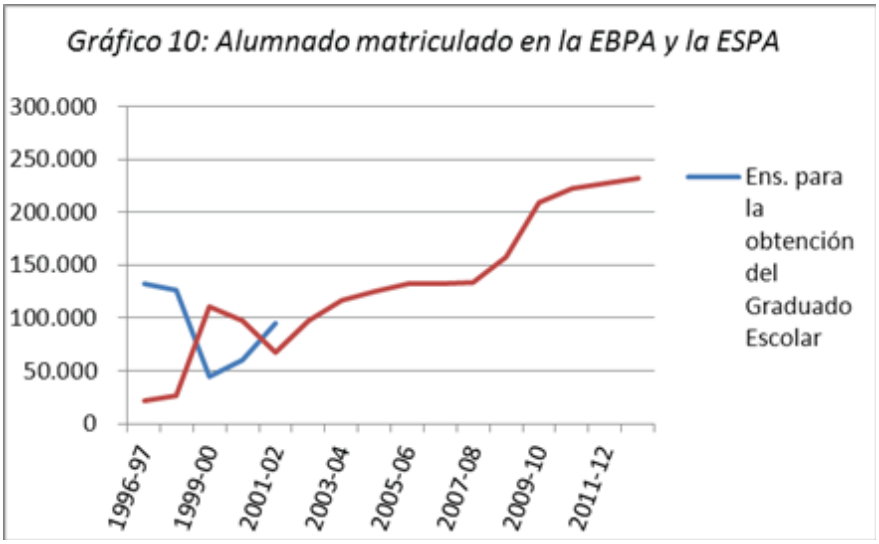
Si la educación de adultos en los 60 y 70 parecía centrada en la *alfabetización,* con la aplicación de la Ley General de la Educación va a centrarse en la *titulación* en EGB, convirtiéndose ya desde los 80 en una vía de segunda oportunidad para quienes no tuvieron la oportunidad de sacarse el Graduado Escolar. Esto se refleja en los datos desagregados por ciclo para el curso 1985-86 (Gráfico 9), donde se ve claramente su concentración en el tercer nivel (el que da acceso al Graduado)[16].



Fuente: (CIDE, 1988). Sólo incluye la modalidad presencial.

En los años 80, conscientes los poderes públicos de las bolsas persistentes de analfabetismo, la educación de adultos pasa a considerarse parte de la "educación compensatoria". Con la aplicación de la LOGSE en los 90, el sistema educativo se reforma: se amplía dos años la educación obligatoria (hasta los 16 años) y se reordena la educación para adultos. Por su aplicación progresiva, sin embargo, la EGB y la ESO se superpondrán durante varios cursos, así como la Educación Básica Para Adultos (EGB) y la recién creada Educación Secundaria para Adultos (ESPA), hasta que la primera acabe extinguiéndose definitivamente en el curso 2001-2002 (Gráfico 10).

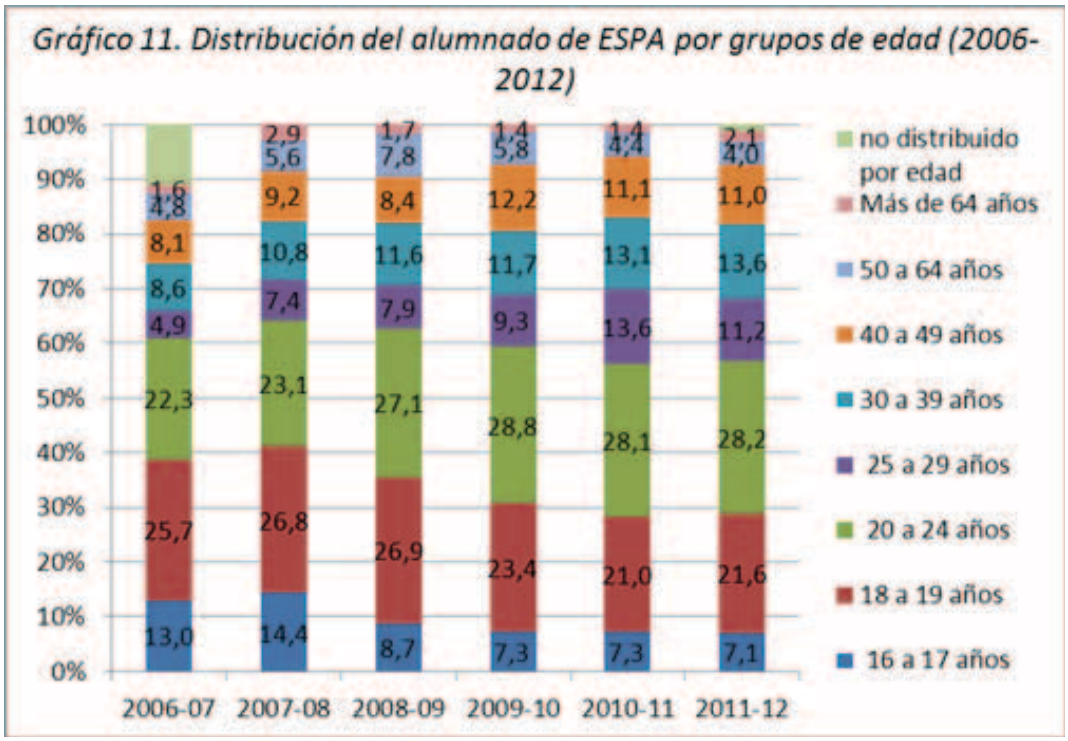
16 El MEC no ofrece datos de la Educación Básica Para Adultos (EBPA) ni de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) desagregados por cursos más que en informes puntuales, no de forma sistemática, por lo que nuestras posibilidades de comparación son muy reducidas. Ofrece datos, por ejemplo para 1996-97, pero nos son poco útiles, puesto que reflejan el alumnado de una ESPA recién creada por la LOGSE que aún se solapa y es minoritaria frente a la anterior EBPA. La EBPA no parece extinguirse completamente hasta el curso 2001-02.



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. La educación de adultos y a distancia.* Varios años. *Datos avance 2012-13.

b. Un alumnado diverso en edad, pero mayoritariamente joven

Si atendemos a la evolución del alumnado por grupos de edad en la última década (Gráfico 11), además de constatar la importante *mezcla de edades*, vemos que, proporcionalmente, aquellos grupos que más han aumentado su presencia desde 2008 son –en orden decreciente– el de 25 a 29 años (que pasa de un 4,9% en 2006-07 a un 13,6% en 2010-11), el de 20 a 24 años (que pasa de un 22,3% en 2006-07 a un 28,1% en 2010-11) y el de 30 a 39 años (que pasa de un 8,6% en 2006-07 a un 13,1% en 2010-2011). Los grupos de mayor edad –50 a 54 años y más de 65 años– se mantienen estables, conservando su posición minoritaria en esta enseñanza. Los menores de 18 años, aceptados legalmente en la ESPA en circunstancias especiales (contrato de trabajo o deportistas) reducen su presencia a la mitad durante la crisis, pero se mantienen estables en los tres últimos cursos con datos disponibles. Los jóvenes de 18 a 19 años también registran una contracción importante en los años de crisis.

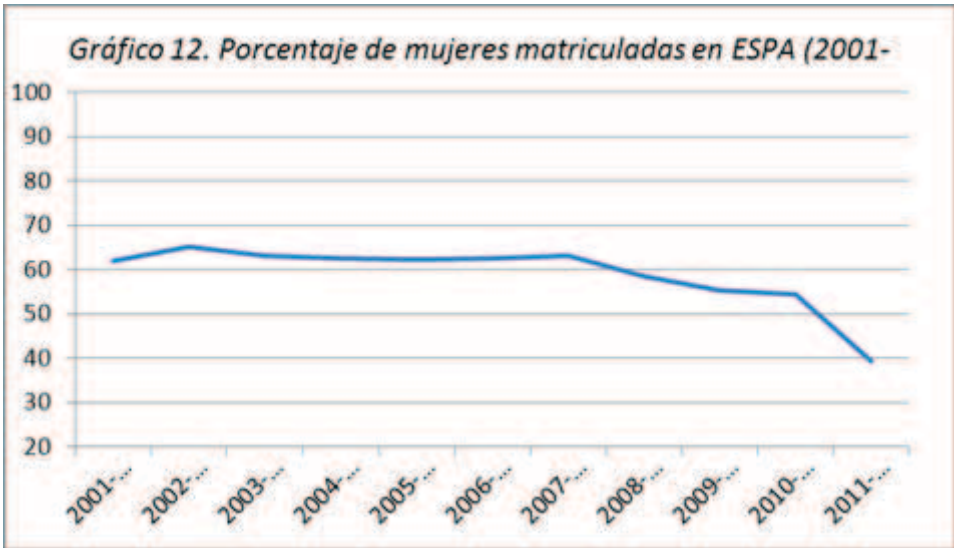


Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. La educación de adultos y a distancia.* Varios años.

No obstante, se mantiene en cierta medida la estructura de edades: los alumnos de entre 18 y 24 constituyen el grueso del alumnado (estable entorno al 50% desde 2006-07), si bien cambian las proporciones dentro del bloque); alrededor del 70% del alumnado tiene menos de 30 años durante el periodo considerado[17]. Si agrupamos edades para reducir los datos, nos damos cuenta de que, aunque se mantiene una cierta estructura de edades entre 2006 y 2011, con una clara mayoría del alumnado entre los 16 y los 24 años (es decir, aquella porción de población que se considera para construir los indicadores de "fracaso escolar" y "abandono escolar temprano"), una cuarta parte de alumnos de entre 25 y 39 años y un 15-17% de 40 años y más, la proporción de personas de 16 a 24 se reduce levemente en los años de la crisis (fundamentalmente a causa de los alumnos entre 18 y 24 años, como hemos visto), frente a la de los de 25 a 39 años, que aumenta.

A la educación secundaria para adultos la caracteriza, por tanto, un alumnado muy diverso en edad, pero mayoritariamente joven (menores de 25), si bien conviven jóvenes de distintos orígenes y trayectorias, en distintas etapas vitales (recién expulsados de la ESO, estudiando y trabajando, en paro, sacándose la ESO tras haber hecho un CFGM y haber tenido alguna experiencia laboral…).

c. Crecimiento del alumnado y retroceso en la feminización



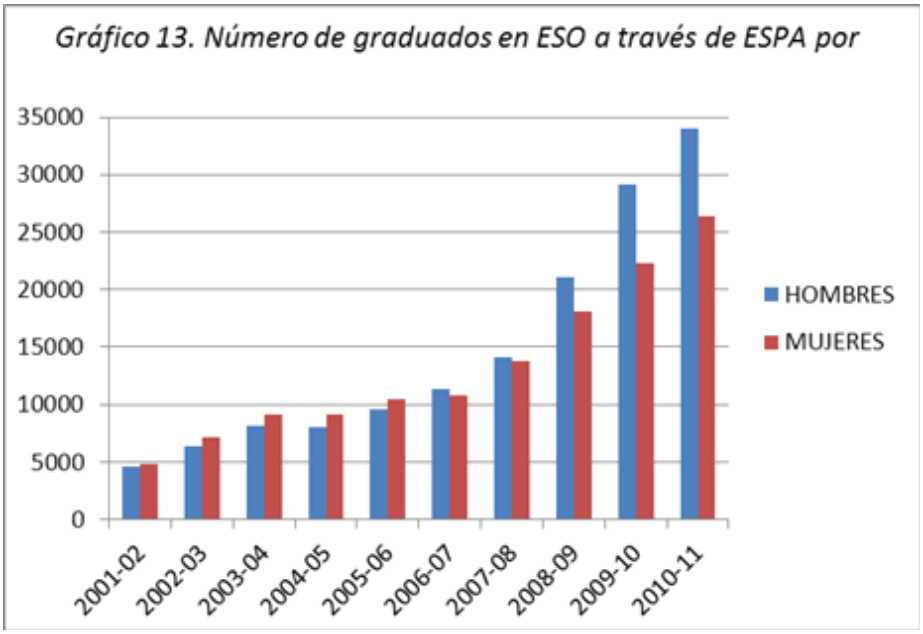
Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. La educación de adultos y a distancia.* Varios años.

El número de matriculados y de graduados en ESPA aumenta a lo largo de la década, acelerándose esta tendencia a partir de 2008. No obstante, la proporción de mujeres cae alrededor de 20 puntos entre el curso 2007-2008 y el curso 2011-2012 (Gráfico 12). A pesar de todo, las mujeres siguen siendo mayoría en el alumnado matriculado (en torno al 60% de alumnos matriculados entre 2001 y 2007, y alrededor de un 55% en la actualidad). En un contexto de aumento de matrícula, esta reducción del peso relativo de las mujeres sólo puede significar que este crecimiento está siendo protagonizado en mayor proporción por hombres. Ello no es de extrañar si tenemos en cuenta que abandonan la ESO sin el título más hombres que mujeres (Martínez García, 2009; Fernández Enguita *et al*, 2010). Aunque esta reducción del peso de las mujeres también podría deberse a una mayor asunción por su parte de tareas de reproducción familiar en tiempos de crisis. La graduación en ESO a través de la ESPA ha crecido así progresivamente en la última década, si bien este crecimiento se ha acelerado especialmente a partir de 2008 (Gráfico 13). Si en la primera mitad de los 2000, se graduaban más mujeres que hombres, por efecto de la propia composición de la población de la ESPA –mayoritariamente femenina–, desde el curso 2006-2007 esta tendencia se invierte, coincidiendo con el aumento de la población masculina en los CEPAs.

La existencia de esta vía secundaria ha contribuido, por tanto, a aumentar la tasa de titulados en educación obligatoria[18], si bien no ha absorbido toda la demanda de educación de los no titulados en ESO, que, como veremos a continuación, también han optado en buena medida por la Formación Profesional de Grado Medio.

17 El MEC sólo ofrece datos de la ESPA desagregados por edad desde el curso 2006-07, por lo que no podemos comparar con la composición por edades en épocas anteriores.

18 El Ministerio ha incluido recientemente entre sus indicadores la "tasa bruta de población que se gradúa en ESO a través de la educación de adultos" (que habría pasado de un 3-4% en la primera mitad de los 2000 a un 13,4% en 2010-11; MEC, *Estadística de las enseñanzas no universitarias*). Pero este indicador resulta equívoco y cuestionable, puesto que se calcula sobre el total de población en la edad teórica de comienzo del curso en que se titula (es decir, 18 años). Esta edad no tiene nada que ver con las edades a las que se gradúan en ESO los adultos que asisten a los CEPAs, ni siquiera con las edades a las que entran, que son muy diversas, como hemos visto. Tendría más sentido calcular la tasa con respecto al número de matriculados en el segundo nivel (no es posible porque los datos oficiales no desagregan por niveles), con respecto al grupo de edad correspondiente (que, en este caso, como hemos visto, es muy amplio puesto que abarca a la totalidad de la población adulta) o con respecto a la población adulta sin título de ESO.



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadística de las Enseñanzas no universitarias.*

Los CFGM: una segunda oportunidad en la enseñanza profesional

Los CFGM se han convertido también en una puerta de re-entrada en el sistema educativo para quienes no concluyen la ESO con la obtención del título, permitiendo el acceso a quienes no cumplen este requisito por la vía de las pruebas de acceso.

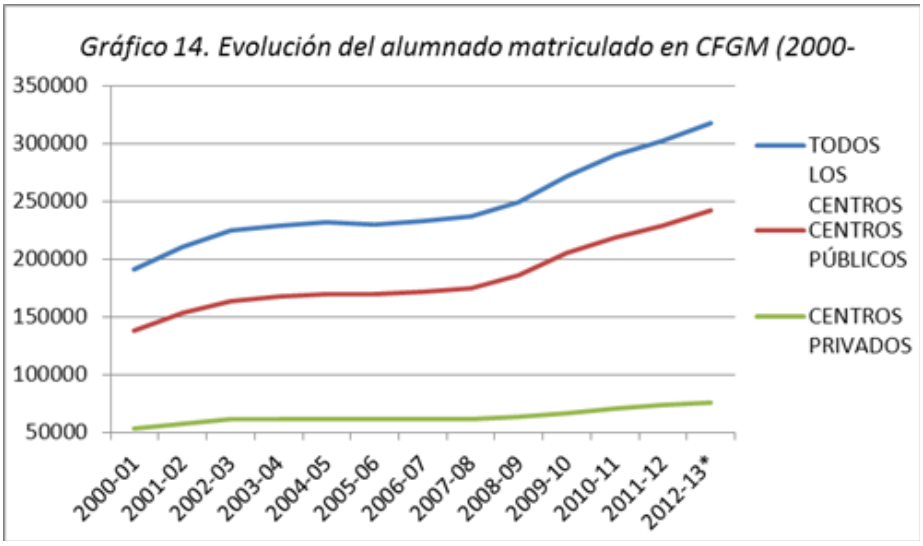
Si el número de alumnos matriculados en los CFGM permanece más o menos estable entre 2002 y 2007, a partir de este último año conoce un importante aumento, coincidiendo con los años de crisis económica (ver Gráfico 14). La mayor parte de este aumento de la matrícula en los últimos años ha sido absorbido por los centros públicos, que han conocido un importante aumento de matriculados, a diferencia de los centros privados, cuya matrícula permanece relativamente estable. Por otra parte, el porcentaje de mujeres matriculadas en los CFGM, que venía conociendo un progresivo aumento desde el 2000, parece iniciar una tendencia decreciente en el curso 2008-2009 (ver Gráfico 15). Es decir, que, si el aumento de matriculados en CFGM se ha acelerado durante los años de crisis económica, esta aceleración se ha visto acompañada de un ligero retroceso en la feminización, por lo que podemos deducir que ha sido protagonizada principalmente por hombres, como ocurre con la ESPA.

Tabla 2. Evolución del alumnado matriculado en CFGM (2000-2012)

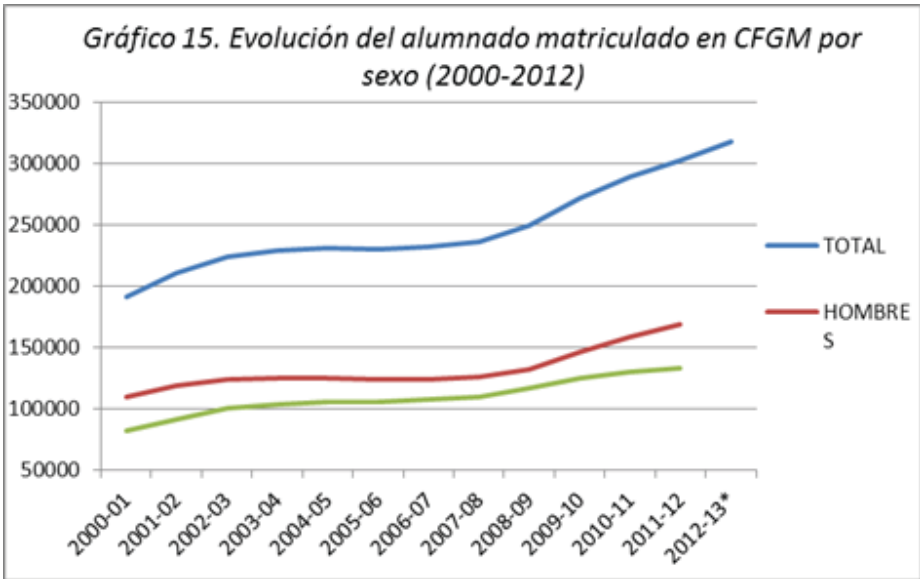
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13*
TOTAL	191456	210750	224486	229005	231365	230174	232653	236489	249506	271990	289568	301992	317656
C. PÚBLICOS	72,2	72,6	72,9	73,2	73,3	73,5	73,5	74,0	74,6	75,4	75,5	75,6	76,0
MUJERES	42,8	43,7	44,8	45,4	45,8	45,9	46,5	46,7	46,8	46,0	45,2	44,2	-

Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. *Datos avance 2012-13 (no disponibles por sexo).

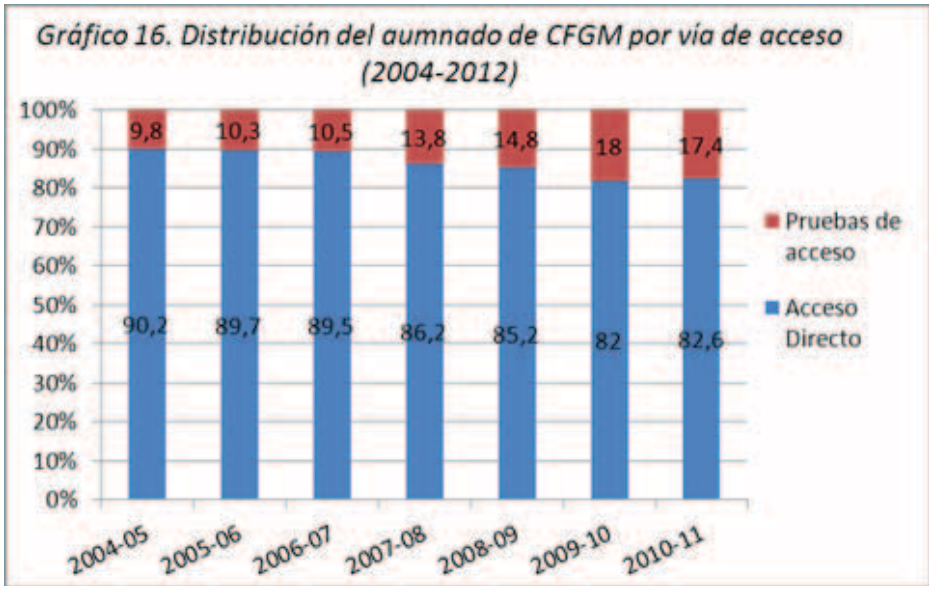
Si nos fijamos en la forma de acceso (ver Gráfico 16), vemos que, si antes de la crisis el porcentaje de alumnos de nuevo ingreso que accedía directamente –con título de ESO– a los CFGM estaba estabilizado en torno al 90%, desde 2007-2008 crece significativamente el porcentaje de personas que accede a través de *pruebas de acceso* (específicas para quienes no cumplen el requisito de "acceso directo"). Esto sugiere que el aumento de matrícula en esta enseñanza desde que empezara la crisis económica se debe en buena medida a las personas que no obtuvieron en su día el título de ESO.



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. *Datos avance 2012-13.

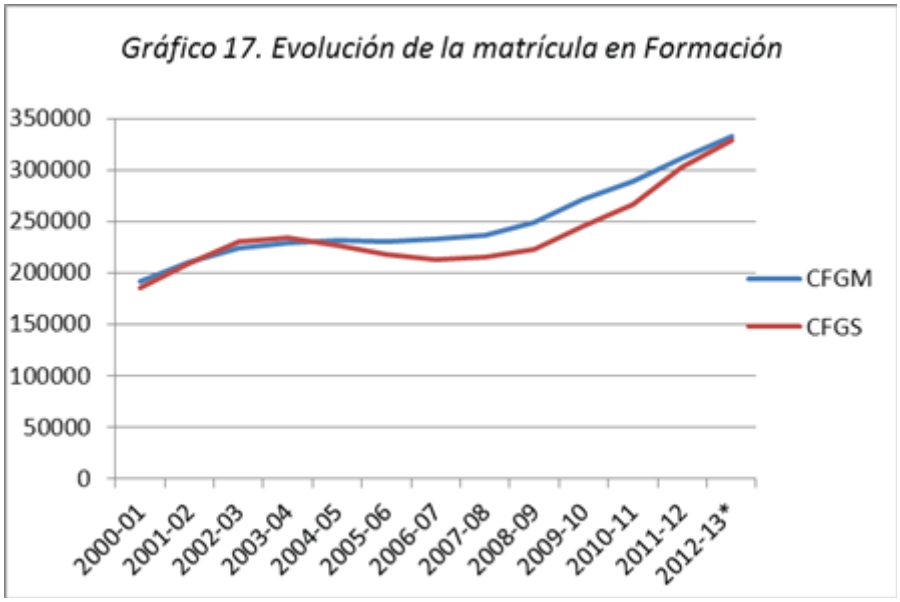


Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. *Datos avance 2012-13.



Fuente: Elaboración propia a partir de INE, *Educación. Enseñanzas anteriores a la universidad.*

Debe matizarse, no obstante, que este crecimiento de matrícula es común a la Formación Profesional en su conjunto, como puede verse en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadística de las Enseñanzas no universitarias.*

Ello puede deberse, como hemos señalado antes, a que los estudiantes de Grado Medio entren en Grado Superior, como forma de prolongar sus estudios en un contexto desfavorable (algo que ya venía ocurriendo antes de la crisis).

Los datos existentes no permiten entrar en el detalle de la clase social y el capital cultural de las familias de quienes acceden a los CFGM a través de pruebas de acceso. No obstante, si tenemos en cuenta que se trata en general de personas que no satisfacen el requisito de posesión del título de educación obligatoria, podemos deducir que se trata fundamentalmente de personas originarias de las clases populares. Ello no distaría mucho del origen social del alumnado de FP, que como muestran trabajos recientes (Martínez García, Merino, 2011), pese a haberse "equilibrado" en cuanto a origen social (aumentando la proporción de jóvenes de clases intermedias y reduciéndose fuertemente la proporción de jóvenes de clases agrarias) y género (aumentando la proporción de mujeres) en los últimas décadas, mantiene un predominio de jóvenes de clase obrera, cuyas probabilidades de acceso a la FP se han mantenido relativamente estables (a pesar de la reducción de la proporción de jóvenes obreros en la población).

Conclusiones

La crisis económica ha agudizado problemas preexistentes, haciéndolos más visibles. Este es el caso del fenómeno de retorno a los estudios que parece estar teniendo lugar en la actualidad, particularmente entre quienes no obtuvieron en su día el título de educación obligatoria. No obstante, no se trata de un fenómeno nuevo, o de una consecuencia exclusiva de la crisis, puesto que se daba antes de que ésta se manifestara. La proporción de gente que vuelve a estudiar o a cursar formación para obtener la ESO ya venía consolidándose desde hace tiempo (como muestran los datos ETEFIL-2005 mencionados), principalmente a través de la Educación Secundaria para Adultos (ESPA) y la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), aunque se tratase de vías minoritarias (García *et al*, 2013). No obstante, coincidiendo con las crisis económica y el aumento del desempleo, se ha acelerado fuertemente la matrícula en ambas enseñanzas –y en otras–, indicador de una estrategia de inversión en educación como *bien de salvación* o *de protección* frente a la reducción de oportunidades vitales en otros ámbitos y la amenaza creciente de precarización y desclasamiento. Estrategia común, no obstante, aunque en diferentes medidas, no sólo a quienes no obtuvieron la titulación mínima o no siguieron estudiando tras obtenerla, sino a franjas de población con niveles educativos más altos, o de mayor edad y con amplia experiencia laboral, generando contradicciones como que personas que nunca necesitaron el título de ESO para trabajar lo necesiten ahora y en ocasiones sin garantías de que ello les vaya a abrir nuevas puertas. Habrá que seguir los efectos concretos de esta sobreinversión en educación y si sigue alimentando la espiral credencialista.

No obstante, el hecho de que una creciente proporción de gente que había abandonado el sistema educativo vuelva a estudiar en el contexto actual no debe hacernos olvidar las razones de que "vuelvan". Si "vuelven" es porque previamente lo habían dejado, por diversos motivos relacionados fundamentalmente con las clase social y sus trayectorias académicas anteriores, como han señalado diversos trabajos (Martínez García, 2009; Fernández Enguita *et al*, 2010), y porque el mercado de trabajo no les ofrece oportunidades laborales satisfactorias. En este sentido, conviene señalar que la vuelta a los estudios se manifiesta como una solución personal o individual a problemas sociales o estructurales.

Por último, si ha habido un fenómeno de retorno a los estudios que ha aumentado con la crisis, de ello no puede inferirse que el aumento de matrícula en la FP y la ESPA se deba exclusivamente a este aumento. No todos los entrevistados en Centros de Adultos, por ejemplo, han escogido volver a estudiar como "respuesta a la crisis": algunos, los más jóvenes,

expulsados de los IES al cumplir los 18 años, ni siquiera han abandonado, sólo han decidido *acabar* lo que empezaron o *seguir* estudiando. Del mismo modo, hemos centrado el análisis en la evolución del mercado de trabajo, por un lado, y en las dos principales vías secundarias de acceso a una mayor formación para quienes no alcanzaron el título de mínimo, por otro. No obstante, como sabemos, las trayectorias y decisiones individuales no se limitan a la alternativa binaria entre "estudiar o trabajar", ni a un simple cálculo racional entre opciones más o menos costosas o beneficiosas operado en el vacío social: las decisiones de los sujetos se enmarcan en un *espacio de posibles limitado* por su posición (o posiciones) social y su trayectoria, por un conjunto de esquemas y percepciones sociales incorporados, por una socialización familiar, entre pares, escolar, etc., que han de reconstruirse en cada caso. Ello apunta a la necesidad de un acercamiento *cualitativo* a las trayectorias de los sujetos concretos, socialmente situados y posicionados, que protagonizan estos fenómenos y a sus *razones prácticas*, para comprender el sentido de su acción y sus estrategias en toda su complejidad.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2008): *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1979): "Les trois états du capital culturel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30 (1), pp. 3-6.

CIDE (1988): *El sistema educativo español*. Madrid: MEC.

Feito, Rafael (2013): "La Educación secundaria de adultos. Un estudio de caso en un CEPA", *Praxis sociológica*, nº 17, pp. 157-183.

Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis; Rivière Gómez, Jaime (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa (Estudios Sociales).

García, Maribel; Casal, Joaquim; Merino, Rafael (2006): "De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: sobre perfiles y dispositivos locales", *Revista de educación*, nº 341, pp. 81-98.

García, Maribel; Casal, Joaquim; Merino, Rafael; Sánchez, Albert (2013): "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria", *Revista de educación*, nº 361, pp. 65-94.

Martínez García, José Saturnino (2013): *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.

Martínez García, José Saturnino (2009): "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2 (1), pp. 56–85.

Martínez García, José Saturnino; Merino, Rafael (2011): "Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género", *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, nº 14, pp 13–37.

MEC (1987): *Datos y cifras de la educación en España. 1984-85*. Madrid: MEC.

EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE DATOS DE LA FISCALÍA: REFLEXIONES SOBRE LA TIPIFICACIÓN DE LOS HECHOS[1]

Esther Fernández Molina, Rosario Vicente Martínez, Juan Montañés Rodríguez y Diego Gómez Iniesta[2]

Resumen

Con frecuencia los medios de comunicación y la clase política suelen emplear los datos que ofrece la Fiscalía General del Estado en sus Memorias anuales para ofrecer cuál es el volumen de la delincuencia del país. Sin embargo, la propia Fiscalía reconoce que, aunque conocer estos datos sobre la evolución de la delincuencia es de vital importancia para que el Estado se encuentre en condiciones de desarrollar una política criminal adecuada, los datos que se ofrecen por parte de la institución no hacen referencia exacta a la delincuencia real acontecida, sino más bien al volumen de trabajo que esa delincuencia real genera en la institución y por ello llaman a la cautela a la hora de la valoración de los resultados, ya que las estadísticas que ofrecen, sólo pueden ser validas como indicativas de una tendencia u orientación, marcando líneas de estabilidad o de cambio.

Este sesgo detectado por la institución se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones en la literatura criminológica española indicando que los datos oficiales de la delincuencia en nuestro país arrastran de por sí mayores problemas que cualquier otra fuente de información oficial. Existen varios estudios que han analizado el problema y todos ellos concluyen que existen problemas de fiabilidad y validez sobre los mismos. De fiabilidad por sus errores metodológicos y de validez, porque no miden exactamente 'delincuencia' sino otra cosa, más bien actuaciones de las distintas instituciones. Por ello, es necesario profundizar en el proceso de producción de datos oficiales sobre la delincuencia para obtener una mejor comprensión del mismo, que posibilite el avance hacia una nueva forma de presentar esta información de manera más flexible, esto es, que se adapte a las demandas del momento, pero también más precisa y exacta en relación con lo que realmente es el hecho delictivo.

En este trabajo se presentan los resultados de un análisis realizado por el Centro de Investigación en Criminología en el que se trata de ahondar en el proceso de producción de datos de la Fiscalía, valorando cuáles son los problemas de fiabilidad y validez que presentan, para poder plantear cuál es el alcance real que puede tener esta fuente de información a la hora de determinar el volumen de delincuencia del país. Para ello se analizaron en profundidad una muestra aleatoria de 1.111 expedientes incoados en la Fiscalía Provincial de Albacete.

Palabras clave: datos oficiales de la delincuencia, delincuencia oficial, fiscalía, administración de justicia, producción de datos

1. Introducción

La investigación empírica sobre la Administración de Justicia penal no es muy abundante en España; sin embargo los beneficios que reporta su desarrollo constituyen una indudable ayuda para el sistema. Realizar investigación empírica en Tribunales o en las Fiscalías ofrece numerosas posibilidades para conocer el funcionamiento del sistema de justicia y las tendencias del fenómeno delincuencial. En este sentido, el avance que la investigación científica en Criminología ha logrado a nivel internacional ha permitido que a día de hoy se sepa mucho más y mejor cuáles son las claves para desarrollar un sistema judicial eficaz (Cavadino y Dignan, 2006, Ashworth, 2010) y cómo utilizar la información que ofrece el sistema penal para medir y conocer la delincuencia (Hope, 2005, Maguire, 2007). Este tipo de estudios de profundización en materia judicial constituyen un instrumento fundamental para mejorar la confianza ciudadana en la Administración pública y promover la eficacia del sistema judicial (Stangeland, 1995).

Con frecuencia los medios de comunicación y la clase política suelen emplear los datos que ofrece la Fiscalía General del Estado (en adelante FGE) en sus memorias anuales para ofrecer cuál es el volumen de la delincuencia del país. Sin embargo, la propia Fiscalía Superior de Castilla-La Mancha (en adelante FSCLM) reconoce que, aunque conocer estos datos sobre la evolución de la delincuencia es de vital importancia para que el Estado se encuentre en condiciones de desarrollar una política criminal adecuada, los datos que se ofrecen por parte de la institución no hacen referencia exacta

1 Este trabajo se ha realizado con ayuda del Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad, "Análisis criminológico de la justicia penal en España. Una profundización sobre el proceso de producción de datos oficiales y sobre la eficacia del sistema de justicia" (DER2011-28769). Quisiera agradecer la disponibilidad y ayuda que nos han ofrecido todos los responsables de la Fiscalía, especialmente, el Ilmo. Sr. D. José Martínez, Fiscal Superior del Tribunal Superior de Castilla-La Mancha.

2 Centro de Investigación en Criminología. Universidad de Castilla-La Mancha esther.fdez@uclm.es

a la delincuencia real acontecida en la región, sino más bien al volumen de trabajo que esa delincuencia real genera en la institución y por ello llaman a la cautela a la hora de la valoración de los resultados, ya que las estadísticas que ofrecen, sólo pueden ser validas como indicativas de una tendencia u orientación, marcando líneas de estabilidad o de cambio.

Este sesgo detectado por la institución se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones en la literatura criminológica española indicando que los datos oficiales de la delincuencia en nuestro país arrastran de por sí mayores problemas que cualquier otra fuente de información oficial. Existen varios estudios que han analizado el problema (Stangeland, 1995; Diez-Ripollés y Cerezo, 2001; Aebi, 2008) y todos ellos concluyen que existen problemas de fiabilidad y validez sobre los mismos. De fiabilidad por sus errores metodológicos y de validez, porque no miden exactamente 'delincuencia' sino otra cosa, más bien actuaciones de las distintas instituciones. Por ello, es necesario profundizar en el proceso de producción de datos oficiales sobre la delincuencia para obtener una mejor comprensión del mismo, que posibilite el avance hacia una nueva forma de presentar esta información de manera más flexible, esto es, que se adapte a las demandas del momento, pero también más precisa y exacta en relación con lo que realmente es el hecho delictivo (Simmons, 2000).

En este trabajo se realiza un análisis que trata de conocer parte del proceso de producción de datos de la FSCLM. En un primer momento, se revisarán cuáles son los datos que ofrece la institución, posteriormente, se analizaran los resultados de un análisis empírico realizado en la Fiscalía provincial de Albacete, que permitirá valorar en mayor medida cuál es el alcance de la información que ofrece la institución, de cara a presentar la magnitud de la delincuencia acontecida en la región.

2. Los datos que ofrece la fiscalía superior de castilla-la mancha

2.1. El proceso de recogida de la información

La elaboración de las Memorias anuales se inicia tras recibir una instrucción de la FGE, a principios de cada año, en donde se solicita la estadística del año anterior de cada Fiscalía provincial. El periodo de elaboración de estas estadísticas provinciales se inicia en enero de cada año, obteniendo los datos de la aplicación informática *Fortuny,* en la cual se ha ido registrando la evolución de los expedientes que han pasado cada año por cada Fiscalía provincial.

Posteriormente, sobre el mes de febrero, todos esos datos provinciales son remitidos a la Fiscalía regional, en donde se inicia la elaboración de la Memoria de la FCLM, la cual debe estar completada a finales del mes de marzo. Su elaboración corre a cargo de la Fiscalía autonómica y es competencia del Fiscal Superior, una vez está completada, su presentación ante las Cortes de Castilla-La Mancha. Posteriormente, se publica en el DOCM.

Respecto a las pautas de elaboración, es la FGE, a través de la Unidad de apoyo, la que establece los puntos en los que se debe incidir en las estadísticas. Estas reglas se determinan en las denominadas *Circulares de Buenas prácticas*.

2.2. Indicadores de delincuencia que utiliza la FSCM

Una vez clarificado el procedimiento por el cual la FCLM recopila la información sobre la actividad de las Fiscalías, se pasa a resumir brevemente cuál es el resultado de ese procedimiento que anualmente se plasma en las Memorias que la institución presenta a la sociedad y eleva a la FGE para la elaboración de la Memoria nacional.

Si se analiza detenidamente el contenido de dichas memorias, se puede apreciar el interés por parte de esta institución de proporcionar un dato que pueda reflejar el volumen de delincuencia que se ha producido cada año. Así, se ha advertido en la elaboración de las memorias realizadas desde 2007 la delimitación por parte de la FSCLM de hasta cinco indicadores del volumen de delincuencia que se detallan a continuación.

En primer lugar, y desde 2007 la FSCLM viene considerando que la cifra de diligencias previas puede ser un buen indicador de la delincuencia ya que en realidad la mayoría de los procesos penales se inician como diligencias previas, que después se transforman en otros procedimientos, mayoritariamente en procedimiento abreviado, o quedan sobreseídas. Según esta institución la cifra total de diligencias previas es una referencia importante para determinar los niveles de delincuencia con carácter general o global y las considera un buen indicador del número de delitos cometidos durante el año; eso sí, advirtiendo de "las lógicas y naturales reservas que deben hacerse teniendo en cuenta que no todos los delitos son objeto de denuncia, y, por tanto, de diligencias previas, que hay casos de duplicidad de actuaciones en relación con un mismo hecho o que en los casos de concurso real o ideal de delitos, en cambio, unas solas diligencias previas engloban más de un delito" (indicador 1).

Sin embargo, la propia Fiscalía a pesar de haber indicado que esa cifra de diligencias previas puede ser un buen indicador de la delincuencia de manera general, en la memoria del año 2007 (página 60) asume el criterio usado por la propia Fiscalía General del Estado en la memoria de 2006, y considera necesario añadir a esa cifra, el número de diligencias urgentes para tener una información más fiable sobre el número de procedimientos judiciales que se han incoado por la comisión de infracciones penales en un territorio y durante un período de tiempo determinado (indicador 2).

Posteriormente, en la memoria de 2008 la Fiscalía intentando precisar más el alcance de la información que aporta en sus memorias proporciona dos indicadores más. Así en la página 97 considera que posiblemente sea mejor adoptar como módulo de referencia para medir la delincuencia global no solo las diligencias previas, sino la suma de estas y todos los procedimientos penales que se incoan directamente sin pasar antes por la fase de previas (diligencias urgentes, juicios de faltas, diligencias preliminares de menores y expedientes de reforma) considerando la institución que este dato parece el más riguroso (indicador 3).

Por otra parte en la página 96 se refleja otro indicador al considerar que existen datos que, mejor que el de diligencias previas incoadas, reflejan lo que es propiamente la actividad de las Fiscalías, como son los relativos a procedimientos ordinarios incoados y sobreseídos, procedimientos abreviados incoados y sobreseídos, juicios rápidos incoados y sobreseídos, juicios de jurado incoados y juicios de faltas incoados, diligencias preliminares de menores incoadas y transformadas en expediente. No obstante en este caso y como bien se señala en la propia memoria esta información estaría haciendo referencia a la actividad de las Fiscalías más que a la evolución de la delincuencia (indicador 4).

Posteriormente al año 2008, las memorias de 2009 y 2010 han presentado un único indicador del volumen de delincuencia que corresponde a la suma de diligencias previas, diligencias urgentes y juicios de faltas al considerarse que estas son las tres únicas formas procesales por las que puede iniciarse una investigación penal (indicador 5).

Además de la información que aparece detallada entre las páginas de las memorias, existe al final de todas las memorias desde 2008 un anexo de información estadística que detalla el desarrollo de diligencias previas, diligencias urgentes, juicios de faltas, procedimientos abreviados que están en Juzgados de Instrucción, Sumarios, Tribunal de Jurado, Juicios y otras actividades de la Fiscalía como el número de sentencias impuestas en las distintas instancias, ejecutorias, solicitudes de prisión, diligencias preprocesales y actuaciones de vigilancia penitenciaria, en donde en cualquier caso es difícil establecer equivalencias entre estos datos y los que se reflejan en el interior de las memorias.

Así pues, de lo expuesto en las memorias de la FSCLM puede deducirse que esta institución baraja varios indicadores para explicar la evolución de la delincuencia que tienen como resultado datos que distan mucho entre sí, tal y como puede verse en la tabla 1, con datos relativos a la provincia de Albacete.

Tabla 1. Relación de indicadores que valora la FSCLM respecto a la provincia de Albacete

*DP= Diligencias Previas, DU= Diligencias Urgentes, JF= Juicios de Faltas, DPM=Diligencias preliminares de menores, ER=

	Información que lo compone*	Datos 2007	Datos 2008	Datos 2009	Datos 2010
Indicador 1	DP	27.219	27.368	24.601	23.143
Indicador 2	DP + DU	28.051	28.556	26.134	24.603
Indicador 3	DP+DU+JF+ DPM+ER	34.743	35.370	33.232	32.076
Indicador 4	PO+PA+JR+JJ+JF+DPM+ER	9.279	10.083	11.235	11.423
Indicador 5	DP+DU+JF	33.172	33.729	31.574	30.420

Expedientes de Reforma, PO= Procedimientos ordinarios, PA= Procedimientos Abreviados, JR= Juicios rápidos, JJ=Juicios de Jurado

Fuente: elaboración propia a partir de las memorias de la FSCLM de 2007-2010

Por ello, un lector que quiera con estos datos determinar cuál es exactamente el volumen de delincuencia de la región tiene serias dificultades. Por una parte, y como se decía más arriba, el indicador 4 no es un indicador de criminalidad sino de la actividad que genera esa criminalidad para las Fiscalías de la región. Por otra parte, aunque el indicador 3 parece más completo hay que tener en cuenta que entre los datos ofrecidos pueden existir importantes problemas de solapamiento. Así mismo, para los datos de la jurisdicción de menores no debería tenerse en cuenta el dato de las diligencias preliminares incoadas más los expedientes de reforma, porque sino el mismo hecho delictivo podría contarse doblemente, como diligencia preliminar y, en su caso, como expediente de reforma si se estima necesaria su incoación.

De otro lado los indicadores 1, 2 y 5 parten de la misma idea, considerándose que, en efecto, el último de ellos, adoptado en las memorias de 2009 y 2010 es el más preciso y más completo, puesto que como bien se decía en las mismas las tres únicas formas procesales de iniciar una investigación penal son la diligencia previa, la diligencia urgente o el juicio de faltas.

No obstante, esta diversidad de indicadores y datos están cargados de problemas de fiabilidad y validez si se quieren utilizar cómo indicadores de la delincuencia, puesto que, como reconocía la propia Fiscalía Superior al hablar de los datos de diligencias, hay que tener en cuenta, entre otros problemas, que no todos los delitos son objeto de denuncia, y, por tanto, de diligencias previas, que hay casos de duplicidad de actuaciones en relación con un mismo hecho, que en los casos de concurso real o ideal de delitos, en cambio, una sola diligencia previa puede englobar más de un delito. Por otra

parte y como bien señala la propia FSCLM en sus memorias de 2009 y 2010 (páginas 81 y 102 respectivamente), además hay que tener en cuenta que "*la decisión del Juez de incoar diligencias previas es una decisión escasamente reglada, con sensibles diferencias de criterios de unos Juzgados a otros, dependiendo de factores sumamente aleatorios (alternativa a diligencias indeterminadas, traslados entre Juzgados de diligencias previas por razón de reparto cada uno de los cuales les asigna un número aunque terminan acumulándose, recepción o no de los partes de lesiones de los servicios de urgencia hospitalarios, apertura de diligencias previas por puras bagatelas, etc.)*".

Estos problemas parecen demostrar el rechazo que existe entre los expertos a considerar los datos de esta institución como información válida y fiable que pueda reflejar el volumen de delincuencia del país. No obstante, es innegable reconocer que la Fiscalía tiene una posición privilegiada como parte sustancial de la investigación penal, ya que a sus oficinas se hace llegar por parte de los Juzgados toda la información referente a los hechos delictivos que han sucedido en un territorio concreto en un período de tiempo determinado.

Es bien conocido por la Criminología española los problemas que tienen los Juzgados como fuente de información que refleje el índice de criminalidad del país. El magnífico trabajo de Stangeland (1995) reveló, entre otros problemas, que la mitad de los casos contabilizados en la estadística judicial eran duplicidades, que de los casos registrados en la estadística judicial sólo un 64% daba lugar a unas diligencias previas y que existía un alto número de diligencias incoadas y un número escaso de procedimientos enjuiciados (como juicio de faltas, juicio oral o sumario). En concreto, Stangeland hablaba de una relación de 1 a 20 entre delitos denunciados que llegan a ser condenados.

Por ello, parece conveniente, ahondar en el proceso de producción de datos de la Fiscalía, valorar cuáles son los problemas de fiabilidad y validez que presentan, para poder plantear cuál es el alcance real que puede tener esta fuente de información a la hora de determinar el volumen de delincuencia del país.

3.Análisis empírico de los datos de la FSCLM: los problemas que suscita la incorrecta tipificación de los delitos.

A continuación se presentan algunos de los principales resultados obtenidos en una investigación empírica realizada por el Centro de Investigación en Criminología de la Universidad de Castilla-La Mancha en la Fiscalía provincial de Albacete, que ha tratado de conocer la información de la que dispone la Fiscalía para con ello profundizar un poco más en el proceso de producción de datos de la FGE. En concreto, en este foro se van a debatir las dificultades que surgen con la tipificación de las infracciones de cara a valorar los problemas de validez que ello pueda generar. En un primer momento, se expondrá la metodología de la investigación, posteriormente y tras exponer los principales resultados se revisarán las normas de recuento que la FGE ha establecido, para con ello poder finalizar discutiendo sobre los problemas identificados y su posible superación.

3.1. Metodología de la investigación

3.1.1. Diseño de la investigación

Se realizó un análisis exploratorio y descriptivo utilizando metodología cuantitativa.

3.1.2. Muestra

Si se considera que las tres únicas formas de iniciar una investigación penal son las DPA, las DUD y los Juicios de Faltas, en la jurisdicción penal ordinaria y las Diligencias Preliminares en la jurisdicción de menores, para poder analizar el proceso de producción de datos por completo, se impone realizar un análisis de cada tipo de expediente. Sin embargo, en la medida que era la primera ocasión en la que se realizaba una investigación en sede de Fiscalía y con la intención de no encontrar causas solapadas, se rechazó revisar aquellos expedientes incoados directamente desde su inicio como Juicios Rápidos, Diligencias Indeterminadas o Juicios de Faltas, seleccionando tan solo los expedientes incoados como Diligencias Previas de Procedimiento Abreviado (DPA en lo sucesivo), que por otra parte constituyen la forma principal de iniciación de causas judiciales penales.

En una primera etapa se realizó un pase piloto, llevado a cabo en junio de 2010, revisando de manera aleatoria 20 expedientes de la FCLM de los últimos años (2007, 2008 y 2009). Esta revisión se llevó a cabo utilizando el registro informático de datos que opera en la Fiscalía, a través de la consulta de datos que ofrece la aplicación 'Fortuny'. En concreto, se quería conocer si era posible utilizar un tamaño de muestra que abarcara toda la región o era más adecuado trabajar en el ámbito provincial, y si la mayoría de los expedientes incoados en esas fechas habían llegado a su conclusión o seguían en trámite en alguno de los órganos judiciales de la jurisdicción penal.

Una vez realizada esta primera aproximación al objeto de estudio, se consideró que el ámbito de realización de la recogida de información serían los juzgados de orden jurisdiccional penal de la provincia de Albacete. De otro lado, y tras analizar en el pase piloto expedientes de los años 2007, 2008 y 2009 se consideró más adecuado utilizar únicamente expedientes incoados en el año 2007 con la intención de garantizar que la mayoría de las causas hubieran finalizando y poder obtener toda la información necesaria contando con una muestra representativa de todas las fases procesales.

Por lo tanto y tras la adopción de estas decisiones respecto al objeto de estudio, la población total la constituyen las 27.219 DPA incoadas en la provincia de Albacete en 2007. Para este estudio, finalmente, se seleccionó una muestra aleatoria de 1.111 expedientes incoados en el año 2007 distribuidos de forma proporcional al volumen de los juzgados de instrucción consultados (ver Tabla 2), con lo que se consigue un nivel de confianza en la predicción de un 95%, con un error máximo del 0'03. Para realizar la selección aleatoria de expedientes se utilizó la aplicación *Fortuny* tomando como referencia el registro de asuntos penales realizado en la Fiscalía provincial de Albacete para el año 2007 (Número General de Fiscalía).

Tabla 2. Distribución de la muestra

Localidades seleccionadas	Juzgados seleccionados	Diligencias consultadas
Albacete	Juzgados de Instrucción nº 1, 2 y 3	577
Albacete	Juzgado de Violencia sobre la Mujer nº 1	19
Alcaraz	Juzgado de 1ª Instancia e Instrucción nº 1	21
Almansa	Juzgado de 1ª Instancia e Instrucción nº 1 y 2	126
Casas Ibañez	Juzgado de 1ª Instancia e Instrucción nº 1	42
Hellin	Juzgado de 1ª Instancia e Instrucción nº 1 y 2	164
La Roda	Juzgado de 1ª Instancia e Instrucción nº 1	52
Villarrobledo	Juzgado de 1ª Instancia e Instrucción nº 1 y 2	110
Total		1.111

3.1.3. El instrumento. Variables de la investigación

La elección de ítems que integra la ficha de recogida de información (ver anexo 1) ha sido realizada por el equipo investigador teniendo en cuenta los objetivos de estudio y revisando la literatura existente (Home Office, 2000; García España y Pérez Jimenez, 2004; Diez Ripollés, y García España, 2009).

Fue fundamental para la elaboración de la ficha de recogida de información contrastar la información obtenida a través de estos ítems con el pase piloto de 20 expedientes que se realizó al inicio y que permitió evaluar la adecuación de la información a los objetivos de la investigación.

La ficha de recogida de datos o cuestionario final consta de 4 secciones, cada una de las cuales contiene elementos relativos a un tema de análisis: en primer lugar, datos de identificación del expediente; a continuación datos de tramitación de la causa, desde su incoación hasta la finalización del expediente judicial; datos de evolución del expediente y su paso por diferentes órganos judiciales; y por último, datos de autor y víctima.

3.1.4. Procedimiento

3.1.4.1. Trabajo de campo

Realizada la selección de los expedientes a través de la aplicación informática Fortuny, se procedió a identificar la ubicación física de los expedientes siguiendo su evolución por las diferentes instancias judiciales y, dentro de lo posible, identificando las duplicidades producidas. Es decir, la existencia de varios expedientes abiertos por el mismo hecho delictivo.

Una vez localizado el expediente se hacía necesario la consulta del mismo acudiendo a los órganos judiciales donde se encontraban ubicados los expedientes. Con ello, el trabajo de búsqueda ha requerido la visita de todos los órganos

judiciales del orden jurisdiccional penal: juzgados de instrucción, juzgado de violencia sobre la mujer, juzgados de lo penal y Audiencia provincial. Para consultar los expedientes en cada instancia ha sido necesario obtener previamente el permiso de los encargados del órgano judicial (secretario judicial y juez o magistrados).

Obtenido ese permiso los expedientes han sido consultados en los archivos del juzgado, si los expedientes se han terminado, o en las dependencias del juzgado si los expedientes seguían en trámite. En ocasiones ha sido necesario utilizar las aplicaciones informáticas de tramitación procesal *Minerva NOG* o *Libra,* para encontrar la situación concreta del expediente y su ubicación: bien archivo provisional o archivo definitivo, por lo que era necesario consultar el archivo del órgano judicial; o bien en trámite en el juzgado, ante lo que se consultaba a los tramitadores para encontrar el expediente.

En concreto se visitaron todos los órganos judiciales del orden penal de Albacete capital (Juzgados de Instrucción nº 1, 2 y 3, Juzgado de Violencia sobre la Mujer nº 1 y Juzgados de lo Penal nº 1, 2 y 3; y Audiencia provincial de Albacete, secciones 1 y 2), y fueron requeridos, para que enviasen la información, o visitados los juzgados de instrucción de la circunscripción territorial provincial.

En una primera fase, que se prolongó desde Agosto de 2010 hasta febrero de 2011 fueron consultados 700 expedientes de los juzgados de Albacete capital además de los juzgados de Instrucción de Alcaraz, Casas Ibañez y La Roda.

En la segunda fase de recogida de información fue necesario desplazarse a los juzgados de instrucción de mayor volumen de la provincia de Albacete: Juzgados de Instrucción nº 1 y 2 de Almansa, Juzgados de Instrucción nº 1 y 2 de Hellín, Juzgados de Instrucción nº 1 y 2 de Villarrobledo. Esta segunda fase fue realizada entre los meses de marzo y julio de 2011.

La muestra total fue recopilada entre agosto de 2010 y julio de 2011, llevándose a cabo su consecución por tanto en 12 meses, y consiguiendo recoger información relativa a 1104 casos del total de la muestra seleccionada, debido a que fue imposible la localización de 7 casos de los seleccionados en la muestra y, por lo tanto, deben considerarse "casos perdidos".

3.1.4.2. Procesamiento y tratamiento de la información

Al tiempo que se fue realizando el vaciado de datos en el trabajo de campo, toda la información recogida para cada causa fue introducida en una base de datos para proceder a su análisis, utilizando para ello el paquete estadístico SPSS. Este proceso requiere un trabajo previo de creación de una base de datos *ad hoc*, que integre toda la información relativa a los ítems de la ficha de recogida de datos de una forma que permita su análisis, es decir, debe ser codificado para que esa información muestre la información de forma clara y fidedigna, desde una perspectiva cuantitativa. El trabajo de creación de la base de datos se realizó durante los meses de noviembre y diciembre de 2010 y el volcado de la información de los expedientes a la base comenzó en enero de 2011 y finalizó en diciembre de ese mismo año.

3.2. Resultados

Como se explicaba anteriormente, en el trabajo que aquí se presenta, se va a realizar, exclusivamente, un análisis de los problemas que surgen al identificar la verdadera naturaleza de los hechos cometidos que dan lugar a la incoación de los procedimientos penales. En un primer momento se describirá la tipificación de los hechos que ha realizado la Fiscalía provincial de Albacete, en un segundo momento se precisaran el procedimiento y las normas de recuento que la Fiscalía ha aplicado para recoger esa información y en tercer lugar se expondrán los problemas identificados en ese proceso,en el análisis empírico de los expedientes y que afectan a la validez de los datos ofrecidos por la institución.

3.2.1. Tipificación de los hechos realizada por la Fiscalía provincial de Albacete.

La tabla 3 muestra la información que le consta a la Fiscalía sobre la naturaleza de los hechos cometidos. En concreto, el 56,7% de los hechos que se ponen en conocimiento de las autoridades judiciales son presuntos delitos contra la propiedad (hurtos, robos con fuerza o con violencia o intimidación, robo y/o uso de vehículo de motor o daños) mientras que el 20,3% de los hechos delictivos son posibles delitos contra las personas (lesiones, amenazas o injurias, agresión sexual y malos tratos en el ámbito familiar). Entre estos el 3% de los hechos es calificado como violencia doméstica o maltrato familiar.

Por otro lado, y bajo el epígrafe de *Otros Delitos* (10,5%) se encuentran hechos delictivos de muy diversa naturaleza, los cuales abarcan desde supuestos de estafa, apropiación indebida o falsificación de documentos públicos hasta quebrantamientos de condena o denuncias por abandono de familia o impago de pensiones. Así mismo, se encuentran otras tipologías delictivas con una prevalencia inferior al 0,5%: amenaza con arma blanca, coacciones, homicidios imprudentes, incendios, etc. Finalmente, el 9,7% de los expedientes son calificados como delitos sin especificar, esta categoría, como más adelante se verá, constituye un cajón desastre en la que quedan incluidos hechos en los que en el momento inicial de incoar el procedimiento no queda clara la tipificación de los mismos o porque se duda si incluso pueden constituir un ilícito penal.

Tabla 3. Tipología delictiva tal y como se refleja en el expediente origen de la causa

Tipificación infracción penal		Calificación en origen de la causa	
Delitos contra la propiedad	56,7%	Hurto	21,3%
		Robo con fuerza	17,6%
		Robo con violencia o intimidación	3,1%
		Robo/uso vehículo de motor	3,6%
		Daños	11,1%
Delitos contra las personas	20,3%	Lesiones	15,7%
		Malos tratos en ámbito familiar	3 %
		Amenazas/Injurias	1,5%
		Agresión sexual	0,1%
Delitos contra los derechos de los trabajadores	0,5%	Accidente laboral	0,5%
Delitos contra seguridad en el tráfico	0,8%	CIBA	0,7%
		Conducción temeraria	0,1%
Delitos contra la salud pública	0,2%	Tráfico de drogas	0,2%
Delitos contra el orden público	0,6%	Desobediencia autoridad	0,6%
Otros delitos	10,5%	Otros delitos	10,5%
Varios delitos	0,5%	Varios delitos	0,5%
Delitos sin especificar	9,7%	Delitos sin especificar	9,7%
No consta	0,2%	No consta	0,2
TOTAL	100%		100%

3.2.2. Procedimiento de recogida de información y reglas de recuento que se aplican en la Fiscalía

Como se exponía en apartados anteriores el procedimiento de recogida de información para elaborar las memorias y las reglas de recuento que dicta la FGE son relevantes a la hora de valorar el alcance de la información que presenta la FSCLM. A continuación se exponen brevemente lo que ha podido conocerse al respecto.

Según la información recabada en la Fiscalía provincial de Albacete, en el momento del registro de la causa se anota la infracción que se ha registrado previamente en el Juzgado de instrucción de procedencia. De hecho, recientemente se ha implantado un sistema de comunicación electrónica entre órganos judiciales y profesionales denominado *Lexnet,* por el que la Fiscalía realiza un volcado de la información registrada por el Juzgado de instrucción que condiciona la identificación de la naturaleza de los hechos que inicialmente recoge esta institución. Aunque, existen opciones de modificación a la hora de importar la información, por ejemplo, si existe un vacío de información respecto al tipo de delito en la fuente de origen, desde la oficina de Fiscalía puede suplirse; no ocurre lo mismo si la información es incorrecta, aunque el oficial que está haciendo el registro detecte un error, no es posible realizar una recalificación de los expedientes penales incoados.

En otras ocasiones el problema no deriva del Juzgado sino que el error se arrastra del lugar de origen de la denuncia; por ejemplo, cuando las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado remiten para su incoación actuaciones administrativas, como las detenciones de extranjeros por la Ley de extranjería, la "desaparición de personas" o "las muertes por suicidio", hechos todos ellos no punibles. En este caso la norma general es calificar los hechos como "delito sin especificar", sin embargo, a pesar de que se trate de expedientes penales incoados en el Juzgado, en realidad no constituyen infracción penal alguna.

Así mismo, existe la posibilidad de que en el volcado existan expedientes que no se hayan calificado en el Juzgado de instrucción. En este caso, la Fiscalía al registrarlo, obligatoriamente, debe tipificarlo de alguna manera, siendo en ese momento un oficial de justicia, sin disponer de mucho tiempo y mucha información, quién califica el hecho de la manera que le parece más oportuna, siendo probable que se identifiquen errores importantes. Así, por ejemplo, no es infrecuente que los extravíos de documentación se califiquen como hurtos.

Por otra parte, el sistema de registro no está preparado para detectar delitos conexos que dan lugar a un concurso de delitos, esto es, la posibilidad que un mismo sujeto en un mismo acto haya cometido varias infracciones al tiempo. Por ejemplo, puede ocurrir que un sujeto pueda ser detenido por conducción bajo influencia de alcohol (en adelante CIBA) además de conducción temeraria y de conducción sin carnet. En estos casos la norma de la FGE es que cuando en una causa haya varios delitos sólo se contabilizara uno de cara a la estadística, siendo el criterio de selección entre delitos, por lo general, el de mayor gravedad. No obstante una vez que el Fiscal al que le corresponda la causa realiza la calificación, la aplicación informática reflejara todos los delitos calificados. Por lo tanto, suele ocurrir que las estadísticas de delitos incoados y calificados no coincidan. En el caso del ejemplo que se acaba de exponer, y a efectos de elaboración de las memorias, en

el cómputo de procedimientos penales incoados aparecerá tan sólo un delito, un CIBA; mientras que, posteriormente,en el apartado de procedimientos calificados aparecerán tres.En este punto habría que aclarar que las memorias anuales sólo proporcionan información del tipo de delito respecto a las diligencias incoadas y no sobre los delitos ya calificados que sólo aparecen cuantificados numéricamente**.**

Respecto a las formas de comisión, todas las infracciones se recogen en grado consumado en su incoación como procedimiento penal, ya que la aplicación informática no recoge delitos intentados. Al igual que sucede con el anterior criterio de recuento, este hecho puede ser modificado posteriormente cuando el Fiscal realiza la calificación jurídica de los hechos, ya que a partir del escrito de calificación es posible anotar las formas de comisión que no sean consumadas.

Por último, y en lo que se refiere a las faltas, desde la oficina de Fiscalía, en la actualidad se registran todas aquellas de las que tienen conocimiento los Fiscales, lo cual posibilitaría contar con un índice aproximado de infracciones de menor gravedad. No obstante, hay que tener en cuenta que en este caso no pueden contabilizarse todas las faltas en las que el Fiscal no debe intervenir, como por ejemplo los expedientes por injurias entre partes.

3.2.3. Problemas en la tipificación de los hechos detectados en el análisis

A pesar de que la información que oficialmente ha quedado registrada en la institución sobre la naturaleza de los hechos es la que se muestra en la Tabla 1, durante el desarrollo del trabajo de campo,se advirtió que existían divergencias entre la calificación jurídica del hecho delictivo que realizabainicialmente la Policía, respecto a la calificación que se realizaba al incoar el expediente en el Juzgado de instrucción o la calificación que se reflejaba en el registro de la Fiscalía y la que posteriormente se calificaba por el Fiscal en el escrito de acusación o la calificación definitiva con la que finalmente la causa era enjuiciada y que reflejaba la sentencia. Especialmente, se apreció que las mayores divergencias se presentaban en el momento inicial en el que se identifican las causas y por tanto, tal y como se exponía en el anterior apartado, el que más puede afectar al proceso de producción de datos, ya que es la información que se emplea por los Fiscales en la elaboración de las memorias.

Tabla 4. Nueva calificación jurídica

	%
Hurto	18,2%
Robo con fuerza	16,4%
Robo con violencia o intimidación	3,8%
Robo/uso vehículo de motor	6,3%
Daños	9,8%
Lesiones	14,9%
Malos tratos en ámbito familiar	3,3%
Amenazas/Injurias	1,9%
Agresión sexual	0,2%
Accidente laboral	1,1%
CIBA	0,7%
Conducción temeraria	0,4%
Tráfico de drogas	0,2%
Desobediencia autoridad	0,5%
Otros delitos	9,1%
Varios delitos	0,5%
No delito	12,8%
No consta	0,2
	100%

Como se comentaba anteriormente, el volcado de información que realiza la Fiscalía utiliza la información que procede del Juzgado de instrucción; por lo general, cuando el personal de tramitación del Juzgado de instrucción registra el hecho delictivo, utiliza la calificación del hecho que se ha realizado en la instancia en la que se ha interpuesto la denuncia, mayoritariamente ante la Policía Nacional y la Guardia Civil. En estos momentos previos se decía es posible que se cometan ciertos errores que se van trasladando de la sede de denuncia hasta el registro de Fiscalía, llevando a generar distorsiones en la correcta valoración de la naturaleza de los hechos denunciados.

Con la finalidad de poder cuantificar el volumen de esas incidencias en la tipificación, se realizó una nueva calificación de los hechos valorando la información recogida de la causa, por lo general del atestado. El resultado de la nueva valoración puede comprobarse en la tabla 4.

Si se comparan los resultados obtenidos en la tabla 3 y la tabla 4, puede intuirse que existen discrepancias entre ambas. Así, lanueva valoración jurídica de los hechos permitió comprobar que en el 14,8% de los expedientes consultados la

calificación inicial que aparece en el expediente no coincide con la realizada posteriormente en el análisis. Las diferencias advertidas se refieren sobre todo a delitos patrimoniales. En general los errores advertidos han evidenciado delitos de robo de uso de vehículo de motor, tipificados como robos con fuerza, robos con fuerza tipificados como hurtos, robos con violencia como robos con fuerza, pero también robos con violencia tipificados como hurto o hurtos tipificados como robo con fuerza en las cosas. Así mismo, se han comprobado errores en las calificaciones como lesiones o amenazas de casos de violencia doméstica. No obstante, la mayor distorsión se produce en la categoría que la Fiscalía denomina delitos sin especificar que en realidad, está constituida casi en su totalidad por hechos que no son constitutivos de delito. Además si se comprueba en la tabla 4 el porcentaje de asuntos que no son constitutivos de delitos no es nada desdeñable, un 12,8%.

4. Para concluir…

La Fiscalía como órgano que está involucrado en el procesamiento de las infracciones penales dispone de información que puede ser útil para la sociedad en cuanto que permite conocer aspectos relacionados con la delincuencia. No obstante, y tal y como se ha expuesto, el hecho de que la información se recoja teniendo en cuenta exclusivamente el resultado del trabajo realizado por esta institución y no sobre los hechos que generan tal trabajo, genera distorsiones importantes por lo que conviene ser cautelosos a la hora de utilizar esta información como un reflejo del índice de delincuencia real acontecida.

Se ha comprobado,analizando la realidad de la Fiscalía Superior de Castilla-La Mancha y en concreto, la Fiscalía provincial de Albacete, que la propia institución,consciente de las limitaciones de la información que recogen, dudan sobre cuál podría ser el indicador más posible. Posiblemente, ninguno de los indicadores que se barajan sean correctos y conviene hacer una revisión del proceso de producción de datos que realiza esta institución para que la información que se publica tenga en realidad interés para la sociedad.

Este análisis se ha centrado exclusivamente en uno de los aspectos que deberían ser sometidos a revisión. Así, el análisis de la naturaleza de los hechos denunciados, ha revelado que, efectivamente, los datos de la Fiscalía presentan problemas de validez, por errores surgidos en la clasificación de los hechos en las categorías previamente establecidas, pero también por el procedimiento y las reglas de recuento que la institución ha previsto.

Así, el hecho de trasladar la información de sucesivas fuentes de información (de órgano de denuncia a Juzgado de instrucción y de ahí a Fiscalía) y el no haber establecido criterios para la corrección de errores de manera sistemática, supone un problema importante que se ha visto reflejado en un 14,8% de las diligencias analizadas,que presentaban errores en la calificación. Estas diferencias en las calificaciones afectan a la caracterización de la actividad delictiva acontecida que pueden llevar a sobredimensionar o infravalorar algunas conductas. Aunque la mayoría de las diferencias se advierten en el caso de delitos patrimoniales y en el fondo la gran mayoría son robos, es evidente que no es lo mismo un robo en el interior de vehículo que un robo con violencia por lo que la exactitud de la información que se presente es relevante para hacer una diagnóstico ajustado de la realidad. Mayores problemas generan el 12,8% de las diligencias que se han incoado por hechos que en realidad no son conductas típicas, en este caso además de sobredimensionar el volumen de delincuencia, se pone en evidencia que un porcentaje importante de diligencias son tramitadas, e incluso algunas agotan todo el proceso judicial cuando no debería ser así, el coste económico que implica la tramitación de estas diligencias para la administración de justicia es un hecho.

Por otra parte, y menos graves, en la medida que son errores sistemáticos que presentan los datos, habría que destacar que en un 0,5% de las diligencias se trataban de varios delitos en los que sólo se está computando uno de ellos, el más grave. Así mismo, no incluir el grado de consumación de los delitos es también un déficit importante de la información ofrecida, ya que desde el punto de vista de la gravedad y las consecuencias que acarrea no es lo mismo un delito intentado y no consumado, que el que ha llegado a consumarse y ha provocado todo el daño.

Bibliografía

Aebi, Marcelo (2008) Temas de Criminología, Madrid,Dykinson

Asworth, Andrew (2010) Sentencing and criminal justice, Cambridge, Cambridge University Press.

Cavadino, Michael y Dignan, James (2006) "ComparativeYouthJustice" en Cavadino, M. y Dignan, J. (Dirs.) Penal Systems, London, SAGE, pp. 199-212.

Diez Ripollés, José Luis y Cerezo Domínguez, Ana Isabel (2001) Los problemas de la investigación empírica en criminología: La situación española,Valencia, Tirant Lo Blanch.

Hope, Tim (2005) "What do crime statistics tell us?" en Hale C. et al (eds.) Criminology. Oxford: Oxford University Press.

Maguire, Mike (2007) "Crime data and statistics" en Maguire, M., Morgan, R., y Reiner, R (eds.) The Oxford Handbook of Criminology (4ª Edición), Oxford, Oxford University Press.

Simmons, Jon (2000) Review of crime statistics: A discussion document,London, Home Office.

Stangeland, Per (1995) "La delincuencia en España. Un análisis crítico de las estadísticas judiciales y policiales" enRevista de Derecho Penal y Criminología. Núm. 5. pp.803-839.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN RELACIÓN CON EL MIEDO AL DELITO. ANÁLISIS EN MÉXICO

Aurea Esther Grijalva Eternod y Esther Fernández Molina[1]

Resumen

El miedo al delito en las sociedades actuales es un tema que, desde hace unas décadas, ha captado el interés de las ciencias sociales en general, pero muy particularmente de la Criminología. En la evolución del estudio de este fenómeno, se han adoptado muy diversas perspectivas que han ido desde la tesis de victimación, hasta los modelos integradores en los que se considera que el miedo al delito es un fenómeno multidimensional que tiene su origen en aspectos principalmente sociales y culturales.

Dentro de esta evolución, existen investigaciones que han centrado el análisis del miedo al delito en relación con el género, dando lugar, en parte, a lo que se ha denominado la *paradoja del miedo al delito,* de acuerdo a la cual los grupos con menores posibilidades de ser víctimas son los que sufren un mayor miedo al delito (ancianos y mujeres generalmente). Actualmente, estas diferencias de género no se analizan únicamente en relación con la probabilidad de victimación, sino que existe una mayor amplitud y diversidad de literatura científica que ha ayudado a interpretar estos hallazgos.

Sin embargo, la mayoría de los estudios que han abordado el miedo al delito y concretamente la influencia del género en él, se han realizado en el ámbito anglosajón, por lo cual es necesario profundizar, en otros contextos, sobre la existencia o no de esta asociación y su posible explicación.

En este foro concretamente se pretende dar a conocer algunos de los resultados obtenidos en una investigación cuyo objetivo principal es analizar aspectos sociales y culturales del miedo al delito en México reportado en una encuesta aplicada a 900 estudiantes mexicanos de nivel licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La intención será explorar un tema poco abordado en ese contexto y establecer si en la muestra estudiada existen diferencias entre hombres y mujeres en relación con el miedo al delito reportado, y de ser así, interpretar estas diferencias a la luz de la literatura científica reciente, con el fin de generar un debate en relación con las posibles medidas de política criminal que se deben adoptar en función del género de los individuos a quienes va dirigida.

Palabras clave: miedo al delito, género, victimación, percepción de inseguridad, México, política criminal

1. Introducción

La inseguridad relacionada con la delincuencia siempre ha formado parte de las preocupaciones de los seres humanos; sin embargo, no es sino hasta tiempos recientes que se ha convertido en un objeto de interés para la ciencia (Warr, 2006 y Lee, 2007). Así, desde los inicios de la década de 1970, el miedo al delito se ha convertido en un tema de gran debate académico (Gabriel y Greve, 2003) que ha interesado a las ciencias sociales en general, pero muy particularmente a la Criminología. Especialmente en el mundo anglosajón, este interés ha dado lugar a una larga tradición en su estudio que busca ya no solo describir el problema, sino también conocer sus causas, los procesos que intervienen en su formación y los grupos de población que tienen más tendencia a desarrollarlo.

La propia definición de *miedo al delito*, es un tema de debate académico en sí mismo (Dammert y Malone, 2003; Gabriel y Greeve, 2003). Warr (2006), en el contexto estadounidense, ha señalado que a pesar de décadas de investigación y debate, los investigadores aún tienen que consolidar una definición de *miedo al delito;* pero uno de los principales problemas que se producen es que es común confundir el objeto del miedo con sus causas (Varela, 2005), la realidad es que son éstas las que han ido dando contenido a su conceptualización y a su definición operacional, y quizá sea por esto por lo que se ha ido dificultando más aún la precisión de su definición.

Sin embargo, la inquietud respecto a este fenómeno no se ha ceñido al ámbito científico o académico, también ha influido el discurso y las decisiones de la clase política. El argumento de que existe un aumento no únicamente de los niveles de criminalidad, sino también del miedo al delito por parte de los ciudadanos, ha servido para justificar, en diversos países, la implementación de políticas para el combate a la inseguridad con un énfasis en el endurecimiento del derecho penal, el aumento de las facultades policiales e incluso la intervención de las fuerzas militares y la denominada "mano dura" para el control de la delincuencia y sus consecuencias.

1 Centro de Investigación en Criminología de la Universidad de Castilla-La Mancha

Estas decisiones políticas se han implementado a pesar de que la evidencia empírica ha dejado bien establecido que el miedo al delito no siempre tiene una base puramente objetiva (Medina, 2003; Jackson, 2004; Díez, 2004; Warr, 2006; Huesca y Ortega, 2007; etc.), es decir, que no siempre tiene su origen en los propios niveles de delincuencia y victimación y que, de hecho, existen multitud de factores que pueden incidir en su incremento.

Por ello, y haciendo eco de lo sostenido por Farrall, *et al.*(2009), en relación con que el *miedo al delito* es un indicador del estado de una sociedad, parece fundamental indagar, en cada contexto en el que se pretenda estudiar, cuáles son los aspectos sociales y culturales concretos que influyen en el aumento de la alarma social relacionada con la criminalidad. De hecho, si se acepta que el *miedo al delito* es un estado emocional que se encuentra plagado de significados culturales y contenidos sociales (Varela, 2005; Farrall, *et al.,* 2009), no es conveniente asumir que los factores causales que han sido constatados en el contexto anglosajón, sean también causa del *miedo al delito* en otros países, al menos sin haberlo contrastado con datos empíricos.

En México, al igual que en otros países, puede decirse que las decisiones políticas que se han tomado en este sentido, no parecen basarse en criterios científicos; de hecho la mayoría de los estudios que han abordado el tema, se han ceñido a la descripción del miedo al delito en la población y han dejado de lado aspectos, tales como la victimación previa y el género que han sido prácticamente inexplorados en ese contexto, con lo cual existe una gran brecha que impide que las estrategias de política criminal destinadas a combatir el miedo al delito sean exitosas.

En este sentido, surge la necesidad de analizar de profundizar en el análisis del miedo al delito en el contexto mexicano, teniendo en cuenta algunos aspectos que han resultado relevantes en otros contextos, sobre todo el anglosajón, donde se han realizado la mayoría de los estudios relacionados con el miedo al delito, con el fin de generar medidas de política criminal más precisas.

Las explicaciones que se han intentado dar al *miedo al delito* son muchas y muy variadas[2] y van desde la tesis de victimación o las incivilidades, hasta relacionar la preocupación respecto del crimen con otro tipo de ansiedades y que han desembocado en un modelo integrador del miedo al delito (Farrall, *et al.,* 2009). Además, como se decía anteriormente, la gran mayoría de los avances se han promovido en el ámbito anglosajón; de tal manera que los factores que han sido identificados como influyentes en el *miedo al delito*, y que han servido como base para la configuración de los modelos más actuales, sólo han sido constatados en este contexto.

Dentro de las posibles causas que se han encontrado en los diversos estudios que han abordado el tema, especialmente en el mundo anglosajón, destaca su relación con la victimación previa y con el género.

De hecho, los primeros estudios que analizaron el miedo al delito, comenzaron analizándolo en conjunto con los niveles de victimación, encontrando que aquellos individuos que contaban con experiencias de victimación previa sufrían más miedo al delito que aquellos que no la habían experimentado. Sin embargo, el avance en las investigaciones fue arrojando resultados distintos que mostraban que en ciertos grupos sociodemográficos esta relación entre victimación y miedo al delito no era tan clara; concretamente, se fue estableciendo que en el caso de las mujeres y los ancianos existía un mayor miedo al delito, a pesar de que tenían una menor probabilidad de sufrir una victimación que los hombres y los jóvenes, quienes por el contrario, a pesar de tener más probabilidad de ser víctima de un delito, reportaban un menor miedo al delito.

Esta discrepancia originó la denominada paradoja del miedo al delito-victimación, en la que se consideraba que las mujeres y los ancianos contaban con un miedo al delito irracional y desproporcionado (Skogan y Maxfield, 1981; Clarke y Lewis, 1982; etc.). Sin embargo, la mayoría de los estudios que evidenciaban esta paradoja lo hacían con el uso de ítems individuales para medir el miedo al delito (Callanan y Teasdale, 2009), lo cual fue ampliamente criticado por considerarse que un constructo tan complejo como el miedo al delito, no podía medirse de una manera tan simple.

Con el avance en el uso de escalas y la mejora en las mediciones de este fenómeno, se fueron dando diversas explicaciones a la paradoja del miedo al delito-victimación. Entre ellas, por ejemplo, se decía que esos hallazgos se debían probablemente a errores de tipo conceptual y de medición; que las mujeres relacionan la probabilidad de ser victimas específicamente con delitos sexuales (Junger, 1987; Ferraro, 1996; Fisher y Sloan, 2003; Wilcox, *et al.*, 2006); que los hombres no reportan el miedo real que sienten (Ditton, *et al.*, 1999; Sutton yFarrall, 2005; Callanany Teasdale, 2009), que estos grupos sufren menos victimación porque tienen más precauciones y con ello reducen la probabilidad de ser víctimas (Meyer y Post, 2006), que se debe a diferencias de género construidas socialmente (Stanko, 1995; Madriz, 1997; Rader y Haynes, 2011); que las mujeres sufren mayores niveles de victimación que lo que reportan y por ello su miedo en realidad no es irracional (Junger, 1987; Stanko, 1995; Ferraro, 1996; Kury y Ferdinand, 1998), e incluso que las mujeres reaccionan más emocionalmente ante la posibilidad de victimación (Pain, 2001).

Ante esta diversidad de explicaciones y la abundante evidencia empírica que la acompaña, es evidente que la asociación entre miedo al delito y victimación aun no ha sido aclarada del todo; de hecho, a diferencia de lo esperado, algunos estudios han obtenido que la victimación previa no necesariamente se relaciona con un mayor miedo al delito, y que esto puede depender de tipo de delito y la severidad de la victimación, de las condiciones de vida y de la personalidad del individuo victimizado (Kury y Ferdinand, 1998); pero también que en ambientes más favorables las víctimas se pueden

2 Para conocer más a fondo los factores que se han asociado con el *miedo al delito*, pueden consultarse: Box, *et al.*(1988); Díez (2004) y Miceli, *et al.* (2004). También en Farrall, *et al.* (2009) se presenta una revisión actualizada de la literatura científica y del marco teórico que ha intentado explicar este fenómeno.

sobreponer de sus experiencias negativas relacionadas con la victimación mas fácilmente, es decir, neutralizando sus efectos (Agnew, 1985; Box, *et al.*, 1986).

Sin embargo, algunos aspectos parecen estar más claros, por ejemplo que la victimación es un proceso psicológico complejo y que las personas que han sido víctimas de un delito no forman un grupo homogéneo (Kury y Ferdinand, 1998), por lo que aspectos como la edad y el género deben tenerse en cuenta al analizar la relación entre victimación previa y miedo al delito.

Concretamente, de los aspectos relacionados con el miedo al delito, uno de los más consistentes en la literatura ha sido su relación con el género (Skogan y Maxfield, 1981; Ferraro y LaGrange, 1987; Hale, 1996; Ferraro,1996; Smith, *et al.*, 2001; Warr, 2006; Franklin y Franklin, 2009; Snedker, 2012); incluso se ha dicho que es el mayor predictor sociodemográfico del miedo al delito (Baur, 2007); sin embargo, muy poco se ha dicho sobre la causa de esta asociación.

A pesar de que como se decía, existe un consenso más o menos extendido en la literatura anglosajona de que la victimación previa y el género son aspectos asociados al miedo al delito, estos aspectos han sido muy poco explorados en México, donde incluso, las medidas utilizadas para medir este constructo no suelen ser escalas.

Por ello, el objetivo general de este trabajo es analizar, en el contexto mexicano, la paradoja del miedo al delito-victimación, es decir, el impacto del sexo y de la experiencia previa de victimación en conjunto, mediante un instrumento de medición multidimensional, con la intención de dar un primer paso en la dirección de generar sugerencias de política criminal más concretas dirigidas a grupos de población objetivo.

2. Metodología

2.1. Muestra y procedimiento

La muestra, integrada por 990 estudiantes del sistema escolarizado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de nivel licenciatura, dentro del campus de Ciudad Universitaria, se extrajo mediante muestreo no probabilístico intencional.

Con el propósito de obtener una muestra que fuera representativa de la población antes señalada, y no solo de alguno de los sectores o áreas de estudio en que se divide la universidad, se estratificó mediante asignación proporcional; la unidad de la primera etapa fueron los 14 centros del Campus, la unidad de segunda etapa fueron las aulas seleccionadas aleatoriamente y las unidades finales los individuos que las componían. El tamaño de la muestra se planificó para un nivel de confianza del 98%, con un error de muestreo del 4%.

El cuestionario fue administrado en los meses de noviembre y diciembre de 2011 y enero de 2012. Se contestó de forma autoadministrada por los encuestados en sus propias aulas de clase y el tiempo empleado para su contestación fue de aproximadamente veinte minutos.

2.2. Variables empleadas en el análisis

Como se ha venido diciendo, específicamente en México, en comparación con otros países, el miedo al delito ha sido poco analizado, y más aún, los indicadores utilizados para su medición han sido principalmente, o bien, réplicas de instrumentos utilizados en otros países, o bien, ítems individuales que indagan sobre algunos aspectos de la percepción de inseguridad fundamentalmente, sin que se haya trabajado en demasía para garantizar la validez y fiabilidad de las preguntas utilizadas.

De hecho, los cuestionarios que se han aplicado de manera periódica en este país, se han concentrado más en medir la percepción de inseguridad que, si bien es un aspecto subjetivo de la inseguridad, no es lo mismo que el miedo al delito (Medina, 2003; Vozmediano, *et al.*, 2008). El miedo al delito es un concepto más preciso y concreto (Medina, 2003) que puede ser entendido como una reacción hacia la percepción de inseguridad, pero también hacia otras creencias e interpretaciones sobre el entorno que pueden ir desde la consideración de que el aumento de la delincuencia ha aumentado, hasta la percepción de incivilidades y desorden en el lugar de residencia.

Así, por ejemplo, el cuestionario utilizado en la Encuesta Nacional sobre Inseguridad (ENSI), por el Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad (ICESI), hasta el año 2010, trata de medir aspectos de percepción de inseguridad en abstracto y creencias sobre el número de delitos en la colonia o barrio, así como respuestas conductuales relacionadas con el miedo al delito; por su parte, el instrumento utilizado en la Encuesta de Victimación y Eficacia Institucional (ENVEI) que se realiza por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), desde el año 2004 hasta la fecha, utiliza indicadores de percepción de frecuencia delictiva y de sensación de inseguridad e ítems sobre percepción de riesgo de victimación y temor a ser víctima de un delito dentro de un catálogo concreto de delitos; y, más recientemente, la Encuesta Nacional de Victimación y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE), realizada por el Instituto Nacional

de Estadística y Geografía (INEGI), desde el año 2010 hasta la fecha, se ha concentrado en aspectos de inseguridad en abstracto y percepción de riesgo de victimación.

Si bien, todos estos instrumentos hacen aportaciones valiosas para conocer una parte del miedo al delito, ninguno de ellos ha utilizado escalas que midan el miedo al delito como un fenómeno multidimensional que no solo se relaciona con la percepción de inseguridad o la victimación, sino que tome en cuenta otros factores que la literatura científica ha mostrado que pueden ser indicadores del miedo al delito. Tomando en cuenta esta carencia, recientemente se ha validado una escala para medir el miedo al delito en el contexto mexicano, teniendo en cuenta su naturaleza multidimensional (Fernández y Grijalva, 2012).

A continuación se van a exponer las variables empleadas en el presente estudio, las cuales derivan del instrumento diseñado previamente.

2.2.1. Variables dependientes

La variable dependiente de este estudio es por tanto el miedo al delito. Sin embargo, y en la medida que se trata de un fenómeno multifacético y complejo, es recomendable medirlo no a través de ítems simples sino a través de múltiples indicadores que comprendan todos los aspectos emocionales, cognitivos y afectivos; que abarquen la ansiedad, la preocupación y la aprensión, e incluso componentes de comportamiento. Por ello, en este análisis se van a utilizar tres escalas que miden las distintas dimensiones que comprenden este constructo (Fernández y Grijalva, 2012).

Tal y como puede observarse en la tabla 1, las dimensiones que se analizarán son: miedo al delito abstracto (en adelante MDA), aspecto cognitivo (en adelante AC) y respuesta conductual (en adelante RC). Para una descripción más pormenorizada de la construcción y validación de la escala puede consultarse Fernández y Grijalva (2012). De cara a garantizar la comparación entre las distintas dimensiones, las variables fueron recategorizadas empleando una puntuación estandarizada, creando cuatro puntos de corte, siendo 1 (nada), 2 (poco), 3 (algo) y 4 (mucho).

Tabla 1. Variables dependientes

VARIABLES DEPENDIENTES	AMPLITUD	X	σ
Miedo al delito abstracto	1-4	2,31	0,982
Aspecto cognitivo	1-4	2,58	1,085
Respuesta conductual	1-4	2,48	0,878

El MDA hace referencia a esa sensación generalizada de preocupación o miedo que puede tener un sujeto, que en principio se relaciona con el miedo al delito pero que puede estar mediada por otros factores u otras preocupaciones sociales, incluso, con esa "inseguridad ontológica" de la que habla Giddens (1993), en la que se confunden la ansiedad y la preocupación por el delito con la ansiedad y la preocupación por el cambio social en general, que hace aflorar en el individuo sentimientos de incertidumbre, indefensión y vulnerabilidad respecto a los demás (Fernández-Ramírez, 2008 y Van Marle y Maruna, 2010). Este aspecto coincide en gran parte con lo que ha sido denominado en otros estudios como ansiedad difusa o como aspecto expresivo del miedo al delito (Farrall, *et al.,* 2009).

Por su parte el AC tiene en cuenta los aspectos de percepción del miedo. Si bien es cierto que los avances en la investigación del miedo al delito han ido dejando claro que la percepción de riesgo de victimación y el miedo al delito no son sinónimos; también lo es que se ha encontrado una fuerte vinculación entre estos fenómenos al grado de considerar que la percepción de riesgo es causa del miedo al delito (Warr, 2006) y que el miedo al delito es una respuesta emocional a esta percepción (Farrall, *et al.,* 2009).

Al ser éste un aspecto estrechamente relacionado con el miedo al delito, y aunado a que los juicios e interpretaciones que hacen las personas de su entorno son cuestiones centrales en la evaluación del riesgo de victimación (Farrall, *et al.,* 2009), se ha considerado fundamental contemplar ítems que midieran la percepción del riesgo de victimación, pues como se ha dicho ya, uno de los principales objetivos de la investigación es indagar sobre el aspecto cultural del miedo al delito en México.

Finalmente, la dimensión RC tiene en cuenta lo apuntado por Warr (2006) en cuanto a que la conducta puede ser uno de los mejores indicadores del miedo al delito. Por ello, en esta dimensión se contemplaron ítems que midieran tanto las actividades que se habían dejado de hacer por miedo a ser víctima de un delito, como las medidas de protección para evitar serlo.

2.2.2. Variables independientes

Así mismo, las variables independientes del estudio serán el sexo y las variables que miden la experiencia de victimación: *victimación previa*(en adelante VP) en dónde se pregunta al encuestado si él/ella o alguien de su familia han sido víctima de algún delito en los últimos cinco años, *tiempo de victimación previa*(en adelante TVP) en dónde el encuestado que ha

reportado ser víctima debe indicar si ha sido en los últimos doce meses o antes y *experiencia vicaria*(en adelante EV), en dónde se pregunta a los encuestados si han sido testigos de algún delito en los últimos cinco años.

Tabla 2. Variables independientes

VARIABLES INDEPENDIENTES	FRECUENCIA
Sexo	0 (Hombre 48,9%) - 1 (Mujer 51,1%)
VP	1 (Sí, yo-33,1%) - 2 (Sí, un familiar-40,1%) - 3 (No-26,8%)
TVP	1 (En último año-61,6%) - 2 (Hace más de un año-38,4%)
EV	1 (Sí-53,8%) – 2 (No-46,2%)

2.3. Tratamiento de los datos

El análisis estadístico de los datos se realizó con el software SPSS, en su versión 19.0. En concreto, se realizaron pruebas de asociación entre variables, Chi Cuadrado (χ^2), utilizando en ocasiones como capa, el sexo del encuestado.

3. Resultados

A continuación se exponen y valoran los resultados del análisis, en un primer momento se expondrán los resultados del análisis de la asociación entre las experiencias de victimación de la muestra y el sexo, a continuación se expondrán las relaciones entre las diferentes dimensiones del miedo al delito y la variable sexo. Finalmente, y con la intención de contrastar la paradoja al miedo delito en el contexto mexicano, se expondrán los resultados obtenidos al analizar la asociación de las tres dimensiones del Miedo al Delito en relación con las distintas experiencias de victimación, diferenciando el sexo de las víctimas

3.1. Experiencias de Victimacióny Sexo

Tal y como puede observarse en la tabla 3, las experiencias de victimación no se producen igual entre sexos. Así, más hombres que mujeres refieren haber sido víctima en los últimos 5 años; mientras que más mujeres que hombres cuentan con un familiar que ha sido víctima. Sin embargo, cuando se habla de victimación reciente son las mujeres las que más experiencias de victimación refieren. Por último, y en relación con la experiencia vicaria, son los hombres los que han sido testigos de la comisión de un delito en más ocasiones.

Tabla 3. Experiencias de victimación en relación con el sexo

		H %	M %	χ^2
Victimación previa	Sí, yo	38,7	28,7	10,436**
	Sí, un familiar	37,7	42,1	
	No	23,6	29,2	
Tiempo de victimación previa	Último año	54,5	67,3	10,369**
	Más de un año	45,5	32,7	
Experiencia vicaria	Sí	57,2	51,4	3,182**
	No	42,8	48,6	

** χ^2es significativo ≤ ,01

3.2. Miedo al Delito y Sexo

En primer lugar, como puede observarse en la tabla 4, nuestros resultados confirman lo sostenido por la mayoría de los estudios del medio anglosajón, que analizan la relación entre sexo y miedo al delito: las mujeres reportan un mayor miedo al delito que los hombres, en todas sus dimensiones, siendo todas las diferencias encontradas estadísticamente significativas. En concreto, en los tres casos las mujeres de la muestra presentan niveles más moderados en las categorías que indican un menor miedo al delito, y porcentajes más altos en las de algo y mucho, en comparación con los hombres.

Tabla 4. Dimensiones del miedo al delito y sexo

Sexo	Dimensiones del Miedo al Delito				χ^2
	Miedo Abstracto				
	Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	19,2%	38,3%	23,2%	19,3%	
H	26,6%	41,5%	22,7%	9,3%	22,495**
Total	22,3%	39,6%	23,0%	15,1%	
	Aspecto Cognitivo				
	Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	20,1%	16,9%	37,2%	25,7%	
H	29,2%	15,8%	36,7%	18,3%	13,350**
Total	23,9%	16,5%	37,0%	22,6%	
	Respuesta Conductual				
	1	2	3	4	
M	7,0%	43,3%	32,3%	17,5%	
H	17,4%	45,7%	25,8%	11,1%	33,163**
Total	11,3%	44,3%	29,6%	14,8%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

Por otro lado, si se tiene en cuenta que en la muestra existe un porcentaje mayor de victimación directa en hombres (38,7%) que en mujeres (28,7%), con una asociación estadísticamente significativa, podría pensarse que el miedo al delito sufrido por ellas es irracional y desproporcionado, tal y como se propone con la paradoja del miedo al delito-victimación. Sin embargo, al observar la experiencia de victimación que se ha vivido en el entorno más cercano (algún familiar que vive en el domicilio), sí que se aprecia un mayor porcentaje de mujeres (42,1%) que de hombres (37,7%), lo que probablemente sugiere que el miedo que sufren las mujeres en realidad no es tan irracional ni desproporcionado.

3.3. Miedo al Delito, Victimación Previa y Sexo

Por otro lado, al analizar la relación entrevictimación previa y las tres dimensiones del miedo al delito,teniendo en cuenta la variable sexo, se observaron algunos resultados interesantes, tal y como se muestra en las tablas 5, 6 y 7.

Como puede observarse, los resultados muestran la existencia de diferencias por género en las tres dimensiones del miedo al delito, respaldando nuevamente lo constatado en muchos estudios del mundo anglosajón, que el sexo es una variable importante que se debe valorar cuando se analiza el miedo al delito.

Así, se evidenció que en los tres casos, al analizar a todo el conjunto de los encuestados, existía una asociación estadísticamente significativa entre miedo al delito (MDA, AC y RC) y la VP en los 5 años anteriores. Los encuestados que reportaron haber sido víctimas, ellos o algún familiar de los que habita en su domicilio también reportaron un mayor miedo al delito de los que no habían sufrido victimación. Sin embargo, en los tres casos, cuando el análisis se realizó por separado en hombres y mujeres, en el caso de los primeros esta asociación no era estadísticamente significativa, mientras que en las mujeres sí lo fue.

En definitiva, los resultados sugieren que,en la muestra estudiada, la variable VP es importante, en el caso de las mujeres pero no en el de los hombres, para explicar sus niveles de miedo al delito en las tres dimensiones analizadas. Por lo tanto, en el caso de los hombres, los resultados obtenidos dan sustento a lo reportado en otros estudios a los que se hacía referencia en la introducción, en los cuales el hecho de haber sufrido victimación previa no se encuentra necesariamente relacionado con un mayor miedo al delito, algo que no puede sostenerse cuando hablamos de las mujeres.

Tabla 5. Miedo al delito abstracto y victimación previa por sexo

Sexo	VP	Miedo al delito abstracto				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	Sí, yo	11,3%	31,1%	27,2%	30,5%	39,584**
	Sí, un familiar	15,2%	39,5%	25,6%	19,7%	
	No	30,7%	40,5%	19,6%	9,2%	
H	Sí, yo	20,5%	39,7%	28,1%	11,6%	7,092
	Sí, un familiar	27,8%	43,8%	19,4%	9,0%	
	No	30,8%	41,8%	20,9%	6,6%	
Total	Sí, yo	15,8%	35,4%	27,6%	21,2%	34,065**
	Sí, un familiar	20,2%	41,1%	23,2%	15,5%	
	No	30,7%	41,0%	20,1%	8,2%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

Tabla 6. Aspecto cognitivo y victimación previa por sexo

Sexo	VP	Aspecto cognitivo				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	Sí, yo	12,8%	15,4%	42,3%	29,5%	31,153**
	Sí, un familiar	19,3%	14,6%	32,1%	34,0%	
	No	28,1%	22,3%	38,1%	11,5%	
H	Sí, yo	23,9%	14,8%	38,0%	23,2%	4,261
	Sí, un familiar	30,9%	16,2%	36,0%	16,9%	
	No	32,1%	16,0%	37,0%	14,8%	
Total	Sí, yo	18,2%	15,1%	40,2%	26,5%	25,362**
	Sí, un familiar	23,9%	15,2%	33,6%	27,3%	
	No	29,5%	20,0%	37,7%	12,7%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

Tabla 7. Respuesta conductual y victimación previa por sexo

Sexo	VP	Respuesta conductual				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	Sí, yo	2,0%	39,5%	41,4%	17,1%	20,519**
	Sí, un familiar	5,8%	40,2%	33,9%	20,1%	
	No	10,3%	51,0%	24,5%	14,2%	
H	Sí, yo	10,8%	52,0%	27,0%	10,1%	7,161
	Sí, un familiar	19,3%	40,7%	28,3%	11,7%	
	No	19,8%	45,1%	23,1%	12,1%	
Total	Sí, yo	6,3%	45,7%	34,3%	13,7%	16,933**
	Sí, un familiar	11,1%	40,4%	31,7%	16,8%	
	No	13,8%	48,8%	24,0%	13,4%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

3.4. Miedo al Delito, Tiempo de Victimación Previa y Sexo

En segundo lugar, al analizar la variable TVP en conjunto con la variable sexo y las tres dimensiones del miedo al delito, también se encontraron resultados de interés, los cuales se reflejan en las tablas 8, 9 y 10.

Tabla 8. Miedo Abstracto y tiempo de victimación previa por sexo

Sexo	TVP	Miedo al delito abstracto				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	En los últimos 12 meses	10,5%	33,8%	25,4%	30,3%	11,644**
	Hace más de 12 meses	19,5%	40,7%	23,9%	15,9%	
H	En los últimos 12 meses	21,8%	38,8%	28,6%	10,9%	2,478
	Hace más de 12 meses	26,2%	41,8%	20,5%	11,5%	
Total	En los últimos 12 meses	14,9%	35,7%	26,7%	22,7%	13,721**
	Hace más de 12 meses	23,0%	41,3%	22,1%	13,6%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

Tabla 9. Aspecto cognitivo y tiempo de victimación previa por sexo

Sexo	TVP	Aspecto cognitivo				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	En los últimos 12 meses	12,3%	16,8%	31,8%	39,1%	14,180**
	Hace más de 12 meses	22,0%	12,8%	43,1%	22,0%	
H	En los últimos 12 meses	21,1%	16,2%	41,5%	21,1%	3,227
	Hace más de 12 meses	30,8%	14,5%	35,0%	19,7%	
Total	En los últimos 12 meses	15,7%	16,6%	35,6%	32,0%	15,656**
	Hace más de 12 meses	26,5%	13,7%	38,9%	20,8%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

Como se puede apreciar, en las tablas 8 y 9, en el caso del MDA y del AC, el tiempo en el que ocurrió la victimación parece influir nuevamente solo en las mujeres, pues al analizar las tres dimensiones del miedo al delito, en ambos casos, se encontró una asociación estadísticamente significativa en el caso de las mujeres pero no en el de los hombres. Estos resultados obtenidos sugieren que, al menos en la muestra analizada, el tiempo transcurrido parece ayudar a neutralizar los efectos de la victimación en el caso de las mujeres respecto a estas dos dimensiones del miedo al delito; sin embargo, en los hombres el simple paso del tiempo no parece ayudar tanto a reponerse de los efectos negativos de la victimación previa.

Tabla 10. Respuesta conductual y tiempo de victimación previa por sexo

Sexo	TVP	Respuesta conductual				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	En los últimos 12 meses	3,5%	37,0%	38,3%	21,3%	2,351
	Hace más de 12 meses	5,3%	43,4%	33,6%	17,7%	
H	En los últimos 12 meses	14,2%	45,9%	26,4%	13,5%	1,629
	Hace más de 12 meses	15,3%	46,0%	29,8%	8,9%	
Total	En los últimos 12 meses	7,7%	40,5%	33,6%	18,3%	4,564
	Hace más de 12 meses	10,5%	44,7%	31,6%	13,1%	

En cambio, en el caso de la RC, los resultados de la tabla 10 muestran que el efecto del tiempo en que ocurrió la victimación no se observa en ninguno de los dos grupos, por lo que aparentemente, el transcurrir del tiempo a partir de la victimaciónno neutraliza sus efectos ni en hombres ni en mujeres.

Sin embargo, este último resultado debe tomarse con precaución, pues muy probablemente en el contexto en el cual se han aplicado estas escalas, el Distrito Federal, el hecho de realizar medidas de protección por parte de los ciudadanos forma parte inherente de la vida cotidiana de aquellos que viven en una ciudad de las dimensiones del Distrito Federal,

y no necesariamente se relaciona de manera exclusiva con el miedo al delito, pues en general existe una cultura de poca confianza no solo hacia las instituciones sino también entre las personas; por lo cual, es factible que adoptar medidas de protección no sea un reflejo de miedo al delito, sino un comportamiento que refuerza la sensación de protección.

3.5. Miedo al Delito, Experiencia Vicaria y Sexo

Finalmente, al explorar la influencia de la experiencia indirecta o vicaria en las tres dimensiones del miedo al delito distinguiendo con la variable sexo, se obtuvieron los resultados contenidos en las tablas 11, 12 y 13.

Tabla 11. Miedo abstracto y experiencia vicaria de victimación por sexo

Sexo	EV	Miedo abstracto				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	Sí	13,5%	36,7%	26,6%	23,2%	18,102**
	No	25,2%	40,1%	19,0%	15,7%	
H	Sí	25,5%	38,5%	23,4%	12,6%	7,077
	No	28,2%	44,8%	21,8%	5,2%	
Total	Sí	18,8%	37,5%	25,2%	18,5%	17,408**
	No	26,3%	42,0%	20,1%	11,6%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

Tabla 12. Aspecto cognitivo y experiencia vicaria de victimación por sexo

Sexo	EV	Aspecto cognitivo				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	Sí	16,1%	15,4%	35,7%	32,9%	16,719**
	No	24,1%	19,0%	38,7%	18,2%	
H	Sí	24,4%	14,0%	40,3%	21,3%	9,979
	No	36,4%	17,9%	31,5%	14,2%	
Total	Sí	19,8%	14,8%	37,7%	27,7%	22,489**
	No	28,9%	18,6%	35,9%	16,6%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

Tabla 13. Respuesta conductual y experiencia vicaria de victimación por sexo

Sexo	EV	Respuesta conductual				χ^2
		Nada	Poco	Algo	Mucho	
M	Sí	3,4%	35,6%	37,7%	23,3%	36,191*
	No	10,9%	50,9%	27,3%	10,9%	
H	Sí	15,9%	44,6%	25,8%	13,7%	3,940
	No	19,9%	46,0%	26,1%	8,0%	
T	Sí	9,0%	39,6%	32,4%	19,0%	27,865**
	No	14,4%	49,0%	26,8%	9,8%	

** χ^2es significativo ≤ ,01

Como se observa en las tres tablas anteriores, la experiencia vicaria de victimación se encuentra asociada con el miedo al delito en sus tres dimensiones aparentemente en toda la muestra analizada. No obstante, al analizar por sexo, se nota que esta asociación es estadísticamente significativa sólo en el caso de las mujeres, por lo que se puede decir que en la muestra analizada el hecho de presenciar actos delictivos, afecta negativamente,en el sentido de que les provoca un mayor miedo al delito, principalmente a las mujeres. Por el contrario, los hombres parecen tener algún factor de protección que hace que la experiencia indirecta de victimación no tenga este efecto negativo en ellos.

Este último hallazgo cobra sentido si se analiza a la luz de los resultados obtenidos en algunos otros estudios. Concretamente, en la literatura ya se ha resaltado la influencia de las variables ambientales para entender la experiencia de la victima, pues existen víctimas que desarrollan más miedo al delito en función del ambiente que les rodea (Kury y Ferdinand, 1998); pero además, estudios como el de Smith, *et al.,* (2001), han evidenciado que el miedo al delito en las mujeres se relaciona más con una vulnerabilidad ecológica, es decir, que son especialmente afectadas por el ambiente que les rodea, mientras que en los hombres, el miedo al delito se encuentra más relacionado con una personalización de la vulnerabilidad.

4. Reflexiones finales

Los resultados encontrados y los análisis realizados no son conclusivos y mucho menos generalizables para la población mexicana, existen, sin duda, sesgos en la muestra elegida y limitaciones en el estudio; sin embargo, sí que pueden valorarse algunas de las relaciones encontradas.

En primer lugar, los resultados son consistentes con la gran cantidad de estudios que han encontrado una asociación entre miedo al delito y sexo. En este sentido, en la muestra estudiada, se obtuvo que en las tres dimensiones del miedo al delito analizadas, se reportaban diferentes niveles en función del sexo, siendo más alto el reportado por las mujeres.

Sin embargo, a diferencia de lo que sería esperable, al analizar el miedo al delito con una escala multidimensional, la paradoja del miedo al delito no parece ser tan cierta, al menos en la muestra estudiada. En este caso, las mujeres no tenían un menor índice de victimación que los hombres, cuando se trataba de sus familiares más cercanos, por lo cual su miedo no parece ser ni irracional ni desproporcionado como se ha sugerido en algunas investigaciones en el mundo anglosajón.

Asimismo, al analizar uno de los factores que la literatura ha relacionado con el miedo al delito, como lo es la experiencia previa de victimación, se haevidenciado quehombres y mujeres no interpretan igual el miedo al delito según sus experiencias de victimación.En general, las mujeres parecen estar más afectadas tanto por la victimación directa como por la vicaria y esto influye en que presenten un mayor miedo al delito que los hombres. Sin embargo, el tiempo transcurrido a partir de la victimación, parece ser un factor que ayuda a reponerse de los efectos negativos más en mujeres que en hombres, pues mientras más antigua era la victimación menos miedo al delito reportaban.

Por su parte, en los hombres las experiencias de victimación, tanto directa como vicaria, no parecen jugar un papel relevante en el miedo al delito en ninguna de sus tres dimensiones. Por ello, puede resultar interesante realizar estudios futuros que contrasten estos resultados y que den luz para conocer si este grupo cuenta con algún factor de protección hacia la victimación que le permite neutralizar sus efectos.

Si bien, en este caso la experiencia vicaria de victimación se analizó preguntando solo por si se había sido testigo de algún delito, puede resultar interesante analizar en investigaciones posteriores, si en general la experiencia vicaria es un factor que influye en el miedo al delito en el contexto mexicano, pues probablemente para combatir el miedo al delito, no solo sería necesario reducir el número de delitos presentes en el entorno inmediato de las personas, sino también proporcionar información constante y precisa sobre los índices delictivos del mismo, porque creencias erróneas al respecto, podrían estar incidiendo en este aspecto del miedo al delito.

En general, en la muestra estudiada, el sexo se ha presentado como un factor trascendental en el estudio del miedo al delito que nos ha llevado a reflexionar, por un lado, sobre las explicaciones que podría existir al respecto a la luz de la teoría que se ha generado al respecto. Así, por ejemplo, estos resultados probablemente podrían ser explicados por los aspectos de socialización diferente entre géneros, por el hecho de que los hombres puedan no estar reportando el miedo al delito por la deseabilidad social o que, como se decía, tengan factores de protección hacia el miedo, que merecería la pena conocer; o bien, que en los resultados estén influyendo aspectos ambientales a los que de acuerdo a algunos estudios, parece ser más sensible la mujer.

También cabría analizar en estudios futuros, la posibilidad de que los resultados obtenidos no se deban al sexo en sí, sino aspectos sociales relacionados con las mujeres que se han mostrado relacionadas con el incremento del miedo, así, por ejemplo puede existir una exposición mayor a la victimación como resultado de factores relacionados con minorías étnicas, nivel de ingresos, pobreza, educación, estado civil, segregación, condiciones de vida (Baumer, 1978; Taylor y Hale, 1986); o incluso, podría existir una vulnerabilidad social al no contar con el capital social o los recursos sociales para recuperarse de la victimación sufrida.

Sin embargo, lo que si se vislumbra es un enfoque que prácticamente no se ha explorado en México sobre las diferencias del miedo que podrían hacer necesario que para conocer en profundidad el miedo al delito, se generaran modelos explicativos diferentes para hombres y mujeres, o al menos tener en cuenta esta variable para los análisis futuros que ayuden a determinar si los principales predictores del miedo al delito de acuerdo a la literatura científica, difieren por género en el contexto mexicano, lo cual puede ser sumamente interesante para la política criminal en ese país.

Bibliografía

Agnew, R. (1985). Neutralizing the impact of crime.*Criminal Justice and Behavior,* 12 (2), 221-239.

Baumer, T. (1985).Testing a general model of fear of crime: Data from a national sample.*Journal of Research of Crime and Delinquency,* 22 (3), 239-255.

Baur J. (2007). *Fear of crime: The impact of age, victimisation, perceived vulnerability to victimisation and neighbourhood characteristics*; Australasian Centre for Policing Research.

Bergman, M. (2008). Encuesta de Victimización y Eficacia Institucional (ENVEI) - 2008 (Segundo semestre): Base general. Distribuido por: México, D. F.: Banco de Información para la Investigación Aplicada en Ciencias Sociales: Centro de Investigación y Docencia Económicas: Disponible en: http://hdl.handle.net/10089/16137 (consultado el 1 de octubre de 2012).

Bergman, M. (2009). Encuesta de Victimización y Eficacia Institucional (ENVEI) - 2008. Distribuido por: México, D. F.: Banco de Información para la Investigación Aplicada en Ciencias Sociales: Centro de Investigación y Docencia Económicas: Disponible en: http://hdl.handle.net/10089/16309 (consultado el 1 de octubre de 2012).

Box, S., Hale, C. y Andrews, G. (1988). Explaining fear of crime.*British Journal of Criminology,* 28 (3), 340-356.

Callanan V. y Teasdale, B. (2009). An Exploration of Gender Differences in Measurement of Fear of Crime. *Feminist Criminology,* 4 (4), 359-376.

Clarke, A. y Lewis, M. (1982). Fear of crime among the elderly. An exploratory study.*British Journal of Criminology,* 22 (1), 49-62.

Dammert, L. y Malone, M. (2003). Fear of crime or fear of life? Public insecurities in Chile.*Bulletin of Latin American Research,* 22 (1), 79-101.

Díez, J.L. (2004). El nuevo modelo penal de la seguridad ciudadana. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología,* 06-03, 03:1-03:34. Disponible en: http://criminet.ugr.es/recpc/06/recpc06-03.pdf (consultado el 1 de noviembre de 2011).

Ditton, J., Bannister, J., Gilchrist, E. y Farrall, S. (1999). Afraid or angry?Recalibrating the 'fear' of crime.*International Review of Victimology*, 6, 83-99.

Farrall, S.; Jackson, J. y Gray, E. *(*2009).*Social order and the fear of crime in contemporary times.*Clarendon Studies in Criminology.Oxford University Press.

Fernández, E. y Grijalva, A. (2012). Diseño y validación de dos escalas para medir el miedo al delito y la confianza en la policía. *Revista Española de Investigación Criminológica, a*rt. 2, nº 10. http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano10-2012/a102012art2.pdf (consultado el 20 de abril de 2013).

Ferraro, K. (1996). Women's Fear of Victimization: Shadow of Sexual Assault?.*Social Forces,* 75, 667-690.

Ferraro, K., y LaGrange, R. (1987). The measurement of fear of crime.*Sociological Inquiry*, 57(1), 70-101.

Fisher, B. y Sloan, J. (2003). Unraveling the fear of victimization among college women: Is the shadow of sexual assault hypothesis supported?.*Justice Quarterly*, 20 (3), 633-659.

Franklin C. y Franklin T. (2009). Predicting fear of crime.Considering differences across gender.*Feminist Criminology,* 4 (1), 83-106.

Gabriel, U. y Greve, W. (2003). The psychology of fear of crime.Conceptual and Methodological Perspectives.*British Journal of Criminology,* 43 (3), 600-614.

Giddens, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Hale, C. (1996) Fear of Crime: A Review of the Literature, *International Review of Victimology*, 4: 79-150.

Huesca A. y Ortega, E. (2007). *La percepción de inseguridad en Madrid.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, A. C. (2008). Encuesta Nacional Sobre Inseguridad 2008 (ENSI-5/2008). México: ICESI: Disponible en http://www.icesi.org.mx/estadisticas/estadisticas_encuestasNacionales_ensi5b.asp (consultado el 1 de octubre de 2012).

Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, A. C. (2009). Encuesta Nacional Sobre Inseguridad 2009 (ENSI-6/2009). México: ICESI. Disponible en: http://www.icesi.org.mx/estadisticas/estadisticas_encuestasNacionales_ensi6.asp (consultado el 1 de octubre de 2012).

Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, A. C. (2010). Encuesta Nacional Sobre Inseguridad 2010 (ENSI-7/2010). México: ICESI: Disponible en: http://www.icesi.org.mx/estadisticas/estadisticas_encuestasNacionales_ensi7.asp (consultado el 1 de octubre de 2012).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE). México: INEGI. Disponible en: http:www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/envipe/default.aspx (consultado el 1 de octubre de 2012).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE). México: INEGI. Disponible en http:ww.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/envipe/default.aspx (consultado el 1 de octubre de 2012).

Jackson, J. (2004). Experience and expression.Social and cultural significance in the fear of crime.*British Journal of Criminology*, 44, 946-966.

Junger, M. (1987).Women's Experiences of Sexual Harassment.Some Implications for their Fear of Crime.*British Journal of Criminology*, 27 (4): 358-383.

Kury, H. y Ferdinand, T. (1999). Resultados alemanes. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 2ª Época, 3, 209-292.

Lee, M. (2007).*Inventing Fear of Crime.Criminology and the politics of anxiety.*Portland: Willan Publishing.

Madriz, E. (1997). *Nothing bad happens to good girls: Fear of crime in women's lives*. Berkeley, CA: University of California Press.

Medina, J. (2003). Inseguridad ciudadana, miedo al delito y policía en España, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología,* 05-03, 03:1-03:21. Disponible en: http://criminet.ugr.es/recpc/05/recpc05-03.pdf (consultado el 1 de noviembre de 2011).

Meyer, E., & Post, L. A. (2006). Alone at night: A feminist ecological model of community violence. *Feminist Criminology,* 1 (3), 207-227.

Pain, R. (2000) Place, social relations and the fear of crime: a review. *Progress in Human Geography,* 24 (3), 365-387.

Rader, N. y Haynes, S. (2011). Gendered Fear of Crime Socialization: An Extension of Akers's Social Learning Theory. *Feminist Criminology,* 6(4) 291-307.

Skogan, W. y Maxfield, M. (1981).*Coping with crime: individual and neighborhood reactions.*London: Sage Publications.

Smith, W; Torstensson, M. y Johansson K. (2001). Perceived risk and fear of crime: Gender differences in contextual sensitivity. *International Review of Victimology,* 8, 159-181.

Snedker, K. (2012). Explaining the gender gap in fear of crime: Assessments of risk and vulnerability among New York City residents.*Feminist Criminology,* 7 (2), 75-111.

Stanko, E.A. (1995). Women, crime, and fear.*Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 539, 46-58.

Sutton, R. M., and Farrall, S. (2005). Gender, socially desirable responding and the fear of crime: Are women really more anxious about crime? *British Journal of Criminology*, 45,212-224.

Taylor, R. y Hale M. (1986).Testing alternative models of fear of crime.*The Journal of Criminal Law and Criminology,* 77 (1), 151-189.

Transparencia Mexicana, A. C. (2007). Encuesta de Opinión Sobre Seguridad Ciudadana en la Zona Metropolitana de Querétaro (EOSSCZMQ).

Van Marle, F. y Maruna, S. (2010). Ontological insecurity and terror management.Linking two free-floatin anxieties. *Punishment & Society*, 12, 7-26.

Varela, C. (2005). ¿Qué significa estar seguro? De delitos, miedos e inseguridades entre los adultos mayores. *Cuadernos de Antropología Social*, 22, 153-171.

Vozmediano, L., San Juan, C. y Vergara, A. (2008). Problemas de medición del miedo al delito. Algunas respuestas teóricas y técnicas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 10-07, 07:1-07-17. Disponible en: http://criminet.ugr.es/recpc/10/recpc10-07.pdf (consultado el 1 de noviembre de 2011).

Warr, M. (2006). El miedo al delito en los Estados Unidos: Rutas para la investigación y la formulación de políticas. En R. Barberet y J. Barquín, (Eds.): *Justicia Penal Siglo XXI. Una Selección de Criminal Justice 2000,* (181-222). Granada: NationalInstitute of Justice.

Wilcox, P. Jordan, C. y Pritchard, A. (2006). Fear of Acquaintance Versus Stranger Rape as a "Master Status": Towards Refinement of the "Shadow of Sexual Assault". *Violence and Victims*, 21 (3), 357-373.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS EN LA MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO POLICIAL DE LA GUARDIA CIVIL EN DELINCUENCIA ORGANIZADA

Carmen Jordá Sanz, Sonia Fernández Regadera, Joaquín García Campos y Laura Requena Espada[1]

Resumen

El crimen organizado es un fenómeno dinámico y adaptativo, lo que dificulta enormemente su represión tanto en la actuación policial como en un desarrollo jurídico adecuado, que no evoluciona a la misma rapidez que esta forma delictiva, lo cual puede conllevar en ocasiones la impunidad de sujetos implicados. Por ello, se considera conveniente estudiar el grado de ajuste que se da entre la actividad policial y la judicial.

Con el objetivo de encontrar la metodología óptima para el estudio comparativo entre la actuación policial y los resultados judiciales en materia de delincuencia organizada en España, se ha propuesto la siguiente hipótesis de trabajo: existencia de un desajuste entre las sentencias judiciales condenatorias y la actuación policial desempeñada por la Guardia Civil.

A partir de Informes de explotación de operaciones sobre crimen organizado de la Guardia Civil desarrolladas entre los años 2004 y 2009, y sus sentencias correspondientes, se obtiene un conjunto de variables que permiten operativizar el esfuerzo policial y los resultados judiciales, de modo que se pueden comparar entre sí.

Los resultados obtenidos mediante esta investigación preliminar permiten describir el recorrido judicial completo de las operaciones analizadas; identificar los principales problemas que se dan a la hora de conseguir sentencias a partir de los informes policiales; proponer soluciones para mejorar esa búsqueda; desarrollar unos primeros índices para cuantificar la actividad policial y el resultado judicial, que permitan llegar a formular una medida del rendimiento policial, y en suma, enunciar recomendaciones para incrementar ese rendimiento.

Palabras clave: crimen organizado, rendimiento policial, metodología.

1. Introducción

1.1. El Crimen Organizado desde la perspectiva criminológica y jurídico-penal.

La delincuencia organizada es un asunto de prioridad en materia de seguridad para los países de Europa (EUROPOL, 2011), que ha llevado a un aumento de las investigaciones en esta materia, que todavía resulta insuficiente (Gómez-Céspedes, 2010).

La demanda de investigaciones sobre delincuencia organizada aumenta a grandes pasos (OCTA, 2011), pues su dinamismo y versatilidad suponen una gran dificultad (Albanese, 2008) no sólo para estudiar el fenómeno, sino primeramente para definirlo. Para superar este problema se ha tratado de establecer una serie de criterios comunes que la Unión Europea y el Consejo de Europa han denominado "*Indicadores de Crimen Organizado*": *Indicadores Obligatorios*: colaboración de dos o más personas, búsqueda de beneficios de poder, permanencia en el tiempo y sospecha de comisión de delitos graves; *Indicadores Optativos* (se tienen que dar un mínimo de 2 de ellos): reparto de tareas específicas entre sus miembros, existencia de mecanismos de control y de disciplina interna, empleo de la corrupción política, de medios de comunicación, jurídica, a funcionarios públicos, actividad internacional, empleo de violencia e intimidación, empleo de estructuras comerciales y económicas y participación en blanqueo de capitales.

Tratando de dar respuesta a las dificultades que encontraban los países para combatir y prevenir el crimen organizado, y con el fin de ayudar a la penalización de las conductas delictivas realizadas en grupo, la Convención de Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional del año 2000, en su artículo 2 enunció la siguiente definición:

> "Un grupo estructurado de tres o más personas que existe durante un cierto tiempo y que actúa concertadamente con el propósito de cometer uno o más delitos graves, con la intención de obtener, directa o indirectamente, un beneficio económico u otro beneficio de orden material".

Diez años después, en España se tipificó el delito de crimen organizado en el Código Penal mediante la L.O. 5/2010, definiendo organización criminal como "*agrupación formada por más de dos personas con carácter estable o por tiempo*

1 Datos de contacto: carmen.jorda@hotmail.es, sfr_1986@hotmail.com, joakin86cam@hotmail.com, laura.requena@uam.es

indefinido, que de manera concertada y coordinada se repartan tareas o funciones con el fin de cometer delitos, así como de llevar a cabo la perpetración reiterada de faltas" (art. 570 bis 1., párrafo segundo).

Además, se prevén penas diferentes según la modalidad de pertenencia (la posición directiva se castiga más) y el fin de la organización (si fuera la comisión de delitos graves, la pena aumenta; ver la Tabla 1).

Tabla 1 Pena impuesta en el Código Penal sobre el delito de crimen organizado atendiendo al tipo de intervención dentro de la organización y la finalidad de la organización

Fin/posición	Directiva	No directiva
Delitos graves	4 a 8 años	2 a 5 años
Otro tipo	3 a 6 años	1 a 3 años

Además, el legislador ha advertido dos tipos cualificados para los comportamientos referidos a organizaciones criminales, previsión que supone un aumento de la pena en su mitad superior, atendiendo a:

a) Las características de la organización, tales como elevado número de miembros, armas o instrumentos peligrosos, medios tecnológicos avanzados de comunicación o transporte; con el añadido de una hiperagravación en caso de concurrir dos de esas características cualificantes (art. 570 bis 2).

b) Los delitos que programe la organización criminal; en concreto: delitos contra la vida o la integridad de las personas, la libertad, la libertad e indemnidad sexuales y delitos contra trata de seres humanos (art. 570 bis 3).

Por otra parte, el nuevo artículo 570 quater, introducido mediante la L.O. 3/2011, establece que los jueces o tribunales podrán acordar la disolución de la organización o del grupo atendiendo a los supuestos del capítulo VI y VII del Código Penal, asunto de gran interés en la investigación policial.

En lo relativo a la regulación española del fenómeno de delincuencia organizada, también existen delitos objeto de actividades propias de las organizaciones criminales para los que, en caso de ser cometidos por éstas, se prevén tipos agravados. Esto ocurre con el delito de tráfico de drogas en el artículo 368 del Código Penal, y su tipo cualificado en caso de delincuencia organizada (369bis), y en trata de seres humanos (177bis, con su apartado 6).

Cabe señalar que estos casos nunca entran en concurso con el 570 bis porque ello supondría un ¨bis in ídem¨, y curiosamente no exigen los mismos requisitos para ser consideradas organizaciones criminales (por ejemplo, en trata de seres humanos, no se requiere la permanencia del grupo).

En cualquier caso, desde el punto de vista preventivo resalta la diferencia entre el artículo 570 bis y los tipos cualificados de organizaciones criminales, pues el primer es un *delito de peligro*, que castiga la puesta en peligro de los bienes jurídicos protegidos por los tipos penales de delitos graves (que supone en sí misma conculcación del orden público), mientras que los segundos son *delitos de resultado*, y exigen un resultado lesivo previsto para el delito de que se trate.

Por último, otros instrumentos con que cuenta España para reprimir el crimen organizado son los derivados de los artículos 31bis y 66bis del Código Penal (L.O. 5/2010), sobre la responsabilidad de las personas jurídicas, que permiten la imposición de penas a las propias organizaciones criminales como entes. Se exceptúan aquellas que ejerzan potestades públicas de soberanía, administrativas o cuando se trate de Sociedades Mercantiles Estatales que ejecuten políticas públicas o presten servicios de interés económico general (según la L.O. 7/2012).

1.2. Efectos en la sociedad

La trascendencia de este asunto, que tradicionalmente se viene aceptando que afecta a la práctica totalidad de países europeos (Bassiouni y Vetere, 1998; Gómez-Céspedes, 2010), radica en las graves consecuencias que supone la presencia de altos niveles de crimen organizado en un Estado.

Este fenómeno expone a la población a una serie de daños y perjuicios en su democracia tan serios como la pérdida de eficacia en las instituciones públicas, la erosión de los fundamentos y pilares de un Estado de derecho y el aumento de desconfianza hacia el Estado.

Además, entre las importantes consecuencias económicas destacan el empleo de importantes recursos por parte de la administración para combatir el crimen organizado, el desequilibrio de los sistemas financieros, la inversión de dinero ilegal en sectores de la economía legal, el aumento de la competencia desleal, la distribución ineficaz de rentas y la desincentivización de la actividad empresarial.

Por otra parte, existen ciertos efectos de tipo legal que afectan a la sociedad en su conjunto como el condicionamiento de las leyes y decisiones políticas a partir de la infiltración del crimen organizado en las administraciones públicas y la consiguiente deslegitimización de la Justicia y el Estado, cambios no deseados en los sistemas de creencias, valores y actitudes que condicionan la acción política de los ciudadanos así como una especie de contagio que se traduce en la emulación de conductas criminales y violentas (De la Corte y Giménez-Salinas, 2010).

Para ofrecer una idea general a la sociedad sobre la presencia del crimen organizado en España, el Ministerio del Interior

recoge anualmente los resultados de las operaciones contra el crimen organizado llevadas a cabo por la Guardia Civil, la Policía Nacional, los Mossos d'Esquadra, la Ertzaintza y Vigilancia Aduanera y se elabora por parte del Centro de Inteligencia Contra el Crimen Organizado (CICO) un informe sobre "Situación del Crimen Organizado en España".

Pues bien, según el Ministerio del Interior en 2011 se detectaron un total de 662 organizaciones criminales, de ellas, un 58% fueron desarticuladas.

1.3. Problemas de medición

La medición del crimen organizado es un problema de gran dificultad, no sólo por suponer una amenaza sobre Europa en constante crecimiento (OCTA 2008, 2011), sino por la singularidad y complejidad del propio fenómeno (Albanese, 2008).

Las líneas de investigación más punteras consideran tres dimensiones esenciales para medirlo y evaluar sus características a partir de tres elementos interrelacionados: grupos, mercados[2] y actividades instrumentales (Giménez-Salinas et al. 2009); obviamente influenciados por factores económicos, políticos y sociales.

A esto se añade un obstáculo extra: el conocimiento sobre el que se investiga depende de los controles que se ejerzan (Gómez-Céspedes, 2010) pues mediante los mismos se hacen más visibles determinadas formas de perpetrar los delitos.

Cabe destacar una serie de notas que caracterizan al crimen organizado como un fenómeno difícil de medir: la complejidad y heterogeneidad de la delincuencia organizada; las diversas formas de manifestación atendiendo a la naturaleza, integrantes, peligrosidad, etc., de la organización; la confidencialidad que caracteriza las fuentes disponibles y los sistemas de medida en datos sobre criminalidad, su difícil acceso; y la ingente cantidad de información con la que cuentan los organismos policiales en contraste con sus limitados recursos para analizarla (Requena, 2011).

Por último, existe cierta falta de transparencia dentro de la comunidad científica en la publicación de evaluaciones sobre delincuencia organizada, de donde no resulta posible identificar la fuente de datos y la metodología empleada, impidiendo su replicación (Requena, 2011). La seriedad y valor que el método científico aporta a cualquier análisis criminológico se ven reflejadas en la metodología, y su perspectiva empírica debe permitir replicar los estudios y compararlos con la ampliación de su muestra con muestras diferentes. De esta manera, se hace reseñable la necesidad de estudios sobre la metodología y evaluación de las actuaciones policiales en materia de delincuencia que faciliten la recogida y el análisis de información sobre la delincuencia.

2. La investigación sobre el rendimiento policial de la Guardia Civil sobre crimen organizado

2.1. Metodología

El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación sobre el rendimiento de la Guardia Civil en materia de delincuencia organizada, comparando el esfuerzo policial invertido en cada operación de crimen organizado con los resultados judiciales recogidos en las sentencias de los miembros de las organizaciones criminales.

El objetivo final del estudio es conocer el ajuste entre esa actuación policial y los resultados judiciales en materia de delincuencia organizada en España, especialmente en demarcación a cargo de la Guardia Civil (uno de los dos Cuerpos policiales con competencia en todo el territorio nacional). Para el desarrollo del estudio se ha colaborado con el Grupo de Análisis Criminal Estratégico (GACE) de la Unidad Técnica de Policía Judicial (UTPJ) de la Guardia Civil (GC), que ha facilitado los informes de explotación (INFEX[3]) de algunas operaciones sobre crimen organizado realizadas por las unidades operativas de este Cuerpo . Luego se ha comprobado qué operaciones habían sido ya juzgadas, y se ha tratado de localizar las sentencias correspondientes. El contenido de ambos tipos de documentos (policiales y judiciales) se analizó para extraer variables cuantitativas y cualitativas que, a modo de indicadores, reflejan o miden por un lado el esfuerzo policial y, por otro, los resultados judiciales.

De esta forma, se pretende conocer la correspondencia real entre las imputaciones o acusaciones formuladas por la Guardia Civil contra las personas incursas en sus investigaciones, y las condenas y absoluciones que finalmente se producen en los tribunales. Además, este trabajo cuenta con el valor añadido de que, durante su elaboración, se han recogido importantes aclaraciones metodológicas que, por un lado, permiten proponer un método de recogida de la información replicable, y por otro lado, revelan el recorrido judicial completo de operaciones de la Guardia Civil.

2 Como mercado se entiende aquel que constituye la actividad lucrativa principal del grupo, al margen de otro tipo de delitos de carácter instrumental que deban perpetrarse por las características intrínsecas de la actividad principal.

3 Los informes de explotación (INFEX) son documentos escritos y extensos donde se resumen los detalles principales de la operación. Es decir, son como un relato en el que se narra todo lo que va ocurriendo en la investigación. Este tipo de informes sintetizan el contenido, pero aportando información relevante sobre los hechos delictivos, cómo se averiguaron estos hechos, personas implicadas, detenidos, actuaciones policiales determinantes, lecciones aprendidas para un futuro, etc.

De este modo, se ha trabajado con 32 operaciones de la Guardia Civil sobre crimen organizado a partir de la información que muestra su correspondiente INFEX, llevadas a cabo entre los años 2004 y 2009, cuyas sentencias se han emitido entre 2008 y 2012. Al tratarse de un estudio piloto, con el fin de que la muestra fuera representativa del crimen organizado, se seleccionaron y clasificaron las operaciones en función de dos dimensiones (ver la Tabla 2):

- Los delitos: tráfico de cocaína, de hachís, de drogas sintéticas, robos con fuerza, robos con violencia e intimidación y fraude o estafa.
- Los tamaños de las operaciones atendiendo a sus miembros (número de sujetos), dan lugar a tres clasificaciones: grande –más de 9 miembros-, mediana –entre 9 y 5 miembros- o pequeña- menos de 5 miembros.

Tabla 2. Operaciones estudiadas, en función de los delitos y de la cantidad de miembros implicados.

Delito/tamaño	Grandes	Medianas	Pequeñas
Tráfico de cocaína	6	-	3
Tráfico de hachís	3	1	-
Tráfico de drogas sintéticas	2	-	1
Robos con fuerza	1	3	-
Robos con violencia e intimidación	1	3	1
Fraude o estafa	2	-	5

2.2. Propuesta de medición del rendimiento policial

A partir de los documentos sobre los que se trabaja: INFEX y sentencias, se propone una operativización la actividad policial y judicial mediante la extracción de las siguientes variables, comparables en cada operación:

Las variables de rendimiento policial, obtenidas a través del INFEX son: "Valor total de las incautaciones", "Número de teléfonos intervenidos" , "Número de registros domiciliarios", "Número de personas identificadas por la Guardia Civil", "Número de personas detenidas por la Guardia Civil", "Detención del líder de la organización", "Duración de la investigación", "Desarticulación total del grupo criminal", "Delitos imputados por la Guardia Civil", "Se ha producido una entrega controlada", "Colaboración nacional con otras policías", "Colaboración internacional con otras policías", "Seguimientos y vigilancias" y "Uso de agente encubierto".

Las variables de resultados judiciales, extraídas a partir de la sentencia correspondiente son: "Estado del caso", "Delitos calificados por el Ministerio Fiscal", "Número de sujetos calificados por el Ministerio Fiscal", "Delitos por los que condena el Juez", "Número de sujetos a los que condena el Juez", "tipo de pena impuesta en la condena" y "Absoluciones".

2.3. Problemas metodológicos

Durante la búsqueda de las sentencias de estas operaciones acontecen una serie de problemas de diversa índole, que atendiendo a su naturaleza se han clasificado en: materiales (relacionados con las cuestiones prácticas de la búsqueda, como la clasificación de las operaciones), procesales (aquellos que guardan relación con el contenido procesal de recorrido judicial de la investigación), y legislativos (los problemas que se presentan como tipo penal).

Materiales

En un principio se trató de crear más de un criterio para clasificar las operaciones en función de su tamaño, atendiendo a los ingresos (euros), miembros (número de sujetos) y patrimonio de la organización (euros), pero debido a la heterogeneidad del fenómeno, una misma organización solía cumplir más de un criterio (p.ej.: tener patrimonio de "grande" y nº miembros de "mediana"). Por ello, se acordó utilizar únicamente como criterio del tamaño el número de miembros, entendiendo este dato más representativo que el patrimonio o los ingresos, pero teniendo conocimiento de que no representaba claramente el tamaño real de la organización.

Además, no siempre resulta clara la actividad principal a la que se dedicaban los implicados en las operaciones, de forma diferenciada a las actividades instrumentales. El trabajo de clasificación de operaciones se realizó otorgando más peso a aquel delito que se hubiera cometido en su forma más grave (p.ej. en tráfico de drogas, se daba mayor importancia a la cantidad de cada tipo de droga incautada).

Respecto a la búsqueda de las sentencias, se empezó utilizando un ordenador con control remoto (VPN) y acceso a bases de datos de pago sobre jurisprudencia, por Internet, explorando principalmente WestLaw, que se trata de un reconocido portal de servicios con documentación jurídica muy amplia y variada (legislación, jurisprudencia, convenios colectivos, etc.). Sin embargo, a pesar de su gran utilidad como instrumento de compendio jurisprudencial, en materia de crimen organizado no es del todo aplicable como herramienta de búsqueda, debido a que: a) realiza las búsquedas a partir del

resumen de unas tres líneas que presenta sobre algunas sentencias, de manera que la búsqueda no es exhaustiva ni selectiva, y no siempre hay resumen del caso; b) titula algunos casos, pero el nombre de la operación no entra en la búsqueda; c) cambia los nombres de los implicados respecto de la sentencia real, lo que en el caso de organizaciones criminales complica enormemente la identificación de cada sujeto; d) también modifica los nombres de las sentencias recurridas al Tribunal Supremo.

Por tanto, fue imprescindible realizar llamadas telefónicas a los Juzgados de Instrucción, e incluso cursar visitas a los órganos sentenciadores, solicitando en ambos casos una información que consideran en cierto modo sensible, por lo que se encuentran resistencias a que la entreguen con facilidad. Ayudó llamar de parte de la Guardia Civil, indicando estar muy interesados en las sentencias de sus operaciones, obteniéndolas por correo electrónico o vía fax cuando se facilitaban medios de contacto oficiales (de la Guardia Civil).

Como ejemplo de otro tipo de dificultad, respecto a las sentencias que correspondían a la Audiencia Provincial de Madrid, resultó que el archivo judicial se encuentra en Alcalá de Henares, donde se depositan los procedimientos concluidos en papel y se destruye el soporte digital, de manera que al solicitar una sentencia se debe fotocopiar el soporte papel que se encuentra en el archivo judicial de esa localidad y su entrega al equipo de trabajo debe ser física.

Procesales

A partir del INFEX se podían obtener algunas veces referencias sobre el Juzgado de Instrucción o Juzgado Central de Instrucción (que instruye el proceso, ordenando y autorizando las diligencias policiales que considere oportunas), pero en ningún caso las correspondientes al Juzgado de lo Penal o Juzgado Central de lo penal (si se trata de una pena hasta cinco años) o sección penal de la Audiencia Provincial o Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional (en penas privativas de libertad mayores de cinco años).

Además, en este tipo de operaciones pueden darse casos de prescripción o suspensión de la pena, existiendo así diversas formas de terminación del proceso. Al tratarse de búsqueda de sentencias sobre operaciones, no se conoce si efectivamente el Juez de Instrucción encontró los indicios o las pruebas necesarias para llevar a cabo las pertinentes decisiones sobre investigación, o si el Juez sobre el que finalmente recayó el caso redactó sentencia alguna.

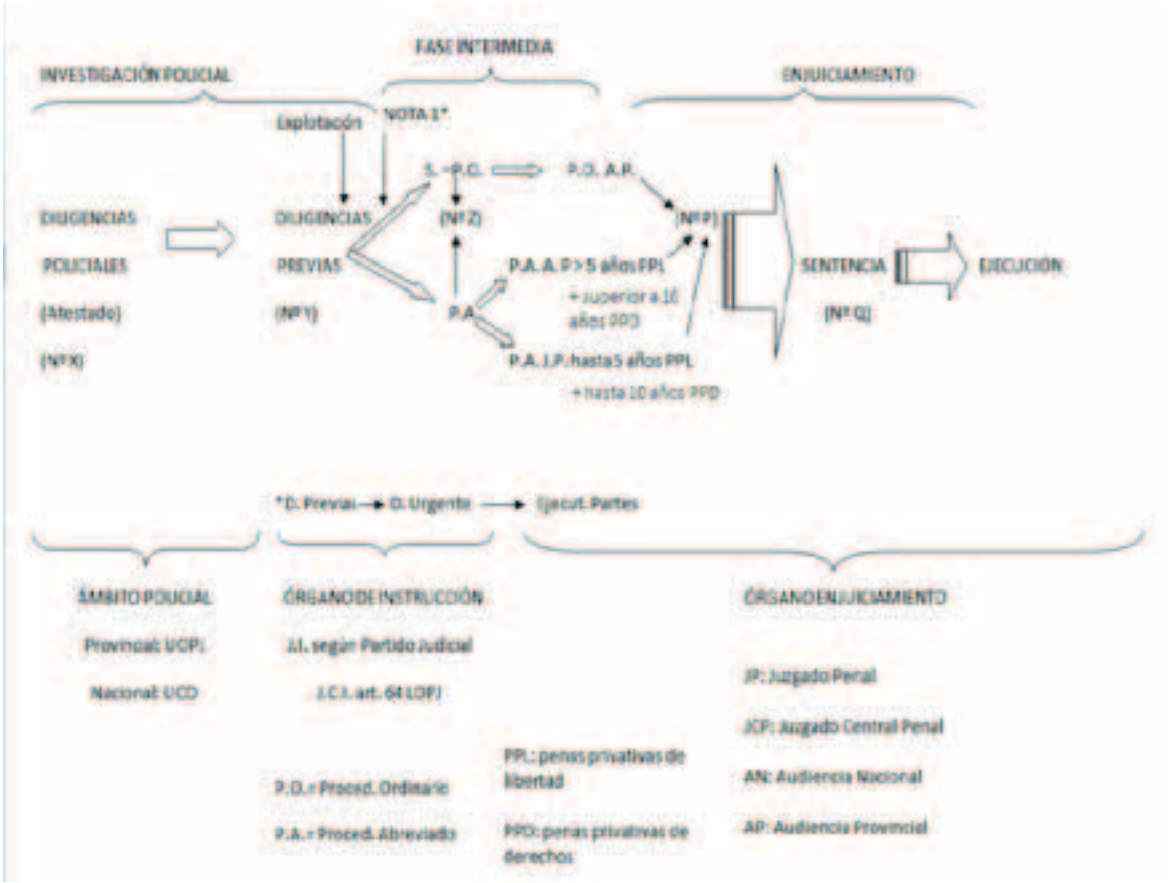
Se encontraron también dificultades para seguir las actuaciones a lo largo del proceso penal debido a los números que identifican el caso. La Guardia Civil asigna un primer número a sus diligencias, que cambia en cuanto el Juzgado de Instrucción las recibe (Diligencias Previas), y luego a un número de Procedimiento Abreviado u Ordinario. Entre el número de Diligencias Previas del Juzgado de Instrucción y el número de Procedimiento Abreviado se otorga otro dígito procesal, pero no supone un problema en la búsqueda de sentencias: el Juzgado de Instrucción da un número de Procedimiento Ordinario y cuando lo remite al órgano enjuiciador éste pone otro número también de procedimiento abreviado u ordinario, que es el que resulta de interés para la presente investigación. Por último, existe otro número que corresponde a la sentencia. Hay que localizar cada uno de los números paso a paso para llegar al último, pues el número de sentencia es el que permite localizar y reclamar el documento en cuestión.

En el Cuadro 1 se presenta un esquema simplificador del proceso penal que permite identificar los órganos que intervienen en cada fase, con el que se pretende explicar de forma esquemática la confluencia de los distintos órganos policiales y judiciales dentro del procedimiento legal necesario para la condena de los delitos cometidos por organizaciones criminales. Puede verse que hay tres órganos que participan en el procedimiento en distintas fases: por un lado se encuentra el cuerpo policial encargado de la investigación criminal; en segundo término, el órgano instructor, encargado de la instrucción del procedimiento; y finalmente, el órgano cuya finalidad es el enjuiciamiento de los hechos y la atribución de responsabilidad penal a sus autores.

Las funciones realizadas por estos órganos no son autónomas ya que la investigación criminal y la instrucción del procedimiento confluyen temporalmente: las actuaciones policiales son supervisadas por las judiciales, y algunas de ellas requieren de mandatos previos de los jueces (como las interceptaciones de comunicaciones o las entradas y registros en domicilios). Por otro lado, la explotación de la operación policial supone el fin de las actuaciones policiales, pero no el final de la instrucción del procedimiento. Durante la instrucción se podrán encomendar más diligencias policiales de investigación, así como se irán conformando las diligencias previas o el sumario, una vez el instructor determine el tipo de procedimiento a seguir (Ordinario o Abreviado).

Una vez se ha determinado dicho procedimiento, empieza la fase intermedia de preparación del juicio oral, la cual se realizará en el órgano enjuiciador en los procedimientos ordinarios y en el órgano instructor en los procedimientos abreviado. En dicha fase se realizan los escritos de acusación defensa y el auto de apertura del juicio oral. Finalmente la causa se enjuiciará en el órgano competente por razón del procedimiento y de las penas abstractas asociadas a los hechos a enjuiciar, dictándose la sentencia que corresponda.

Cuadro 1. Resumen del proceso penal.



Legislativas

Al estudiarse operaciones realizadas entre los años 2004 y 2009, se han producido varios cambios en el Código Penal, siempre encaminados al aumento de penas y la ampliación conceptual de tipos delictivos. Brevísimamente se puede resumir la historia penal del delito de crimen organizado en tres fases. En una primera etapa no existía el delito como tal, donde existía un predominio de medidas orientadas a la penalización del contrabando y consumo y venta de drogas. A partir de 1995, con la introducción de la Ley Orgánica 12/1995, se incluyó el delito de asociación ilícita, constituyéndose así una segunda etapa. Es entonces cuando se trata de perseguir a través del Código Penal aquellas organizaciones que, según el artículo 515: 1) "*tengan por objeto cometer algún delito o, después de ser constituidas, promuevan su comisión, así como las que tengan por objeto cometer o promover la comisión de faltas de forma organizada, coordinada y reiterada*"; 2) "*las bandas armadas, organizaciones o grupos terroristas*"; 3) "*las que, aun teniendo por objeto un fin lícito, empleen medios violentos o de alteración o control de la personalidad para su consecución*"; 4) "*las organizaciones de carácter paramilitar*"; y, 5) "*las que promuevan la discriminación, el odio o la violencia contra personas, grupos o asociaciones por razón de su ideología, religión o creencias, la pertenencia de sus miembros o de alguno de ellos a una etnia, raza o nación, su sexo, orientación sexual, situación familiar, enfermedad o minusvalía, o inciten a ello*".

Este artículo quedó finalmente modificado con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2010, dando lugar a la tercera etapa y a un nuevo tipo delictivo: "el crimen organizado", como ya se ha descrito previamente.

En cualquier caso, dentro de estas últimas dos etapas, en la perpetración del delito se contiene necesariamente una actividad ilícita (aquella a la que se dedica el grupo criminal), y no se entiende que haya lugar a un *bis in ídem* si se pena simultáneamente el delito de crimen organizado (o asociación ilícita) y otro (p.ej.: drogas o robo con fuerza), pudiendo darse una adición de las penas. Se trata de un dato de vital importancia, pues en el estudio del fenómeno se debe tener en cuenta tanto el delito de crimen organizado como tal, como todas aquellas actividades ilegales que se realicen, ya sean principales (objeto de dedicación del grupo), secundarias (sin ser el la actividad más relevante) o instrumentales (llevadas a cabo en el desarrollo de otras actividades).

Consecuentemente, en las sentencias analizadas aparecerá el delito en cuestión dependiendo de la etapa en la que se perpetre el delito, anterior o posterior a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2010, junto a aquellas actividades ilegales por las que se condena a los miembros del grupo. Debido a que se trata de operaciones entre 2004 y 2009, aunque la sentencia sea posterior al 2010, únicamente será aplicable el delito de asociación ilícita.

2.3.- Procedimiento de búsqueda de una sentencia

Para localizar la sentencia que corresponde al INFEX de una operación concreta, se deben considerar dos análisis que en paralelo nos aportan información de diferente naturaleza sobre el caso: por un lado, de contenido procesal, se debe conocer qué órgano y qué procedimiento se sigue tras las Diligencias Previas; y en segundo lugar, el contenido material de la operación (en esencia, los hechos). Si bien ambos contenidos están indiscutiblemente relacionados y son claramente interdependientes, resulta de gran utilidad una separación transitoria que permita situar el caso poco a poco en su contexto procesal penal para la localización de su sentencia. Esto supone un breve estudio procesal penal que permita, durante los métodos más desarrollados del análisis material, situar el procedimiento en el curso procesal de cualquier operación de la Guardia Civil.

Análisis procesal

Dependiendo del tipo delictivo con el que nos encontremos en las distintas operaciones, el procedimiento judicial y los órganos que participen en el curso de dicho procedimiento serán diferentes. En primer lugar, ya se ha dicho que durante el transcurso de un procedimiento judicial participan dos órganos judiciales de distinta naturaleza: el órgano instructor y el órgano encargado del enjuiciamiento. Teniendo en cuenta la tipología delictiva y la pena abstracta de los delitos a enjuiciar determinaremos los órganos encargados de la fase de instrucción y de la fase de enjuiciamiento.

Por otra parte existen distintos procedimientos judiciales que dependerán de la pena asociada a cada delito. Por un lado está el Procedimiento Ordinario para el enjuiciamiento de los delitos con pena superior a 9 años de privación de libertad (hay determinados delitos que se juzgan por el procedimiento de Jurado, como puede ser el homicidio, cuando éste no es anexo a otros como suele suceder en crimen organizado, en cuyo caso se enjuicia por el procedimiento del delito principal). Por otro lado se encuentra el Procedimiento Abreviado para delitos hasta 9 años de privación de libertad.

Cuando nos encontremos en operaciones de crimen organizado con tráfico de drogas, que produzcan efectos en territorio de distintas audiencias, se deberá tener en cuenta que es una materia reservada a la Audiencia Nacional. En éste caso cambiarán los órganos que participan en su tramitación, de tal forma que el órgano instructor será el Juzgado Central de Instrucción, y el órgano de enjuiciamiento el Juzgado Central de lo Penal para procedimiento abreviado que no supere los 5 años de prisión; o bien será la Audiencia Nacional si es un procedimiento abreviado que supera dicha cifra, o si es un procedimiento ordinario.

Curso procesal de una operación de la Guardia Civil:

Ya se ha comentado que cuando se inicia una investigación por los grupos operativos de la Guardia Civil se pone en conocimiento de la autoridad judicial las diligencias policiales realizadas mediante atestado. A las Diligencias Policiales se le asigna un número de Diligencias Previas en el Juzgado de instrucción que conoce de los hechos. Si la instrucción no continua por falta de pruebas o de indicios suficientes el procedimiento queda sobreseído y se archivan las Diligencias Previas de forma provisional o definitiva. Terminadas la investigación y la instrucción de dicho caso esas Diligencias Previas se transforman en un número de Sumario si nos encontramos ante un procedimiento ordinario (pena superior a 9 años de prisión) o en un número de Procedimiento Abreviado (pena de hasta 9 años de prisión). Una vez que se sabe ante qué procedimiento nos encontramos porque ya se ha cerrado la instrucción del caso y se han realizado todos los trámites procesales pertinentes, el órgano de instrucción remitirá el procedimiento al órgano de enjuiciamiento, que será un Juzgado Penal si nos encontramos ante un procedimiento abreviado que no supere los 5 años de prisión o bien será la Audiencia Provincial si es un procedimiento abreviado que supera dicha cifra o si es un procedimiento ordinario. Éste órgano de enjuiciamiento al que se remite la instrucción del caso le asignará un nuevo número de procedimiento ordinario o abreviado y finalmente resolverá mediante sentencia absolviendo o condenando a los distintos autores por la comisión del hecho delictivo.

En la Tabla 3 se especifican los distintos órganos judiciales del orden jurisdiccional penal que intervienen en la instrucción y posterior enjuiciamiento de las operaciones llevadas a cabo por las distintas Unidades de la Guardia Civil relacionadas con el crimen organizado.

Tabla 3. Órganos judiciales que intervienen en la instrucción y enjuiciamiento de operaciones de crimen organizado de la Guardia Civil

ORGANO JUDICIAL	COMPETENCIA TERRITORIAL	COMPETENCIA OBJETIVA	FASE DEL PROCEDIMIENTO
JUZGADO DE INSTRUCCIÓN	PARTIDO JUDICIAL	Instrucción de causas NO atribuidas al ámbito Audiencia Nacional	INSTRUCCIÓN: Proc. Jurado Proc. Ordinario Proc. Abreviado
AUDIENCIA PROVINCIAL	PROVINCIA	Causas por delitos NO atribuidos al ámbito Audiencia Nacional	ENJUICIAMIENTO: Proc. Jurado Proc. Ordinario Proc. Abreviado > 5 años prisión
JUZGADO PENAL	PROVINCIA	Causas por delitos NO atribuidos al ámbito Audiencia Nacional	ENJUICIAMIENTO: Proc. Abreviado < o = 5 años de prisión
JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN	ESTADO	Instrucción de causas ámbito: Audiencia Nacional Juzgado Central de lo Penal	INSTRUCCIÓN: Proc. Jurado Proc. Ordinario Proc. Abreviado
SALA DE LO PENAL AUDIENCIA NACIONAL	ESTADO	Tráfico de drogas cometidos por grupos organizados en más de una provincia	ENJUICIAMIENTO: Proc. Ordinario Proc. Abreviado > 5 años prisión
JUZGADO CENTRAL DE LO PENAL	ESTADO	Tráfico de drogas cometidos por grupos organizados en más de una provincia	ENJUICIAMIENTO: Proc. Abreviado < o = 5 años de prisión

A) análisis material/de contenido

Consiste en una lectura rápida del INFEX para conocer ligeramente el contenido de la operación, de manera que al revisar el texto de alguna posible sentencia inmediatamente se detecte si encaja en los hechos; así brevemente se resume la información procesal relevante (Diligencias previas, Juzgado de Instrucción, etc.), el modus operandi, y se localizan los delitos principales, para sintetizar la operación e identificarla con presteza dentro de un buscador de sentencias (comparando una breve lectura de la sentencias candidatas con el contenido del INFEX). Además, esto resulta de gran importancia a la hora de seleccionar los criterios en el buscador.

A continuación, se diseña una tabla de las operaciones con sus correspondientes sentencias e información de utilidad, que son los criterios que se emplean en la selección de operaciones: número de miembros, provincias en las que se actúa, ingresos de la organización y patrimonio incautado. Toda esta información se obtiene a través del INFEX, aunque luego pueda coincidir o no con la sentencia.

Para llevar a cabo cada paso, que requiere una serie de lecturas previas, es preciso recurrir a comunicaciones con los Juzgados, siendo oportuno elaborar una tabla, que se pueda ir actualizando, donde se recoja el nombre de operación, las Diligencias Previas del JI que corresponda, el teléfono del mismo, el Juzgado que lo enjuicie y el Número de Procedimiento, su teléfono, la sentencia, el estado de la operación (p.e.: en instrucción, archivado…) y si han sido recurridas, en tal caso, qué sentencia ofrece la condena final. Tras este proceso, de cada una de las 32 operaciones objeto de estudio, se llegó a determinar el estado actual de cada una: *con sentencia* (se identifica la misma)*, en ejecutoria* (ya se ha dictado sentencia pero todavía ésta no ha sido ejecutada), *archivado* (se ha cerrado el caso dando lugar a la terminación del proceso), *pendiente* (falta algún tipo de prueba que se está llevando a cabo, por ejemplo, una prueba tóxica que se encuentra en el Instituto Nacional de Toxicología) o *desconocido* (cuando no se ha localizado la sentencia y no se conoce la causa).

De aquellas operaciones de las que se obtuvo sentencia, se extrajeron los datos de cada indicador de esfuerzo policial y rendimiento judicial para proceder al análisis de rendimiento.

3. Conclusiones

En primer lugar, partiendo de las características de complejidad y dinamismo del crimen organizado que dificultan su correcto estudio –*sin solapamientos con otros delitos que sean sus actividades principales y tratándose de un delito continuado en el tiempo realmente difícil de probar*-, se ha constatado que los obstáculos metodológicos en la obtención de datos sobre crimen organizado en España dentro de la demarcación de la Guardia Civil son en esencia de tipo procesal, lo que ha llevado al presente estudio hacia un análisis centrado en el proceso penal como contenido clave.

A raíz del estudio en la búsqueda de campo de las más de treinta operaciones que se han seguido, nos ha permitido logar los siguientes objetivos:

- Proponer una metodología de estudio comparativo entre actividad policial y judicial mediante su operativización a través de variables cuantitativas.
- Localizar sentencias objeto del estudio sobre indicadores de rendimiento policial a partir de nuestros propios criterios y con origen en los INFEX de la Guardia Civil.
- Constatar el curso judicial de una investigación policial sobre delincuencia organizada, recogiendo así algunos de los principales problemas metodológicos del estudio del fenómeno y describiendo de forma sucinta y esquemática cómo es el recorrido judicial de una operación sobre crimen organizado de la Guardia Civil.
- Realizar una propuesta de búsqueda de sentencias a partir de los datos que ofrece el INFEX a través de una serie de pasos que siguen el recorrido judicial constatado, superando los problemas metodológicos aquí recogidos.

Bibliografía

Albanese, Jay. (2000). "The Causes of Organized Crime: Do Criminals Organize Around Opportunities for Crime or Do Criminal Opportunities Create New Offenders?" en Journal of Contemporary Criminal Justice, vol. 16 (4), p. 409–423.

_____ (2001) "The Prediction and Control of Organized Crime: A Risk Assessment Instrument for Targeting Law Enforcement Efforts" *Trends in Organized Crime*, vol. 6, p. 4-29.

_____ (2008) "Risk Assessment in Organized Crime: Developing a Market and Product-Based Model to Determine Threat Levels" Journal of Contemporary Criminal Justice, vol. 24, p. 263-273.

_____ (2010). Organized Crime in Our Times. Ohio: Lexis Nexis, Anderson Publishing.

Anarte, Enrique. (1999). "Conjeturas sobre la criminalidad organizada" en:. Ferré Olivé J.C y Anarte E., Delincuencia organizada. Aspectos penales, procesales y criminológicos. Huelva: Universidad de Huelva, p.13-58

Bassiouni, MCherif. y Vetere, Eduardo (1998) "Towards Understanding Organized Crime and its Transnational Manifestations", en Bassiouni M. Ch. y Vetere E. (comps), Organized Crime, A Compilation of U. N. Documents 1975-1998, New York.

Cancio Meliá, Manuel. (2011). "Delitos de organización: criminalidad organizada común y delitos de terrorismo: algunas consideraciones sobre el modelo de regulación en la nueva reforma penal española", disponible en: www.ilecip.org/pdf/Ilecip.Rev.006-01.pdf

Consejo de Europa. Programa Octopus (2004). Combating organised crime. Best practices surveys of the Council of Europe. Publicaciones del Consejo de Europa.

De la Corte, Luis. y Giménez-Salinas, Andrea. (2010). Crimen.org. Evolución y claves de la delincuencia organizada. Barcelona: Ariel.

De la Cuesta, José Luis (2001). "El Derecho Penal ante la criminalidad organizada: nuevos retos y límites" en Gutiérrez-Alviz Conradi F. y Valcárcel López M. (Dirs.) La cooperación internacional frente a la criminalidad organizada Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 85-126.

Europol (2011). European organised crime threat assessment (OCTA) of 2009. La Haya: Europol.

Giménez-Salinas, Andrea, De la Corte, Luis, Requena, Laura y De Juan, Manuel. (2009). "La medición y evaluación de la criminalidad organizada en España: ¿Misión Imposible?", disponible en: www.criminologia.net/pdf/reic/ano7-2009/a72009art9.pdf

Giménez-Salinas Framis, Andrea. (2012) "Lucha contra el crimen organizado". Centro superior de estudios de Defensa Nacional. Documentos de Seguridad y defensa. Ministerio de Defensa, disponible en *http://www.defensa.gob.es/ceseden/Galerias/destacados/publicaciones/docSegyDef/ficheros/048_LA__LUCHA_CONTRA_EL_CRIMEN_ORGANIZADO_EN_LA_UNION_EUROPEA.pdf*

Gómez-Céspedes, Alejandra (2010). Conducting organized-crime research in Spain: An appraisal of the pros and cons. Research Conference on Organised Crime 2010, Frankfurt.

Requena, L. (2011) Delincuencia organizada: Perfil criminológico de una muestra de miembros activos en organizaciones criminales que han actuado en España entre 1999 y 2010. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Naciones Unidas, Consejo Económico y Social (1994). Problemas y peligros que plantea la delincuencia transnacional organizada en las distintas regiones del mundo, E/CONF. 88/2.

Naciones Unidas, Consejo Económico y Social (2000) Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional de 2000 - Convención de Palermo

Zúñiga, L. (2009). Criminalidad organizada y sistema de derecho penal. Contribución a la determinación del injusto penal de organización criminal. Granada: Editorial Comares.

GRUPOS JUVENILES VIOLENTOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID. LOS EXPERTOS OPINAN

María Jesús Martín, José Manuel Martínez y Gema Martín[1]

Resumen

El desarrollo del conocimiento científico sobre grupos juveniles violentos fuera de los Estados Unidos se encuentra aún en una etapa temprana de desarrollo. En nuestro país y, concretamente en la Comunidad de Madrid, al igual que en otras ciudades europeas, se están produciendo una serie de cambios sociales que favorecen la proliferación de estos grupos. El desarrollo de políticas públicas adecuadas requiere estar basado en un conocimiento profundo del problema; estudios científicos que lo describan y expliquen en sus dimensiones esenciales juegan por tanto un papel fundamental en el proceso de desarrollo de soluciones.

Con el objetivo fundamental de avanzar en el conocimiento de los grupos juveniles violentos en la Comunidad de Madrid, el estudio realizado analiza la opinión de 15 profesionales de la intervención psicológica y social que desarrollan actualmente su trabajo con jóvenes que pertenecen o han pertenecido a grupos juveniles violentos.

Metodología: entrevistas individuales centradas en el problema, realizadas a partir de un guión previo semiestructurado.

Resultados: mediante la realización de análisis del discurso de los entrevistados se obtiene la percepción de los informadores acerca de las siguientes cuestiones relacionadas con los jóvenes pertenecientes a este tipo de grupos: Identidad personal (características individuales, actividades de ocio, valores e ideología y autoestima, autoconcepto y autoeficacia), e Identidad social (Identidad social general, personas que conocen la pertenencia al grupo, el grupo violento, la familia, la pareja, el contexto escolar, la experiencia laboral).

Conclusiones: las opiniones expresadas por los profesionales directamente implicados en el trabajo con jóvenes pertenecientes a grupos violentos deberían ser contempladas a la hora de elaborar los programas de intervención dirigidos a prevenir y paliar el problema.

Palabras clave: violencia juvenil, análisis cualitativo, menores, expertos en intervención social

Introducción

La investigación sobre grupos juveniles violentos posee una considerable tradición en las ciencias sociales (Cloward y Ohlin, 1960; Cohen, 1955; Miller, 1958; Trasher, 1927; White, 1943). En las dos últimas décadas, se ha intensificado el interés por esta temática debido sobre todo a la radicalización que ha experimentado este fenómeno en amplios contextos urbanos (OMS, 2002; Vigil, 2003). Complementariamente, diversos investigadores e instituciones han puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar políticas públicas para la prevención de la violencia en España (Ministerio del Interior, 2006), a nivel europeo (Comité Económico y Social Europeo, 2006) o a nivel mundial (Lahey, Moffitt y Caspi, 2003; Organización Panamericana de la Salud, 2003).

Los estudios epidemiológicos realizados sobre grupos juveniles violentos reflejan en casi todos los países que los adolescentes y los jóvenes son los protagonistas de las acciones violentas y también sus principales víctimas (Farrington, 1983; Reza, Krug y Mercy, 2001) y la pertenencia a un grupo violento es una de las más importantes condiciones relacionadas con la violencia juvenil (Lipsey y Derzon 1998; Resnick, Ireland y Borowsky, 2004).

España carece de mediciones oficiales sobre el fenómeno de la violencia juvenil, al no estar contemplada esta denominación como tal. No obstante, algunos datos permiten enmarcar el problema. Los datos oficiales indican (Ministerio de Interior, 2009) que en 2008 estaban activos 192 grupos juveniles violentos y se identificaron a más de 15.000 personas relacionadas con ellos, de las que fueron detenidas 2.593. Si bien actualmente se observa una disminución de los delitos cometidos por

1 Dpto. de Psicología Social y Metodología. Universidad Autónoma de Madrid.
Este trabajo ha sido financiado por la Fundación Diagrama Intervención Psicosocial dentro de las actuaciones del Programa "Madrid Joven Integra" enmarcado en el Programa Operativo Lucha contra la Discriminación (Fondo Social Europeo, objetivo 3, Comunidad de Madrid) con la colaboración de la Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI) de la Comunidad de Madrid. Igualmente, cuenta con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, a través del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación (Ref. PSI2008-05221/PSIC)
Los autores quieren agradecer la colaboración prestada por el Área de Estudios, Programas y Formación del ARRMI, así como a los coordinadores del Área de Menores en conflicto social y del Área de Coordinación de Centros de Ejecución de Medidas Judiciales (CEMEJ) de la Comunidad de Madrid, directores y personal de los CEMEJ. Finalmente, desean expresar su reconocimiento a todos los participantes en esta investigación, por la disponibilidad y sinceridad manifestada en las entrevistas.

menores, se ha constatado la existencia de bandas juveniles como los *Baby Brothers*, *Ñetas* o *Bloods*, entre otros, aunque lo más habitual es la realización de conductas violentas por parte de grupos de diferente ideología y poco organizados (Fiscalía General del Estado, 2011).

El problema de la definición.

Uno de los principales problemas que nos encontramos a la hora de afrontar la violencia grupal juvenil es la falta de una definición clara del problema. La amplia variedad de códigos morales imperantes en los distintos países hace de la violencia una de las cuestiones más difíciles de abordar en un foro mundial.

La red europea Eurogang ha adoptado, como definición de consenso de "banda" para todas las investigaciones realizadas por los equipos integrantes de esta red en distintos países europeos, la siguiente: *"un grupo juvenil, duradero, con orientación hacia la calle y otros espacios públicos y con una identidad grupal definida de forma primordial por la participación en actividades delictivas"*. Como puede observarse, las condiciones establecidas por Eurogang para poder admitir la existencia de una banda son varias: se exige un mínimo de componentes (grupo), cuya existencia tenga lugar durante un periodo de varios meses independientemente de sus componentes (duradero), que tenga su actividad centrada en calles, lugares de ocio, etc. (orientado hacia la calle y los espacios públicos), compuesto fundamentalmente por adolescentes y jóvenes hasta los 22-25 años (juvenil), que realice conductas criminales o delictivas más allá de la conducta antisocial (con actividades delictivas) y cuya identidad sea definida en función de la identidad grupal, no de la de sus integrantes considerados individualmente, y cuya asunción incluye al menos la aceptación de la actividad criminal (identidad grupal).

El Reino Unido, por su parte, (U.K. Home Office) establece las siguientes características para las "bandas": grupo de tres o más componentes, con una persistencia de tres o más meses, que permanece mucho tiempo en espacios públicos, que ha participado en actividades delictivas durante los últimos 12 meses y que tiene al menos una característica estructural como por ejemplo un nombre, un territorio, un líder, unas normas, etc.

En el caso de España, la definición de banda juvenil se encuentra recogida en la Instrucción 23/2005, de 7 de diciembre, de la Secretaría de Estado de Seguridad, donde se recogen los requisitos para que un grupo pueda alcanzar la consideración de "banda": sus componentes son jóvenes de entre 12 y 32 años, poseen estructuras de cohesión y disciplina internas, realizan conductas violentas y causan alarma social.

Finalmente en el Informe Mundial de la Violencia de la Organización Panamericana de la Salud (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2003), se define la violencia como "*el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones"*. La definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados. Cubre también una amplia gama de actos que van más allá del acto físico para incluir las amenazas e intimidaciones. Además de la muerte y las lesiones, la definición abarca igualmente innumerables consecuencias del comportamiento violento, a menudo menos notorias, como los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

Esta genérica definición plantea dificultades, como la inclusión de una condición (la intención) que no es observable directamente o la imposibilidad para clasificar los actos violentos de modo exhaustivo y excluyente. Éstas y otras dificultades en el caso de la violencia juvenil aconsejan caracterizar operativamente el tipo de violencia que se desea investigar (Chavez, 1994; Mosser, 2004); y la selección del tipo de violencia está determinada por el hecho de que muchos actos violentos aparentemente interindividuales están inspirados por normas y hábitos grupales (Martín, 2005; Scandroglio et al., 2003).

En nuestro caso se ha preferido elegir definir los grupos o bandas de interés en función de la violencia identitaria que ejercen (Martín, 2005; Scandroglio, López y San José, 2008), definida como "una agresión física realizada por una o más personas que, en tanto que miembros de un grupo, tratan de provocar intencionalmente daño físico a una o más personas identificadas como miembros de un grupo rival o distinto".

Objetivos del estudio.

El presente trabajo expone los resultados de un estudio cualitativo realizado mediante entrevistas en profundidad a 15 expertos en la intervención con jóvenes pertenecientes a grupos violentos con el fin de analizar su opinión sobre la influencia de distintas variables psicosociales en la conducta violenta juvenil, así como evaluar su experiencia y su satisfacción con los resultados obtenidos en su trabajo diario con los menores.

Materiales y métodos.

- Participantes

15 profesionales de la intervención psicológica y social que en el momento de ser entrevistados desarrollaban su trabajo en Centros de Ejecución de Medidas Judiciales (CEMEJ), en régimen de estancia semiabierto o cerrado situados en distintas zonas de la Comunidad de Madrid. La elección final de la muestra fue realizada por los responsables (generalmente directores o coordinadores de programa) del Centro, en colaboración directa con la Agencia para la Reinserción y la Reeducación del Menor Infractor de la Comunidad de Madrid (ARRMI).

- Instrumento.

Entrevistas individuales centradas en el problema, realizadas a partir de un guión previo semiestructurado que incluye 47 cuestiones principales, estructurado de la siguiente forma: 1) Entornos de socialización, 2) Variables y procesos relacionados con la violencia exogrupal 3) Variables y procesos relacionados con la violencia en general, 4) Variables y procesos relacionados con la identidad personal y 5) Preguntas acerca de su experiencia profesional.

- Procedimiento.

Se procedió, en primer lugar, a la selección de los Centros de Menores en los que se realizaría la captación de expertos. Esta tarea fue realizada directamente por técnicos del ARRMI. Una vez seleccionados, se establecieron contactos y solicitud de colaboración con los directores o coordinadores técnicos de dichos centros. Los investigadores principales procedieron a explicar directamente a estos profesionales los objetivos de la investigación y los criterios de selección de los expertos: *"Profesionales de atención directa con menores pertenecientes a bandas o grupos violentos que están cumpliendo medidas judiciales en Centros de régimen abierto o semi-abierto, por la comisión de una agresión motivada, al menos en parte, por la identificación de la víctima o potenciales víctimas como miembros de grupos rivales"*.

En una segunda fase se realizó una aplicación-piloto de la entrevista con los tres primeros expertos captados para evaluar el desarrollo y duración de la entrevista, la comprensión de las preguntas, y la pertinencia de sus contenidos; su análisis produjo cambios de adecuación del lenguaje al tipo de población y recortes en las preguntas para evitar superar las dos horas de duración.

Finalmente, un miembro del equipo de investigación procedió a la realización de las entrevistas. Todas ellas se realizaron en los distintos lugares acordados con los participantes, quienes coincidieron en la preferencia por despachos de sus lugares de trabajo. Los únicos criterios restrictivos respecto al lugar de realización de la entrevista fueron que las condiciones acústicas del mismo hicieran posible grabar la conversación y que se garantizara la intimidad.

Cada participante fue informado de los objetivos de la investigación y de las garantías de anonimato de su identidad y confidencialidad de sus declaraciones; igualmente, se solicitó permiso para grabar sus declaraciones. Para ello, se elaboró un Protocolo de Consentimiento Informado que, previa aprobación por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid, fue entregado por los entrevistadores a los participantes.

Las entrevistas fueron realizadas entre el 9 de enero y el 30 de abril de 2012 y las grabaciones fueron transcritas literalmente en un plazo de 1 a 8 días desde su realización.

Análisis de datos.

El proceso de análisis se realizó en varias fases: la primera fue la de escucha y trascripción literal de las entrevistas. La segunda fase o de "ambientación" consistió en una primera lectura de todas las trascripciones con la finalidad de conocer los giros lingüísticos propios de cada entrevistado, y comenzar a detectar algunas hipótesis iniciales. A continuación se estructuraron las declaraciones de los sujetos en función del guión de entrevista utilizado. Finalmente se desarrolló un análisis de contenido para el desarrollo teórico, inspirado en el método de "teoría fundamentada" (Glaser & Straus, 1967), con los objetivos concretos de identificar variables y procesos psicosociales relacionados con la violencia juvenil grupal, y las relaciones entre tales procesos. Para ello se aplicó el método comparativo constante (Álvarez-Gayou, 2003) que consiste esencialmente en postular o hipotetizar inferencias teóricas provisionales, basadas en las declaraciones de los expertos.

La estructuración del material declarativo y su posterior análisis se realizaron con el apoyo del programa informático NUDIST (Non-Numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

Resultados

Los resultados aparecen estructurados siguiendo los puntos concretos de las entrevistas realizadas a los expertos.

1. Experiencia de los informadores.

En términos generales los expertos han desarrollado su labor con bandas latinas, con excepción de dos informantes, más relacionados profesionalmente con grupos de extrema izquierda y derecha. La siguiente descripción incluye los grupos con los que los expertos han tenido experiencia directa:

- E 1: Latin king, Dominican Don´t Play, Ñetas, Los Latinos de de Fuego, y de corte político nazis de derechas y ultra-izquierdas.
- E 2: Skin, Sharperos, Red King, Latin Kings, Ñetas, Dominican Don´t Play, Warriors. Trinitarios, Forty Two, African Black.
- E 3: Bandas latinas, españolas, rumanas, kosovares, magrebíes, italianas
- E 4: Latin King, Ñetas, Trinitarios, Dominican Don´t Play pero sobre todo Latin Kings y Ñetas
- E 5: Latin King, Ñetas, Forty Two, Dominican Don´t Play, Maras
- E 6: En general bandas latinas
- E 7: Bandas Latinas: Latin Kings, Ñetas, Dominican Don´t Play
- E 8: Latin King, Wariors, Dominican Don´t Play, Trinitarios, Mara Salvatrucha
- E 9: Latin King, Dominican Don´t Play, Ñetas, Skin Red, Trinitarios
- E 10: Red Skin, Skin Head, Latin King, Ñetas, Dominican Don´t Play
- E 11: Latin King, Ñetas, Warrior, Dominican Don´t Play, Trinitarios
- E 12: Dominican Don´t Play, Ñetas, Trinitario, Sharp.
- E13: Ñetas, Trinitarios, Dominican Don´t Play, Forty Two.
- E14: Bandas latinas: Latin King, Ñetas.
- E15: Bandas latinas en general, red-skin.

2. Identidad personal de los menores infractores.

- Características individuales

En opinión de los expertos consultados, las características individuales de los jóvenes están atravesadas por dos ejes básicos: la adolescencia y el proyecto migratorio en el que están insertos.

La adolescencia se vive como un periodo de cambios tanto físicos como emocionales, un periodo de búsqueda de identidad personal que se encuadra en un esquema de cierta inestabilidad tanto para los jóvenes españoles como para otros jóvenes procedentes de otros países. La diferencia entre unos y otros radica en el entorno de socialización, que los jóvenes inmigrantes desconocen o el que no alcanzan a encontrar su lugar.

El entorno de socialización primario, la familia, se encuentra en muchos de los casos "ausente" en la medida en que la madre tiende a ser una persona que está fuera del hogar debido al trabajo y el padre o no está físicamente o no hay una figura que ejerza la "función padre", es decir, una persona (no necesariamente el padre biológico) que sea un referente para el joven, que imponga la ley y la norma, los límites y también los valores.

Por otro lado, en el proceso migratorio de los jóvenes, dejan atrás a su abuela, sus amigos, sus diversiones… para encontrarse en una sociedad de las que desconoce el funcionamiento. Posiblemente, el joven preadolescente o adolescente no consigue elaborar el duelo por lo dejado en su país, por lo que puede ser más susceptible a la unión al grupo violento.

El otro entorno de socialización con el que se topa el joven es el escolar. Los jóvenes se encuentran con "el otro", el español que es diferente a él (que le hace sentirse diferente a él) y que además de esa diferencia se encuentra "inferior" a él, puesto que su currículo, su nivel de estudios es así mismo, inferior a los otros, a los españoles.

En ese contexto, los entrevistados señalan que las características básicas de estos jóvenes son: inestabilidad emocional, inseguridad, desprotección, inadaptación, desarraigo, baja autoestima, nula empatía y escaso desarrollo de habilidades sociales. Señalando que el ingreso en las bandas les proporciona los sentimientos de protección, pertenencia y respeto.

- Los valores y la ideología

Preguntados los expertos por los valores que los jóvenes pertenecientes a bandas tienen, las respuestas giran principalmente en torno a la familia, la religión, la cultura latina (y lo que ella representa), el respeto, el compañerismo y la fidelidad a la banda.

En relación a la ideología política o a la importancia de dicha ideología en los comportamientos de las bandas o grupos, los expertos entrevistados hacen una clara distinción:

- En las bandas latinas no existe, no hay un sustrato ideológico que soporte su identidad grupal.
- En los grupos españoles de extrema izquierda o extrema derecha si parece sustentarse en la ideología del grupo al que se adscriben en el propio nombre.

No obstante, hay expertos que no se pronuncian frente a este hecho pues dicen desconocerlo en su trato con los jóvenes.

• Autoestima, autoconcepto y autoeficacia

La percepción personal de los jóvenes, en opinión de los expertos, cambia en función de si se consideran a sí mismos como miembros de la banda o del grupo violento, o si realiza actividades fuera de este entorno. Antes de ingresar en la banda (o cuando no se está en ella), la autoestima tiende a ser muy baja debido al fracaso escolar y menores recursos sociales que los compañeros del colegio o del instituto. Dentro del grupo, el joven tiene una identidad definida (que le da el propio grupo), convirtiéndose éste en prácticamente el único agente de socialización.

En relación con la autoeficacia (capacidades y habilidades para realizar una o varias tareas) existe un amplio acuerdo en que estos jóvenes presentan notables deficiencias educativas y socializadoras; no obstante, también se advierten aspectos positivos. En los aspectos positivos destacan la capacidad de planificar (actos contra otras bandas), seguir las normas (impuestas por la banda), tener empatía (para captar adeptos para la banda), liderazgo, estudiar (son listos en los centros de internamiento, cuando el ambiente de estudios les es propicio), el respeto y la solidaridad hacia los compañeros (de banda).

Por contra entre los déficits que presentan se citan: falta de empatía fuera del grupo, falta de respeto al otro que no es de la banda, dificultad para transmitir emociones y sensaciones, nula capacidad para el diálogo y escasas habilidades sociales

Por otra parte, la opinión más contrastada es que la mayoría de los jóvenes no se plantean el futuro ya que éste no les presenta un rostro amable. Frente a la incertidumbre y al fracaso en los aspectos que implican la integración social (simbolizada, principalmente, en el trabajo) los jóvenes tienden a ser presentistas, es decir el valor del aquí y del ahora, sin ninguna actuación que signifique un mínimo desplazamiento, de postergación, de una actuación con resultados a corto o medio plazo (formación, adquisición de habilidades…).

El futuro, fuera del grupo de pertenencia (la banda), resulta muy difícil de asumir: además de las posibles amenazas al joven o a su familia subyace la necesaria negociación consigo mismo de adquirir una identidad social que anteriormente estaba anclada en la pertenencia al grupo. El joven en este contexto se encuentra solo (sin grupo de referencia) y con pocos recursos sociales y laborales.

La vuelta al barrio, cuando el joven ha estado internado, se convierte en vuelta al mismo o parecido contexto en que se han generado los hechos de su internamiento por lo que resulta muy difícil el cambio que de él esperan las instituciones. El cambio de barrio (no siempre posible) y un trabajo remunerado que proporcione independencia (y cierta autoestima) resultan imprescindibles para ir cambiando de contexto y de situación. Las personas que han estado en instituciones cerradas o semiabiertas han recibido, en términos generales, una pequeña formación ocupacional para que su reinserción sea posible.

Los expertos consideran necesario e imprescindible el apoyo de recursos externos para que su trabajo institucional tenga los resultados esperados (o al menos se acerquen a ellos). El futuro de estos jóvenes, más allá de lo que ellos lleguen a verbalizar, dependerá de su reconstrucción identitaria, del apoyo familiar, y de su adquisición en habilidades sociales (en su sentido amplio), entre otras.

3. Satisfacción con el trabajo desempeñado por parte de los expertos consultados.

• Evaluación de su experiencia laboral reciente.

Todas las personas entrevistadas se sienten satisfechas con su trabajo y piensan que es un trabajo "vocacional" porque hay mucho de relación con las personas y momentos de satisfacción pero también de pesimismo (cuando no se avanza). El elemento que resulta más positivo para estos profesionales es el hecho de que algunos jóvenes cambien y tengan otras perspectivas, que adquieran hábitos y valores.

Por el contrario, el pesimismo llega cuando realizado el trabajo con los jóvenes "vuelven a recaer, no sirva para nada o les entre por un oído y les salga por el otro". Otro de los aspectos negativos que perciben estos profesionales es la escasez de recursos existentes para finalizar de manera adecuada el trabajo que están realizando con los jóvenes

En relación a sus compañeros de trabajo, los entrevistados hablan de compañerismo, coordinación, confianza, comunicación, buenas intenciones, mucha motivación. Los aspectos negativos manifestados son el hecho de que cuando son muchos los profesionales que hay en el centro la comunicación puede no ser tan fluida como se desearía.

Las mejoras manifestadas para que su trabajo fuera más satisfactorio pasan por una disminución de la burocracia, mayor autonomía y un aumento de los recursos externos que apoyen y continúen el trabajo realizado.

Los expertos reconocen que las relaciones que mantienen con los jóvenes son buenas y que intentan por todos los medios que éstos jóvenes confíen en ellos para que la intervención sea eficaz. En cuanto a los principales problemas mencionados

en su trabajo con los jóvenes, destacan: el desconocimiento de las bandas, sus códigos de comunicación; el hermetismo de los jóvenes; la dificultad de conseguir su confianza y la falta de recursos educativos de las familias.

- Necesidades de formación

Las necesidades formativas son enfatizadas por todos los entrevistados. También existe consenso en considerar que resultaría conveniente o imprescindible el desarrollo de un proceso formativo continuo que permitiese actualizar conocimientos y técnicas.

Las demandas de formación que se explicitan en las entrevistas a expertos son:

- Formación sobre bandas (características, códigos de comunicación, organización, etc.)
- Mediación e intervención familiar (ya que la intervención con la familia es uno de los aspectos más importantes tanto en prevención primaria como en la reinserción)
- Información sobre las modificaciones legales en menores, migración…
- Formación continua en todos los ámbitos principales relacionadas con las técnicas de intervención.
- Reciclaje técnico. Propuestas técnicas nuevas que se adapten mejor a las características de los menores infractores (sobre todo de origen latino).

Bajo estas condiciones, algunos expertos consideran que otro beneficio asociado a la mejora de los procesos formativos sería reducir la movilidad de los profesionales, al mejorar sus expectativas laborales e incrementar la percepción de que pueden ser más eficaces.

Tres de los entrevistados también considerarían oportuno que existiese un sistema de auto-aprendizaje de proceso de auto-formación que permitiese intercambiar experiencias y técnicas entre los profesionales de una misma institución.

Conclusiones

De forma general, las siguientes condiciones han sido consideradas necesarias para elaborar y aplicar prácticas de intervención rehabilitadoras y reinsertadoras eficaces:

- Crear empatía con el joven y trabajar desde la afectividad
- Trabajar de forma individual con el joven
- Trabajar con la familia comenzando en el ámbito escolar
- Fomentar las actividades culturales entre españoles e inmigrantes donde se englobarían tolerancia y multiculturalidad
- Hacer ver a los jóvenes que existen otras alternativas de ocio y culturales
- Trabajar con el delito cometido, pero también con la pertenencia a banda
- Realizar un trabajo multidisciplinar y coordinado e intentar detectar precozmente cualquier joven en riesgo de entrada en banda
- Realizar un seguimiento coordinado y adecuado del joven para evitar la recaída
- Educar en valores

Limitaciones

El análisis de contenido realizado a partir de las declaraciones de los expertos ha conseguido establecer un marco organizado de experiencias con menores infractores pertenecientes a bandas o grupos violentos, facilitando una estimable constelación de necesidades y de propuestas.

Los resultados tienen un nivel de inferencia bajo; en gran parte, pueden considerarse descriptivos y clasificatorios de las opiniones de los expertos. Y en esta simplicidad reside su principal valía: la generación de un panorama amplio de experiencias y un abanico igualmente extenso de necesidades de formación y de propuestas de intervención. Otro nivel mayor de abstracción o de generalización hubiese requerido contextualizar las declaraciones de los expertos consultados en función de los programas concretos que desarrollan.

Bibliografía

Chavez V. (1999). Operational definitions of youth violence in empirical Research. *International Quartley Community Health Education*. 18(2):237-61.

Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys*. New York: Free Press.

Farrington, DP. (1983). Epidemiology. En Herbert C. Quay (eds.), *Handbook of juvenile delinquency*. New York: John Wiley & Sons.

Fiscalía General del Estado (2011). *Memoria 2011*. Madrid: Fiscalía General del Estado.

Krug, E.G., Dahlberg, L., Mercy, J.A, Zwi, A.B y Lozano R. (2003) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

Lahey, B, Moffitt, t. y Caspi, A. (eds). (2003). *The causes of conduct disorder and serious juvenile delinquency*. New York, Guilford.

Lipsey, MW. y Derzon, JH. (1998). Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: a synthesis of longitudinal research. En: Rolf Loeber and David P. Farrington (eds.), *Serious and violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks California: Sage Publications.

Martín A, Martínez JM, López J, Martín MJ, Martín JM. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales en la juventud*. Madrid: Entinema.

Martín, MJ. (2005) *Violencia juvenil exogrupal: hacia la construcción de un modelo causal.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.

Ministerio de Interior español. 2006. Lucha contra la violencia juvenil. Madrid: Ministerio del Interior.

Ministerio de Interior español. 2009. *Balance sobre criminalidad y delincuencia de 2008.* **Publicación electrónica.**

Moser, C.O. (1994) Urban Violence and Insecurity: An Introductory Roadmap. *Environment and urbanization.* 16:3-16.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial de Violencia y Salud*. Geneva: World Health Organization.

Resnick, MD; Ireland, M., y Borowsky, I. (2004). Youth violence perpetration: what protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent *Health. Journal of Adolescent Health,* 35 (5):e1-e10.

Reza, A, Krug, EG y Mercy, JA. (2001). Epidemiology of violent deaths in the world. *Injury Prevention*, 7:104 –111.

Scandroglio B, López JS, Martínez JM, Martín MJ, San José MC, Martín A. (2003). La conducta violenta en grupos juveniles. Características descriptivas. Revista de Estudios de Juventud. 62/03:151-8.

Trasher, F. (1927). *The Gang*. Chicago: University of Chicago Press.

Vigil, J. D. (2003). Urban violence and street gangs**.** *Annual Review of Anthropology, 32*, 225-242.

White, W. F. (1943). *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press.

PRIMERA ENCUESTA DE VIOLENCIA MACHISTA EN CATALUÑA: METODOLOGÍA Y PRIMEROS RESULTADOS

Rosa Mur Petit[1]

Resumen

Este artículo ofrece una breve descripción de la metodología y los principales resultados obtenidos en la primera Encuesta de Violencia Machista en Cataluña (EVMC).

Esta encuesta tuvo lugar el año 2010 (EVMC2010) y permitió entrevistar a 14.122 mujeres de 18 a 70 años de edad y a una muestra complementaria de 1.501 hombres. Se fijaron cuotas para garantizar la representatividad estadística de los datos por tramos de edad y territorios.

Sus principales finalidades consistían en: Primero, medir la extensión de la violencia machista en los ámbitos del espacio público, el mundo laboral -discriminación y acoso-, las relaciones de pareja –parejas y ex parejas- y las agresiones machistas de especial gravedad –considerando como tales las violaciones, los intentos de violación, los tocamientos sexuales con violencia, las agresiones físicas y las amenazas graves-. Segundo, recoger las percepciones y valores de hombres y mujeres con relación al ámbito objeto de estudio –la violencia machista- en determinado momento y analizar sus similitudes y diferencias. Tercero, avanzar en la definición de instrumentos de medida que permitan valorar periódicamente la evolución de la violencia machista y la eficacia de las políticas que se implementan para erradicarla.

Esta operación, liderada por el Departamento de Interior de la Generalitat de Cataluña, el Institut Català de les Dones (ICD) y la Regiduría de la Mujer del Ayuntamiento de Barcelona, estuvo caracterizada por una alta participación e implicación del resto de agentes económicos, políticos y sociales; por combinar fuentes secundarias y datos primarios -cuantitativos y cualitativos-, y por tener que lidiar con muchas dudas y reparos, entre ellas, las relativa a la madurez de la sociedad catalana para poder afrontar una encuesta de este tipo, las referentes a la posibilidad que fuese administrada telefónicamente o las relativas al concepto, a los ámbitos que debían ser objeto de estudio o a los hechos específicos a considerar en cada ámbito particular.

A pesar de estos múltiples obstáculos en su camino, el éxito fue rotundo, y los datos obtenidos permiten conocer (con márgenes de error muy pequeños) el alcance de este fenómeno en la sociedad catalana en general y en cada uno de los ámbitos analizados en particular y, también, la diferente percepción de su extensión, evolución e impacto entre hombres y mujeres.

Palabras clave: encuesta de violencia machista, encuesta, violencia machista, violencia doméstica, cataluña, EVMC 2010

1. Encargo y principales colaboradores de la EVMC[2]

La primera Encuesta de Violencia Machista en Cataluña (EVMC) tiene lugar el año 2010.

Es un estudio promovido por el *Departamento de Interior* de la Generalitat de Catalunya y elaborado conjuntamente con *el Institut Català de les Dones* y la *Regidoria de la Dona* del *Ajuntament de Barcelona*.

Participan el *Institut d'Estudis Regionals y Metropolitans de Barcelona* (IERMB) en el control de calidad, la depuración y las primeras explotaciones estadísticas y el *Instituto DYM* tanto en la realización de las pruebas piloto como del trabajo de campo.

También hay que remarcar la colaboración en la fase de la selección de contenidos y de elección de la estructura y modo de administración de los cuestionarios, de profesionales de ámbitos diversos de la administración local y/o autonómica (juventud, justicia, sanidad, educación, acción social, trabajo, policía, estadística...); personas del ámbito académico, asociativo, sindical y social, conocedoras del fenómeno de la violencia machista por su trabajo o contacto con víctimas y/o agresores; personas de entidades especializadas en el tratamiento de mujeres en situaciones diversas y de mujeres víctimas de violencia machista (*EXIL, Entre Pobles, CCOO, AADAS, EXIL, IRES, TAMAYA, SURT, IGOP...*) y, también,

1 Dra. Sociología. Facultativa Gabinete de Seguridad- DGAS- Dept. Interior

2 Puede obtenerse más información sobre resultados y metodología de esta encuesta en el enlace EVMC o bien, entrando en el Departamento de Interior (http://www20.gencat.cat/portal/site/interior/) y siguiendo la ruta: Departament>Publicacions>Seguretat>Estudis y Enquestes >Enquesta de Violència Masclista.

de hombres y mujeres de perfiles diversos, víctimas y no víctimas de situaciones de violencia machista o doméstica, que ayudaron a título particular compartiendo sus propias opiniones, conocimientos y experiencias vitales.

2. Objetivos

La EVMC tiene por objeto medir la extensión de la violencia machista entre las mujeres residentes en Cataluña y además conocer cuál es la percepción y la opinión de la ciudadanía hacia esta problemática.

El estudio también propone iniciar una serie de mediciones periódicas destinadas a calcular la evolución de la violencia machista en el futuro y a evaluar la eficiencia y la eficacia de las intervenciones destinadas a erradicarla.

3. Ámbitos básicos de estudio

Los ámbitos básicos de estudio de la EVMC son cinco:

- Prevalencia de las agresiones machistas en el ***espacio público.***
- Prevalencia de la ***discriminación por razón de sexo*** y el ***acoso sexual en el trabajo.***
- Prevalencia de las ***agresiones machistas en las relaciones de pareja.***
- Prevalencia de las ***agresiones machistas de especial gravedad.***

  En la EVMC se consideran agresiones machistas de especial gravedad las violaciones, los intentos de violación, los tocamientos sexuales con violencia física o amenazas, las agresiones físicas de carácter machista, las amenazas de muerte y otros tipos de amenazas verbales graves, y otras formas graves de violencia machista psicológica, física o sexual con elevado impacto psicológico en sus víctimas[3].
- Percepciones y valores de hombres y mujeres en el ámbito de la violencia machista.

4. Selección y distribución de las muestras

El diseño de la muestra (selección y distribución por cuotas) de la EVMC ha sido responsabilidad del Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT).

El estudio se dirige a dos muestras diferentes:

- La mayor parte de la información se obtiene de una muestra de 14.122 mujeres residentes en Cataluña, entre 18 y 70 años, que viven en un hogar con teléfono fijo y tienen capacidad de entender y de expresarse en castellano o en catalán. El diseño de esta muestra a mujeres es no proporcional y estratificado por edad y ámbitos territoriales.
- Aparte de ésta, se ha obtenido una muestra complementaria de 1.501 hombres, de las mismas características, a los cuales se preguntan sólo las cuestiones de valores y percepciones y, también, las variables de segmentación y clasificación individuales y del hogar. La muestra de hombres se distribuye proporcionalmente a su peso poblacional.

El tamaño de las muestras con que se ha trabajado da un error teórico máximo para datos globales de +/-0.88 para la muestra de mujeres y de +/- 2.5% para la de hombres, para un nivel de confianza del 95.5% y una varianza de p=q=0.50.

Considerando los tramos de edad se observa que dos de cada diez personas de la muestra tienen entre 18 y 29 años, de cuatro a cinco, entre 30 y 49 años, y de una a dos, respectivamente, entre 50 y 59 y entre 60 y 70 años. En el caso de la muestra de mujeres la proporción en los grupos de edades superiores es mayor que la de hombres considerando su mayor presencia en estos colectivos y, por contra, la proporción es ligeramente menor a la de hombres de los tramos 18-29 y 30-49.

Tabla 1: EVMC 2010. Distribución de las muestras por sexo y tramos de edad

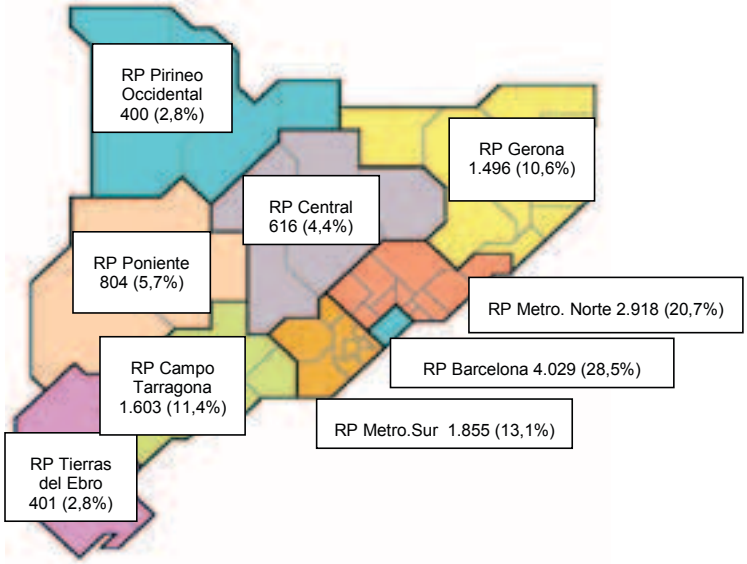
Tramos de edad	Mujeres		Hombres	
	Número	%	Número	%
18-29	3.059	21,7	343	22,9
30-49	6.480	45,9	719	47,9
50-59	2.463	17,4	245	16,3
60-70	2.120	15,0	194	12,9
Total	14.122	100	1.501	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EVMC 2010

3 La EVMC considera que el impacto psicológico es elevado cuando las víctimas lo valoran entre 7 y 10, en una escala de 0 a 10, donde 0 sería impacto nulo y 10 el máximo impacto posible.

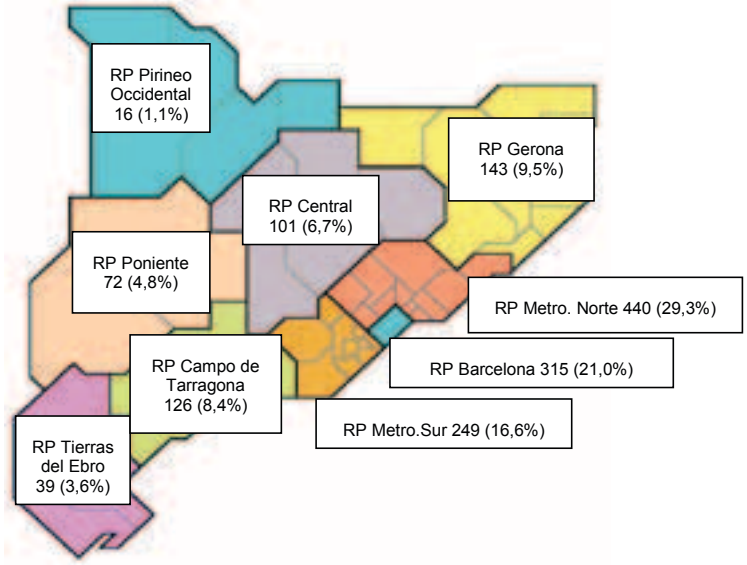
La distribución de la muestra en el territorio (que recogen los mapas adjuntos) permite observar que Barcelona y su área metropolitana concentran más del 60% de las entrevistas tanto a hombres como mujeres. Alrededor del 10% de las entrevistas se hacen, respectivamente, en la Región Policial de Gerona y en la RP del Campo de Tarragona. Alrededor del 5%, en la RP de Poniente y también en la RP de las Comarcas Centrales. Y las dos regiones policiales donde se hacen menos son: la RP de Tierras del Ebro y la RP del Pirineo Occidental.

Mapa 1: Distribución territorial de la muestra de Mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de EVMC 2010

Mapa 2: Distribución territorial de la muestra de Hombres



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de EVMC 2010

El cuestionario de la EVMC se estructura en diferentes apartados o módulos temáticos que se administran o no según las características personales y trayectoria vital de las personas encuestadas.

En general:

- Los módulos de victimización de la EVMC sólo se administran a las mujeres, y a mujeres con determinadas características.
- Los módulos de opinión y las preguntas sobre percepciones (con que empieza cada nuevo ámbito temático) las responden todos los hombres y sólo una parte de las mujeres (para evitar una encuesta excesivamente larga).

La tabla 2 sintetiza las muestras con las que trabaja la EVMC 2010 según ámbitos temáticos:

Tabla 2: EVMC 2010. Distribución de las muestras por ámbitos temáticos

Ámbitos de estudio	Muestra	Periodo observado
Módulos de Victimización	**Sólo mujeres**	
Espacio público (mujeres que han vivido en Cataluña en el año 2009)	14.046	2009
Laborales: discriminación y acoso (mujeres que en el año 2009 viven en Cataluña y trabajan por cuenta ajena)	8.037	2009
Pérdida de trabajo por motivos sexistas (mujeres que han trabajado alguna vez en la vida)	9.909	Toda la vida
Ex -parejas (mujeres que han vivido con algún hombre como pareja y del que se han separado, divorciado o enviudado)	2.409	2009
Incumplimientos familiares (mujeres que se han separado, divorciado o enviudado y tienen hijos de una pareja anterior que tiene obligación de pasarles una pensión a su cargo)	533	2009
Parejas actuales (mujeres que viven con un hombre como pareja con una relación estable desde hace un año o más)	9.817	2009
Violencias de especial gravedad (todas las entrevistadas)	14.122	Toda la vida
Opinión	**Mujeres y Hombres**	
Percepciones y valores de las mujeres	1/3 de la muestra de mujeres: a. Submuestra 1: 4.736 - Módulo de opinión: bloques 1 y 4 - Percepciones en el resto de módulos: frecuencia en el presente b. Submuestra 2: 4.679 - Módulo de opinión: bloques 2 y 4 - Percepciones en el resto de módulos: frecuencia en el pasado c. Submuestra 3: 4.707 - Módulo de opinión: bloques 3 y 4 - Percepciones en el resto de módulos: frecuencia en el futuro	En el momento de hacer la entrevista (2010)
Percepciones y valores de los hombres	1.501	En el momento de hacer la entrevista (2010)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de EVMC 2010

5. Los cuestionarios

5.1. La lógica de los cuestionarios

En cuanto a la *selección de los contenidos,* los cuestionarios son el resultado de un proceso altamente participativo y de un estudio profundo de la realidad social y legislativa catalanas e internacionales. La EVMC incluye así los diferentes ámbitos temáticos que menciona la ley catalana[4] y que son susceptibles de ser tratados con metodología de encuesta (violencia machista en el espacio público, en el ámbito laboral, en el ámbito de la pareja ...) y, también, las demandas y necesidades manifestadas por los profesionales de diferentes ámbitos (juventud, justicia, sanidad, educación, acción social, trabajo, policía, estadística ...), tanto del ámbito de las administraciones, como del mundo sindical, académico y asociativo, y de informantes clave de esta problemática[5].

En cuanto a la *forma*, el diseño del cuestionario ha priorizado conseguir una entrevista lo más *amable* posible para las personas entrevistadas, dado que recoge temáticas sensibles y que se administra telefónicamente. Para conseguirlo ha cuidado especialmente:

- El *orden de aparición de las diferentes temáticas y preguntas*, empezando por el abordaje de cuestiones más genéricas e impersonales y derivando, poco a poco, hacia cuestiones presumiblemente más íntimas y hechos que pueden tener un mayor impacto en las víctimas.

4 La ley catalana fundamental es la Ley 5/2008, del 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista.

5 Tienen esta consideración aquellas personas que son buenas conocedoras de la problemática, ya sea por su contacto o trabajo con víctimas y/o agresores o por su propia experiencia vital.

- El *momento* en que se responde la encuesta. Se precisa un momento que permita a la persona encuestada expresarse libremente, con tranquilidad. Por eso, se ofrece volver a llamarlas en el momento que ellas consideren más adecuado si no les va bien responder la encuesta cuando se las contacta por primera vez o bien si durante la realización de la misma consideran necesario posponer su finalización. También se les ofrece poder llamarlas a un teléfono móvil o que sean ellas les que llamen al teléfono gratuito del centro de llamadas de la empresa del trabajo de campo cuando les vaya bien finalizarla.

En cuanto al *momento temporal*, el cuestionario se centra básicamente en los hechos que las personas han sufrido durante el año 2009 y sólo en el caso de hechos de especial gravedad y punibilidad penal[6] se amplía el horizonte temporal y se consideran los hechos de los que las mujeres han sido víctimas a lo largo de toda su vida.

5.2. Dos modelos de cuestionario

La EVMC utiliza dos modelos de cuestionario: uno para mujeres y otro para hombres.

El cuestionario dirigido a mujeres incluye preguntas sobre el número y las características de los hechos de violencia machista sufridos durante el año 2009 o a lo largo de toda la vida (dependiendo del tipo de hechos), sobre valores y percepciones acerca de diferentes tipos de hechos y violencias machistas, y datos personales y familiares con los que hacer posteriormente el tratamiento de clasificación y segmentación analítica. Concretamente, el cuestionario para mujeres incluye preguntas sobre siete ámbitos temáticos y diez módulos[7].

El cuestionario para hombres es equivalente al de mujeres pero sin las preguntas sobre victimización.

Los hombres responden a todas las preguntas de opinión. Las mujeres responden a las del bloque 4 y sólo a las de uno de los módulos restantes (1 o 2 o 3) del módulo 3 y sólo a uno de los bloques de percepciones (presente, pasado reciente o futuro) de cada ámbito temático (espacio público…).

El esquema del cuestionario que se adjunta muestra el itinerario predefinido. Sin embargo, hay que tener presente que para facilitar la máxima comodidad al responderlo y gracias a su administración telefónica asistida por ordenador, el itinerario se alteraba si la entrevistada mencionaba haber sufrido algún hecho especialmente grave con el fin de recoger los detalles del mismo cuando se mencionaba espontáneamente y continuar, posteriormente, con el resto de la encuesta, retomándola allí donde se hubiera detenido. Aparte de eso, existían filtros temáticos según características de la persona encuestada y filtros según la trayectoria vital y la victimización sufrida y declarada durante la administración de la encuesta.[8]

La utilización de metodología CATI (entrevistas telefónicas asistidas por ordenador) y un complejo sistema de filtros facilitó esta adaptabilidad al perfil de cada persona entrevistada y a sus vivencias, como también garantizaba una mayor calidad y robustez de la información recogida[9].

6. Detalles básicos del trabajo de campo

6.1. Momento

El trabajo de campo de la EVMC 2010 tiene lugar entre el 8 de abril y el 30 de junio de 2010. Las encuestas administradas a mujeres se realizaron a lo largo de todo este periodo y las de hombres, entre el 13 de abril y el 16 de junio.

Se alcanzó con éxito el objetivo de conseguir la totalidad de entrevistas con 12 semanas de producción. La mayoría de encuestas se hicieron de lunes a viernes y de 10 a 22 h (sobre todo por la tarde y noche). Sin embargo con el fin de cubrir cuotas y también de poder realizar las rellamadas según lo solicitado, también se realizaron entrevistas antes de las diez de la mañana o después de las diez de la noche y algunos sábados[10].

6 Es el caso de hechos como violaciones, intentos de violación, tocamientos sexuales con violencia física o amenazas, agresiones físicas, amenazas graves y de muerte u otras formas graves de violencia machista psicológica, física o sexual y, también, de los casos de expulsión del mundo laboral por motivos sexistas.

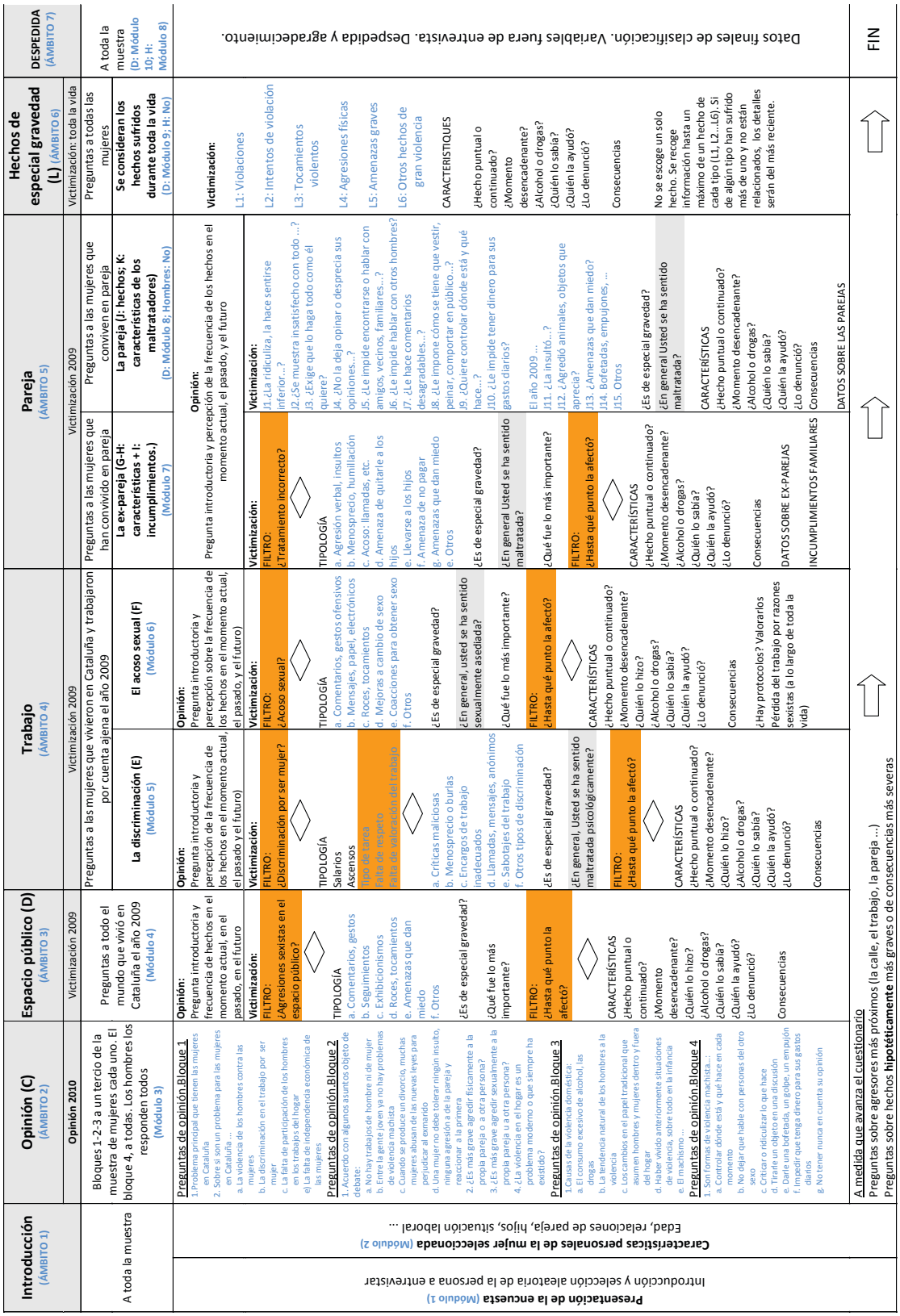
7 El detalle de los contenidos de los cuestionarios queda sintetizado en el esquema del cuestionario de la EVMC 2010 (esquema 1) que se adjunta más adelante en este mismo capítulo.

8 Los *filtros temáticos* tienen en cuenta las características de cada mujer y hacen que sólo se administren preguntas sobre el espacio público a mujeres que el año 2009 vivieron en Cataluña; sobre el ámbito laboral, mujeres que trabajaron por cuenta ajena y vivieron en Cataluña el año 2009, y sobre violencia machista de exparejas o parejas aquéllas que las tienen o las han tenido. Los *filtros de trayectoria vital y victimización sufrida* son los que tienen en cuenta si la mujer ha declarado ser o no víctima y el impacto que los hechos sufridos han tenido en ella, así como se considera que los hechos sufridos tienen o no carácter delictivo o si son hechos que se han denunciado o no. En función de estas variables se les administraban o no baterías adicionales de preguntas.

9 La mayor calidad y robustez se garantizó con numerosas preguntas confirmatorias, en especial en el caso de respuestas poco frecuentes y también en el caso de detectar incoherencias internas en las respuestas que la persona entrevistada iba dando.

10 Para más detalles sobre la distribución del número de entrevistas realizadas puede consultarse el Informe del trabajo de campo de la EVMC, Instituto DYM, julio de 2010, páginas 50-51. Y, sobre los horarios de las entrevistas realizadas, página 58.

Esquema 1: Estructura y principales filtros en los cuestionarios de la EVMC2010 (*)



(*)Los hombres responden sólo Introducción, Opinión, Despedida y las preguntas introductorias de percepciones del resto de ámbitos

6.2. Duración de las encuestas

La duración media global de la encuesta a mujeres se situó en los **20' 32"** y la de la encuesta a hombres en los **15' 52"**. Las mayores diferencias en los tiempos de administración se manifiestan entre cuestionarios administrados a mujeres y a hombres.

En el caso de encuestas a mujeres, las mayores diferencias se dan entre las que declaran haber sido víctimas y las que dicen no haberlo sido. Entre las mujeres victimizadas según la EVMC 2010, las diferencias básicas se encuentran entre las que han sufrido incidentes diversos (sobre todo si corresponden a diferentes ámbitos) y las que sólo han sufrido un hecho o hechos en uno solo de los ámbitos considerados. Y también entre las que declaran haber sufrido hechos de gran violencia y las que no lo indican.

6.3. Tasas de respuesta

Durante el trabajo de campo se utilizaron un total de 92.120 números telefónicos, con los cuales se completaron un total de 14.152 encuestas de mujeres y 11.371 números de teléfono para completar un total de 1.503 encuestas a hombres. Con estos datos se obtiene una tasa de respuesta[11] del 15,36% en el estudio de mujeres y de 13,22% en el de hombres.

Muchos de los motivos por los cuales las encuestas no se completaron fueron motivos técnicos. Muchos de ellos derivaron del hecho de que hay números telefónicos a través de los cuales no se consigue contactar con ninguna persona u hogar (por ejemplo, si nunca responde nadie o siempre que se llama comunican o sale el contestador automático). También, aquéllos en que a pesar de haber podido contactar con el hogar, cuando se contacta, no hay ninguna persona que pueda escogerse para responder a la encuesta (teniendo en cuenta los criterios de la muestra fijados y el estado del trabajo de campo en aquel momento concreto[12]).

Aparte de los dos tipos de motivos técnicos mencionados hay también un porcentaje de llamadas que no se convierten en encuestas completadas por la *negativa de los seleccionados/as a responderlas*. Este subgrupo se situó en la EVMC 2010 en torno al 23,5% en el caso de las mujeres y en torno al 25% en el de los hombres.

Tabla 6: Tasas de respuesta de la EVMC 2010

EVMC2010	Mujeres		**Hombres**	
	Números telefónicos	**%**	**Números telefónicos**	**%**
Entrevista completada	14.152	15,4	1.503	13,2
Entrevista anulada	177	0,2	6	0,1
No se puede contactar con el hogar (no responden, comunican, siempre sale el contestador...)	19.496	21,1	2.635	23,2
Se contacta, pero no se puede acabar la entrevista (cuota de zona cerrada, cuota de edad completada, aplazamientos, estar de vacaciones, estar enfermo/a, defunción…)	36.637	39,7	4.356	38,3
Negativas	21.658	23,5	2.871	25,3
Aplazamientos que después no contestan	24	0,0	10	0,1
TOTAL TELÉFONOS UTILIZADOS	**92.120**	**100,0**	**11.371**	**100,0**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe del trabajo de campo EVMC, Instituto DYM, julio 2010, pág.66

El análisis del número de llamadas que hacen falta para conseguir cada encuesta finalizada es otra manera de ver el diferente "coste" o dificultad de obtención de cada llamada. En el caso de la EVMC los datos muestran que por cada encuesta finalizada se han tenido que hacer alrededor de 4 llamadas (4,20 llamadas en el caso de la EVMC a mujeres y 4,21 en el caso de la EVMC a hombres)[13].

6.4. Equipo humano del trabajo de campo, selección, formación y soporte

En el trabajo de campo de la EVMC 2010 participaron de manera directa unas sesenta personas.

Para facilitar una mayor comodidad de las personas entrevistadas y una menor ocultación de información relevante[14] la encuesta a mujeres la administraron encuestadoras y la encuesta a hombres, encuestadores[15].

11 La tasa de respuesta (en %) se obtiene haciendo el cociente entre el total de entrevistas completadas y el total de teléfonos utilizados para conseguirlas y multiplicándolo por 100. En el caso de la EVMC 2010 a mujeres, (14152/92120)*100; en la EVMC 2010 a hombres, (1503/11371)*100. También hay encuestas que al supervisarlas se decide que hay que anularlas.

12 Los criterios de la muestra de la EVMC2010 se detallaban en el apartado 4 (Selección y distribución de las muestras)

13 Para complementar esta información y ver las diferencias de detalle entre territorios puede consultarse el Informe del trabajo de campo EVMC, Instituto DYM, julio 2010, página 67-72.

14 En especial, tanto problemas de ocultación en el ámbito de victimización, como respuestas influidas por aquello que se considera políticamente correcto en opiniones y valores.

15 Así se recoge y detalla por días y para el conjunto del periodo de trabajo de campo en el Informe del trabajo de campo de la EVMC, Instituto DYM, julio 2010, páginas 52-53.

Todos los encuestadores y las encuestadoras participantes en esta operación se seleccionaron teniendo en cuenta su experiencia previa en la realización de encuestas y su participación previa en estudios de dificultad similar. Y se les pidió tanto un buen conocimiento de la lengua catalana y castellana[16], como que siguieran un proceso de formación específico previo a la realización del trabajo de campo. Esta formación permitía garantizar su capacitación para este estudio y realizar una selección final de los encuestadores/oras. El plan de formación que se definió incluyó específicamente:

a. Formación de carácter genérico sobre la violencia machista y los protocolos de actuación en caso de situaciones que pudieran ser sensibles y de los criterios de derivación a los servicios de asistencia a víctimas si se producía un caso que lo justificara. También recomendaciones sobre atención telefónica y para atender a víctimas de violencia machista.
b. Formación sobre las características y objetivos generales de la operación y de los criterios de información general previstos por esta operación[17].
c. Formación sobre el funcionamiento y las características del cuestionario (módulos, posibles itinerarios, particularidades de cada pregunta y sobre todo de aquéllas que habían generado más dudas durante las fases previas - pruebas cognitivas y de temporización y pilotajes).
d. Formación sobre el aplicativo, sobre el acceso al material y los canales de apoyo que durante toda la operación tendrían a su alcance.
e. Autoadministración del cuestionario y valoración del nivel de afectación.

Disponían del material recibido en las sesiones formativas, de un "*help" informativo*[18] y del apoyo continuo tanto del personal de supervisión del propio Instituto DYM como del equipo técnico del Gabinete de Seguridad, para atender y resolver todas las dudas que pudieran ir surgiendo durante la operación.

6.5. Depuración y controles de calidad de la información recogida

Se establecieron dos tipos básicos de controles: revisión de las encuestas (a través de los registros de texto y de audio) y diseño de un sistema de control y depuración de inconsistencias informático-estadísticas. Ambos tipos de controles se hacían en las instalaciones de la empresa de trabajo de campo lo cual permitía una rápida interacción con el equipo de campo y la dirección del Instituto DYM y, por lo tanto, una muy ágil comunicación y toma de decisiones sobre los aspectos que debían mejorarse y también aquellos que se debían fortalecer.

La revisión de audios y de textos de encuestas, tanto en directo como en diferido, permitía garantizar la calidad del trabajo de operadores y operadoras y detectar problemas de comprensión por parte de las personas encuestadas. De aquí su importancia, sobre todo en las fases iniciales del trabajo de campo, y todavía más al tratarse de una operación pionera como fue la EVMC 2010.

Al principio, estos controles se basaban en una *selección aleatoria* de las encuestas para revisar, garantizando un mínimo de escuchas a cada uno de los turnos y de las personas que participaban en la operación para asegurar que todas administraban correctamente el cuestionario.

A medida que el trabajo de campo avanzó y la fase de detección de inconsistencias informático-estadísticas se pudo activar[19], las revisiones y escuchas aleatorias fueron cediendo terreno ante las *selectivas*, que eran aquéllas hechas con la finalidad de resolver inconsistencias detectadas en las bases de datos.

La empresa de trabajo de campo volcaba diariamente las respuestas recogidas en las matrices de datos que el equipo técnico había definido y a partir de aquí, el equipo de depuración y control de calidad comprobaba tanto el volcado como la calidad de la información que se había recogido[20].

Esta calidad se verificaba fundamentalmente a partir de ejecutar los controles de incongruencias que se habían prefijado para detectar las encuestas donde había algún tipo de información que debía verificarse. De estos controles surgía la relación de encuestas a revisar. Entonces revisaban las grabaciones de los textos y audios de las encuestas seleccionadas.

16 Los criterios del trabajo de campo de la EVMC 2010 fijaban que el primer contacto se hiciera en catalán, pero que el equipo de encuestadores/as administrara la encuesta en catalán o castellano según la preferencia manifestada por la persona encuestada.

17 Concretamente, los canales específicos activados al servicio de esta operación fueron: un teléfono gratuito del Instituto DYM (900 180 611) y el 012 y la web de la Generalitat de Catalunya (www.gencat.cat). A través de ellos había derivación al equipo técnico que supervisaba la realización de la encuesta siempre que hacía falta. La información también aparecía con facilidad en internet introduciendo "encuesta de violencia machista en Cataluña" en cualquier buscador.

18 El "*help informativo"* es un documento resumen que orientaba sobre cómo hacía falta proceder y afrontar algunas de las principales dudas que se había previsto que podían presentarles las personas encuestadas.

19 Esta fase se activó en el momento en que tanto el cuestionario como el aplicativo y todos los filtros selectivos y alertas que incorporaba fueron considerados definitivos. A partir de entonces, se empezó a disponer de volcados de información a las bases de datos que se habían diseñado para hacer el seguimiento de la información recogida en el trabajo de campo.

20 Vista la novedad de la operación y también la complejidad técnica del aplicativo y las rutinas diseñadas, este volcado diario no pudo empezar a ejecutarse hasta el día 27 de abril, que es cuando el cuestionario y los filtros e itinerarios prefijados se consideraron definitivos. Y, por lo tanto, la depuración sistemática de las primeras encuestas efectuadas no se inició hasta aquel momento.

En la mayoría de casos, eso fue suficiente para poder resolver las incongruencias y depurar la información incluida en las bases de datos. Cuando no era suficiente, debía re-llamarse las encuestadas. Disponer de las grabaciones (texto y audio) de la mayoría de encuestas realizadas permitió minimizar re-llamadas molestas e incómodas.

La estructura de las bases de datos definidas para hacer seguimiento de la información recogida fue fundamental en esta fase de control y depuración. Y también, los numerosos filtros y alertas que se incluyeron en el aplicativo y que alertaban a las encuestadoras cuándo debían confirmar algunas respuestas y/o valores. Estas "alertas" tenían la finalidad de confirmar valores poco frecuentes y/o respuestas que parecían incongruentes con otras que se habían dado previamente durante la realización de la encuesta.

Estos mecanismos evitaron tener que re-llamar posteriormente a muchas mujeres y, al mismo tiempo, garantizaban la calidad y consistencia de la información recogida.

Tanto las matrices de grabación de datos como los filtros de inconsistencias para verificar se definieron con el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (*SPSS).

7. Principales productos derivados de la EVMC 2010

Algunos de los principales productos elaborados por el equipo técnico del Gabinete de Seguridad encargado de la realización y seguimiento de la EVMC que complementan y detallan las informaciones que se han aportado en este capítulo sobre la operación y que, por lo tanto, pueden ser de interés para los profesionales especializados, son los siguientes:

- Cuestionarios de hombres y de mujeres (versión técnica y de divulgación)
- Esquema de contenidos y de filtros de los cuestionario
- Informe técnico de la EVMC 2010
- Guía de indicadores
- Libro de códigos
- Informe de primeros resultados
- Anexo estadístico I: Tablas univariantes
- Anexo estadístico II: Tablas bivariantes. Segmentaciones victimológicas
- Informes de resultados (ampliados o específicos)
- Bases de datos (BBDD EVMC Victimización, BBDD EVMC Opinión Mujeres, BBDD EVMC Opinión Hombres)

8. Aproximación a algunos de los principales resultados

8.1. Percepciones y opinión

Una de las evidencias más claras de la EVMC 2010 es que hombres y mujeres perciben y viven la realidad de la violencia machista de manera diferente. Sobre la realidad actual de Cataluña, las mujeres consideran que los hechos de violencia machista se producen con mayor frecuencia que los hombres. Y esto es así entre todos los diferentes ámbitos considerados.

Así lo manifiestan las medias de frecuencias que se obtienen en el espacio público (6.0 las mujeres *vs*. 5.2 los hombres), la discriminación laboral (6.2 *vs.* 5.6), el acoso en el trabajo (5.4 *vs.* 4.6) y la violencia machista de parejas y exparejas (6.2 *vs.* 5.1). Es justamente en el ámbito sentimental donde la diferente valoración es más marcada.

Tabla 7: Percepción de la frecuencia de la violencia machista en Cataluña

Valoración de la frecuencia de los hechos de violencia machista (de 0 no hay a 10 hay constantemente)	Medias	
	% Mujeres	% Hombres
Espacio Público	6.0	5.2
Discriminación laboral	6.3	5.6
Acoso laboral	5.4	4.6
Relación de parejas y exparejas	6.2	5.1

Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

También se observa que los hombres consideran en mayor medida que las mujeres que las situaciones de violencia machista han tendido a disminuir durante los últimos años en Cataluña y son más optimistas a hacer valoraciones sobre su evolución en un futuro próximo.

Considerando la evolución en los últimos años de la violencia machista sufrida por las mujeres en Cataluña, la opinión mayoritaria de las mujeres es que en los espacios públicos y en las relaciones de pareja ha aumentado (así lo defiende, respectivamente, un 37% y un 48%), mientras que la mayoría de hombres piensa que la violencia que sufren las mujeres en estos dos ámbitos ha descendido (30.8% y 33.2%).

Tabla 8: Percepción de la evolución reciente de la violencia machista en Cataluña

Percepción de la evolución de la violencia machista los últimos años en Cataluña	Ha aumentado		Sigue igual		Ha disminuido		No sabe/No responde	
	% mujeres	% hombres	% mujeres	% hombres	% mujeres	% hombres	% mujeres	% hombres
Espacio Público	37,4	27,2	36,6	37,4	15,5	30,8	10,7	4,5
Discriminación laboral	12,4	9,5	47,1	29,2	32,3	59,5	8,3	1,8
Acoso laboral	16,3	10,7	43,0	38,6	22,1	45,0	18,6	5,8
Relación de parejas y exparejas	47,7	24,4	37,6	40,1	8,8	33,2	6	2,3

Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

En el ámbito laboral, tanto las mujeres como los hombres que han opinado que la violencia machista se ha incrementado son una minoría (menos del 17% entre las mujeres y del 11% entre los hombres). Sin embargo, la mayoría de mujeres considera que la situación en los últimos años no ha mejorado ni empeorado, mientras que la mayoría de hombres considera que ha mejorado (60% en el caso de la discriminación y un 45% en el caso del acoso, indican que éstos *han disminuido*).

Mirando hacia el futuro, la perspectiva es también muy diferente cuando se mira con ojos de hombre o de mujer. También en este caso las mujeres son bastantes más críticas, en el sentido de que tienen menos confianza en que las cosas mejoren durante los próximos años en Cataluña. Así, mientras la mayoría de hombres opina que la violencia machista disminuirá en los próximos años en Cataluña, esta opinión a menudo no llega a ser compartida por una de cada tres mujeres (el 27% en el espacio público, el 34% en el caso de discriminación y de acoso laboral, y el 25% en el caso de la pareja). Respecto a las conductas en el espacio público, las mujeres consideran en buena medida que todavía aumentarán (35%). En los otros ámbitos, las más numerosas son las que opinan que todo seguirá igual (48% a discriminación y acoso y 41% a la pareja).

Tabla 9: Percepción de la evolución futura de la violencia machista en Cataluña

Percepción de cómo evolucionará la violencia machista en los próximos años en Cataluña	Aumentará		Seguirá igual		Disminuirá		No sabe/No responde	
	% mujeres	% hombres	% mujeres	% hombres	% mujeres	% hombres	% mujeres	% hombres
Espacio Público	34,8	21,7	32,4	25,2	27,2	48,4	5,6	4,8
Discriminación laboral	13,0	7,9	48,1	19,1	34,1	70,3	4,9	2,8
Acoso laboral	11,1	9,1	48,1	27	34,4	59,8	6,4	4,1
Relación de parejas y exparejas	30,7	14,9	40,5	28,8	24,5	53,8	4,3	2,6

Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

Por lo tanto, aunque bastante gente considera que con relación a la problemática de la violencia machista en Cataluña se está hoy mejor que hace unos años y opina que en el futuro inmediato continuará la mejora (disminución de hechos), también es cierto que las mujeres valoran de una manera bastante más crítica que los hombres el punto al que se ha llegado y el ritmo al que se progresa.

8.2. Indicadores y datos de victimización

La EVMC2010 permite medir la prevalencia de las agresiones machistas que las entrevistadas de entre 18 y 70 años han sufrido en el espacio público, el ámbito laboral y las relaciones de pareja, en el año 2009, así como, la de agresiones machistas de especial gravedad, impacto y punibilidad penal (violaciones, intentos de violación, tocamientos sexuales con violencia física o amenazas, amenazas de muerte y verbales graves y otras formas de violencia machista psicológica, física o sexual con elevado impacto emocional en sus víctimas) que pueden haber sufrido a lo largo de toda su vida.

El presente apartado presenta un resumen de los principales datos de prevalencia obtenidos con la EVMC 2010. Lo hace definiendo en primer lugar los principales indicadores sintéticos de cada uno de los ámbitos considerados para aportar, posteriormente, una síntesis gráfica de los resultados de estos indicadores y, también, de los de cada uno de los comportamientos específicos considerados.

8.2.1. Principales indicadores seleccionados y obtención

Los principales indicadores sintéticos de los diferentes ámbitos son cuatro.

I. Porcentaje de mujeres víctimas de alguna agresión sexista (en un ámbito o con relación a un tipo de hecho determinado) sobre la muestra de referencia.

Este indicador se obtiene preguntando directamente a las encuestadas si han sufrido o no durante el año 2009 alguno de los hechos específicos considerados.

Véase como ejemplo la pregunta formulada en el ámbito de Espacio público:

Piense ahora en <<<todos>>> los tipos de agresiones sexistas que las mujeres pueden sufrir en los espacios públicos[21]: comentarios groseros, gestos molestos de tipo sexual, seguimientos, exhibicionismos sexuales, acercamientos indebidos, tocamientos...
¿Usted <<<personalmente>>>, durante el año pasado, sufrió en Cataluña alguna agresión sexista en los espacios públicos (calles, transportes, centros comerciales, discotecas...)?
1. Sí
2. No Þ PASE A E0 (módulo de discriminación Laboral)
99. NC Þ PASE A E0 (módulo de discriminación Laboral)
Se consideran víctimas de agresiones machistas en el espacio público las mujeres que han respondido que sí.

II. Porcentaje de mujeres víctimas de alguna agresión sexista en el ámbito considerado que refieren un impacto psicológico del/de los hecho/s sufrido/s elevado (entre 7 y 10 en la escala de 0 -no la ha afectado nada- a 10 -máximo impacto psicológico) sobre la muestra de referencia.

Este indicador se obtiene a partir de la información que se ha detallado en el bloque I mas la que contiene una pregunta específica que pide a las mujeres que han estado víctimas que valoren el impacto psicológico del/de los hecho/s sufrido/s. Las preguntas formuladas para obtener este impacto psicológico en cada uno de los ámbitos temáticos son muy similares. Veamos como ejemplo la del ámbito de Espacio público:

D60: Valore de 0 (nada) en 10 (muchísimo) como le afectó psicológicamente la agresión que sufrió. ÿÿ NS/NC: 99

A partir de esta información se diferencia entre víctimas con una afectación psicológica importante (aquéllas que puntúan entre 7 y 10 el impacto psicológico del hecho) y víctimas con una afectación psicológica menor (entre 0 y 6).

III. Porcentaje de mujeres víctimas de alguna agresión sexista en el ámbito considerado sobre la muestra de referencia que han considerado que el/los hecho/hechos sufrido/s eran delictivos

Este indicador mide el porcentaje de mujeres victimizadas que consideran que los hechos sufridos son delito y las diferencia de aquéllas que no han hecho esta consideración. La información parte de las preguntas directas sobre victimización (indicador tipo I) y también de una pregunta específica a las víctimas sobre el carácter *delictivo* (*ilegal*, en los ámbitos discriminación, acoso y ex parejas) que consideran que tiene/n el/los hecho/s sufrido/s.

Tomando a modo de ejemplo el ámbito de espacio público, la pregunta se formula:

D70: ¿Lo consideró un hecho delictivo?
1. Si
2. No
98. NS
99. NC

21 La explicación a las entrevistadoras aclara que se consideran "espacios públicos" las calles, los parques, los transportes colectivos, los bares, los centros comerciales, las discotecas o *cualquier otro lugar<A[lugar|sitio]> abierto al público*, aunque esté reservado el derecho de admisión o se tenga que pagar entrada, como en<A[en|a]> las discotecas.

IV. Porcentaje de mujeres víctimas de alguna agresión sexista en el ámbito considerado sobre la muestra de referencia que han denunciado el/los hecho/s sufrido/s.

Este indicador mide qué proporción de los hechos sufridos han sido objeto de denuncia (ya sea por parte de la víctima que los ha sufrido o de otra persona) y los diferencia de aquéllos que no se han denunciado (y por lo tanto formarían parte de la conocida como "cifra negra", es decir, del conjunto de hechos delictivos ocurridos y no denunciado formalmente).

La pregunta formulada incorpora pequeños matices en el ámbito laboral por sus especificidades normativas. En el resto de ámbitos se formulaba como en el de espacio público:

D71: ¿Lo denunció <<<formalmente>>>, firmando un documento de denuncia delante de la policía o el juzgado? (LEER) (RESPUESTA SIMPLE)
1. Sí, lo denunció personalmente
2. Sí, lo denunció otra persona
3. No Þ PASE A D75
99. NS/NC Þ PASE A D80

Y en el de acoso laboral, como en el de discriminación:

E71: ¿Denunció estos hechos <<<formalmente>>>, a través de un abogado o firmando una denuncia delante de un organismo oficial?
1. Sí, lo denunció personalmente
2. Sí, lo denunció otra persona
3. No Þ PASE A E75
99. No sabe / no contesta Þ PASE EN E80

V. Porcentaje de mujeres víctimas de alguna agresión sexista en el ámbito considerado sobre la muestra de referencia que se reconocen a sí mismas como víctimas de aquel ámbito

Este indicador recoge si las mujeres que han sufrido algún/os del/de los hecho/s específicos considerado/s se identifican (a sí mismas) o no como víctimas de hechos de violencia machista de aquel ámbito. Esta identificación no siempre coincide con la definición de víctima que deriva del indicador directo (porcentaje tipo I) o de los que se construyen por agregación a partir del/de los hecho/s vivido/s declarado/s. Hay mujeres que han sido víctimas de hechos delictivos y lo han reconocido en la EVMC2010 y que no se identifican (a ellas mismas) como víctimas y, también, hay mujeres que se consideran víctimas de violencia machista en un ámbito determinado y que no han sufrido ninguno de los hechos que la EVMC2010 especifica.

Tomando como ejemplo la pregunta que recoge la *autoidentificación* como víctimas en el caso de acoso sexual:

F04: ¿<<<En general>>>, Usted se ha sentido sexualmente acosada en el trabajo durante el año pasado?
1. Sí
2. No
98. NS
99. NC

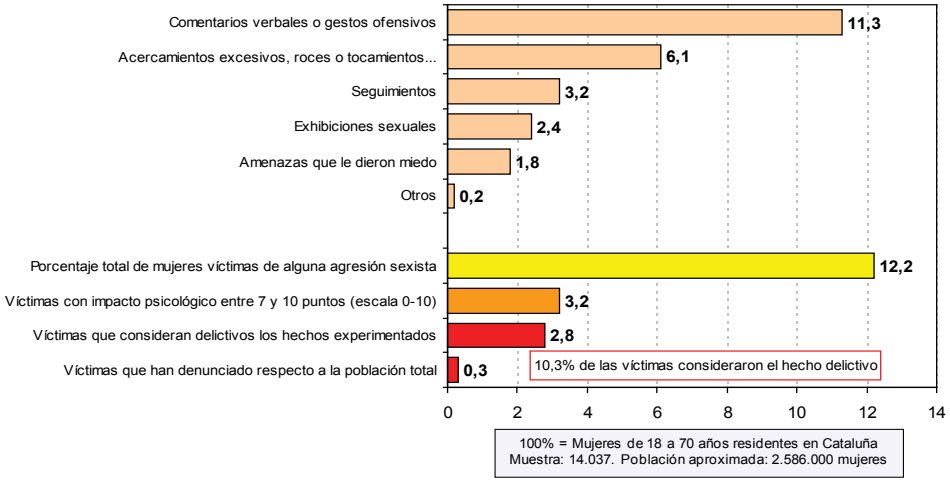
8.2.2. La extensión de la victimización por violencia machista en Cataluña

Este apartado recoge gráficamente los principales indicadores de victimización de la EVMC 2010[22].

- Espacio público

22 El Informe de primeros resultados de la EVMC2010, amplía la información que aquí se incluye.

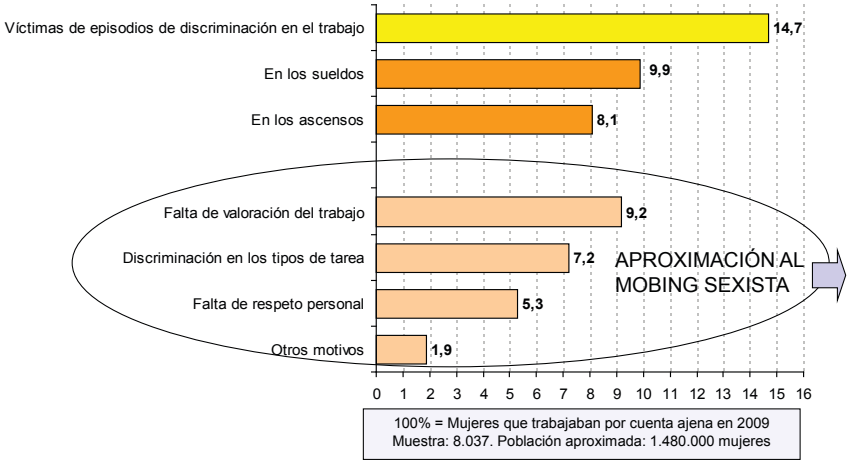
Gráfico 1: Porcentaje de mujeres víctimas de agresiones machistas en los espacios públicos



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

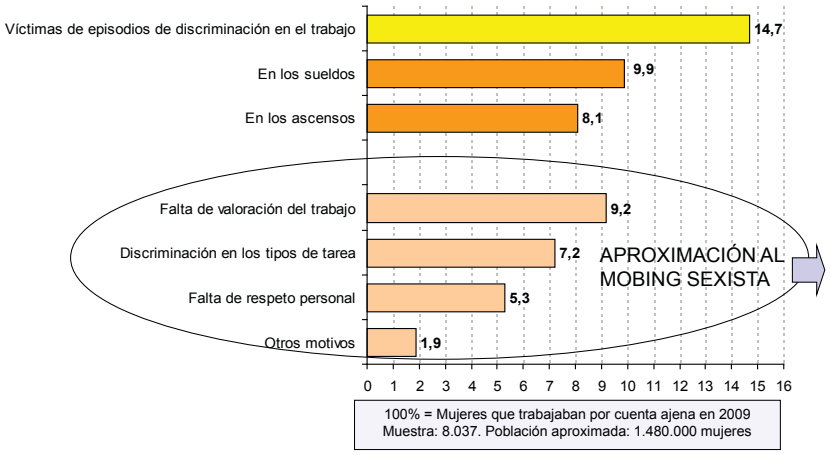
- Discriminación laboral

Gráfico 2: Porcentaje de mujeres discriminadas en el trabajo por razón de sexo. 2009



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

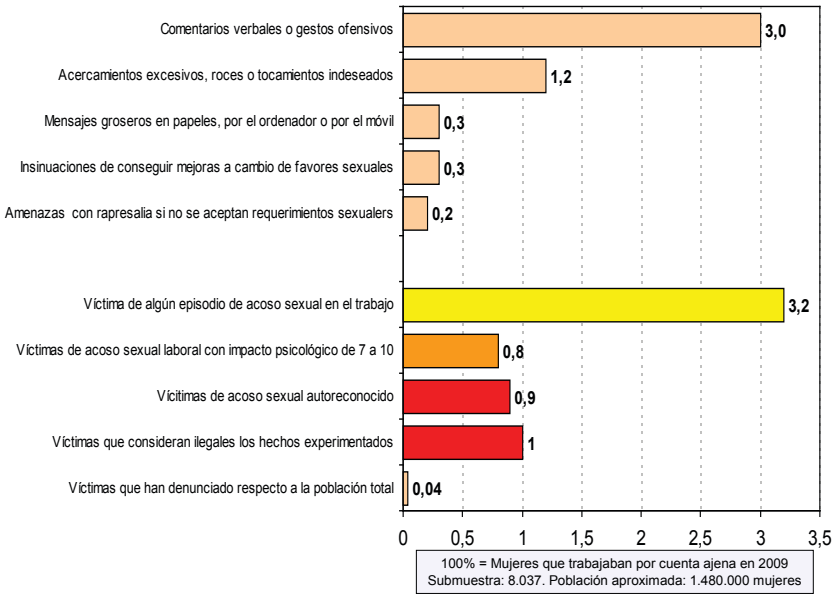
Gráfico 3: Porcentaje de mujeres maltratadas en el trabajo por razón de sexo. 2009



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

- Acoso laboral

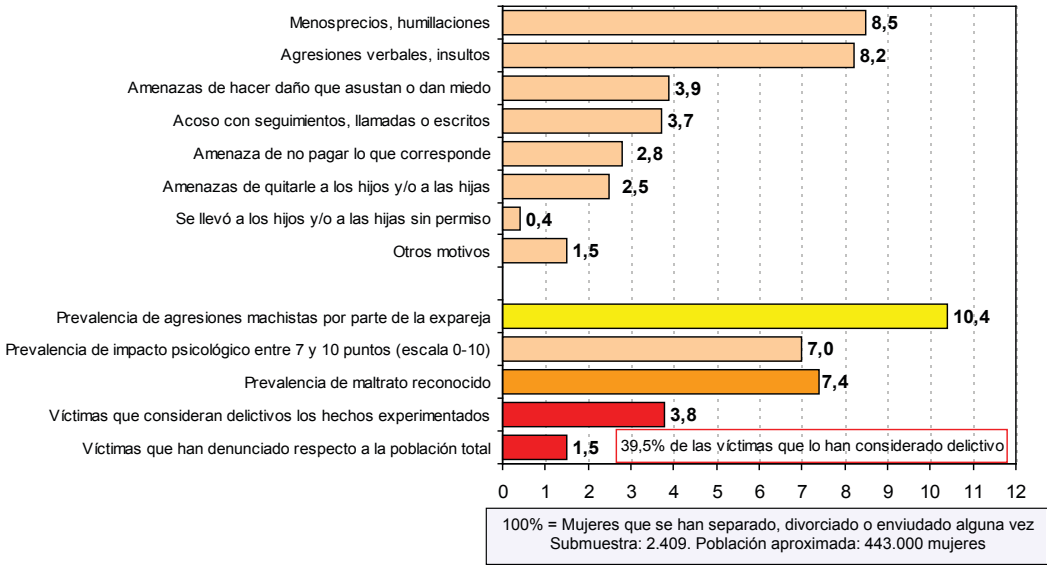
Gráfico 4: Porcentaje de mujeres víctimas de acoso sexual en el trabajo. 2009



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

- Violencia machista de exparejas

Gráfico 5: Porcentaje de mujeres víctimas de agresiones machista de ex-parejas. 2009



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

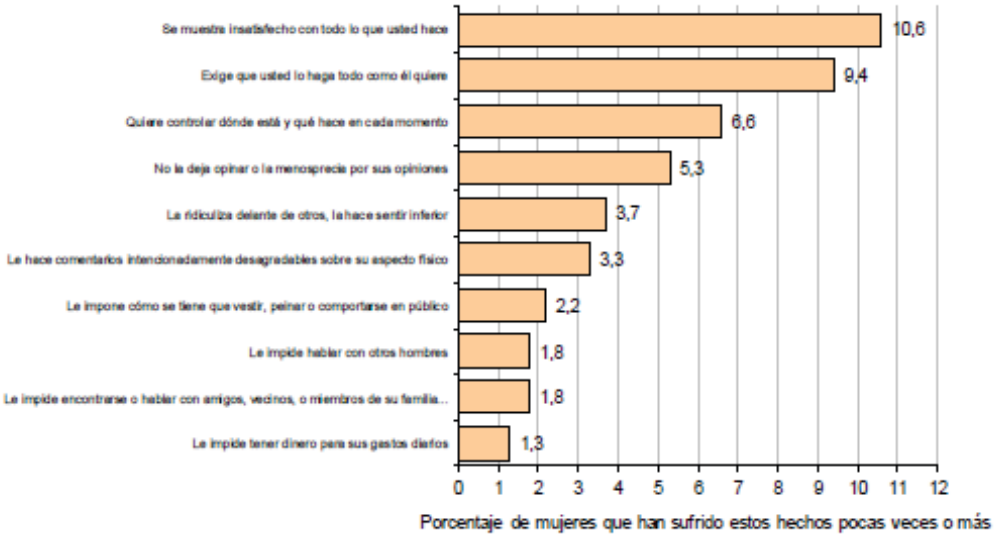
- Violencia machista de la pareja actual

Gráfico 6: Victimización por violencia machista de la pareja. Cataluña 2009.

Indicadores de violencia machista en la pareja Criterios de cálculo	**Porcentaje de mujeres maltratadas por la pareja**
Exposición mínima a una agresión continuada Exposición mínima a un comportamiento machista "muchas veces" Ejemplo: *Macroencuesta*, Instituto de la Mujer	**4,6**
Maltrato (auto) reconocido Respuesta directa; formulación de la pregunta: Piense en todos los hechos que ha experimentado tanto físicos cómo psicológicos ¿EN GENERAL, a lo largo del año pasado, usted se ha sentido maltratada por su pareja actual?	**2,0**
Maltrato considerado delictivo por la víctima Respuesta directa; formulación de la pregunta: ¿Cree usted que algunos de los comportamientos sufridos puedan ser considerados cómo delictivos?	**1.1**

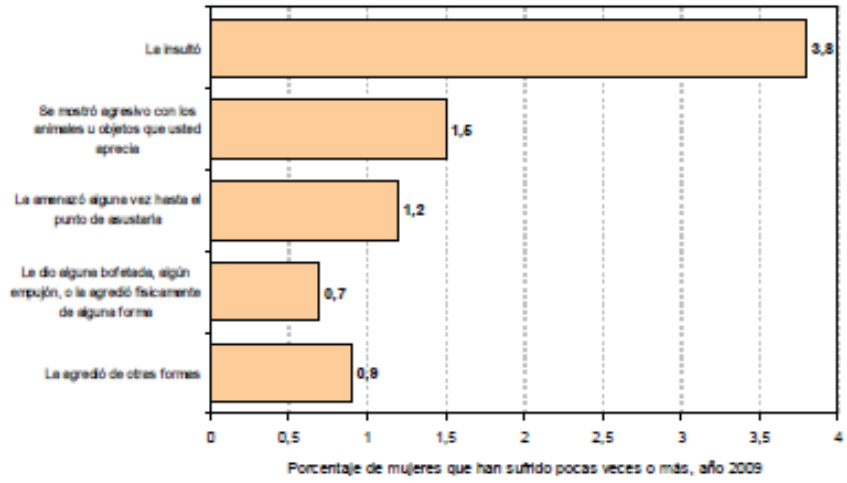
Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

Gráfico 7: Acoso psicológico en el ámbito de la pareja. Cataluña 2009.



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

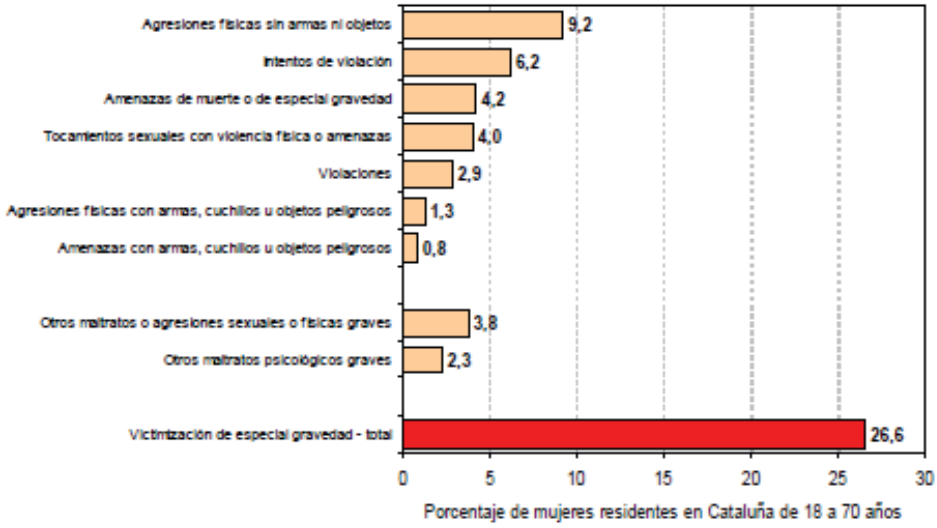
Gráfico 8: Agresiones machistas en el ámbito de la pareja a lo largo de 2009. Cataluña



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

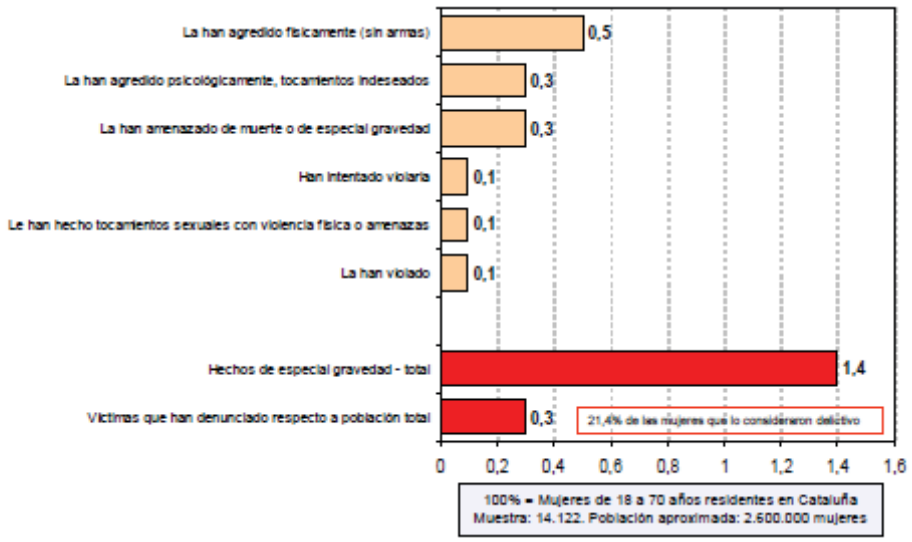
- Gran violencia

Gráfico 9: Agresiones machistas de especial gravedad sufridas a lo largo de toda la vida



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

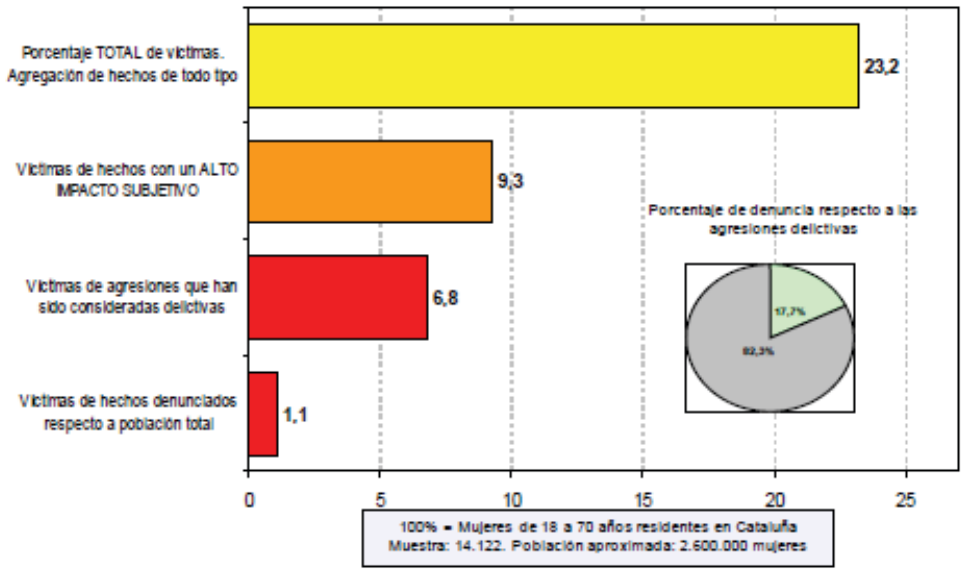
Gráfico 10: Agresiones machistas de especial gravedad sufridos el año 2009



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

- Victimización, impacto subjetivo, carácter delictivo y nivel de denuncia

Uno de los resultados transversales más relevantes del ámbito de victimización de la EVMC 2010 es la elevada proporción de hechos de victimización declarados por las encuestadas que no se han denunciado (1.1%). Proporción que baja, pero que se mantiene igualmente muy elevada incluso cuando se calcula teniendo en cuenta solamente a las mujeres que consideran que los hechos delictivos sufridos son delictivos (17.7%).



Fuente: Encuesta de violencia machista en Cataluña, Resultados destacados, Diciembre 2010

9. Conclusiones

La EVMC ha sido una operación de éxito notable a pesar de los numerosos retos que su realización ha ido poniendo sobre la mesa del equipo técnico del Gabinete de Seguridad que la ha impulsado y que han derivado, fundamentalmente, del hecho de ser una experiencia pionera en Cataluña.

Hubo retos conceptuales y técnicos y de gestión. Era imprescindible decidir el tipo de estudio que se llevaría a cabo, sus objetivos básicos, si la metodología de encuesta era o no una buena opción, el modelo de encuesta que se quería, si era factible o no tratar este tipo de temáticas con una encuesta administrada telefónicamente en Cataluña y cómo administrarla para evitar al máximo el rechazo y la ocultación y a la vez maximizar la comodidad de las personas encuestadas.

Algunos retos que han conllevado éxitos relevantes…

Entre los retos superados con éxito destacan la voluntad de optar por una operación muy participativa y con la que se identificasen y se implicasen muchas personas, instituciones y organizaciones (en especial, en las fases de diseño y definición del modelo) y, también, la realización de una investigación exhaustiva de modelos internacionales que pudieran servir de inspiración a la experiencia catalana, aunque priorizando que la información recogida se adaptase fundamentalmente al marco conceptual definido y empleado en la normativa catalana. Estas dos opciones, supusieron que el avance fuera lento en las primeras fases del proyecto, sobre todo, hasta que se alcanzó consenso sobre la definición de objetivos, ámbitos de estudio, principales contenidos y características de los cuestionarios y del aplicativo que se emplearía. Sin embargo, permitieron obtener un cuestionario muy completo y un sistema de administración del mismo bastante sencillo teniendo en cuenta su complejidad; favorecieron que fueran muy bien valorados y permitieron que personas entrevistadas y profesionales defendiesen su utilidad en Cataluña, sin perder la posibilidad de realizar comparaciones de ámbito internacional.

Otra tarea que planteó más de una dificultad fue consensuar los requerimientos básicos que debían pedirse a las personas que se incorporasen al estudio y, en especial, a las que participarían en el trabajo de campo. La EVMC2010 mostró la importancia y necesidad de solicitar experiencia previa en la administración de encuestas de complejidad similar, sensibilidad hacia este tipo de problemática y madurez suficiente para administrar el cuestionario con empatía y a la vez objetividad y suficiente distancia emocional. También, la necesidad para el éxito de una operación de estas características, de una formación ad hoc como la que recibieron antes de empezar, del apoyo psicológico que tuvieron a su alcance durante toda la operación, y de que se disponga de material de consulta y de canales ágiles de apoyo ante cualquier duda para resolver y de posibilidad de derivación para aquellos casos en qué se considere preciso.

También recibe una valoración positiva la atención especial que se ofreció a las personas seleccionadas garantizando la protección de sus datos y el anonimato de toda la información compartida y facilitándoles la máxima comodidad para responder la encuesta (orden del cuestionario, momento de realización, teléfonos de contacto y apoyo etc.).

Reflexiones sobre cómo afrontar mejor algunos retos en el futuro…

Otros aspectos vividos o/y observados durante esta experiencia pionera en Cataluña sugieren reflexionar para que se pueda mejorar en futuros estudios. Entre ellos, destaca la necesidad de que cuestionarios y aplicativos y filtros estén perfectamente definidos y validados antes de iniciar el trabajo de campo. En el caso de la EVMC2010, dado que era la primera vez que se administraba en Cataluña una encuesta de características similares, y a pesar de las pruebas previas de temporización y comprensión de los cuestionarios, los últimos ajustes tuvieron lugar en el transcurso de los primeros días del trabajo de campo. Este hecho supuso que determinados sistemas de control y depuración de la información se activasen con retraso respecto a lo que se había previsto inicialmente y esto conllevó una acumulación de trabajo y una mayor complejidad en los primeros momentos de supervisión y control de calidad que debería evitarse en operaciones futuras.

Por otro lado, también se aconsejaría reducir el número de preguntas abiertas, con el fin de reducir el tiempo de administración medio de los cuestionarios y de aumentar la comodidad tanto de las entrevistadas como del equipo técnico. Disponer de este tipo de información en la primera oleada de la EVMC puede facilitar (con un análisis en profundidad de este tipo de datos) cerrar o pre-codificar algunas de las variables del cuestionario en ediciones futuras.

También se considera adecuado y necesario profundizar en el estudio de la no respuesta y de las dificultades diferenciales de conseguir representatividad en algunos segmentos poblacionales específicos, para que el diseño inicial de nuevas operaciones lo pueda tener en cuenta marcando, por ejemplo, probabilidades diferenciadas en los selectores o realizando estudios complementarios a la encuesta general. Del mismo modo, debería valorarse la suficiencia de las bases de datos de telefonía fija disponibles y/o la posibilidad de utilizar otras bases complementarias.

Contribuciones básicas de la EVMC2010 para Cataluña

La opinión de la autora es que la EVMC2010, con sus luces y sus sombras, debe ser considerada una operación de éxito puesto que ha contribuido como mínimo a tres aportaciones para Cataluña:

- Por un lado, ofrece los primeros datos globales sobre la prevalencia de agresiones machistas en el espacio público, en el ámbito laboral (discriminación y acoso), en las relaciones de pareja (ex- parejas y parejas actuales) y de agresiones machistas de especial gravedad (violaciones, intentos de violación, tocamientos sexuales con violencia física o amenazas, agresiones físicas, amenazas de muerte y otras amenazas verbales o formas graves de violencia machista psicológica, física, sexual con elevado impacto psicológico). Más aún, ya que no sólo ofrece los datos globales sino también detalles de los diferentes tipos de hechos sufridos (número, frecuencia, evolución en su intensidad, impacto psicológico y tipo de consecuencias en las víctimas, personas que tienen conocimiento, personas que atienden o ayudan a la víctima, si se han denunciado o no, si se consideran o no hechos delictivos o ilegales, etc.) y detalles sobre

perfiles tanto de víctimas (edad, lugar de residencia, situación laboral, situación económica, tipo de hogar donde vive, tenencia de pareja, ex -pareja y/o hijos en su cargo, lugar de origen, nivel de estudios, etc.) como de agresores (relación con la víctima, edad, lugar de origen, nivel de estudios, antecedentes, etc.). Y, además, porque presenta no sólo hechos delictivos registrados y conocidos por la policía y/o la administración de justicia sino, también, hechos no denunciados (la "cifra negra") imposibles de cuantificar y detallar por otros medios.

- Por otro lado, la EVMC2010 supone una aportación metodológica igualmente importante, en tanto que primera encuesta de estas características y temática en Cataluña y, por lo tanto, muestra una manera de obtener en esta comunidad este tipo de informaciones que -con las mejoras que se estimen oportunas - puede permitir evaluar la evolución de estos fenómenos.
- También debe remarcarse la utilidad que la EVMC2010 tuvo en las propias personas encuestadas. La mayoría, lejos de sentirse molestas por las preguntas que se les formularon, manifestaron su agradecimiento porque alguien se preocupara de lo que estaban viviendo y quisiera contribuir a que su realidad mejorase. Muchas manifestaron que era la primera vez que compartían lo que les pasaba o había pasado y/o la primera vez que se planteaban que determinadas pautas o comportamientos observados -en ellas o en otras mujeres con las que podían tener un mayor o menor grado de afinidad- eran formas de violencia machista y no tenían por qué formar parte de su universo cotidiano.

Corolarios finales…

Se ha considerado oportuno dejar testimonio escrito de la metodología y de los primeros resultados de la EVMC2010 para que futuras operaciones puedan dar continuidad al estudio de la realidad de la violencia machista, doméstica y familiar en Cataluña que ella ha empezado y, con ello, la gestión que lucha contra estas situaciones que vulneran el derecho fundamental a la seguridad e impiden ejercer la plena ciudadanía, continúe y sea cada día más eficiente y eficaz.

Sólo a partir del conocimiento de una realidad (propia, ajena, común) ésta se puede mejorar. Sólo compartiendo metodología y conocimientos adquiridos, una ciencia puede avanzar.

Bibliografía

La realización de este capítulo se ha basado principalmente en la experiencia y notas de la autora (miembro del equipo técnico que impulsó y coordinó la realización de la primera encuesta de violencia machista en Cataluña) y en los documentos de trabajo utilizados y elaborados por el equipo técnico del Gabinete de Seguridad de la DGAS durante la preparación, realización y análisis de los resultados de la EVMC2010, y en tres documentos externos: el del IDESCAT sobre el diseño de la muestra, el del Instituto DYM sobre el trabajo de campo y el del Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB) sobre el trabajo de campo y las fases de depuración de la información, y de definición de indicadores y variables y consolidación de las bases de datos.

El detalle de estos informes *externos* elaborados para el Equipo de Encuestas del Gabinete es:

· "*Nota metodològica de càlcul de quotes de l'Enquesta de Violència Masclista a Catalunya*", IDESCAT, marzo, 2010

· *"Informe del treball de camp de l'enquesta telefònica sobre la violència masclista a Catalunya"*, Instituto DYM, julio 2010

· *"Informe del treball de camp i la consolidació de les Bases de Dades de l'Enquesta de Violència Masclista a Catalunya (EVMC 2010)*", IERMB, octubre 2010.

De la documentación elaborada por el equipo de encuestas del Gabinete de Seguridad, el principal material de referencia es el que conforman los propios cuestionarios (de hombres y de mujeres), el documento de presentación de metodología primeros resultados que se elaboró para la presentación de la operación y sus resultados en la rueda de prensa que tuvo lugar el 10 de diciembre del 2010 y el Informe técnico de la EVMC elaborado por la autora de este mismo capítulo.

Los enlaces directos a este material son los siguientes[23]:

Generalitat de Catalunya, Departamento de Interior, Encuesta de Violencia Machista en Cataluña, 2010

Generalitat de Catalunya, Departamento de Interior, Primeros resultados de la EVMC, 2010

Por otro lado, por su utilidad, cito a continuación una breve selección de documentación clave de ámbito internacional (con sus correspondientes enlaces) que sirvió de referencia durante la confección de la EVMC:

· CANADA

Violence against women survey (VAWS,1993)

23 También se puede acceder directamente a ellos entrando en http://www20.gencat.cat/portal/site/interior/ y siguiendo la ruta: Departament>Publicacions>Seguretat>Estudis i Enquestes>Enquesta de Violència Masclista.

· FRANCIA

Enquete national sur les violences envers les femmes en France (ENVEFF, 2000)

· INGLATERRA Y GALES, con su British crime survey (BCS)

The extent and nature of stalking: findings from the 1998 British Crime Survey, 1998

British Crime Survey, intimate questionnarie, 2012

· INTERNATIONAL

International Victimitzation Against Women Survey (IVAWS)

· UNIÓN EUROPEA

Eurobarometer 73.2, 2010 Domestic Violence against Women

Eurobarometer 51,0, 1999 Europeans and their views on domestic violence against women

· ESTADO ESPAÑOL

La Violencia contra las mujeres : resultados de la macroencuesta 1999,2006

Ahora también: La violencia contra las mujeres. Macroencuesta, 2011

UGT, estudios e información de este sindicato sobre violència contra las mujeres

CCOO, estudios e información de este sindicato sobre violència contra las mujeres

METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS, DISEÑO Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS DE SEGURIDAD: EL PLAN DE SEGURIDAD CIUDADANA DE BARCELONA

Marta Murrià Sangenís, Carlos González Murciano, Albert Cónsola Clavé[1]

Resumen

Las políticas en materia de seguridad ciudadana deben desarrollarse en el marco de intervenciones amplias que tomen en consideración la pluralidad de factores que componen la dimensión objetiva de la seguridad (delincuencia) y su dimensión subjetiva (percepción de seguridad). En consecuencia, el diseño de políticas locales de seguridad requiere de instrumentos y metodologías que garanticen que éstas se fundamenten en un conocimiento contrastado. El Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona, consorcio para la investigación de cuestiones económicas, sociales y territoriales vinculado a la Universidad, participó en la elaboración del primer Plan de Seguridad de Barcelona (2009-2011). Actualmente colabora con el Ajuntament de Barcelona en la edición 2012-2015. Los planes de seguridad son concebidos como un proceso dinámico a través del cual se identifican problemáticas, se definen prioridades y se establecen mecanismos de intervención. La identificación de las situaciones objeto de atención prioritaria y las propuestas de intervención reflejan las diferentes opiniones, responsabilidades e intereses que tienen que ver con la seguridad. Por lo tanto, la planificación local de políticas públicas de seguridad debe contar con la participación de la ciudadanía, así como de las instituciones y operadores con competencias en su gestión. Debe ser transversal, atendiendo tanto a la dimensión objetiva como subjetiva de la seguridad. En conjunto, se trata de encontrar los mecanismos que subministren información y reflexión al servicio del trabajo transversal y favorecer acuerdos. El desarrollo de un plan estratégico de seguridad tiene tres vertientes principales: la diagnosis, la estrategia y la evaluación. La primera consiste en la identificación y análisis de los problemas de seguridad en la ciudad. La estrategia consiste en la priorización y planificación de acciones e intervenciones. La evaluación es el seguimiento de las acciones y de sus objetivos. En el caso de Barcelona se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas para cada una de estas fases, principalmente: análisis de datos de fuentes diversas (encuestas de victimización, registros sobre incidencias en el espacio público, encuestas de opinión, estadísticas policiales), así como grupos de trabajo y entrevistas a representantes de los distintos operadores que directa o indirectamente contribuyen a la seguridad en la ciudad (policía, comercio, turismo, prevención social, urbanismo, etc.). Como resultado, el plan se constituye como una herramienta para la mejora de la seguridad en la ciudad que proporciona mecanismos e instrumentos para adaptar el sistema de seguridad ciudadana a las dinámicas urbanas y sociales de la ciudad de Barcelona. También proporciona un diagnóstico actualizado del estado de la seguridad ciudadana y contiene un conjunto articulado de acciones preventivas destinadas a maximizar la percepción de seguridad, minimizar la delincuencia y anticipar los conflictos que surgen en la convivencia. Finalmente, aporta los elementos necesarios para evaluar y hacer un seguimiento de la implementación de estas acciones. Todo ello entorno a los cuatro ejes estratégicos sobre los que se estructura: percepción de seguridad en el espacio urbano, minimización y anticipación a los conflictos de convivencia, prevención y control de la delincuencia, y gestión local de la seguridad.

Palabras clave: políticas de seguridad, planificación, seguridad ciudadana, convivencia, Barcelona.

1. Introducción: el plan de seguridad como instrumento para la toma de decisiones y la planificación de las políticas de seguridad mediante la información y la participación

A finales de 2008 la Direcció de Serveis de Prevenció de l'Ajuntament de Barcelona pidió la colaboración del Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona para elaborar el Plan de Seguridad Ciudadana de la capital catalana. El plan se concebía como un instrumento para la toma de decisiones y para la planificación de unas políticas públicas de prevención que tuviesen en cuenta la dimensión objetiva de la seguridad (delincuencia) y su dimensión subjetiva (percepción de seguridad). El planteamiento requería, por lo tanto, de un enfoque integral que no se centrase únicamente en el fenómeno delincuencial y en su correlato (el miedo al delito) sino que también debía tener en cuenta aquellos procesos urbanos y de las relaciones comunitarias que pudiesen dificultar una vivencia tranquila de los barrios y de la ciudad.

El encargo suponía un reto metodológico pero también planteaba una cuestión sobre las relaciones que se establecen entre conocimiento científico, práctico y político, por lo demás común a cualquier investigación aplicada (Gledhill, 2009; Robert, 2009). En primer lugar, el organismo que efectúa el contrato normalmente dicta los términos del trabajo y puede tratar de imponer sus puntos de vista. En segundo lugar, existe el riesgo de que la implicación en un proyecto se utilice para legitimar procesos que, en la práctica, no prestan atención real a las realidades locales, dándoles una apariencia de

1 (Marta.Murria@uab.cat; Carlos.Gonzalez.Murciano@uab.cat; Albert.Consola@uab.cat)

estudio y de "consulta". Hay además un tercer peligro, el de tratar de imponer las propias posturas personales adoptando una apariencia de objetividad. Para controlar estos sesgos el equipo llegó a dos acuerdos: 1) que su objetivo en este proceso sería aportar aquellas informaciones y análisis que permitiesen tomar decisiones y actuar basándose en el conocimiento; 2) tratar de asegurar tanto la representatividad como la validez de las fuentes.

Esto nos devuelve de nuevo al tema principal ya que desde un punto de vista metodológico podemos entender el plan como un proceso dinámico que, más allá de la estrategia política y la planificación de políticas públicas, proporciona un sistema continuo de recogida de información que combina, integra y articula fuentes de datos diversos, requiere de la participación de múltiples actores y del uso de técnicas cualitativas y cuantitativas. Por esta razón, este texto se centrará principalmente en los mecanismos, instrumentos y metodologías que se han utilizado para la recogida y la gestión de la información en las diferentes etapas del plan, haciendo, eso sí, un breve apunte sobre su contexto.

2. El contexto del Plan de Seguridad Ciudadana: Barcelona y la prevención

Las políticas de prevención cuentan en Barcelona con una larga tradición que arranca con el segundo mandato de los ayuntamientos democráticos. Tal y como expone Juli Sabaté (2005), los poderes locales se encontraron con un fenómeno imprevisto que iluminaba el nuevo paisaje ideológico y civil: el aumento de la delincuencia y la aparición de un sentimiento colectivo de preocupación por la seguridad. En 1983 Pasqual Maragall, entonces alcalde de la ciudad, constituyó una comisión para elaborar un diagnóstico y proponer al equipo de gobierno las medidas necesarias para emprender una actuación eficaz en el ámbito de la seguridad ciudadana.

Tras catorce meses de trabajo, la Comissió Tècnica de Seguretat Urbana de Barcelona estableció unos principios (prevención, solidaridad, participación) y un modelo de gestión que se adaptase a las necesidades propias de una política local (conocimiento de la realidad, coordinación institucional, descentralización territorial). Entre los logros de esta comisión están, entre otros, la organización de los servicios de prevención a nivel de ciudad y de sus diez distritos, o la *Enquesta de victimització i opinió sobre la seguretat de Barcelona*, una operación estadística anual que ha dado lugar a una de las series analíticas más amplias sobre seguridad urbana realizada por un gobierno local.

Desde entonces han pasado 30 años y tanto los principios como el modelo propuesto por la Comissió Tècnica de Seguretat Urbana siguen teniendo una vigencia plena. Sin embargo, las políticas preventivas han comenzado a mostrar algunos síntomas de agotamiento, asediadas tanto por la popularidad de las políticas de tolerancia cero y la emergencia de una *cultura del control* que exige resultados inmediatos y con costes electorales (Garland, 2005), como por el propio dinamismo de la ciudad y de su estructura social.

El Plan de Seguridad Ciudadana de Barcelona iniciaba su singladura en el contexto de una crisis económica que hoy nos está conduciendo a una crisis social a nivel local. La contracción del mercado laboral y el aumento de las tasas de paro, junto a las políticas de déficit público, disminuyen los ingresos de las familias y de la administración. Aparece una vulnerabilidad que afecta a nuevos segmentos de población.

Las dinámicas demográficas han introducido la diversidad cultural y la juventud en una pirámide de población envejecida. Si se añaden los cambios urbanísticos y los movimientos de población asociados a los mercados de la vivienda, cambian las estructuras de relación en los barrios y cada vez hay más dificultades para el conocimiento y el reconocimiento mutuo.

Barcelona también es el núcleo central de una densa trama de relaciones que la conectan con el exterior. A las movilidades cotidianas (por trabajo, compras u ocio), hay que añadir los flujos internacionales del turismo y las migraciones. Aumenta la presión sobre el espacio público. Es una crisis de espacios que puede generar proximidades excesivas (entre intereses y actividades diferentes, incluso incompatibles). Las personas conviven pero no viven juntas, elevando el riesgo de aparición de conflictos que amenazan la tranquilidad.

Crisis de identidad que debilita el sentimiento de pertenencia y de responsabilidad ante las situaciones que emergen en el día a día, con el consiguiente incremento de demandas a la administración para que ejerza más control y autoridad sobre unos barrios que escapan al control informal de los vecinos.

3. El proceso de elaboración del plan de seguridad: análisis y diagnosis, estrategia y acción, seguimiento y evaluación.

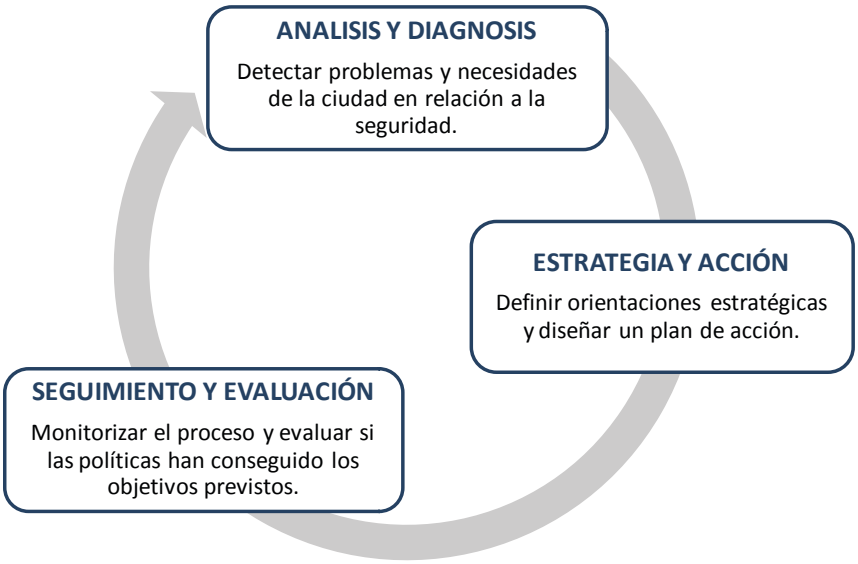
El proceso de planificación de políticas públicas se delimita en las fases de realización de la diagnosis, definición de las estrategias y selección de las acciones, implementación de la acción y evaluación. Se trata de un proceso continuo en el que después de la evaluación, y de acuerdo con sus resultados, se reformulan las estrategias. Este proceso define una serie de pasos que ayudan a la toma de decisiones, a la mejora de la calidad de la información obtenida, a la garantía de que las intervenciones son adecuadas y a la guía de futuras intervenciones, mostrando los problemas encontrados y cómo las intervenciones pueden mejorar (UNODOC, 2010).

Cada una de estas fases comporta unos objetivos y unas finalidades distintas. Metodológicamente el proceso se segmentó en tres etapas, cada una de las cuales con objetivos y necesidades analíticas distintas:

- **Análisis y diagnosis.** La primera etapa del plan de seguridad consistió en elaborar un diagnóstico ajustado sobre el estado de la seguridad y la convivencia en Barcelona en sus múltiples dimensiones.
- **Estrategia y acción.** El diagnóstico permite plantear recomendaciones que ayuden a la toma de decisiones y a su puesta en práctica. La fase de estrategia consiste así en definir las intervenciones destinadas a maximizar la percepción de seguridad y minimizar la delincuencia y los conflictos que surgen en la convivencia e impulsar su implementación.
- **Seguimiento y evaluación.** Una vez puestas en marcha las intervenciones deberá hacerse un seguimiento de su ejecución y de las dificultades que se encuentren en su implementación. De forma paralela se irá actualizando las informaciones sobre el estado de la seguridad en la ciudad. Al final, todo ello debe ofrecer la información necesaria para evaluar los resultados del plan y orientar su posible revisión.

En este texto se describen las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos por el equipo técnico del Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona durante el desarrollo del plan de seguridad.

Figura 1. Proceso de elaboración del plan de seguridad de Barcelona



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Análisis y diagnosis

El análisis tiene como principal objetivo elaborar un diagnóstico del estado de la seguridad ciudadana y de la convivencia, así como poner de manifiesto los problemas de seguridad más relevantes de la ciudad. Se trata de identificar los ámbitos y las estrategias de intervención en base a un conocimiento contrastado de la situación. Para mejorar la comprensión del estado de la seguridad ciudadana es necesario el punto de vista no sólo de expertos del ámbito universitario sino sobre todo desde la mirada de los actores implicados y los responsables técnicos del ayuntamiento. Aunque la diagnosis corresponde principalmente a la primera fase del proceso, el análisis debe irse actualizando a lo largo de su desarrollo. Así, se diseña un sistema de recogida de información continuado sobre el estado de la seguridad, mediante informaciones cuantitativas (cuadro de indicadores) y cualitativas (percepciones, valoraciones y aportaciones de los actores de la seguridad y de los ciudadanos). En el último período del plan, la información recabada y su análisis permitirán redefinir y actualizar las estrategias en función de las nuevas realidades detectadas (en fase de evaluación).

En el caso de Barcelona, la diagnosis se realizó mediante dos procesos paralelos. Por un lado se realizó un análisis de carácter eminentemente cuantitativo sobre la seguridad percibida en la ciudad y sus barrios, la incidencia de la victimización y la interrelación de los dos fenómenos. También se examinó cuáles eran los aspectos que inducían a la demanda de los ciudadanos para una intervención del sistema de seguridad de la ciudad.

Por el otro lado, se efectuó un análisis de carácter más cualitativo con el objetivo de profundizar y detallar los resultados del análisis cuantitativo. Se realizaron una serie de grupos de trabajo que aportaron puntos de vista diferentes sobre los principales problemas de seguridad ciudadana en Barcelona.

Figura 2. Proceso y fuentes de información para la realización del diagnóstico

Procesos	Fuentes de datos
Análisis cuantitavo: estudio sobre la percepción de seguridad, la incidencia de la victimización y demandas ciudadanas	*Enquesta de victimització i opinió sobre la seguretat de Barcelona*. Encuesta anual a una muestra representativa de 4.000 barceloneses de 16 i más años que aporta información sobre victimización y percepción de seguridad. Ajuntament de Barcelona.
	Registro de llamadas de las demandas ciudadanas a los teléfonos 092 y 112. Indicadores de la Guàrdia Urbana de Barcelona. Ajuntament de Barcelona.
	Encuesta de servicios municipales de Barcelona. Encuesta anual a una muestra representativa de 6.000 barceloneses de 18 y más años residentes a la ciudad desde más de seis meses. Ofrece información sobre la valoración de los distintos servicios del ayuntamiento así como diversos aspectos del barrio y la ciudad. Ajuntament de Barcelona.
Análisis cualitativo: detección de problemas de seguridad	Grupo de discusión policía. • Guàrdia Urbana de Barcelona • Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra
	Grupo de discusión técnicos de prevención de los distritos.
	Grupo de discusión jóvenes.

Fuente: elaboración propia

La fase de diagnosis permitió constatar que la seguridad ciudadana no es solo una cuestión relacionada con la delincuencia, antes bien, los aspectos que pueden incidir en la percepción de seguridad y las incidencias relacionadas con la convivencia son elementos relevantes.

Algunos resultados del análisis cuantitativo: percepción de seguridad y victimización

En Barcelona, la percepción de inseguridad se distribuye territorialmente de una forma distinta a la localización de la delincuencia. El índice de percepción de inseguridad en los barrios calcula el porcentaje de barceloneses que evalúan el nivel de seguridad de su barrio por debajo de los cinco puntos de media (en una escala de 0 a 10). En 2008, este índice era del 16,8%. Es decir, uno de cada seis vecinos de la ciudad consideraba que las condiciones de seguridad en su barrio no eran adecuadas o resultaban insuficientes. En los barrios situados en el frente marítimo y la franja noroeste de Barcelona era donde se concentraba un porcentaje más elevado de barceloneses que consideraban insuficiente la seguridad e su barrio.

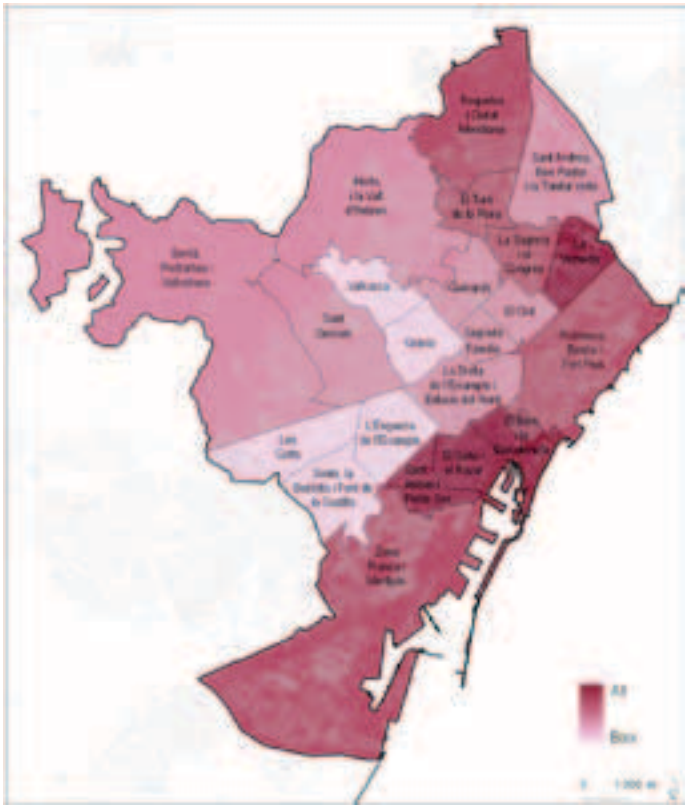
La distribución territorial de los hechos delictivos detectados por la encuesta de victimización mostraba en cambio cómo éstos se concentraban en la zona central de la ciudad, mientras que las tasas delictivas eran menores en el resto de barrios. Uno de cada tres hechos considerados delictivos por los barceloneses se localizó en los barrios del distrito central del Eixample y en los barrios del Gótico y del Raval, ambos en el centro histórico de Ciutat Vella.

En resumen, los barrios donde se registran unas tasas delictivas elevadas pueden ser considerados seguros por sus vecinos mientras que aparecen barrios donde el volumen de delitos es bajo y aún así son considerados inseguros por sus vecinos. En la mayoría de casos, la inseguridad es una forma de vulnerabilidad que no se relaciona simplemente con el delito.

De acuerdo con estas afirmaciones se definió una tipología de perfiles territoriales en función de la posición que ocupaba cada barrio en el vector de la seguridad objetiva y el de la seguridad subjetiva. Las cuatro áreas se determinaron a partir de la afijación de un estándar, en este caso el promedio de ciudadanos que consideran que la seguridad que consideraban la seguridad de su barrio insuficiente y el promedio de la tasa de hechos considerados delictivos localizados en Barcelona.

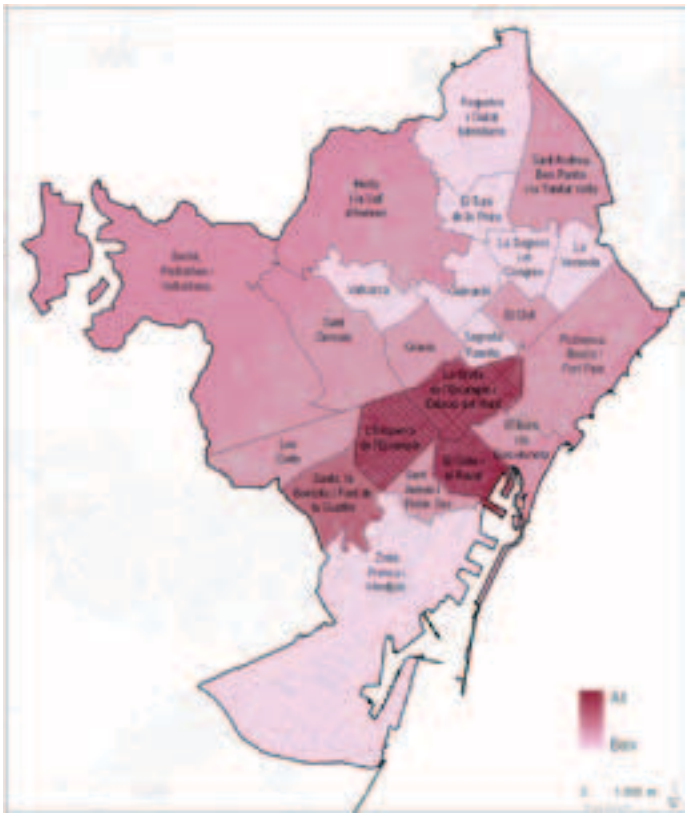
- *Territorios inseguros*. En estos barrios hay un sentimiento de inseguridad mayor que en la media de la ciudad y la incidencia de hechos delictivos también es elevada, por lo que hay un cierto ajuste: sentimientos de inseguridad y altas tasas delictivas.
- *Territorios sensibles*. En estos barrios la incidencia delictiva queda por debajo del promedio de la ciudad, pero el sentimiento de inseguridad es más alto que en otras zonas. La explicación sobre la inseguridad se debe buscar, pues, más allá de la pura relación con la delincuencia.
- *Territorios confiados*. Hay una elevada incidencia de hechos delictivos, pero el sentimiento de inseguridad es bajo. Intervienen, por tanto, elementos que contribuyen a la seguridad de las personas que viven en estos territorios.
- *Territorios seguros*. Son aquellos donde se registran menos hechos delictivos y hay pocos vecinos que se sientan inseguros.

Figura 3. Índice de percepción de inseguridad según barrios. Barcelona, 2008



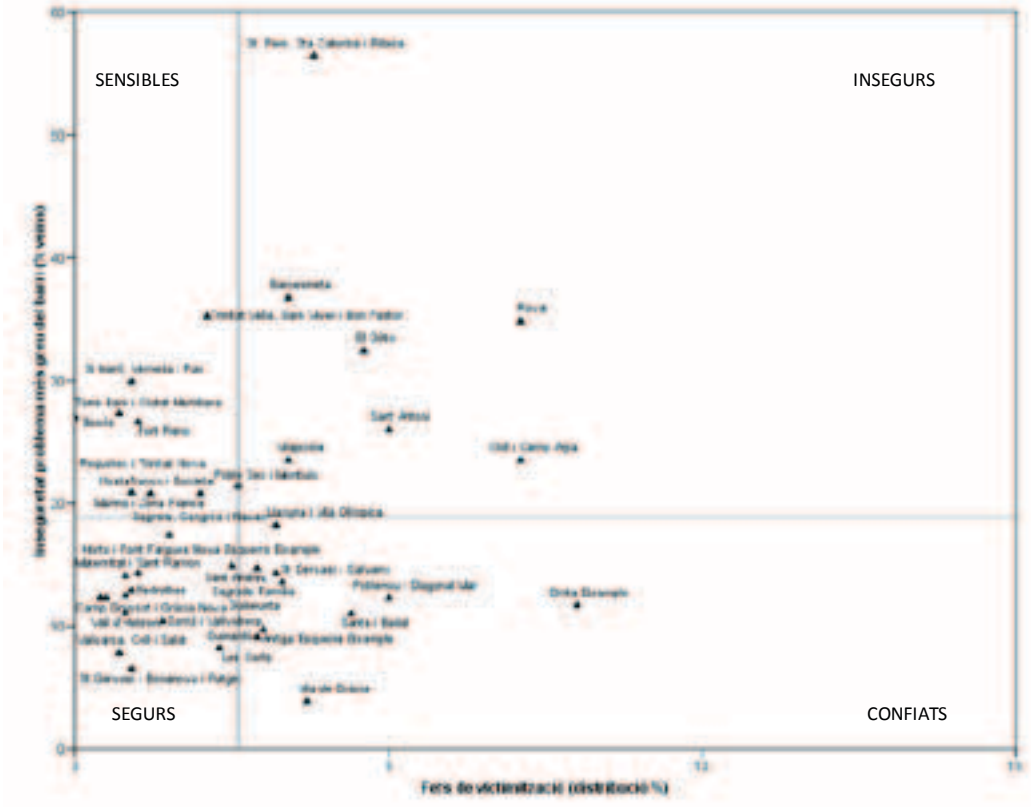
Fuente: elaboración propia en base a Encuesta de Victimización de Barcelona, 2008.

Figura 4. Distribución de los hechos delictivos según barrios. Barcelona, 2008



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta de Victimización de Barcelona, 2008.

Figura 5. Posicionamiento de los barrios según localización de hechos de victimización y percepción de la inseguridad. Barcelona, 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a Enquesta de victimització i opinió sobre la seguretat de Barcelona y Enquesta de serveis municipals. Ajuntament de Barcelona.

Algunos resultados del análisis cuantitativo: demandas ciudadanas

Para analizar las demandas ciudadanas se empleó el registro de llamadas a la policía. Se observó que más de una tercera parte de estas llamadas se referían a incidencias relacionadas con la seguridad ciudadana, pero sobretodo con la convivencia. Los motivos principales de las demandas de intervención que se hacían a la policía se produjeron por la presencia de personas en la vía pública que generaban molestias o daban miedo (29,8%). La convivencia ciudadana también resultaba un área problemática, sobre todo en cuanto al ruido que generan los vecinos (26,3%) así como los locales y establecimientos comerciales (6,7%). En cambio, delitos o faltas como los robos y los hurtos (5,3%), el vandalismo y los daños contra la propiedad (4,4%) o las peleas y agresiones (4,1%) generaban un número menor de llamadas.

De esta manera, los problemas de convivencia aparecían como el principal motivo de demanda de intervención de la policía por parte de los ciudadanos, tratándose de situaciones de difícil solución des de una vertiente puramente policial y de respuesta del sistema penal.

Figura 6. Agrupación de los motivos de las llamadas a los teléfonos 092 y 112 para incidencias de seguridad ciudadana y de civismo. Barcelona. 2008

Motivo llamada	%
Molestias por ruidos	**33,0**
Molestias vecinales producidas por el ruido	26,3
Molestias generadas por el ruido, horarios de los locales, ...	6,7
Personas que dan miedo	**29,8**
Personas en la vía pública que molestan o que dan miedo	29,8
Usos de la vía pública	**19,2**
Vandalismo y daños contra la propiedad	4,2
Otras molestias vecinales (malos olores, ...)	3,9
Molestias por animales domésticos (ruidos, peleas, ...)	2,9

Actividades molestas en el espacio público	2,4
Tráfico, consumo de drogas en la vía pública	1,9
Concentración de gente en el espacio público	1,2
Ocupaciones de la vía pública	1,0
Molestias por obras, dispositivos o mantenimiento vía pública	0,6
Ocupaciones de edificios	0,6
Obras, trabajos en la vía pública	0,5
Avisar de hechos delictivos	**18,1**
Robos, hurtos	5,3
Peleas y agresiones	4,1
Alarmas (vehículos, viviendas, locales, ...)	2,6
Venta ambulante y venta no autorizada	2,3
Violencia doméstica y de género	1,8
Desamparo y problemas relacionados con los menores	0,9
Estafas, fraude, juegos en la vía pública	0,8
Agresiones y abusos sexuales	0,2
Protección a personas y actuaciones especiales	0,1
Armas, explosivos, amenazas de bomba	0,1
TOTAL	***100,0***

Fuente: Elaboración propia en base a Guàrdia Urbana de Barcelona, 2008

Algunos resultados del análisis cualitativo: problemas de seguridad y convivencia

Se organizaron tres grupos de discusión con el objetivo de socializar los resultados que se habían obtenido a través del análisis y aquellas experiencias que ayudaran a formular un diagnóstico compartido sobre la situación de la seguridad ciudadana y de la convivencia en Barcelona. Para facilitar este trabajo se propuso a los participantes que llenaran una parrilla informativa que recogía los principales problemas para la seguridad ciudadana en Barcelona, los servicios o programas con que contaba la ciudad y propuestas de futuro.

El análisis y la clasificación de las informaciones recogidas permitió identificar los siguientes problemas de seguridad de la ciudad:

1. *Percepción de inseguridad.* En los últimos 25 años la percepción de seguridad de los ciudadanos no parece incrementar. La concepción de la seguridad ha ido cambiando a medida que lo han hecho las definiciones sobre lo que se consideran usos correctos y seguros de los espacios de la ciudad. Por tanto es un fenómeno complejo que afecta a diversas áreas de la realidad y que exige una respuesta multidimensional y conjunta por parte de los diferentes operadores implicados.
2. *Conflictos de convivencia*. La ciudad vive inmersa en un importante proceso de renovación demográfica (incremento de la esperanza de vida, envejecimiento de la población, llegada de flujos migratorios) y urbanística (proyectos de micro urbanismo y subida del precio de la vivienda) que modifican el paisaje de la convivencia y la seguridad. Se detectan conflictos entre usuarios y residentes por el uso de determinados espacios de la ciudad debido a actividades que se molestan entre ellas. También aparece el problema de la vandalización y deslucimiento de bienes públicos de uso colectivo (pintadas, suciedad,...).
3. *Delincuencia*. Pequeña delincuencia en la vía pública. El aumento de los pequeños hurtos y los robos generan inseguridad entre la población. Dificultades para gestionar la multi-reincidencia, lo que puede derivar en sensación de impunidad entre los delincuentes y descrédito entre los ciudadanos. Los robos en los comercios son fuente de inseguridad. Los robos en los domicilios generan alarma social entre los ciudadanos, sobre todo las formas de delincuencia organizada y los robos 'silenciosos'. Los actos de violencia encuentran un amplio eco ciudadano y mediático y pueden ser fuente de inseguridad en función de la gravedad de los hechos, sobre todo si estas conductas son reiterativas. Barcelona se ha convertido en un importante polo de atracción turístico. Los turistas generan una importante atracción sobre la actividad delictiva en la ciudad.
4. *Disfunciones del sistema de seguridad*. Las fuentes de información sobre conflictos y problemas de seguridad pueden estar sesgadas en función de los intereses de los diferentes actores del campo de la seguridad. Hay constancia de hechos delictivos y de conflictos que no se denuncian, por lo que no queda constancia de estos hechos y la policía no interviene. La ciudadanía a menudo no conoce los recursos que están a su disposición, ni si se están emprendiendo

acciones o si se han adoptado medidas ante los conflictos de orden público, a pesar de que estas intervenciones puede que estén en marcha.

Los cuatro ejes estratégicos del plan de seguridad de Barcelona

La diagnosis confirmaba que la seguridad ciudadana es un fenómeno complejo que se construye de múltiples procesos entre los cuales la delincuencia, el sentimiento de seguridad y la convivencia tienen un papel fundamental. En consecuencia, la seguridad ciudadana no sólo se podía afrontar con la prevención y represión de la actividad delictiva sino también mediante la prevención y minimización de los conflictos de convivencia y la corresponsabilización en la gestión de la seguridad por parte de los diferentes operadores y de los propios ciudadanos. En este contexto se consideraba que las estrategias del plan de seguridad debían ocuparse de los principales problemas de seguridad que se habían detectado para la ciudad (percepción de inseguridad, conflictos de convivencia, delincuencia y disfunciones). A partir de estos problemas se definieron cuatro ejes estratégicos que servirían para dotar de contenidos prácticos el desarrollo del plan. Finalmente estos ejes fueron:

I. **Potenciar unos barrios más seguros / una vivencia más segura de los barrios**. Identificar los procesos que generan problemas de seguridad en los barrios y en los distritos de la ciudad, desarrollando los instrumentos para maximizar una vivencia segura del territorio entre los vecinos de la ciudad.

II. **Anticipar y gestionar los conflictos que surgen en la convivencia.** El espacio público es el escenario donde se desarrollan la mayoría de relaciones sociales. La forma de entender y de vivir estos espacios puede llevar a conflictos por su utilización que deterioran la convivencia y conllevan efectos negativos para la seguridad ciudadana.

III. **Prevenir y controlar la actividad delictiva.** Las nuevas realidades sociales y económicas hacen que sea del todo necesario contar con un diagnóstico contrastado y actualizado de los diversos fenómenos que generan un riesgo de exposición real de la ciudadanía ante las diferentes manifestaciones de la actividad delictiva.

IV. **Reforzar la gestión local de la seguridad.** Las políticas de seguridad ciudadana y de prevención del conflicto tienen por objetivo la promoción del bienestar de los ciudadanos. Su realización como servicio público depende de la intervención de múltiples operadores. Hay que contemplar esta complejidad organizativa y avanzar hacia un modelo de gestión y de planificación conjunta, buscando el fomento de la colaboración ciudadana, la coordinación entre operadores e instituciones implicadas y los servicios de policía.

3.2. Estrategia y acción

La fase de estrategia y acción consta de dos vertientes: 1) la del planeamiento estratégico, que tiene por objetivo establecer prioridades de intervención y dotar de contenido concreto a los ejes estratégicos; 2) la de la operativización, que es el proceso posterior en el que se hace operativa la estrategia, es decir, se seleccionan las acciones concretas a implementar. Para ello se debían identificar y seleccionar las acciones y medidas prioritarias para cada eje, periodizar las actuaciones en el tiempo, definir plazos de ejecución, identificar a los responsables de implementar las acciones e implicarlos y determinar los elementos adecuados para hacer un seguimiento de la implementación de estas actuaciones.

Esta fase se llevó a cabo en dos períodos, para los que se emplearon metodologías diferentes. El primer período fue el de definición y se llevó a cabo entre 2009 y 2011. El segundo periodo fue el de actualización (2012-2013). Los ejes estratégicos fueron los elementos vertebradores que permitieron dotar de coherencia y unidad a todo el proceso:

- *Definición; 2009-2011.* Se realizaron una serie de grupos de trabajo con la colaboración de diferentes miembros de las instituciones de seguridad pública, de la administración local, del tejido asociativo y productivo de la ciudad, los cuerpos policiales, responsables técnicos de urbanismo, los servicios de atención a las personas, los agentes de prevención social y los técnicos de prevención de los distritos, entre otros. Dada la diversidad de actividades y actores que intervienen en la prevención de la inseguridad se constituyeron cinco grupos de trabajo (GDT). Los objetivos de los grupos eran la validación de la primera diagnosis, la identificación de prioridades de intervención, y la identificación y propuesta de acciones concretas.

Cada grupo organizó su actividad en torno a dos sesiones de trabajo. La primera sesión tenía el objetivo de validar los ejes estratégicos, asignar prioridades a las líneas de intervención e identificar y proponer actuaciones. En la segunda sesión se revisaron y validaron las actuaciones y se pidieron propuestas sobre los instrumentos e informaciones necesarios para avanzar en la definición de indicadores de seguimiento. Otro objetivo de estas sesiones era el de detallar y consensuar, en la medida de lo posible, cómo se desarrollarían las acciones específicas (plazos, medios, responsables). Antes de las sesiones se enviaba por e-mail material informativo y un cuestionario que los asistentes debían responder y llevar cumplimentado el día de la sesión, así el grupo trabajaba sobre una reflexión previa de los asistentes y se podía desarrollar con más efectividad.

Figura 7. Grupos de Trabajo para el planeamiento estratégico y operativo. Plan de seguridad de Barcelona 2009-2011.

Grupo de Trabajo	Tipos de problemáticas e intervenciones	Instituciones participantes
GDT prevención de la inseguridad ciudadana mediante la promoción del espacio público.	Estrategias de recuperación y mantenimiento de los espacios (limpieza, alumbrado). Mecanismos de vigilancia preventiva (diseño de espacios, urbanismo). Intervenciones en zonas vulnerables o que generan inseguridad (planes de barrio, promoción).	Àrea d'Urbanisme i Medi Ambient Barcelona Regional Plans Llei de Barris
GDT de prevención de la inseguridad ciudadana mediante la promoción de la convivencia	Iniciativas de fomento de la convivencia comunitaria (guías, prevención de conductas, transmisión de valores) Estrategias de reducción del riesgo de aparición de conflictos de convivencia (control de adicciones, programas de disminución de la violencia). Intervenciones sociales sobre colectivos de riesgo para la comisión de delitos (jóvenes, multirreincidentes). Servicios de intervención social. Estrategias de reducción del riesgo de aparición de conflictos de convivencia (uso responsable de los espacios de la ciudad)	**Grupo I** Direcció de Joventut Institut Municipal d'Educació de Barcelona Àrea d'Accio social i ciutadania Direcció de cooperació i immigració Institut Barcelona Esports **Grupo II** Consorci d'Educació de Barcelona Institut Municipal de l'habitatge Agència de Salut Pública Acció Social i Ciutadania Regidoria Usos del temps
GDT de prevención de la inseguridad ciudadana mediante la acción policial	Patrullas preventivas y de control de los espacios. Investigación policial e intervención. Recursos humanos, técnicos, logísticos. Sistemas de recopilación y análisis de la información. Coordinación con otros servicios. Control de la seguridad privada.	Policia de la Generalitat – Mossos d'Esquadra Guàrdia Urbana Cuerpo Nacional de Policía
GDT de prevención de la inseguridad mediante la acción de los agentes socioeconómicos	Creación de capital social y promoción de los barrios (fortaleza del tejido productivo). Estrategias de prevención de la victimización de turistas, clientes y comerciantes Sistemas de coordinación, control y tratamiento de problemas (policía, consultados).	Gremi d'Hotels de Barcelona Gremi de restauració Fundació Tot comerç Confederació de Comerç de Barcelona Barcelona Turisme Transportes Metropolitanos
GDT de gestión de conflictos y atención a las víctimas.	Mecanismos de resolución pacífica de conflictos (mediación, reparación, medidas penales alternativas) Sistemas de atención a las víctimas de la violencia.	Direcció de la Dona Servei de Gestió de conflictes Agència Salut Pública Drets Civils Comissionat d'Immigració

NOTA: Representantes de los distritos municipales, la Dirección de Servicios de Prevención del Ayuntamiento y el Departament d'Interior de la Generalitat asistieron a todos los grupos de trabajo.

- *Actualización; 2012-2013.* El equipo técnico estudió las propuestas recogidas en el plan anterior y propuso una selección de actuaciones. Estas actuaciones debían ser validadas por el equipo político y actualizadas por aquellos operadores implicados en la gestión de la seguridad (servicios de prevención, policías, técnicas de mediación comunitaria, encargados del espacio público, salud, educación, juventud, mujer, interculturalidad y deportes). Se realizaron dos consultas:
- Para la primera consulta se seleccionaron a directores, gerentes y responsables de las instituciones y servicios. Esta consulta tenía el objetivo de establecer prioridades, identificar aquellas acciones que se estaban llevando a cabo desde cada operador (o las que se pensaban implementar en un período breve de tiempo) y seleccionar las personas encargadas de su implementación. Concretamente se pidió que los informantes evaluaran el grado de prioridad de las estrategias previstas en el Plan, identificaran las principales acciones, programas o proyectos que se estaban llevando a cabo o que estaba previsto implementar y que podían contribuir al objetivo de mejorar la vivencia segura y tranquila de los barrios de Barcelona. También se pedía que se identificaran a los responsables, el estado de ejecución de estas acciones y que propusieran mecanismos para el seguimiento y evaluación de estas acciones. Con esta consulta se iniciaba el plan de acción o planeamiento operativo.
- La segunda consulta se realizó entre aquel personal técnico que se había señalado como responsable directo de la implementación de las acciones. Nuestro objetivo era dar el máximo nivel de concreción a las actuaciones (definición, estado de ejecución, temporalidad, alcance territorial), detectar las dificultades que se estaban encontrando en su implementación, recoger propuestas de mejora y posibles indicadores para el seguimiento de su gestión.

Ambas consultas se realizaron mediante cuestionarios electrónicos por e-mail. Los cuestionarios estaban vinculados a una base de datos Acces que permitía su codificación directa y el control de las respuestas. Tras el envío del cuestionario, fue necesario hacer un seguimiento durante el trabajo de campo (principalmente mediante llamadas telefónicas y contando con la ayuda del Ajuntament). Finalmente, el porcentaje de respuesta fue del 97%, lo que significa que solo un 3% de los cuestionarios se respondieron fuera de plazo o quedaron sin respuesta.

La figura que sigue a continuación permite ofrecer una imagen sintética de los resultados de este proceso. La intensidad de los colores es un indicador del número de acciones sobre las que se realizó la consulta.

Figura 8. Operadores consultados según eje de intervención del plan de acción. Plan de seguridad de Barcelona 2012-2015.

Operadors de seguretat i convivència	EIX 1	EIX 2	EIX 3	EIX 4
Direcció de prevenció i seguretat	●	●	●	●
Guàrdia Urbana de Barcelona (GUB)	●	●	●	●
Mossos d'Esquadra (PG-ME)	●	●	●	●
Direccions Territorials de Districte	●	●	●	●
Districtes i gerències de districte	●	●	●	●
Gerència d'Hàbitat urbà	●	●		●
Direcció de Serveis de Llicències i Espai Públic	●	●		
Serveis Jurídics	●	●		
Direcció del Programa de la Dona	●	●		
Direcció del Programa de Drets Civils	●		●	●
Immigració i interculturalitat	●			
Direcció de Família i Serveis Socials	●	●		
Institut Municipal de Serveis Socials		●	●	
Departament d'Atenció a Persones vulnerables	●			
Consorci d'Educació de Barcelona	●	●		
Institut Municipal d'Educació de Barcelona			●	
Regidoria d'Adolescència i Joventut		●		
Direcció del Programa d'Adolescència i Joventut				●
Institut d'Esports de Barcelona	●			
Direcció Programa de Salut		●		
Direcció Programa de Temps i Qualitat de Vida		●		
Turisme de Barcelona	●			
Direcció de Turisme i Esdeveniments	●			

Resultados del planeamiento estratégico y operativo: vectores de intervención y acciones concretas

La fase de planeamiento estratégico y operativo se materializa en la concreción de los cuatro ejes estratégicos del plan en vectores o ámbitos de intervención. Para cada uno de los vectores se identificaron acciones concretas, sus responsables y estado de ejecución.

Figura 9. Ejes estratégicos y vectores de intervención. Plan de seguridad de Barcelona 2012-2013

EJE 1. POTENCIAR UNOS BARRIOS MÁS SEGUROS / UNA VIVENCIA MÁS SEGURA DE LOS BARRIOS
Vector 1. Incorporar la dimensión seguridad en las políticas municipales, especialmente en el urbanismo y el diseño urbano.
Vector 2. Fomentar las relaciones de respeto hacia las personas y la ciudad.
Vector 3. Fomentar la cohesión social y territorial de los barrios considerados como inseguros.
EJE 2. ANTICIPAR Y GESTIONAR LOS CONFLICTOS QUE SURGEN EN LA CONVIVENCIA
Vector 4. Aminorar las tensiones en espacios de potencial transferencia del conflicto. Las comunidades de vecinos, los centros escolares.
Vector 5. Contener los conflictos por el uso de los espacios públicos. Intervenir ante la presencia de personas que dificultan el uso ciudadano del espacio público.
EJE 3. PREVENIR Y CONTROLAR LA ACTIVIDAD DELICTIVA
Vector 6. Reducir los delitos contra el patrimonio (hurtos y robos).
7. Mejorar la seguridad en el sector del comercio.
Vector 8. Minimizar el riesgo de los turistas y de los visitantes.
Vector 9. Prevenir y controlar las manifestaciones de la violencia interpersonal.
EJE 4. REFORZAR LA GESTIÓN LOCAL DE LA SEGURIDAD
Vector 10. Mejorar los canales de atención al ciudadano utilizando las redes sociales y las herramientas de comunicación 2.0.
Vector 11. Reforzar la proximidad y mejorar la transferencia de información entre los servicios del ayuntamiento
Vector 12. Socializar el conocimiento.

3.3. Seguimiento y evaluación

La planificación de políticas de seguridad mediante la articulación de diferentes intervenciones y la coordinación de múltiples actores recomienda un monitoreo de su implementación y una evaluación de los resultados obtenidos. Por ello, en paralelo al proceso de análisis y de planeamiento estratégico y operativo se va diseñando y abasteciendo un sistema de información continua que deberá permitir responder a los siguientes interrogantes: ¿se están ejecutando las acciones previstas y, en todo caso, se están encontrado dificultades en su implementación?; ¿ha mejorado la seguridad y la convivencia en la ciudad?; ¿están apareciendo situaciones que no se habían previsto con anterioridad?

La primera cuestión implica la necesidad de realizar un s*eguimiento del planeamiento operativo*, esto es, monitorizar la ejecución de las acciones. El segundo y el tercer interrogante remiten a la *evaluación*, esto es, articular sistemas para conocer cuál es *la situación de la ciudad* una vez que la implementación ha comenzado (valorar la estrategia que se ha adoptado) y qué *dinámicas* se están generando (anticipar nuevas situaciones. En el caso del plan de seguridad en el momento de redacción de este documento aún no se ha llevado a término la evaluación, pero se ha realizado una primera propuesta de los contenidos y objetivos de ésta de acuerdo con el modelo de evaluación realista o aplicada (Pawson y Tilley, 2004). Por lo tanto, las páginas que siguen a continuación exponen la metodología, las fuentes de información y los tipos de indicadores que integran este proceso y que son diferentes en función de si se trata del seguimiento del planeamiento operativo o la evaluación de la seguridad.

Seguimiento del planeamiento

El *seguimiento del planeamiento operativo* tiene el objetivo básico de comprobar cómo funcionan las cosas, es decir, si se están implementando de manera satisfactoria las acciones recogidas en el plan de seguridad. Para ello es necesario crear un circuito de información regular que en este caso parte de las consultas a responsables de las acciones ya explicadas en el apartado sobre planeamiento operativo y que ofrecen información sobre el estado de ejecución de cada una de las acciones (en preparación o en ejecución); la valoración de su progreso (progresa adecuadamente o con dificultades); los indicadores que se utilizan para su seguimiento, su periodicidad y alcance territorial; y la opinión del grado de incidencia de estas acciones sobre la seguridad y la convivencia (se ha avanzado o se sigue igual). Todo ello da lugar a dos grupos de indicadores:

- Indicadores de acción: indicadores de actividad o de gestión de cada programa o servicio (recopilaciones de indicadores

del propio programa o servicio, bases de datos administrativas, memorias de actividad, etc.) y indicadores sobre el estado de ejecución de las diferentes acciones recogidas.

- Declaraciones de valor: la valoración que hacen los responsables de la acción (dificultades y propuestas de mejora, grado de incidencia).

La evaluación

La evaluación tiene la finalidad de conocer la situación de la seguridad y la convivencia a lo largo del desarrollo del plan y, sobretodo, al finalizar el mismo. Para ello se combina una metodología de carácter cuantitativo (selección y actualización de indicadores de situación) complementada con técnicas cualitativas (creación de una red de informantes clave que informen de las dinámicas que se dan en los distritos).

- La situación: Se ha establecido un sistema de indicadores de situación que permite valorar la situación de Barcelona en relación a los ejes estratégicos del Plan. El sistema de indicadores incluye una selección de los indicadores ya existentes que mejor se aproximan a la medida del estado de la percepción de seguridad, la convivencia, y la delincuencia. Los indicadores provienen de fuentes diferentes como las encuestas de victimización y opinión sobre la seguridad, encuestas de valoración de los servicios, barómetros municipales, registros de quejas, incidencias y demandas de intervención, estadísticas de las policías, los servicios de prevención, entre otras. En un principio los indicadores son seleccionados por el equipo técnico, que ha propuesto en un futuro redefinirlos mediante el análisis de su fiabilidad y consensuarlos con técnicos-responsables del Ayuntamiento de Barcelona, de las policías y los servicios de estadística con la organización de sesiones de trabajo.

Figura 10. Ejemplo de indicadores de situación.

EJE 1 **POTENCIAR UNOS BARRIOS MÁS SEGUROS**	**1. Evaluación del nivel de seguridad en el barrio (media en una escala 0-10)**
	2. Inseguridad como problema más grave del barrio (% vecinos)
Vector 1. Incorporar la dimensión seguridad en las políticas municipales, especialmente en el urbanismo y el diseño urbano	3. Incidencias en el alumbrado público (x 1.000 hab.)
	4. Incidencias en la recogida de basura y la limpieza del espacio urbano (x 1.000 hab.)
	5. Índice de vandalización de bienes privados (%)
	6. Incidentes por degradación del espacio público (x 1.000 hab.)
	7. Opinión sobre la gestión municipal del alumbrado público (evaluación 0-10)
	8. Opinión sobre la gestión municipal en la limpieza de los espacios públicos (media en una escala 0-10)

- La dinámica: Aunque este sistema de indicadores simples puede dar una fotografía del estado de la seguridad en la ciudad en un momento determinado, también es necesario contar con sistemas de información abiertos y dinámicos, preferentemente focalizados en los territorios y en los ciudadanos. Por ello se está creando una red de informadores clave, que actúe como un sistema de alerta rápida que informe de las situaciones conflictivas que emergen en los distritos y que los indicadores simples no detectan al ser mayormente de carácter anual y a nivel de ciudad. Se trata de un sistema de información abierto, dinámico y flexible. De esta manera, la red de informantes permitirá complementar y matizar el sistema de indicadores cuantitativos y el punto de vista profesional y experto de los gestores, técnicos y operadores de la seguridad de la ciudad con la mirada de personas que viven o usan sus barrios.

La metodología de la red de informantes clave consta de la organización de sesiones periódicas en los diez distritos de Barcelona con la participación de 6 a 10 personas seleccionadas en base a un patrón común (figuras de referencia dentro de la comunidad o dentro del ámbito-sector al que se adscriben). Las sesiones se desarrollan mediante técnicas de dinamización grupal para favorecer el establecimiento de una conversación en la que los participantes puedan expresar sus experiencias y opiniones respecto a los problemas de seguridad y de convivencia de su distrito y la localización de estos en un mapa. Una vez puestos en marcha los grupos está previsto mantener un circuito de información continuo mediante el envío de cuestionarios on-line donde se pueden ir actualizando las problemáticas surgidas en el distrito por parte de los participantes en los grupos y, mediante el efecto bola de nieve, de otros ciudadanos interesados en formar parte de esta red de informantes.

Con esta última fase de la planificación de políticas públicas se espera cerrar un circuito e iniciar uno: la actualización de la diagnosis para revisar las estrategias en futuras etapas.

Bibliografía

Garland, D. (2005). *La cultura del control: crimen y orden social en la sociedad contemporánea*, Barcelona, Gedisa Editorial.

Gledhill, T.C. (2009). *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*, Barcelona, Edicions Bellaterra.

Pawson, R. y Tilley, N. (2004) *Realistic Evaluation,* London, Sage Publications Ltd.

Robert, P. (2009), "Evaluation of safety and crime prevention policies in Europe", *Assessing Deviance, Crime and Prevention in Europe*, France, Crimprev project.

Sabaté, Juli (2005) *L'enquesta de victimització de Barcelona i de l'Àrea Metropolitana, vint-i-dos anys. Una proposta d'anàlisi de la seguretat urbana des de l'administració local*, Barcelona, Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona.

United Nations Office On Drugs And Crime (2010) *Handbook on the crime prevention guidelines, making them work*, Viena, UNODOC.

UN NUEVO ORDEN EN LOS RECURSOS HUMANOS DE LAS ORGANIZACIONES

Francisco Gomez Gomez, Pilar Munuera Gomez y María del Carmen Domínguez Rosingana

Resumen

Ha sido mucho lo que se ha escrito sobre el comportamiento y la gestión de los recursos humanos. Este trabajo se fundamenta en dos tesis doctorales realizadas en España y en Holanda, en las que los autores se sirvieron de sus experiencias como investigadores en recursos humanos y profesores universitarios dedicados a la formación de ”profesionales reflexivos” que entiendan los recursos humanos desde el desarrollo de nuevas ideas y prácticas para su gestión.

Desde un planteamiento personal y dialógico con los autores más importantes, se describe la heurística de las *constelaciones sistémicas* aplicadas a las organizaciones y se evalúa la eficacia del modelo, así como sus técnicas. También se proponen las condiciones necesarias para profundizar sobre algunas comprensiones de las organizaciones que enriquecen el abanico de intervenciones para la gestión de los recursos humanos.

Palabras clave: constelaciones sistémicas. organizaciones. recursos humanos. gestión. toma de decisiones.

1. Planteamiento y justificación.

El trabajo con *constelaciones sistémicas* en las organizaciones es un campo novedoso en los ámbitos de la investigación académica del Continente Europeo. Por ello las dos tesis doctorales publicadas en España y Holanda (Gómez, 2005 y Roevens, 2008), que aplican el Modelo de *constelaciones familiares*, creado por Bert Hellinger, a las organizaciones suponen un hito en un camino iniciado, que cada vez alcanza un mayor desarrollo globalizado a nivel mundial.

Si comparamos los resultados de los trabajos más importantes desarrollados en Europa, especialmente en Alemania, Inglaterra, Francia y España, entre otros, por Ruppert, Jurg, Motto (Roevens, 2008) y Echegaray (2008) se puede deducir que los resultados que ofrecen son bastante similares y con un alto nivel de unidad sobre las diferentes aplicaciones de las *constelaciones sistémicas* en las organizaciones.

El estudio realizado en los Países Bajos sobre la aplicación en las organizaciones de este modelo de *constelaciones familiares*, creado por Bert Hellinger hace más de dos décadas, muestra claramente cómo su comportamiento es parecido a una gran “mancha de aceite” que se extiende cada vez, más y más, a medida que transcurre el tiempo y que los trabajos realizados van siendo conocidos, tanto en las universidades como en los diferentes campos profesionales.

Las personas, además de poseer capacidades para percibir diversos elementos, hechos y estados, somos capaces de percibir patrones y estructuras relacionales, es decir interrelaciones y representaciones sistémicas. Dichas informaciones complejas quedan de alguna manera memorizadas y nos sirven como esquemas afectivos y cognitivos que dirigen nuestros actos. Parece que las constelaciones nos muestran unas imágenes inconscientes que pueden ser exteriorizadas y traducidas a representaciones espaciales, lo que da lugar a que se puedan reescenificar determinados contextos sistémicos.

Los representantes de los miembros de la organización son capaces de captar de manera inmediata la representación exteriorizada del sistema percibiendo y reproduciendo la situación en general. A través de la configuración de imágenes organizacionales surgen informaciones sobre las estructuras, dinámicas e interacciones en el sistema que hacen posible que podamos desarrollar comprensiones e imágenes, representaciones sociales, de solución. Este método de las *constelaciones sistémicas* ayuda a completar las causas pendientes, dejando a cada persona con su responsabilidad y su lugar de dignidad dentro de la organización. Se rompen de esta forma las dependencias existentes que tienen los trabajadores actuales con lo no resuelto por los anteriores miembros de la organización. (Gómez, 2005: 84-85).

Lo que guía a una *constelación sistémica* es el asunto presentado. El proceso evolucionará desde una imagen que refleja el problema hacia una imagen de solución, pero recorriendo una serie de pasos intermedios necesarios para llegar a dicha imagen final (Hellinger, 2001: 429-430). Estos pasos intermedios son el camino que se recorre desde unas imágenes a otras, por lo que mediante ellos se produce un cambio progresivo de imágenes que posibilitan las que el cliente se queda como últimas imágenes de la *constelación familiar*.

El método de las *constelaciones sistémicas* en las organizaciones descrito (Gómez, 2008: 241-244) nos brinda la oportunidad de obtener en poco tiempo una gran cantidad de información de un sistema, descubriendo ideas para efectuar cambios adecuados que repercutirán de forma positiva en los demás miembros de la organización. Produciendo, además, en los representantes en la *constelación organizacional* una sintonización sensible de su comprensión y percepción sobre los contextos sistémicos.

2. Discusiones sobre el tema.

La constatación práctica, es decir la de los que vivencian su aplicación, supone poder comprender y experimentar que cada persona tiene una gran conexión y relación con su pasado, con sus antecedentes, con su organización y con las personas sobre cuyas vidas influye. Esto significa una nueva forma de ver y entender las actuaciones e intervenciones profesionales con todo lo que ello conlleva, no sólo como oportunidades sino como limitaciones. No obstante, en nuestro país se han dado algunas interpretaciones psicoterapéuticas (Alonso, 2005: 85-96) al modelo que no creemos ajustadas ni a los objetivos fenomenológicos de su aplicación ni, por supuesto, a los resultados del mismo. Por eso queremos dejar constancia del eco que ha tenido en los ámbitos de las publicaciones universitarias nacionales, en el último quinquenio, y de las explicaciones dadas sobre el mismo, que nosotros refutaremos, dejando claras tanto nuestra percepción como nuestras posiciones al respecto. Alonso reconoce al referirse al modelo de las *constelaciones familiares* que, "a pesar de la enorme aceptación de la que goza, su eficacia aún está por ver y los supuestos en los que se basa por comprobar. Con todo, algunos de sus elementos son dignos de reflexión, como su particular encuadre de los problemas psicológicos en una dimensión transgeneracional (diacrónica). Además, la técnica en sí es novedosa y puede constituir una potente herramienta para descubrir dinámicas significativas en las relaciones interpersonales". Olvida esta autora los objetivos fenomenológicos del método y se aferra al estudio y a la investigación como un fin en sí mismo, que por ello crea disonancias con los fines propios de las intervenciones.

Considerar y adquirir una actitud fenomenológica supone tener que aceptar previamente que son nuestros propios pensamientos los que resultan limitantes y los que hacen que seamos personas limitadas, aunque podemos superar o ir más allá de dichas restricciones si miramos cómo influye en las organizaciones el orden jerárquico: en función del lugar en el que cada uno se incorporó a la organización, del equilibrio entre dar y recibir (que articula las relaciones personales) y, sobre todo, del derecho a pertenecer a la organización (que posibilita lo que el "pensamiento racional" no puede abarcar). Así es viable constatar que cuando los empleados de una organización son despedidos, excluidos injustamente, continúan teniendo una influencia inconsciente en los demás empleados, incluso los recientemente incorporados, y mediante dicha influencia no consciente continúan perteneciendo a la organización (Gómez, 2008: 232 y Roevens, 2008: 25).

Las distintas investigaciones sobre *constelaciones sistémicas* en organizaciones suelen enmarcarse dentro de lo que se conoce como desarrollo organizacional, gestión de los recursos humanos y toma de decisiones en las organizaciones. El estudio de Roevens (2008) recoge brevemente la aplicación del citado modelo, el papel del investigador y el objeto de la investigación, admitiendo su propia evolución personal desde el año 2001 en que inició su estudio, cuando aún existían pocos trabajos publicados sobre *constelaciones sistémicas*. Su propósito inicial fue investigar el valor específico del trabajo con *constelaciones sistémicas* en las organizaciones a partir de la epistemología sistémica inspirada por Bert Hellinger y del construccionismo social, inspirado por Rijsman. Admite que como observador participante efectuó un giro de 360º sobre todas las funciones relativas a las *constelaciones sistémicas*, declarándose cercano a la corriente fenomenológica que le puede llevar a tener que "dejar de transitar el camino de la concepción heredada de la ciencia" y a apoyarse en el constructivismo social, para evidenciar los diferentes tipos de investigación, con el fin de allanar el camino a otros investigadores y acercar las *constelaciones sistémicas* en organizaciones a la educación superior y a la consultoría empresarial.

En la primera parte de su investigación aborda la epistemología y la metodología del estudio mediante la explicación de las elecciones científicas, las dudas y las interpretaciones, apoyadas en el positivismo, el "interpretacionismo", el "sociorracionalismo" y, sobre todo, la fenomenología sobre la que se fundamenta una metodología de la observación participante a partir de una selección personal de los puntos de vista de las teorías citadas. El autor se apoya en Kelly (1955) para fundamentar los comportamientos de cada uno según las teorías que cada cual tiene del mundo que le rodea y justifica el conocimiento científico como más formal y riguroso, al tomar precauciones contra las falsas inferencias (Roevens, 2008: 21).

Algunos de los autores positivistas, como Gergen y Thatchenkery, Wierdsma, Maas, Manschot y Roodink y Woolgar, son citados por Roevens (2008: 22) en la defensa de un tipo de conocimiento que debe ser universalmente válido, independiente del contexto social, del tiempo y del observador, siendo Karl Popper el que introdujo una importante contribución al discurso científico, cuando declaró que las observaciones empíricas no eran neutrales, pues las observaciones siempre son selectivas.

El construccionismo social ubica el conocimiento en el ámbito del intercambio social. Para Rijsman (1990) "se podría decir que el desarrollo de la llamada ciencia objetiva, que es la empresa humana para saber lo que se pretende decir sobre cómo son las cosas sin la posibilidad de cambiarlas, es en realidad una articulación progresiva de la naturaleza intersubjetiva de nuestra construcción del conocimiento". Este autor muestra cómo la ciencia histórica se desarrolla en un ensayo sobre los cambios de paradigma o "cambios de la historia de la ciencia" (Roevens, 2008: 25). La relación entre estos dos enfoques, el positivismo y el construccionismo social es la que lleva a Roevens, apoyado en muy diversas citas, a su defensa del paradigma fenomenológico.

La fenomenología es entendida como una serie de ideas en movimiento que se han desarrollado en diferentes direcciones a través del tiempo. El citado autor asocia sus fundamentos epistemológicos con el pensamiento de Husserl, Kant, Merleau-Ponty, Scheler, Hartmann, Heidegger, Sartre y Crotty, e incluso llega a afirmar sobre las acciones fenomenológicas se abren a variadísimas posibilidades:

- Una respuesta al principio del construccionismo social sobre nuestros sentidos que son aculturales;
- Una vuelta a las cosas mismas, una experiencia perceptiva directa de los objetos;
- La comprensión de la interrelación entre los seres humanos y los objetos en el mundo;

- Una oportunidad de reflexión significativa sobre la naturaleza de nuestro mundo y no una consideración subjetiva o arbitraria de este fenómeno;
- Los fenómenos en su manifestación, sin mediaciones para tener una nueva percepción del mundo antes de la aculturación;
- Entender los conceptos culturales sin delimitaciones para obtener una experiencia más rica y fresca. La cultura se sitúa entre lo que podemos ver, oír, sentir, oler, probar o imaginar;
- Un paradigma crítico que se pregunta lo que damos por sentado con el fin de construir nuevos conocimientos.

3. Metodología utilizada y resultados.

En la observación participante empleada en la metodología, que el autor la define como "un conjunto de estrategias de investigación que tienen como objetivo familiarizarse con un determinado grupo de individuos y sus prácticas (profesionales, representantes, clientes, lectores, escépticos, recién llegados, investigadores, etc.) a través de una intensa participación con ellos en su medio natural, a menudo durante un largo período de tiempo" (Roevens, 2008: 26). Incluye, a su vez, diferentes técnicas metodológicas como entrevistas formales e informales con profesionales. Así el estudio de grupo realizado en la Republica de China, entre diecinueve consteladores de diferentes nacionalidades y un diario con diferentes notas. El estudio abarcó 727 cuestionarios pasados a estudiantes de escala de respuesta cuantitativa, cuyos resultados se analizaron con SPSS (tabla 1). La observación directa de los profesionales, representantes, clientes y espectadores; además de haber asistido como participante en talleres de *constelaciones sistémicas* en cincuenta grupos y como miembro de la asociación de profesionales de habla holandesa, le permitió realizar análisis sobre diferentes documentos personales relativos a las *constelaciones sistémicas* y a su comunidad.

Tabla 1. T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1				
sysverbv	3,5868	44	,38040	,05735
sysverbn	4,1322	44	,34932	,05266
Pair 2				
houdingv	3,8258	44	,51081	,07701
houdingn	3,7879	44	,53840	,08117

Uno de los conceptos de este trabajo que llama más la atención, sobre todo para los que no se han aproximado a unas mínimas comprensiones de las *constelaciones sistémicas*, es el que Roevens denomina "representantes de la conciencia", que son aquéllos que perciben las relaciones en una *constelación*. Su explicación es la siguiente: "El organismo funciona como un radar que percibe las características de un sistema desde la posición que ocupa". Hellinger (2001) habla de "Fremdgefuhle", literalmente "las sensaciones ajenas a nosotros". Von Kibed las denomina como percepciones en lugar de sentimientos. Por supuesto un representante puede tener sentimientos y emociones, a veces incluso confusas, pero también hay movimientos internos y la tendencia a ir hacia alguna parte, una tensión en los músculos, una náusea repentina, además de intenciones. A menudo los miembros del grupo que observan la constelación pueden percibir los elementos del sistema en sus cuerpos. La definición de energía sistémica que Stam describe como "el tipo de energía que pertenece a un sistema como un todo, que está conectado con él, y que sale de su inconsciente colectivo" (Roevens, 2008: 35) es útil para aumentar la comprensión de lo que ocurre en una *constelación sistémica* de una organización. Dicha energía es diferente de la energía de un individuo.

En la configuración de la *constelación organizacional* la persona puede experimentar el proceso interrelacional de su organización, desde los problemas existentes hasta las posibles soluciones, primero como observador externo y después como participante directo, ocupando su propio lugar en la imagen de solución. La configuración del sistema expone las fuerzas de dicho sistema a los representantes, a los observadores asistentes y al cliente. Así vivencian antiguas verdades del sistema y nuevas posibilidades. El grupo entero vivencia primero la dinámica de la representación problemática y después el ambiente de solución. Cuando al final los representantes expresan su acuerdo y bienestar con la imagen de solución, mientras el cliente ocupa su lugar (Hellinger, 2001: 440-441), todo el grupo puede modificar sus representaciones sociales del problema planteado.

Es importante comprender el estado anímico que debe tener el facilitador de la *constelación sistémica*, que Hellinger llama fenomenológico, y que se podría traducir como "medio vacío". Es un estado mediante el cual se tiene una intención en mostrar la realidad aquí y ahora, para promover soluciones sin buscar explicaciones causales o verdades. Dicho estado ha de reunir seis características:

1. Estar en contacto con la energía sistémica sin ser abrumado por ella.

2. Estar comprometido con una solución.
3. Permitir a todos sus destinos.
4. Ignorar las causas y confiar en la *constelación*.
5. Mostrar acuerdo con la vida y la muerte, con las víctimas y con los perpetradores.
6. Diferenciar entre las cuestiones personales y las de un cliente.

El estudio de la literatura existente de la temática, que Roevens recoge en la tercera parte de su obra, comienza con una pregunta sobre el conocimiento, refiriendo la visión del mundo de Platón y Jung. Describe las fuentes exógenas como interpretación psicológica de las organizaciones, valiéndose de algunas ideas de la psicología social y recogiendo puntos de vista sobre la obediencia, las dinámicas de grupo y sus diversas técnicas de actuación. Realiza un análisis de las publicaciones recientes sobre *constelaciones sistémicas*, las diferencias esenciales entre fenomenólogos y construccionistas sociales, y un análisis en profundidad sobre tres estudios específicos. Como una *constelación sistémica* es un trabajo grupal, cita y expone brevemente algunos modelos como la Gestalt, el Psicodrama, la Bioenergética, el entrenamiento psicomotriz, los grupos de encuentro, la Teoría de roles y el Desarrollo de grupos en organizaciones, antes de citar diecinueve publicaciones sobre las *constelaciones sistémicas* en Europa, de las que elige para un desarrollo más amplio la de Grochowiak & Castella. Dicho trabajo fue escrito por un profesional que claramente representan el idioma, las ideas y los marcos de análisis para entender las *constelaciones sistémicas* en las organizaciones. También sería destacable la investigación de Ruppert, que con carácter empírico y cuantitativo abarca 156 encuestas a empleados de quince empresas industriales alemanas, y la de Van den Berg acerca de los efectos a corto plazo de las *constelaciones sistémicas*.

En la parte cuarta del trabajo el autor presenta los resultados, que ya han sido citados, de las veinte entrevistas a profesionales, los diarios, las *constelaciones sistémicas* de la República de China, la investigación cuantitativa y el estudio comparativo de *constelaciones sistémicas* en diferentes países antes de abordar en la quinta parte las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Entre las conclusiones relevantes cabe destacar que tanto los profesionales que aplican *constelaciones sistémicas* en organizaciones como la mayoría de los clientes, los representantes y los observadores cambian sus miradas sobre los problemas y los perciben con nuevas actitudes y nuevos modos de pensar.

Epistemológicamente, el trabajo con *constelaciones sistémicas* en las organizaciones supone:

- Conectar con el pasado, es decir la historia, de una organización.
- Contactar con todos los que pertenecen a la organización, incluyendo a los que fueron excluidos.
- Ver los límites sistémicos y las opciones de un individuo, en lugar de afirmar que todo lo puede hacer desde su voluntad o desde su capacidad.
- Ver los cambios de enfoque con puntos de vista más eficaces sobre las organizaciones y la vida en general.

Nuestro trabajo, claramente diferenciado del anterior, se fundamentó en el modelo sistémico y su implicación en lo social, haciendo hincapié en las aportaciones que resultan de interés para su aplicación a las organizaciones. El segundo modelo utilizado fue el fenomenológico desde su aparición dentro de la filosofía y de la sociología alemana hasta su desarrollo más practico en la corriente humanista. El tercer modelo fueron los axiomas de la comunicación humana por ser interesantes, no sólo en su aspecto digital sino, también en sus implicaciones analógicas y sobre todo los que se refieren a los ámbitos relacionales. El cuarto modelo utilizado fue el de las redes sociales, del cual se resaltaron los aspectos que más interesaban para el trabajo, y por último, se realizó una propuesta de integración de los cuatro modelos para intentar con ello llegar a una síntesis de los mismos, integrándolos en el denominado modelos de las representaciones organizacionales o, *constelaciones organizacionales*, en el que se apoyó la investigación, que aportó las técnicas y los métodos para realizar las intervenciones (Gómez, 2005: 21-116).

Se describieron veintiocho casos, de un total de treinta y dos estudiados, en los que se utilizó el método de las *constelaciones en organizaciones* como modelo aplicado de intervención social. Se diferenciaron tres ámbitos distintos: uno de investigación, otro terapéutico y un último educativo, llegándose a la conclusión de la existencia de similitudes en las tendencias que la aplicación del método produce en los individuos participantes en las dinámicas, independientemente del ámbito en el que se realiza la intervención social. Se dio cuenta de los resultados obtenidos acerca de los cambios de creencias, convicciones y grados de satisfacción de los participantes en las dinámicas grupales efectuadas, conseguidos mediante un innovador cuestionario elaborado con la terminología ISO 9000, por adaptarse a nuestros intereses y estar mundialmente aceptada. La tesis recogió los cambios de representaciones sociales, que más de 350 individuos investigados tenían sobre sus relaciones laborales, como consecuencia de la aplicación del método de las *constelaciones en organizaciones*.

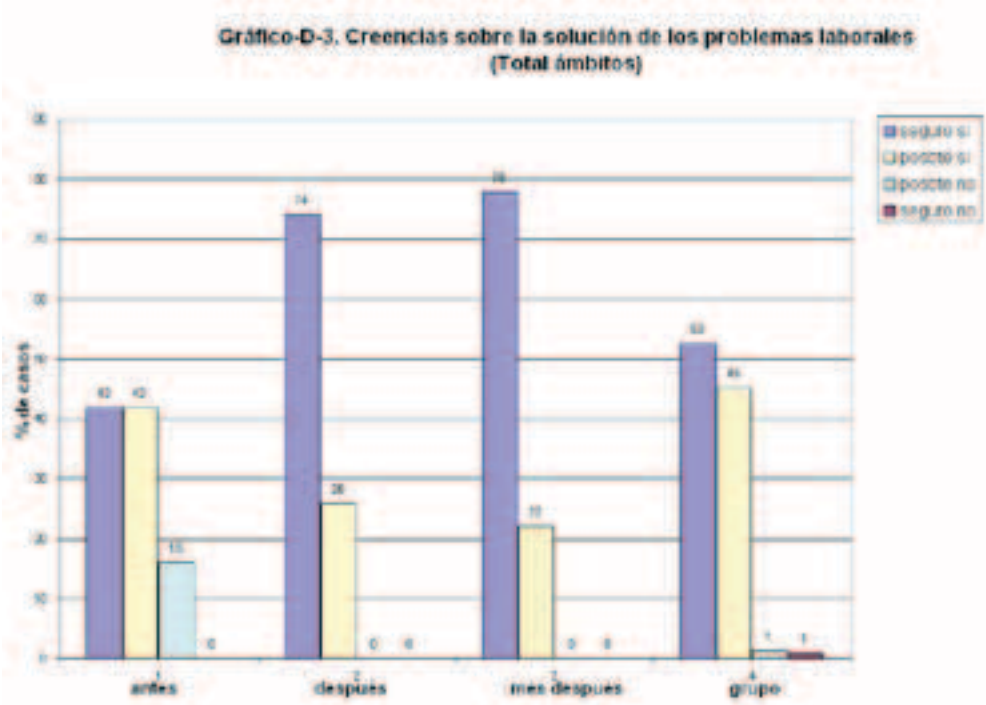
El cuestionario fue pasado a los que realizaron *su constelación sistémica*, a los representantes y a los observadores, antes de someterse a las *constelaciones* e inmediatamente después de las mismas y, en una segunda fase transcurrido un mes, desde su realización.

Un ejemplo de los resultados obtenidos es el mostrado a continuación en el gráfico 1, que recoge los datos de la pregunta D-3 para los tres ámbitos estudiados: investigación, educativo y terapéutico, los cuales demuestran que las *constelaciones sistémicas* en las organizaciones producen cambios en las creencias de los individuos, que incluso se intensifican con el paso del tiempo y que producen mayorías bastante significativas a la hora de que los individuos crean, como es el caso, que sus problemas laborales tienen solución.

Los datos obtenidos antes de hacer las *constelaciones sistémicas*, nos muestran que el 42% estaba seguro de que sus problemas laborales sí tenían solución, el 42% posiblemente sí y posiblemente no el 16%. Después, de las *constelaciones sistémicas*, respondieron seguro que sí el 74% y posiblemente sí el 26%. Transcurrido un mes fue el 78% quienes afirmaron seguro que sí y el 22% posiblemente sí. El grupo opinó que seguro que sí el 53%, posiblemente sí el 45% y posiblemente no el 1%, y seguro que no el1%.

Los resultados muestran cómo los participantes en los diferentes grupos y con diferentes roles en ellos cambian significativamente de opinión ante el mismo cuestionario, antes y después de las *constelaciones sistémicas* y aumentan moderadamente dichas opiniones a favor de los efectos que les producen las representaciones grupales. Existen diferencias de tipo gradual entre los que realizan sus *constelaciones sistémicas* y los que las observan, aunque en todos ellos las tendencias de cambio aumentan, pero no en la misma proporción, pues los observadores del grupo se sitúan entre el antes y el después de los constelados.

Gráfico 1



4. Conclusiones, propuestas y preguntas.

Las conclusiones a las que llegan los autores de las investigaciones que nos ocupan sobre la eficacia de las *constelaciones sistémicas* en las organizaciones se fundamentan básicamente en sus intervenciones como observadores participantes, que abarcan las funciones de observadores en los talleres, representantes de clientes, consteladores (facilitadores), profesionales reflexivos y profesores.

La observación participante tiene una ventaja especial: el investigador no es un espectador que asume que está observando de manera objetiva, sino más bien alguien que participa activamente en el proceso y en la comunidad estudiada. Por ello, los resultados obtenidos tienen una alta validez ecológica que se justifica por la realización del estudio de los fenómenos sociales en sus contextos naturales. Una crítica sobre la observación participante es que se observa el mundo a través del que observa y de sus propios prejuicios. Ello es lo que ha producido un debate entre los positivistas, los construccionistas sociales y los fenomenólogos en el ámbito académico, y también en la comunidad de los facilitadores de las *constelaciones sistémicas*. La actitud fenomenológica puede ser la más eficaz y honesta manera de estudiar las técnicas utilizadas por el modelo de las *constelaciones sistémicas*, pues eso supone fijar nuestra atención en esos ámbitos sutiles de los que la humanidad se ha ocupado durante siglos, con diferente intensidad.

Las *constelaciones sistémicas* en las organizaciones ofrecen nuevas perspectivas y nuevas oportunidades para abordar las cuestiones organizativas. Pero los autores reflejan algunas de las críticas realizadas a su trabajo señalando como límite que no hayan seguido ningún método establecido como guión para sus estudios, lo que dificultaría que otro investigador

pudiese repetir la misma investigación. Este hecho lo defienden desde el construccionismo social en el que no es necesario dicha repetición o continuación, sino que cada estudio es la expresión generadora de la propia comprensión del mundo, y de la propia falta de claridad de la investigación académica para dibujar la construcción social de la realidad.

En cuanto a las recomendaciones de los trabajos de investigación resulta del máximo interés el hecho de que las *constelaciones sistémicas* en las organizaciones demuestren que las organizaciones disponen de unas heurísticas que, no se pueden ignorar**,** son las capacidades de un sistema para realizar de forma inmediata innovaciones positivas para sus fines. Esto supone tener que tomar las decisiones adecuadas fuera de la esfera de la moral y de las construcciones culturales, pues percibir los comportamientos desde las *constelaciones sistémicas* conlleva tener que dejar las discusiones sobre lo que debería ser, y centrarse en qué es y qué se puede hacer. Frente a la realidad organizativa las interpretaciones tienen poco valor.

Los estudios realizados hacen patente que el modelo de las *constelaciones sistémicas* en las organizaciones tiene su fundamento en teorías y corrientes de pensamiento que ya estaban explicitadas con anterioridad y lo que resulta novedoso es la aplicación que se hace de las mismas, el cómo se realizan las dinámicas y su efectividad.

Para ser facilitador de *constelaciones sistémicas* en organizaciones se necesita de una preparación previa. Pero los que participan en los grupos y se constelan sólo necesitan tener la necesidad de resolver un problema en su organización y predisposición para aceptar:

- el orden y la jerarquía de la organización,
- el respeto por lo anterior,
- reconocer, incluso, verbalmente lo precedente,
- incluir lo excluido,
- respetar la organización,
- agradecimiento a la organización, y
- que la organización suponga la pertenencia a algo más amplio de lo que podemos presenciar.

Lo que se muestra en una *constelación sistémica* en una organización es una imagen, que puede ser la que el propio individuo tiene interiorizada, y eso por sí mismo ya supone un cambio que hace posible que puedan surgir nuevas imágenes interiores, más liberadoras, que lleven a los individuos a ocupar otros lugares diferentes en su organización. El lugar que se ocupa en un grupo social o laboral determina no sólo los sentimientos y las emociones del individuo sino, lo que es más importante, su conducta y por eso estas investigaciones demuestran que el nuevo enfoque, las *constelaciones sistémicas*, lleva a los individuos que realizaron las suyas a cambiar de lugar, posicionándose de otras maneras, y eso modifica sus sentimientos, sus emociones y sus conductas, como demuestran los datos y las afirmaciones que realizaron dichos individuos.

Un aspecto importante es poder demostrar que actuar (en el sentido de hacer) supone intervenir y conocer a la vez, pues actuando los demás resultan afectados por dichas actuaciones al estar en interacción mutua. Quizás lo más significativo de nuestro comportamiento sea que produce reacciones y respuestas en los demás y las respuestas de los demás producen reacciones y respuestas en nosotros mismos. Y la investigación social y los que la llevan a cabo no pueden estar ajenos a ello

Para terminar, los autores realizan algunas preguntas acerca del trabajo con *constelaciones sistémicas*:

- ¿Qué es lo personal y qué es sistémico en una *constelación*?
- ¿Cuáles son las "leyes" sistémicas de este trabajo?
- ¿Tienen las *constelaciones sistémicas* algo que aportar para comprender la finalidad de la propia vida?
- ¿A que se debe el que varios representantes sean siempre seleccionados para papeles similares?
- ¿Existe una calidad para cada facilitador concreto?
- ¿Existen diferencias culturales en el uso de las *constelaciones*?
- ¿Dónde ubicar el libre albedrío humano y el determinismo?

Bibliografía

Alonso, Y. (2005). Las Constelaciones Familiares de Bert Hellinger: Un procedimiento terapéutico en busca de identidad. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, (1), 85-96.

Echegaray, G. (2008). *Las Constelaciones Organizacionales*. Pamplona: Verbo Divino.

Gómez, F. (2005): *Técnicas y métodos para la intervención social en las organizaciones*. Universidad Complutense de Madrid.

Gómez, F. (2008). *Intervención social con familias*. Madrid: Mc-Graw Hill.

Hellinger, B. (2001). *Ordenes del amor.* Barcelona: Herder.

Hellinger, B. (2002): *El centro se distingue por su levedad*. Barcelona; Herder.

Roevens, J. (2008). *Systemic Constellations Wok in Organizations*. Tilburg University Nederlands: Science. Guide.

OPINIONES Y ACTITUDES DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ANTE LA DIMENSIÓN COTIDIANA DE LA RELIGIOSIDAD Y EL LAICISMO

Carolina Bescansa Hernández[1]

Resumen

La realidad sociológica española en materia religiosa describe una sociedad heterogénea, abierta y en cambio. Durante los años 2011 y 2012 y en colaboración con la Fundación Pluralismo y Convivencia, la profa. Carolina Bescansa y el prof. Ariel Jerez llevamos a cabo dos encuestas distributivas destinadas a conocer las principales opiniones y actitudes de la sociedad española ante los aspectos de la religiosidad y el laicismo más vinculados a la vida cotidiana. Este trabajo profundiza en algunos de los hallazgos alcanzados a través de estos estudios y aborda cuestiones que, por razones de extensión, no fue posible tratar en las publicaciones derivadas de estos estudios (Bescansa y Jerez, 2012).

Los análisis y temas para la discusión que aquí se proponen se basan en los datos cosechados a través de dos encuestas nacionales cuya población objetivo fue el conjunto de españoles y españolas mayores de 18 años. El tamaño muestral de cada estudio fue de 2.000 y 1.700 entrevistas en el primer y en el segundo caso que, con un nivel de confianza de 95.5%, arrojan errores muestrales de +/- 2.2% y +/- 2.4% respectivamente. Ambos estudios se llevaron a cabo mediante entrevista telefónica asistida por ordenador (CATI). La afijación de las muestras fue proporcional en ambos casos, con muestreos polietápicos, estratificados por conglomerados, con selección de las unidades primarias (municipios) de forma aleatoria proporcional, y de las unidades últimas (individuos) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad.

Como primera aproximación a la cuestión, la heterogeneidad de la sociedad española en relación a la religiosidad integraba en 2011 básicamente tres grandes grupos: el primero y más numeroso lo componían los creyentes no practicantes (40%); el segundo incorporaba a ateos, agnósticos e indiferentes a la cuestión religiosa y en él se situaba un tercio de la población (32%); y, por último, uno de cada cuatro españoles se declaraba creyente practicante (27%), conformando una amplia y significativa minoría en el conjunto de la sociedad (Bescansa y Jerez, 2011). Estos datos son conocidos y se han venido estabilizando a lo largo del tiempo. Nuestros datos han confirmado que si bien la sociedad española es hoy mayoritariamente creyente, esas creencias sólo comportan prácticas religiosas para una minoría.

En los estudios realizados, el acercamiento a las principales opiniones sobre el cómo y el qué de la de la organización de la diversidad religiosa revela la existencia de importantes mediaciones en la construcción de la opinión. A nuestros ojos, las más relevantes estadística y socialmente son la edad, el nivel de estudios y la posición ideológica. En este trabajo me ocupo del análisis de la influencia de todas ellas en la modulación de algunos aspectos muy concretos de la religiosidad y el laicismo. En primer lugar, describo las mayorías sociales existentes en términos de creencias y prácticas religiosas. En segundo lugar, doy cuenta de las grandes posiciones sobre la ubicación de los nuevos centros de culto en la ciudad/vecindario, entendiendo que las opiniones sobre la distribución espacial del pluralismo constituyen indicadores indirectos del grado de convivencia en integración comunitaria. En tercer lugar, abordo la cuestión de la formación religiosa y la presencia de símbolos religiosos en la enseñanza (crucifijos en las aulas, pañuelo islámico, etc.). Por último, ofrezco algunas conclusiones relativas únicamente a los datos presentados en esta ponencia.

Palabras clave: religiosidad, laicismo, vida cotidiana, encuestas, España.

Presentación[2]

Durante los años 2011 y 2012 y en colaboración con la Fundación Pluralismo y Convivencia, la profa. Carolina Bescansa y el prof. Ariel Jerez llevamos a cabo dos encuestas distributivas destinadas a conocer las principales opiniones y actitudes de la sociedad española ante los aspectos de la religiosidad y el laicismo más vinculados a la vida cotidiana. Este trabajo profundiza en algunos de los hallazgos alcanzados a través de estos estudios y aborda cuestiones que, por razones de extensión, no fue posible tratar en las publicaciones derivadas de esos primeros estudios (Bescansa y Jerez, 2012).

Los resultados obtenidos a través de la *I y la II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública* nos ayudan a conocer con considerable profundidad las opiniones de la sociedad española ante la cuestión religiosa en su dimensión más convivencial. Ambas investigaciones

1 Universidad Complutense de Madrid.

2 Quiero agradecer desde estas páginas la enriquecedora colaboración de P. García en la elaboración de este trabajo. Los hallazgos más relevantes de estas investigaciones se deben a la comprensiva orientación de su mirada experta.

aportan, por un lado, información muy valiosa sobre el estado de la cuestión religiosa en su dimensión convivencia y, por otro lado, señalan la dirección de las tendencias de evolución en la sociedad española.

Ficha técnica de las investigaciones

Las dos encuestas que se presentan en esta ponencia son el resultado de la colaboración entre la Fundación Pluralismo y Convivencia y la Universidad Complutense de Madrid. En los años 2011 y 2012, dentro del marco de sendos contratos de investigación suscritos entre ambas partes y bajo la dirección de los profesores C. Bescansa y A. Jeréz, llevamos a cabo dos estudios cuantitativos de ámbito nacional sobre el conjunto de la población española mayor de 18 años. En ambos casos, las entrevistas se realizaron telefónicamente desde el Laboratorio de Técnicas Cuantitativas de la UCM.

En 2011, se realizaron 2014 entrevistas telefónicas entre el 20 de Octubre y el 5 de Noviembre. Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y P = Q, el error es de +/- 2,2 para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple. Para tratar la muestra en su conjunto se aplicaron coeficientes de ponderación a las cuotas de tamaño de municipio dentro de algunas provincias a los efectos de otorgar el peso correspondiente a cada una de ellas en la muestra final. Se contactó con 257 municipios en 50 provincias y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. El muestreo realizado fue polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (municipios) y de las unidades secundarias (secciones) de forma aleatoria proporcional, y de las unidades últimas (individuos) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad. Los estratos se formaron por el cruce de las 50 provincias con el tamaño de hábitat, dividido en 7 categorías: menor o igual a 2.000 habitantes; de 2.001 a 10.000; de 10.001 a 50.000; de 50.001 a 100.000; de 100.001 a 400.000; de 400.001 a 1.000.000, y más de 1.000.000 de habitantes.

En 2012, se realizaron 1.725 entrevistas entre el 11 al 21 de Diciembre. Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y P = Q, el error es de +/- 2,4 para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple. El muestreo se llevó a cabo en 245 municipios en 50 provincias y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. El procedimiento de muestreo fue polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (municipios) y de las unidades secundarias (secciones) de forma aleatoria proporcional, y de las unidades últimas (individuos) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad. Los estratos se formaron por el cruce de las 50 provincias con el tamaño de hábitat, dividido en 4 categorías: menor o igual a 10.000 habitantes; de 10.001 a 50.000; de 50.001 a 400.000, y más de 400.000 de habitantes.

Creencias y prácticas religiosas

En el trazo grueso, las orientaciones genéricas de la sociedad española hacia la cuestión religiosa no han cambiado significativamente en el período transcurrido entre 2011 y 2012. La mayoría de los españoles se declara *creyente no practicante* (37%). El resto de la sociedad – 62%- se distribuye en dos grandes grupos de peso casi idéntico: el de los *creyentes practicantes* (31%) y el de los *ateos, agnósticos e indiferentes a la cuestión religiosa* (31%). Así las cosas, en el año 2012 podemos seguir afirmando que la sociedad española es mayoritariamente creyente -68%-, si bien sólo una minoría transforma esas creencias en prácticas religiosas.

Tabla 1

En materia religiosa, ¿cómo se definiría Usted: creyente practicante, creyente no practicante, indiferente, agnóstico-a, o no creyente ateo-a?	Total	
	N	%
Creyente practicante	542	31,4%
Creyente no practicante	634	36,8%
Indiferente	156	9,0%
Agnóstico-a	171	9,9%
No creyente ateo-a	211	12,2%
No sabe	4	,2%
No contesta	7	,4%
Total	1725	100,0%

Fuente: *II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública*. Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense de Madrid. 2012.

Desde el punto de vista de la identidad cultural religiosa, en 2012 una amplia mayoría de la sociedad (83%) se definió como católica, seguida de una minoría significativa (14%) que se expresa carente de identidad cultural religiosa. Muy por

detrás, aparecen las religiones minoritarias que, a buen seguro, tienen una presencia cuantitativa mayor a la que reflejan nuestros datos. No es este el lugar para abordar la cuestión de los límites metodológicos de las herramientas distributivas para el conocimiento de las minorías sociales. Baste apuntar que los desajustes porcentuales entre los datos de nuestro estudio y la información disponible sobre el tamaño de los grupos religiosos en nuestro país deben ser explicados, en parte, desde la proporción de los que se definen carentes de identidad cultural religiosa y, en parte, desde los límites metodológicos de la encuesta telefónica como herramienta de investigación social.

Tabla II

Con independencia de que sea practicante o no, ¿cuál es su religión o su iglesia?	Total	
	N	%
Católica	1427	82,7%
Islámica	9	,5%
Ortodoxa	7	,4%
Evangélica o Protestante	9	,5%
Testigos de Jehová	5	,3%
Judía	2	,1%
Otras religiones	7	,4%
No tiene iglesia o religión	248	14,4%
No sabe	2	,1%
No contesta	9	,5%
Total	1725	100,0%

Fuente: *II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de Religiosidad y su Gestión Pública*. Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense Madrid. 2012.

En relación a la intensidad con la que se vivencia el hecho religioso, las pautas detectadas en 2011 se repiten en 2012. La religión es *muy importante* en la vida del 15% de los españoles, mientras que *no tiene ninguna importancia* en la cotidianidad del 24% de ciudadanos. Los totales se distribuyen creando una mayoría del 53% para quienes la religión es *poco o nada importante en su vida*, frente a un 46% de ciudadanos que expresan que la religión es *muy o bastante importante en su vida.* Sin embargo, estas grandes distribuciones no dejan ver las grandes modulaciones que encierran los datos. Nuestra investigación evidencia grandes diferencias generacionales, que se complementan con variaciones significativas de acuerdo con el nivel de estudios y el género.

Tabla III

¿Diría Usted que la religión en su vida es muy importante, bastante importante, poco importante o nada importante?	Total	
	N	%
Muy importante	254	14,7%
Bastante importante	538	31,2%
Poco importante	506	29,3%
Nada importante	415	24,1%
No sabe	5	,3%
No contesta	7	,4%
Total	1725	100,0%

Fuente: *II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de Religiosidad y su Gestión Pública*. Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense

En lo generacional, todos nuestros indicadores señalaron diferencias muy relevantes que evidenciaban un peso comparativamente muy superior de la cuestión religiosa entre los mayores de 55 años y la expansión mayoritaria de las posiciones más desvinculadas de las creencias o las prácticas religiosas entre los menores de 35 años. En este sentido, mientras el 23% de los mayores de 55 años declararon que la religión era muy importante en sus vidas, la proporción de los que opinaban lo mismo entre los menores de 35 era del 8%. Los datos revelan que ocurre algo similar con la práctica religiosa semanal: mientras el 31% de los mayores de 55 años declara acudir a los oficios religiosos esa frecuencia, esta proporción es de apenas el 7% entre los menores de 35 años. En general, la mayoría de la sociedad española considera que la religión es para ellos menos importante de lo que lo era para la generación de sus padres (54%) o, en su caso, igual de irrelevante (9%). Por el contrario, son algo más de una cuarta parte (28%) los que declaran que la religión es para ellos tan importante como lo era para sus padres y un 7% los que la perciben como más importante que para sus progenitores. En términos generacionales las diferencias son marcadas y tres cuartas partes de los menores de menores de 35 años declaran que la religión es para ellos menos importante que para sus padres o igual de irrelevante.

Los contrastes generacionales son aún más marcados cuando observamos las tasas de reproducción de la educación religiosa en el ámbito familiar. En términos absolutos, son una amplia mayoría (58%) los que han educado/educarían a sus hijos siguiendo los preceptos de una confesión, frente a la proporción de los que no han educado/educarían a sus hijos

siguiendo criterios religiosos (39%). Sin embargo, esta distribución se invierte e incluso se acentúa cuando observamos los resultados de este indicador en el grupo de los menores de 35 años. Entre este grupo, la proporción de los que educaría/educó a sus hijos siguiendo criterios religiosos disminuye al 36%, mientras que la proporción de los que no han educado/educarían a sus hijos de acuerdo con criterios religiosos crece hasta el 61%. En un sentido complementario, cabe señalar que son los católicos y los islámicos los que ofrecen tasas más bajas de reproducción de sus posiciones religiosas a través de la educación de la familia –66% y 67% respectivamente-, frente a las altísimas tasas de reproducción de posiciones que refieren los evangélicos (89%) y los no creyentes (88%).

Continuando con esta aproximación al ámbito de las creencias de acuerdo con su distribución en lo social en términos sociodemográficos clásicos, es necesario subrayar que todos los indicadores analizados evidencia importantes diferencias de acuerdo con el género. La mujeres confieren más importancia a la cuestión religiosa que los hombres (18% vs 11%), acuden con mayor regularidad a los oficios religiosos (23% vs. 14%) y se expresan más dispuestas a la reproducción de sus posiciones religiosas en el ámbito familiar (62% vs. 53%).

Más allá de las modulaciones específicas en términos generacionales o de género, el análisis de la evolución de los datos para el total de la población revela un leve incremento del porcentaje de *creyentes practicantes* (+3%) y una disminución, también, muy leve de la proporción de *creyentes no practicantes* (-3%). Estas variaciones están apenas un 0.6% por encima del margen de error del estudio de 2012, pero merecen ser reseñadas en tanto que apuntan una tendencia no consistente con la evolución histórica de la práctica religiosa en España. La desagregación de los datos apuntan una disminución de un 6% de la proporción de aquellos que, definiéndose culturalmente como católicos, se consideraban *creyentes no practicantes*. A su vez, el análisis de la secuencia de datos señala que esta variación se reparte del siguiente modo: un incremento del 4% del grupo de católicos que se definen como *creyentes practicantes* y un aumento paralelo del 2% de los católicos culturales que se definen como *ateos o no creyentes* en lo religioso. Es bien cierto que las modificaciones son muy pequeñas y apenas superan el margen de error del estudio, pero la naturaleza contracíclica de la tendencia hace imprescindibles futuras exploraciones de la evolución de esta pauta y la incorporación de nuevas variables diseñadas para su exploración causal (crisis económica como crisis de valores, nuevas prácticas evangelizadoras, análisis diferencial de las distintas religiones, etc.).

En definitiva, en el año 2012 la sociedad española seguía siendo mayoritariamente creyente (68%), aunque sólo un 36% declaraba transformar esas creencias en prácticas religiosas. El 37% de los españoles se declaró *creyente no practicante* y el 31% restante se identificó como *agnóstico, ateo* o *indiferente a la cuestión religiosa*. Aunque nuestros datos señalaron un incremento leve pero significativo de las prácticas religiosas y del número de los que se identifican culturalmente como católicos, estas variaciones resultan demasiado pequeñas como para revertir la posición generacional marcadamente declinante de las creencias y prácticas religiosas entre católicos e islámicos. Las acusadas diferencias en todos indicadores de nuestras investigaciones en función de la edad dibujan un escenario general en el que las prácticas religiosas y, en menor medida, las creencias, tienen importantes dificultades para garantizar su transmisión intergeneracional en el mediano-largo plazo.

Dimensiones convivenciales del pluralismo religioso: la ubicación de los nuevos centros de culto

Nuestras investigaciones incorporaron baterías de preguntas relativas a varios aspectos del pluralismo religioso. Los cuestionarios implementados en 2011 y 2012 contaron con preguntas sobre la percepción de libertad religiosa, la gestión de la diversidad en el ámbito de la sanidad y otros indicadores destinados a conocer las opiniones sobre el cómo de la gestión pública del hecho religioso (interlocución de las comunidades religiosas desde los niveles institucionales, opiniones sobre la subvención a las actividades promovidas por organizaciones religiosas, organización de enterramientos en los cementerios públicos, etc.). Sin embargo, la extensión de este formato de reporte investigador obliga a elegir un número mínimo de indicadores. Tras el análisis de toda la información recabada a través de estos proyectos, he seleccionado, además de los indicadores básicos sobre la extensión e intensidad de la religiosidad y el laicismo, dos grandes grupos de variables: las relativas a las opiniones sobre la ubicación en la ciudad/vecindad de los nuevos centros de culto y las baterías relativas a la enseñanza religiosa y el uso de símbolos religiosos en la escuela. La elección de estos ámbitos responde a dos criterios: por un lado, la capacidad de ambos temas para describir los principales rasgos de las opiniones de la sociedad española sobre la diversidad religiosa en aspectos muy vinculados a la cotidianeidad de las mayorías sociales y, por otro lado, porque este conjunto de variables pone de manifiesto niveles importantes de inconsistencia, visibilizando –en tanto que síntomas- la escasa articulación del *discurso convivencial* mayoritariamente extendido en lo social.

Comenzando por la descripción de las variables que dan cuenta de las actitudes hacia la ubicación de los nuevos centros de culto, cabe señalar que nuestras encuestas incorporaron dos preguntas básicas. La primera buscaba la identificación genérica de las actitudes hacia la convivencia cotidiana con la diversidad religiosa. La segunda se construyó para arrojar luz sobre la mediación que cada una de las confesiones posee en los posicionamientos de las mayorías. La lectura de los resultados cosechados en estos dos niveles permite obtener algunas conclusiones claras: la mayoría de la sociedad española mantiene opiniones tolerantes (59%) o indiferentes (14%) hacia el ejercicio de la libertad religiosa en los ámbitos espaciales próximos, siendo minoría los que apuestan por la segregación espacial de los nuevos locales de culto (24%).

El análisis desagregado de estos datos resulta revelador en muchos sentidos y dibuja tendencias comunes a muchos de los aspectos considerados en esta investigación.

Tabla IV

Muchos grupos religiosos están abriendo centros de culto en distintas localidades del país. En su opinión, ¿dónde deberían situarse los nuevos centros de culto religioso?	Total 2011	Total 2012
En cualquier lugar del centro o de los barrios que a los creyentes le parezca bien	52.4%	58.8%
En las afueras de los municipios, lejos del centro, en lugares especiales para los grupos religiosos	24.9%	24.1%
La cuestión le resulta indiferente (NO MENCIONAR, SÓLO RESPUESTA ESPONTÁNEA)	18.0%	14.3%
No sabe	3.6%	2.3%
No contesta	1.1%	.5%

Fuente: *I y II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense de Madrid. 2012. C. Bescansa y A. Jerez: *I Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Colección de Encuestas del observatorio del Pluralismo religioso en España. Madrid, 2012.
http://www.observatorioreligion.es/upload/83/81/Opiniones_y_actitudes_de_los_espanoles_ante_la_dimension_cotidiana_de_la_religiosidad_y_su_gestion_publica.pdf

De manera significativa, las posiciones más tolerantes hacia la apertura de nuevos espacios de culto se encuentran más extendidas entre los menores de 35 años (64%) que entre los grupos de más edad (54% de los mayores de 55 años). En un nivel de análisis diferente, la disposición a que se abran templos allí donde los creyentes decidan también encuentra significativamente más peso entre los que poseen estudios universitarios (66% frente al 52% de tolerantes entre los que tienen estudios primarios). A la cuestión generacional y educativa, hay que añadir una tercera medicación relevante: la posición ideológica de la gente. De manera significativa, los que se sitúan en posiciones de izquierda son notablemente más favorables a la apertura no segregada de centros de culto que los que se sitúan en posiciones de derecha (69% vs. 54%).

La exploración de los grados de tolerancia a la convivencia con los centros de culto nos llevó a formular una serie de preguntas pensadas para diferenciar el grado de aceptación/rechazo a los distintos tipos de centros de culto de acuerdo con la religión de pertenencia. Aunque los niveles de tolerancia explícita fueron más o menos similares a los que encontramos en la pregunta genérica sobre la ubicación de centros religiosos, la formulación más concreta de las preguntas como "tolerancia hacia la apertura de una mezquita/sinagoga/iglesia ortodoxa/iglesia evangélica/iglesia católica en las inmediaciones de su casa" dio como resultado niveles de tolerancia muy similares o incluso superiores a los de la pregunta genérica, pero también dio entrada a la expresión concreta de importantes tasas de rechazo referidas, fundamentalmente, a las mezquitas y, en menor medida, a las iglesias evangélicas a las sinagogas.

Tabla V

Ahora voy a preguntarle por distintos tipos de centros de culto y me gustaría que me dijera si a Usted, personalmente, le daría igual que abriesen uno al lado de su casa o si, por el contrario, preferiría que lo abriesen en otro sitio

	Le daría igual que lo abriesen al lado de su casa		Preferiría que lo abriesen en otro sitio	
	2011	2012	2011	2012
Una mezquita	57.4%	58.3%	40.1%	39,8%
Una sinagoga judía	62.7%	65.6%	34.1%	31,4%
Una iglesia ortodoxa	66.3%	68.5%	30.4%	28.2%
Una iglesia evangélica	64.2%	69,0%	33.1%	28,9%
Una iglesia católica	79.4%	81,5%	16.8%	16,3%

Fuente: *I y II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense de Madrid. 2012. C. Bescansa y A. Jerez: *I Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Colección de Encuestas del observatorio del Pluralismo religioso en España. Madrid, 2012.
http://www.observatorioreligion.es/upload/83/81/Opiniones_y_actitudes_de_los_espanoles_ante_la_dimension_cotidiana_de_la_religiosidad_y_su_gestion_publica.pdf

Además de identificar el peso de la cuestión generacional, educativa e ideológica, nuestras investigaciones trataron de dar entrada a las mediaciones provenientes con el grado real de convivencia con las minorías religiosas crecientes. Para

ello, incorporamos una variable destinada a dar cuenta el grado de visibilidad de mujeres o niñas con pañuelo islámico en el propio vecindario. En este sentido, la sociedad parece dividida en tres grandes grupos de peso casi idéntico: los que ven cotidianamente en su vecindario niñas o mujeres con el pañuelo islámico (35%), los que ven niñas o mujeres con el pañuelo de manera ocasional (31%) y los que nunca ven en su vecindario niñas o mujeres con el pañuelo islámico (34%). Pues bien, la lectura cruzada de los datos revela que los mayores niveles tolerancia a la eventual apertura de una mezquita en las inmediaciones del propio domicilio provienen de aquellos que ven niñas o mujeres con el pañuelo sólo de forma ocasional. Tanto lo que ven el uso del pañuelo islámico cotidianamente como los que no lo ven casi nunca, ofrecen mayores niveles de rechazo que los que declaran niveles bajos de convivencia en el vecindario.

Tabla V b)

En general, en su vecindario, ¿con qué frecuencia diría que ve mujeres o niñas que utilizan el pañuelo islámico? ¿Y en su ámbito de trabajo/estudio/actividad?		
	Vecindario	Trabajo/Centro de Estudios/Actividad
Todos o casi todos los días	34.9%	19.7%
Algunas veces a la semana	15.7%	9.5%
Algunas veces al mes	15.3%	10.6%
Nunca o casi nunca	33.7%	48.4%
No tiene ámbito de actividad	0.1%	10.4%
NS/NC	0.3%	1.4%

Fuente: *II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense de Madrid. 2012.

Con variaciones significativas, aunque no muy acentuadas, los datos parecieran señalar que la mayor convivencia en el vecindario con los grupos islámicos no incrementa, por si mismo, posiciones más proclives a la libre apertura de centros de culto en los vecindarios de referencia. Más bien son los grupos que declaran ver sólo ocasionalmente el uso del pañuelo islámico en su vecindario los que expresan posiciones de mayor tolerancia sobre la libre apertura de centros de culto en cualquier zona de la ciudad o en el propio barrio.

Pluralismo religioso y educación pública

En el terreno educativo, la sociedad española expresa opiniones mayoritariamente abiertas a la presencia de la educación religiosa en las escuelas. La formación religiosa de carácter voluntario en los centros de enseñanza recibió el respaldo del 65% en 2011 y del 67% en 2012. En general, parece la formación religiosa en el ámbito escolar parece una cuestión normalizada. En 2012, sólo un 27% de los españoles se expresaba en contra de la enseñanza de una asignatura de religión en los colegios. De manera consistente con el conjunto de datos de nuestros estudios, esta posición está más extendida entre los mayores que entre los jóvenes. La extensión de un tipo de tolerancia más o menos indiferente como rasgo básico de la sociedad española se expresa también en el respaldo de la apertura formativa de la escuela a todas las religiones. Nuestros datos más recientes señalan que, del total de españoles que se expresa a favor de la enseñanza de una asignatura de religión en los colegios (67%), algo más de la mitad entiende que todas las religiones tienen cabida en ese espacio religioso (54%).

Tabla VI

¿Está Usted a favor o en contra de la enseñanza de una asignatura de religión en los colegios?		
	2011	2012
A favor	39.9%	39.8%
A favor, siempre que la asignatura no sea obligatoria ni su nota cuente en el expediente	25.2%	27.5%
En contra	25.0%	27.5%
Le es indiferente	9.1%	4.8%
No sabe	0.8%	0.3%
No contesta	0.0%	0.1%

Fuente: *I y II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense de Madrid. 2012. C. Bescansa y A. Jerez: *I Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Colección de Encuestas del observatorio del Pluralismo religioso en España. Madrid, 2012.
http://www.observatorioreligion.es/upload/83/81/Opiniones_y_actitudes_de_los_espanoles_ante_la_dimension_cotidiana_de_la_religiosidad_y_su_gestion_publica.pdf

Nuevamente, la variable generacional resulta clave. Tomando como referencia los datos cosechados en 2011, mientras que para el 47% de los mayores de 65 años sólo debiera enseñarse la religión católica, el 61% de los menores de 30 años consideraba que cualquier religión debe tener entrada si así lo demanda la comunidad. Nuevamente, las mayorías expresaba posiciones de aceptación de la diversidad del hecho religioso, entendiendo mayoritariamente *lo religioso* en un sentido abierto, pluriconfesional y vinculado a las comunidades de referencia que operan en cada caso concreto.

Tabla VII

(Sólo para los que están a favor de la existencia de enseñanza religiosa en las escuelas: 65.1% del total en 2011 y 67.3% en 2012)	Total	
¿Estaría Usted a favor de que se enseñase sólo la religión católica o estaría a favor de que también se enseñasen otras religiones como el Islam, el Cristianismo Evangélico o el Judaísmo?	2011	2012
A favor de que se enseñe sólo la religión católica	39.0%	38.2%
A favor de que se enseñe cualquier religión: católica, Islamismo, Cristianismo Evangélico o Judaísmo	50.1%	53.7%
Le es indiferente	8.2%	6.5%
No sabe	2.3%	1.1%
No contesta	0.4%	0.5%

Fuente: *I y II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública*. Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense de Madrid. 2012. C. Bescansa y A. Jerez: *I Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública*. Colección de Encuestas del observatorio del Pluralismo religioso en España. Madrid, 2012.
http://www.observatorioreligion.es/upload/83/81/Opiniones y actitudes de los espanoles ante la dimension cotidiana de la religiosidad y su gestion publica.pdf

Pero este análisis resultaría muy incompleto si no dedicase parte de la exploración de los datos a esa considerable minoría que se expresa favorable a que la enseñanza de la asignatura de religión se restringa a la religión católica (38% de los que apoyan la enseñanza de la asignatura de religión en los colegios; 26% del total de la población). Los resultados cosechados en esta y otras variables dan cuenta de la existencia de una sólida minoría católica de rasgos opináticos específicos. Esta minoría parece apostar por un modelo de convivencia pluri-religiosa en lo social que establezca reglas distintas para cada una de las distintas religiones y que preserve con exclusividad los particulares derechos con los cuenta la iglesia católica en el marco normativo español. Y este constituye, tal vez, el límite más claro a la preservación del actual status quo de la iglesia católica en España. En la medida en que la gestión pública del hecho religioso constituye un objeto de atención marginal para las grandes mayorías sociales, la posición tolerante y más o menos indiferente acepta la conservación del status quo católico. Ahora bien, cuando se pregunta sobre eventuales intervenciones del Estado orientadas a preservar las distintas religiones y sus libertades, esas mismas mayorías se expresan partidarias que la libertad religiosa se preserve precisamente sin mediación pública. De manera más concreta, el 53% se declara partidario de que el Estado apoye menos a la iglesia católica, frente un 24% que defiende el actual estado de cosas y un 20% que reclama mayor respaldo. La proporción de los que creen que sería conveniente un menor apoyo estatal a las religiones minoritarias (Islam, evangélicos, etc.) crece hasta el 57%. Es decir, la tolerancia fundamentada en la indiferencia respalda en gran medida la actual posición de la iglesia católica en distintos ámbitos (educativo, sanitario, etc.) siempre que esa posición de privilegio funcione como argumento para el reconocimiento de similares derechos a las minorías religiosas (islámica, evangélica, etc.). En el momento en el que se plantea el derecho a un status quo igual, la mayoría tolerante se inclina sistemáticamente hacia las posiciones favorables a la restricción de derechos de la iglesia católica.

El uso de los símbolos religiosos en el ámbito educativo: el caso del pañuelo islámico y otros símbolos religiosos con presencia en las escuelas.

Todos los indicadores de nuestros estudios dibujan un escenario general dominado por las mayorías tolerantes hacia la diversidad religiosa en España. Sin embargo, del conjunto de religiones minoritarias existentes en España, el Islam recaba, comparativamente, valoraciones más negativas. El estudio realizado en 2011 puso de manifiesto que una proporción de entre el 35% y el 40% de los españoles expresaba opiniones de profunda desconfianza hacia el Islam. Así, una importante minoría respaldó la idea de que el Islam promueve la violencia (41%) o que es incompatible con la democracia (38%). De manera más directa, un 8% declaró abiertamente que preferiría que no abriesen una mezquita cerca de su casa porque no le gustan los musulmanes, un 4% porque preferiría tener un vecindario culturalmente homogéneo y un 3% porque creía que una mezquita cerca de su casa supondría un incremento de la inseguridad ciudadana. En definitiva, el conjunto de los datos revela la existencia de grupos sociales poco permeables a la interculturalidad religiosa y con opiniones confluentes con lo que se ha dado en llamar *islamofobia*.

En los estudios de 2011 y 2012 incorporamos indicadores destinados a chequear el grado de aceptación/rechazo de los componentes simbólicos del pluralismo religioso en el ámbito educativo. Los datos pusieron de manifiesto importantes diferencias en el grado de tolerancia a la presencia de simbología religiosa islámica o católica en la escuela. Posiblemente, el contraste de datos más destacable es el que resulta de la comparación del alto nivel de tolerancia (50%) hacia la presencia de símbolos católicos en las instalaciones educativas (nivel de práctica religiosa institucional), con la posición mayoritariamente prohibicionista (51%) sobre el uso del pañuelo islámico en la escuela (nivel práctica religiosa individual).

Tabla XI

En los últimos años se ha abierto en España un debate público sobre el derecho a utilizar símbolos religiosos en colegios e institutos. Voy a mencionarle algunos de estos símbolos y voy a pedirle, en relación a cada uno de ellos, que me diga si cree que debería permitirse su uso o, por el contrario, cree que debería prohibirse su uso en las escuelas.

	Debería permitir-se	Debería prohibirse	No debería ni permitirse ni prohibirse
El uso del pañuelo en la escuela por parte de las niñas musulmanas	34.1%	51.2%	13.1%
El uso del pañuelo en la escuela por parte de las profesoras musulmanas	33.6%	52.8%	11.9%
La presencia de crucifijos en las aulas	49.7%	33.6%	15.6%
El uso de colgantes con símbolos religiosos (crucifijos, vírgenes, escapularios, etc.)	64.3%	15.6%	18.9%

C. Bescansa y A. Jerez. *I Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Colección de Encuestas del observatorio del Pluralismo religioso en España. Madrid, 2012.
http://www.observatorioreligion.es/upload/83/81/Opiniones_y_actitudes_de_los_espanoles_ante_la_dimension_cotidiana_de_la_religiosidad_y_su_gestion_publica.pdf

Tabla X

Algunas personas consideran que en los colegios e institutos públicos el uso del pañuelo islámico debería permitirse y otras personas consideran que debería prohibirse. ¿Qué cree Usted de se debería hacer: permitirse o prohibirse?

	2011	2012
Debería permitirse	34.1%	40.8%
Debería prohibirse	51.2%	43.0%
No debería ni permitirse ni prohibirse	13.1%	14.1%
No sabe / No contesta	1.7%	2.1%

Fuente: *I y II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense de Madrid. 2012. C. Bescansa y A. Jerez: *I Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Colección de Encuestas del observatorio del Pluralismo religioso en España. Madrid, 2012.
http://www.observatorioreligion.es/upload/83/81/Opiniones_y_actitudes_de_los_espanoles_ante_la_dimension_cotidiana_de_la_religiosidad_y_su_gestion_publica.pdf

Tabla IX

Por lo que Usted sabe, ¿qué simboliza o representa el pañuelo islámico?	
Una tradición cultural, una costumbre	23.4%
No sabe	21.3%
La fe, la fuerza de las creencias religiosas	19.6%
El machismo, la sumisión de las mujeres a los hombres	19.5%
La sumisión de las mujeres a Dios	7.1%
Otra respuesta	8.7%
No contesta	.5%

Fuente: *II Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública.* Fundación Pluralismo y Convivencia-Universidad Complutense de Madrid. 2012.

Conclusiones

La cuestión religiosa en España ha evolucionado combinando una tendencia que describe una pérdida de importancia relativa de la cuestión religiosa en la vida cotidiana de las grandes mayorías, con otra pauta que apunta un incremento en términos relativos y absolutos del número de los miembros de las religiones minoritarias. Ambas tendencias confluyen en un escenario cuya principal característica es la tolerancia con que la sociedad española afronta la dimensión convivencial del pluralismo religioso; existen, es cierto, sectores significativos en posiciones discursivas marcadas por el extrañamiento, pero en su mayoría, la sociedad española expresa, aunque sea con importantes niveles de inconsistencia, opiniones tolerantes. Se trata, en definitiva, de un escenario opinático típico de los temas que la sociedad ha situado en lugares periféricos de su agenda, en este caso, como resultado de la comprensión mayoritaria del hecho religioso como una realidad de naturaleza privada.

Como se desprende de la lectura del conjunto de los datos presentados, aunque existen diferencias relevantes entre grupos, en general, cabe decir que las mayorías que coexisten en la sociedad española afrontan la dimensión cotidiana de la diversidad religiosa con niveles de implicación personal medios o medios-bajos y posiciones básicamente tolerantes. En general, los grandes grupos expresan opiniones tendentes a favorecer la convivencia interreligiosa, sobre todo en lo

que se refiere a las expresiones más cotidianas del pluralismo, y afrontan con pragmatismo la resolución de las nuevas situaciones nacidas del incremento del número de miembros de las religiones minoritarias.

Como primera consideración, cabe señalar la existencia de pautas transversales relacionadas con las características estructurales de nuestra sociedad que afectan, de manera significativa y consistente, a la mayoría de las opiniones sobre los aspectos más cotidianos y próximos del pluralismo religioso.

La primera de estas variables estructurales -y posiblemente la más relevante en términos históricos- es la edad. Los distintos grupos de edad que conviven en España sostienen posiciones significativamente distintas sobre el *deber ser* de la gestión del pluralismo religioso. Como tendencia general, podría decirse que las generaciones de los que hoy tienen menos de 45 años se expresan más indiferentes hacia la cuestión religiosa que los mayores de 45 años, pero también significativamente más tolerantes hacia el uso de símbolos religiosos minoritarios en la escuela pública, las prácticas alimenticias y las costumbres de los creyentes practicantes musulmanes y judíos. La edad imprime importantes diferencias en las opiniones relativas a todos los ámbitos, desde el de las creencias hasta el de las prácticas, desde el cómo gestionar los espacios de culto en los hospitales hasta cómo organizar los enterramientos en los cementerios públicos.

La segunda variable estructural sobre la que se articulan diferencias significativas en las opiniones sobre la gestión de la pluralidad del hecho religioso es el nivel de estudios de los entrevistados. La formación condiciona significativamente el sentido general de las opiniones. Las pautas con las que acabamos de describir las posiciones mayoritarias entre las generaciones más jóvenes son las mismas que caracterizan a los segmentos de población con niveles de estudios más altos, cuestión que sin duda está relacionada con su parcial solapamiento en el nivel estructural, pero no sólo. De manera general, los que han concluido estudios universitarios confieren menor importancia a la cuestión religiosa y se declaran indiferentes, agnósticos o ateos en una proporción significativamente superior (42.1%) que los que sólo poseen estudios primarios (16.8%). Por señalar algunos ejemplos, los grupos con menor formación se expresan menos partidarios de la incorporación de menús especiales en escuelas y hospitales o menos favorables a permitir el uso del pañuelo islámico en los colegios. Por el contrario, los grupos con mayores niveles de estudios -y también los de menor edad-, apoyan en su mayoría el establecimiento de menús especiales en los centros públicos o respaldan mayoritariamente el uso pluriconfesional de los espacios de culto en los hospitales. Estos son sólo algunos ejemplos. La lectura del conjunto de los datos del estudio ofrece resultados claros: la edad y el nivel de estudios, además de otras variables, están muy relacionados con el sentido de las opiniones sobre la gestión del hecho religioso en su dimensión cotidiana y, de manera consistente, los sectores más jóvenes o con mayores niveles de estudios expresan posiciones de mayor aceptación hacia la normalización de las prácticas de las religiones minoritarias en los ámbitos de lo común y de lo público.

En un segundo nivel de análisis, los estudios ofrecen resultados de notable interés para un mejor conocimiento de las opiniones mayoritarias en lo social sobre el hecho religioso. Por lo que se refiere al uso del espacio próximo o común con fines religiosos, en 2011, el 52% sostenía que los *creyentes practicantes de cualquier religión deberían ser libres para abrir lugares de culto en las zonas de la ciudad que consideren oportunas*, a los que, para una correcta interpretación del dato, tal vez debiéramos añadir el 18% que declara que *esta cuestión le resulta indiferente*. En 2012, la proporción de los que defendían las posiciones tolerantes creció hasta el 59%. Las posiciones segregacionistas son marcadamente minoritarias en todos los grupos de edad y apenas rondan el 20% de los menores de 45 años. De manera consistente, el 57% declaraba que le daría igual que abriesen una mezquita junto a su domicilio. Este porcentaje crececía hasta un 63% cuando preguntamos por la apertura de una sinagoga en las inmediaciones del domicilio del entrevistado/a y subía un punto más, hasta el 64%, en el caso de una iglesia evangélica. La mayoría expresa un porcentaje máximo de tolerancia vecinal, 79%, cuando preguntamos sobre la eventual apertura de una iglesia católica. Es decir, si bien existe una modulación vinculada a cada una de las religiones presentes en el país, las mayorías se expresan en todos los casos tolerantes –o indiferentes- a la apertura de centros de culto en las inmediaciones de su domicilio. Paradójicamente, son las minorías más indiferentes a la cuestión religiosa en términos de creencias las que declaran posiciones más abiertas a la proximidad de los centros de culto de distintas religiones. Pero en todo caso, es un hecho que las mayorías de todos los grupos, con independencia de sus creencias, su edad, su género o su formación, expresan posiciones de apertura -o indiferencia- a la vecindad con los centros de culto católicos, musulmanes, evangélicos, protestantes, ortodoxos o judíos.

Esta *tolerancia despreocupada* o *despreocupación tolerante* afecta a la mayoría de los aspectos relacionados con la organización de los espacios públicos. ……

Por último, los indicadores sobre el uso de símbolos religiosos en las escuelas públicas ofrecieron resultados desiguales y, como el resto de los datos, se encuentran muy mediados por las variables generacional, educativa e ideológica. Pero, en todo caso, los datos de este estudio son claros: las mayorías de todas las generaciones adultas se expresan partidarias de la prohibición del uso del pañuelo por parte de las niñas musulmanas en las escuelas públicas. En 2011, el 51.2% de los españoles apoyaba su prohibición, mientras que una minoría del 34.1% considera que debiera permitirse su uso y un 13.0% entiendía que no debiera legislarse sobre esta cuestión. Para las generaciones de los que hoy tienen menos de 30 años las proporciones se invirtieron: mientras el 51.9% consideraba que debiera permitirse el uso del pañuelo en las escuelas públicas, el 36.2% entendía que debiera prohibirse.

Para concluir esta lectura general de ambos estudios, en un tercer nivel de análisis, debemos señalar que el conjunto de la encuesta describe opiniones y posiciones opináticas con grados desiguales de cristalización. A menudo, los datos revelan

la existencia de grupos con posiciones frecuentemente contradictorias o inconclusas que parecen poner de manifiesto la ausencia de un debate público sobre la diversidad religiosa en España y, por consiguiente, la ausencia de estructuras argumentativas elaboradas y consistentes sobre el *cómo* de convivencia y la diversidad religiosa.

En definitiva, los datos describen una sociedad heterogénea que mayoritariamente ha situado lo religioso en el ámbito de las creencias privadas, entendiéndolas como íntimas. Las grandes mayorías sociales declaran conferir una importancia sólo relativa a lo religioso y se expresan abiertas, despreocupadas o indiferentes a la convivencia en vecindad con las costumbres de los creyentes practicantes de las religiones con mayor y menor peso en el país. Las generaciones más jóvenes son significativamente más proclives a aceptar los usos de las religiones minoritarias en lo público y lo privado, mientras que los adultos mayores, los que poseen menos estudios y los ideológicamente más conservadores expresan más reticencias ante las prácticas de las religiones minoritarias. Diferencias generacionales e ideológicas muy relacionadas con los niveles de formación que dibujan una sociedad en cambio, sumida en un proceso -simultáneo y ajeno al debate público- de transformación de propias creencias y construcción de sus opiniones sobre las dimensiones más cotidianas del pluralismo religioso.

Bibliografía

Bescansa, Carolina y Jerez, Ariel (2012): I Encesta sobre las Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública. Madrid. Colección de Encuestas del observatorio del Pluralismo religioso en España.

Kohut, Andrew et al. (2008): Unfavorable views of jews and muslims on the increase in Europe. Washington. www.pewglobal.org.

Kohut, Andrew et al. (2010): Views of religious similarities and differences. Results from de 2009 Annual Religion and Public Life Survey. Washington. www.pewglobal.org.

Metroscopia (2010): Valores, actitudes y opiniones de los inmigrantes de religión musulmana. Madrid. Metroscopia, Estudios Sociales y de Opinión.

Pérez-Agote, Alfonso y Santiago, José Antonio (2005): La situación de la religión en España a principios del siglo XXI. Madrid. CIS.

Pérez-Agote, Alfonso (2012): Cambio religioso en España: los avatares de la secularización. Madrid. CIS.

Rodríguez Blanco, M. (2005): "La enseñanza de la religión en la escuela pública española (1979-2005)", Observatorio delle Libertà ed Instituzioni Religiose, julio: 1-29. Satorras Fioretti, R. M. (1998): La libertad de enseñanza en la Constitución Española. Madrid. Marcial Pons. Tamayo Acosta, J. J. y Fariñas, M. J. (2007): Culturas y religiones en diálogo. Madrid. Síntesis.

Estudios de referencia del Banco de datos del CIS:

ES2824| **BARÓMETRO DICIEMBRE 2009**

ES2819| **ACTITUDES ANTE EL CAMBIO RELIGIOSO**

ES2776| **RELIGIÓN (II) (ISSP)**

ES2759| **RELIGIOSIDAD (II)**

ES2752| **RELIGIOSIDAD**

ES2443| **ACTITUDES Y CREENCIAS RELIGIOSAS**

LA RELIGIOSIDAD DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES: NUEVAS IDENTIDADES CATOLICAS Y PERFIL SOCIAL

Jose Javier Callejo González[1]

Resumen

El proceso de privatización experimentado en las últimas décadas por la religiosidad de los jóvenes españoles ha dado lugar a cierto pluralismo relgioso dentro del ámbito de la religión católica. Este pluralismo "suigéneris" puede identificarse a patir de las clásicas categorías de "católicos practicantes", "católicos no practicantes" y "no creyentes".

El análisis del perfil social de los jóvenes que se ubican en cada una de estas categorías permite acercarse a algunos aspectos de su identidad religiosa a partir de los contextos culturales y socioeconómicos en los que se mueven.

Ello plantea la existencia de formas de privatización religiosa alternativas a la del "individualismo religioso" que plantean aquellos autores que han tenido como referencia los análisis e interpretaciones procedentes de sociedades, como las anglosajonas y las de el norte de Europa.

Palabras clave: religiosidad, jóvenes, privatización, modernidad

1. Privatización y persistencia de la religión entre los jóvenes.

El cambio y modernización experimentado por la sociedad española en el último tercio del siglo XX se ha reflejado también, como no podía ser de otra forma, en el ámbito de la religión. En el transcurso de unos pocos años hemos asistido en España a una transformación radical de las relaciones entre la religión, el Estado y la sociedad dando lugar a un "fulgurante[2]" proceso de secularización. En el transcurso de tres décadas (1960-1990) los cambios socioeconómicos y políticos operados en España han transformado por completo el modo de vida de los españoles, socavando con ello las bases sociales y culturales en las que se asentó tras la Guerra Civil un anacrónico modelo de relaciones entre la Iglesia Católica, el Estado y la sociedad española, conocido como el "Nacional-Catolicismo"

Númerosos estudios y encuestas han puesto de manifiesto que la secularización y modernización de la sociedad española se ha saldado con un acusado alejamiento de los jóvenes de la institución eclesiástica y sus representantes, desplazando a su vez su religiosidad al ámbito privado de sus vidas. Ese distanciamiento[3] entre la iglesia y los jóvenes ha sido interpretado como un claro indicador de la desinstitucionalización de su religiosidad.

Pero este proceso de privatización y desinstitucionalización de la religiosidad de los jóvenes no ha supuesto un declive sustancial, y mucho menos la desaparición, de la dimensión religiosa en la vida de los jóvenes, sino que ésta se mantiene vigente para amplios sectores de la población juvenil. Se ha podido comprobar a través de datos de encuesta qué porcentajes significativos de jóvenes españoles afirman creer en Dios, oran con relativa frecuencia o se declaran creyentes (Callejo, 2010).

Sin embargo es obvio que la privatización y desinstitucionalización experimentada por la religiosidad de los jóvenes, así como los profundos cambios económicos, políticos, sociales y culturales que ha experimentado la sociedad española a lo largo del último tercio del siglo XX ha tenido necesariamente que modificar el carácter, el contenido y las características de la religiosidad de los jóvenes en particular y de los españoles en general, dando lugar inevitablemente a nuevas formas sociales de religión frente a la expresión tradicional, anacrónica[4] y totalizante[5] que adquirió durante el franquismo.

El propósito de esta comunicación es analizar las nuevas expresiones que la religiosidad católica adota actualmente entre los jóvenes españoles.

2. La emergencia de "cierto plurarismo religioso" en el ámbito católico.

Uno de los indicadores más utilizados para rastrear los cambios en la religiosidad de los individuos ha sido la autodefinición religiosa. Este indicador se basa en la identificación que cada encuestado hace de sí mismo en un campo social específico

1 Jose Javier Callejo González. Dpto. De Sociología y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. e-mail: javierc@soc.uva.es

2 Así, dice Davie Grace (2001: 121) "lo que ha durado cerca de un siglo en casi toda Europa se ha producido en España en sólo una generación".

3 Calificado por González-Anleo (2005:297) deseclesisación de la juventud española

4 Miguel Requena (2005:323) la califica a la religiosidad de la España Franquista como cultura Católica hermética, monolítica y anacrónica. Producto del monopolio religioso y de su capacidad para intervenir decisivamente en la vida social y cultural del país.

5 Así la califica Pérez Díaz (1987: 430)

de su vida como es la dimensión religiosa, lo cual ha dado lugar a las conocidas categorías religiosas de "católicos practicantes", "no practicantes", "indiferentes", "ateos" o "creyentes de otra religión". Si seguimos a Herbert Mead (1982) la identidad es un reflejo social, es la imagen que de nosotros mismos vemos proyectada en los demás. Pedir a alguien que se defina religiosamente es, pues, preguntarle por la posición social que en cuanto a su religiosidad cree ocupar frente a los demás, es decir en un contexto socioreligioso determinado[6].

Partiendo de esta premisa interpretativa, la evolución de este indicador a lo largo de las últimas décadas revela, no sólo el crecimiento o reducción de los porcentajes que arrojan estas categorías religiosas, sino también y sobre todo la emergencia de nuevas formas de religiosidad entre los jóvenes españoles. Así, desde una situación de partida en los años 60, donde el catolicismo oficial contemplaba una sola forma de vivir la religiosidad, a partir de los años 70 van emergiendo posiciones y vivencias religiosas diversas.

La distribución religiosa de los jóvenes que hace la primera encuesta de juventud en 1960, así como las categorías utilizadas en ella, revelan el predomino casi absoluto en la época de una religiosidad practicante que se consideraba "normal", en torno a la cual se contemplan otras dos formas que derivan de la anterior por exceso ("Católico ferviente") o por defecto ("tibio"). Frente a ello, la opción religiosa "no practicante" con 8% de los jóvenes varones y el 1,6% de las mujeres, se revela como una opción "anómala", sin legitimidad social. No existían, pues, entonces otras opciones legítimas y sociológicamente significativas, como ponen de manifiesto los datos y la elocuente ausencia en la tabla de categorías que recojan las posiciones agnósticas o ateas.

Tabla 1

AUTODEFINICIÓN RELIGIOSA

A juzgar por las practicas religiosas que realizas ¿Cómo te consideras?			AUTOIDENTIFICACIÓN RELIGIOSA DE LOS JÓVENES	
Año 1960 (Jóvenes 16-20 años)			Año 1967 (Jóvenes 15-29 años)	
	Varones	Mujeres		
Católico ferviente	6,7	17,5	Católicos practicantes	67
Normal	68,7	74,9	Católicos no practicantes	**17**
Tibio	15,8	8,6	Creyentes de otra religión	-
No practicante	7,7	1,6	No creyentes e indiferentes	3
Otra religión	0,1	--	N	1.104
N	(1.316)	(415)		

Fuente:1960: Encuesta sobre presupuestos mentales de la juventud española, pág 241.
1967: CIS nº 1020. 1980.

Sin embargo, a partir de entonces las opciones se abren dando lugar a un cierto "pluralismo" en la forma de vivir la religiosidad. En 1967, la panorámica de la religiosidad de los jóvenes españoles que se ofrece en al segunda encuesta de juventud parece haber cambiado bastante. Primero por que las categorías del indicador cambian en consonancia, se supone, con la transformación de la realidad religiosa del país. Ahora es el carácter "practicante", y no la intensidad de la vivencia religiosa, lo que distingue a unos católicos de otros y se añade la categoría de "no creyente o indiferente". Y segundo porque los "los católicos no practicantes" que ya aparecían en la encuesta de 1961, ahora se duplican.

Desde entonces hasta la actualidad este indicador ha permanecido en gran medida inalterado ofreciendo una fehaciente panorámica de la evolución de la religiosidad de los jóvenes españoles. La reconstrucción de esta panorámica se presentan en la siguiente tabla

Tabla 2

EVOLUCIÓN DE LA IDENTIFICACIÓN RELIGIOSA.
(Jóvenes 15-29 años)

	1967	1980	1987	1988	1989	1992	1996	2000	2005	2008
Católicos practicantes	67	33	24	26	28	26	19	28	14	12
Católicos no practicantes	17	43	55	52	53	56	54	44	49	50
Creyentes de otra religión	-	1	6*	1	1	1	2	2	3	8
No creyentes e indiferentes	3	20	9	19	16	14	23	24	29	29
N	1.104	6.811	2.072	5.249	17.266	5.000	6.000	(6.492)	(5.014)	

Los datos de 1980 se refieren a jóvenes de 18-29 años.

1967: CIS nº1020. 1980. CIS nº 1259. 1987:CIS nº 1698. 1988: Encuesta de Juventud 1988. 1989: CIS nº 1813. 1992: Encuesta de Juventud 1992. 1996: Encuesta de Juventud 1996; 2000: Encuesta Juventud 1999; 2005: Encuesta Juventud 2005.

Fuente: INJUVE, Informe: Juventud en España 2000 y 2005. Madrid.

6 Estas posiciones son las que recogen las encuestas, al tiempo que contribuyen a crearlas instituyéndolas como socialmente relevantes (Fernando Conde, 1994). Por ello, aunque las categorías que recogen las encuestas hayan permanecido inalterables, las posiciones y significados que cada una de ellas encierra han ido cambiando con la transformación del contexto socioreligioso, de tal manera que ser católico practicante hoy, donde los católicos practicantes son minoría, es diferente a ser católico practicante hace 30 años cuando no había alternativas legítimas a esta opción, y los católicos practicantes eran abrumadora mayoría.

En la serie se observa un importante cambio en la identificación religiosa de los jóvenes consistente en un descenso de los jóvenes que se declaran "católicos practicantes" y un incremento de los jóvenes que se declaran católicos no practicantes y no creyentes. El cambio es fuerte en los años 60 y 70. En esos años se podría decir que se da una auténtica revolución en la religiosidad de los jóvenes coincidiendo con los intensos cambios sociales y políticos que en esos años vive la sociedad española. A lo largo de los años 80 y 90 los datos muestran, con las fluctuaciones lógicas de unas encuestas a otras, cierta estabilidad y asentamiento, como si el proceso de cambio religioso hubiese tocado fondo. A lo largo de estas décadas los católicos practicantes se sitúan en torno al 25%, los católicos no practicantes en torno al 50% y los no creyentes en torno al 20%. En cambio los años finales de la década de 1990 y los primeros años del tercer milenio parecen romper esa tendencia a la estabilidad y apuntan a un nuevo descenso de los católicos practicantes que repercute sobre todo en un aumento de los que se declaran "agnósticos" o "indiferentes", manteniéndose en cambio los jóvenes "catolicos no prácticantes" en torno al 50%[7].

La interpretación general de la evolución de la autoidentificaicón religiosa ha sido siempre la de un claro declive de la religiosidad de las y los jóvenes, y de un fuerte y rápido proceso de secularización de la sociedad española, que se ha basado en la idea unas veces implícita y otras explícita de que las categorías intermedias contempladas en este indicador recogían grados diversos de desafección religiosa constituyendo en este sentido pasos previos hacia el agnosticismo y la increencia (González-Anleo y González Blasco, 1992: 25; Pérez-Agote et alii, 1993:276).

No obstante, la evolución de este indicador a lo largo de las últimas décadas, a parte de reflejar el declive efectivo de una forma específica de religiosidad, la de la religiosidad católica "tradicional", institucionalizada y regenerada durante el franquismo, pone de manifiesto la emergencia de nuevas formas de religiosidad. Así, desde una situación de partida caracterizada por la existencia con anterioridad a los años 60 de una sola forma de vivir la religiosidad, el "catolicismo oficial", emergen a partir de los años 70 al menos tres posiciones religiosas perfectamente legitimas: La de los "católicos practicantes" en la que se sitúan en torno a un 10-15% de los jóvenes españoles, la de los católicos "no practicantes" (un 40 ó 50%) y la de los no creyentes (otro 25 ó 30%).

Ello ha dado lugar, efectivamente, a un cierto pluralismo religioso en la España moderna Se trata ciertamente de un pluralismo sui géneris ya que se mueve dentro de un universo definido por la cultura y la tradición católica, que puede ir desde el clericalismo, de las posiciones más conservadoras, hasta el anticlericalismo de las posiciones ateas y laicistas.

Sólo en los últimos años, coincidiendo en cierto modo con la revisión de la tesis de la secularización y la constatación de la persistencia de las creencias religiosas en el conjunto de la sociedad pero sobre todo entre los jóvenes, se empieza a reconocer por parte de la sociología la posibilidad de que una parte importante de los católicos no practicantes, e incluso de los indiferentes presenten un tipo de religiosidad cualitativamente distinta que no conduzca necesariamente a la increencia o al agnosticismo (Estruch, 1995:10; Bericat, 2008)[8] aunque obviamente, presupone un tipo de religiosidad diferente a la tradicional o a la que propugna la Iglesia Católica.

Así, autores como González-Anleo, que siempre han visto el panorama religioso dividido en dos partes, la de los creyentes, donde se integran los católicos practicantes que observan los preceptos y las prácticas de la ortodoxia católica, y la de los no creyentes, formada por ateos, agnósticos, indiferentes y católicos no practicantes que estarían en vías de serlo, dibuja en el último Informe sobre los Jóvenes Españoles de la Fundación Santa María un mapa religioso de la juventud española que siguiendo a otros autores Europeos (Fulton, 2000; Campiche, 1977) contempla tres polos o tipos de religiosidad que se corresponden a grandes rasgos con los tres tipos que viene a identificar la autodefinición religiosa (Católicos practicante, católicos no practicantes y indiferentes o no creyentes). En este mapa religioso se viene a reconocer implícitamente que los "católicos no practicantes" son portadores de un tipo específico de religiosidad, la que Campiche denomina el "cristianismo cultural". Este se caracterizaría por estar constituido por cristianos de práctica irregular y ritualista, limitándose a la participación en los principales ritos de pasaje y a ciertas ceremonias, para quien Dios es una fuerza superior y la religión y la Iglesia cuentan poco, pero para los que el cristianismo es aún una importante fuente de identidad y sentido (González-Anleo, 2005: 252-254).

Se trata en este caso de una religiosidad o una situación, que Pérez Agote, en una descripción del proceso de secularización del País Vasco, ya dejaba entrever, aún decantándose por esa visión dicotómica de la realidad religiosa:

"En medio [del polo representado por la religiosidad tradicional y del representado por el laicismo militante se encuentra] la gran masa de la población vasca que se desacraliza, que se aleja progresivamente de una dependencia firme de los grandes doseles sagrados de la religión y la política. Ello significa, posiblemente una creciente privatización de la vida, más acá de la implicación directa en el mundo de la efervescencia política, y una tendencia progresiva a la fabricación ad hoc por cada individuo de una construcción ad hoc de sentido, realizada con los fragmentos resultantes de la explosión de los universos esféricos y herméticos de la política y la religión" (Pérez-Agote et alii, 1993:281).

Así pues, los jóvenes españoles presentan en la actualidad y en ese contexto de privatización de la religión, al menos, tres modos de enfrentarse ante el hecho religioso. Dos de ellos son claramente religiosos y católicos aunque uno de estos no

7 Es de destacar también que, a lo largo de estas décadas los porcentajes de jóvenes pertenecientes a otra religión se han ido incrementando modestamente hasta alcanzar en la actualidad una cifra nada despreciable del 8%, sobre todo si se tiene en cuenta que el % de catolicos prácitcantes se ha reducido hasta el 12%

8 Bericat define la religiosidad de los no practicantes como una forma postmoderna basada en la duda, más que en la indiferencia.

responda en absoluto ni a la religiosidad tradicional del catolicismo español, ni tampoco a la ortodoxia que actualmente proponen las instituciones eclesiásticas. Pero, al margen de que estas posiciones sean religiosas o no desde el punto de vista de la Iglesia Católica o la sociología religiosa, sí plantean la existencia entre los jóvenes españoles de universos de sentido, formas de implicación con los demás y estilos de vida distintos que apuntan a diversas formas de sociabilidad y privatización de las relaciones sociales.

El perfil social de los jóvenes que se ubican en cada uno de estos tres polos permite un acercamiento a esa realidad social y a los rasgos que definen la pluralidad de opciones religiosas entre los jóvenes españoles.

3. Perfil social de las distintas identidades religiosas: CLase social, ideología y área socio-cultural

Clase social

La clase social ha sido siempre un factor a tener en cuenta en la afiliación religiosa de los individuos. Algunos estudios realizados en Francia así lo atestiguan y ponen de manifiesto, además, que la relación entre religión y clase social no se ha dado siempre en el mismo sentido, sino que ha variado dependiendo de la coyuntura social y política de cada época (Elzo 1989: 264). En la actualidad en España la relación entre clase social y religiosidad no tiene el peso que tuvo en el pasado (Amando de Miguel, 1994:427; González Anleo, 2004: 43; 2005: 254), siendo en la actualidad muy débil[9].

Aún así, el análisis de los datos recogidos en las encuestas revela que el grado de asociación entre ambas variables, aunque es bajo, es consistente, ya que en todas las encuestas apunta en la misma dirección: una asociación positiva entre nivel de religiosidad y status social. (vease en este sentido los distintos informes de la Fundación Santamaria de 1984:255; 1994:163; 1996: 443; 2002:45)

La siguiente tabla procedente de la Encuesta del Instituto de la Juventud del año 2000, permite matizar un poco esta apreciación general. En ella puede verse que son las "viejas" clases medias las que arrojan los mayores porcentajes de católicos practicantes, mientras que las "nuevas" clases medias presentan un porcentaje de católicos practicantes sensiblemente inferior.

Tabla 3

Autoidentificcaión religiosa por clase social subjetiva

Año 2000 (15-29 años)

	Cat. Pract	Cat. No pract	No creyente
Alta/ Media-alta	28*	40	29
Viejas clases medias	33	44	21
Nuevas clases medias	26	46	24
Obreros cualificados	23	48	26
Obreros no cualificados	27	46	21

* Porcentajes horizontales

Fuente: Informe Juventud 2000. Instituto de la Juventud, pág. 617.

La explicación de este hecho requiere hacer mención a la distinción entre "viejas" y "nuevas" clases medias: la "viejas clases medias", o también llamadas por otros "clases medias patrimoniales" (Orti, 1987; Alonso y Conde 1994: 83; Moran, 1997:367) suelen incluir a pequeños empleadores y autónomos no profesionales, así como agricultores, pescadores, etc. que se caracterizan, entre otras cosas, por poseer bajos niveles de educación formal (Giner y Sarasa, 1993:78), estar ocupados en sectores económicos y áreas geográficas donde los procesos de modernización y secularización han sido menos intensos y haber sido uno de los sectores sociales afines al régimen franquista (Carmona[10], 2004: 259). Las nuevas clases medias se refieren por contraste a profesionales técnicos, directivos y supervisores no manuales (Requena, 2005 :275) que suelen tener, porque sus empleos lo requieren, un elevado nivel de educación formal y por estar ocupados en sectores económicos y vivir en zonas muy urbanizadas en los que la incidencia de la modernización es mucho mayor.

Por ello las viejas clases medias presentan mayores índices de religiosidad que las nuevas, debido a que se ubican en entornos socioculturales menos secularizados, en los que el mantenimiento del status exige con frecuencia su presencia en rituales religiosos públicos.

9 Ello se debe probablemente a la conjunción de varios factores: por un lado, el éxito obtenido en la "recatolización de la sociedad española" durante el franquismo difundió una religiosidad homogénea en el conjunto de la población que hizo desaparecer las grandes diferencias de clase que anteriormente se daban en torno a la religión (Pérez Díaz, 1987:433-434). Posteriormente la transformación de la sociedad española en una sociedad de amplias clases medias con un alto nivel de vida y de consumo, ha hecho que las diferencias de clase al menos en el plano ideológico, se hayan difuminado.
Por otro lado la metodología utilizada para clasificar a la población en diferentes clases sociales, generalmente la autoubicación del entrevistado o su adscripción en función de unas categorías de ocupación muy generales, no parece ser muy sensible, ya que la inmensa mayoría termina por situarse en las "indefinidas" clases medias. No obstante, la clase social es probable que se sitúe detrás de otras variables que tienen una incidencia mayor sobre la religiosidad, como es la ideología política, o la propia autoidentificación religiosa.

10 Carmona habla concretamente de "clases medias tradicionales"

En conjunto estos datos permiten establecer una relación débil pero clara entre la "identidad practicante" y las clases medias y medias- altas, y dentro de ellas con aquellos sectores cuyo estilo de vida, ocupación, cultura y posición social conecta, o es heredera, en cierto modo, de las clases y colectivos sociales que sustentaron el "nacionalcatolicismo".

Por el contrario, los *"católicos no practicantes",* presentan siempre los mayores porcentajes en las clases medias-bajas y bajas. Por lo general, las diferencias entre las distintas clases en relación con el porcentaje de católicos no practicantes son muy reducidas, ya que en todos los estratos en torno al 50% se declaran así desde el punto de vista religioso. Sin embargo, las diferencias crecen significativamente en aquellas encuestas en las que el estrato social más bajo se define como "clase trabajadora". En estos casos, se observa como el porcentaje de personas pertenecientes a esta clase social que se definen como "católicos no practicantes" llega hasta el 58% en 1984 y alcanza el 64% en 1994 y 2002. Parece pues, que el catolicismo no practicante encuentra en las clases bajas, y especialmente en la clase trabajadora, un estilo de vida y una cultura algo más propicia que en las clases sociales más elevadas. Ello conecta también probablemente, con la tradicional desafección religiosa de las clases trabajadoras españolas comentada ya por Duocastella en los años 60.

Tabla 4

AUTODEFINICIÓN RELIGIOSA POR CLASE SOCIAL

	1984	1994	1996	2002
CATÓLICOS PRACTICANTES (muy buenos católicos/ católicos practicantes)				
Alto			27	6
Alta/Media-alta	24	25	23	16
Media		22	18	
Media-baja	20	21	18	14
Bajo			18	
Trabajadora	15	13		16
Diferencia status más alto/status más bajo	**9**	**12**	**9**	**-10**
CATÓLICOS NO PRÁCTICANTES (católicos no practicantes y católicos no muy practicantes)				
Alto			41	30
Alta/Media-alta	50	51	49	51
Media		49	53	
Media-baja	55	57	58	50
Bajo			59	
Trabajadora	58	64		64
Diferencia status más alto/status más bajo	**-8**	**-13**	**-18**	**-34**
NO CREYENTES (indiferentes, agnósticos, ateos)				
Alto			28	58
Alta/Media-alta	24	25	26	31
Media		27	26	
Media-baja	25	21	21	34
Bajo			19	
Trabajadora	25	21		15
Diferencia status más alto/status más bajo	**-1**	**4**	**9**	**43**

1984: Clase social subjetiva/ Jóvenes 15-24 años. Los jóvenes españoles 84. Fundación Santa María 1984, pág. 255.
1994: Clase social ocupacional del padre / Jóvenes 15-24 años. Los jóvenes españoles 94. Fundación Santa María 1994, pág. 163.
1996: Clase social subjetiva/ Jóvenes 15-29 años/ Informe Juventud 96. Instituto de la Juventud 1996, pág.443.
2002: Clase social subjetiva / Jóvenes 13-24 años. Jóvenes 2000 y Religión. Fundación Santa María 2004, pág. 45.

Los *no creyentes*, en cambio ofrecen un perfil de clase en principio muy similar al de los católicos practicantes. Presentan una asociación positiva con el nivel de estatus. Las diferencias que arrojan los no creyentes entre las categorías de status alto y bajo es positiva como sucedía en el caso de los católicos practicantes.

Ahora bien, la evolución de estas diferencias a lo largo de las encuestas contempladas en la tabla presenta una peculiaridad que indica la existencia de un cambio significativo en la composición social de este colectivo a lo largo del las últimas décadas. En 1984 la diferencia entre la clase alta y la clase trabajadora da un saldo mínimo, pero negativo, en cambio en

los años sucesivos este saldo cambia de signo y se incrementa. Ello apunta a que hasta 1984 la no creencia y el ateismo se sitúa más en las clases bajas (en la clase trabajadora probablemente), pero a partir de esa fecha los no creyentes crecen entre las clases medias y entre la clase alta, reflejo probablemente de los cambios generados en la composición social de estas clases, al sumarse, a las viejas clases medias y altas nuevos colectivos (profesionales y nuevos empresarios) (Moran, 1997:367) que portan una religiosidad diferente, lo cual incrementa los índices de secularización y agnosticismo de las clases medias y altas, mientras que las clases bajas y trabajadoras, en una época de escasa conflictividad social, y difuminación de los alineamientos político-ideológicos optan más por una religiosidad no practicante.

Ideología política

La ideología política ha presentado siempre una fuerte asociación con la identidad religiosa. Por ello, el cruce de ambas variables se ha convertido en un clásico en los informes de la Fundación Santa María, apareciendo en todos ellos bien en un intento por definir el perfil social de las diferentes identidades religiosas, o a la inversa, cuando se trata de identificar el perfil de aquellos que se sitúan en las diferentes posiciones político-ideológicas.

En todos los informes en los que se muestra este cruce se observa una fuerte asociación entre las posiciones de derecha y la identificación con el catolicismo practicante, y a la inversa entre las posiciones de izquierda y los no practicantes, los indiferentes y los no creyentes. Esta asociación no parece cambiar ni declinar con el paso del tiempo. Es probable que la asociación entre los extremos de la tabla haya crecido como consecuencia de la moderación política experimentada por los jóvenes españoles a lo largo de las últimas décadas que habría permitido que en los extremos de la escala ideológica permaneciesen los más radicales también en sus posiciones religiosas. En cambio, en las posiciones centrales la asociación entre ambas variables es posible que en la actualidad aparezca más difuminada que en el pasado.

En la siguiente tabla procedente del el Informe de la Fundación Santa María de 1999 pueden verse los datos de esta asociación. Puede verse, que la mayoría de los que se definen como "católicos practicantes" se sitúan en posiciones de centro-izquierda (el 37%) y de derecha (el 31%). Los católicos no practicantes, en cambio se sitúan en el centro izquierda (42%) y en la extrema izquierda (22%). Los no creyentes, por otra parte, se sitúan en la mayoría de los casos en la extrema izquierda (43%).

Tabla 5

Autoidentificación religiosa por autoubicación política.

Año 1999 (Jóvenes 15-24 años)

		Escala ideológica (1 ext Izq, 10 extr derecha)				
	Media	1-2-3	4-5	6-7	8-9-10	Ns/nc
Católico practicante/ muy buen católico	5,46	12	**37**	**16**	**15**	19
Católico no muy practicante	4,99	**17**	**37**	**16**	8	21
Católico no practicante	4,53	**22**	**42**	**15**	4	17
Indiferente/agnóstico	4,12	30	**41**	7	4	18
No creyente/ateo	3,64	**43**	**28**	8	3	18

* Porcentajes horizontales.

Jóvenes españoles 1999, pág 102.

Aún así, no hay que olvidar que en todas las categorías religiosas salvo en la de no creyentes, en torno al 50% de los que se definen ideológicamente se sitúan en posiciones de centro izquierda, una posición que constituye en realidad el centro ideológico de la sociedad española y que, por ello, define poco a los que se sitúan en él.

Área sociocultural

La importancia del contexto sociocultural en la religiosidad de los individuos se constata en todas las encuestas y estudios que se detienen en ello al comprobar que los distintos índices de religiosidad presentan variaciones importantes de unas regiones o comunidades autónomas a otras. Se trata de variaciones significativas, superiores en la mayoría de los casos a las que introducen otras variables como la case social, el sexo o la edad (Elzo 1989:304).

En Europa algunos estudios socioreligiosos han puesto de manifiesto que las formas religiosas que se dan en un determinado área geográfica vienen determinadas en gran medida por la propia trayectoria histórica de la región, sus transformaciones socioeconómicas y sus tradiciones culturales (González Blasco y González-Anleo 1992: 38). G. Le

Bras, citado por Blasco y González-Anleo 1992, señala concretamente como factores determinantes de la religiosidad de una región la estructura socioeconómica, las tradiciones o movimientos históricos religiosos, la influencia de las grandes ciudades en su entorno regional y los movimientos migratorios.

En España, el análisis de las relaciones entre religiosidad y área sociocultural ha sido abordado de forma esporádica y fragmentaria. Entre estos estudios destacan el ya clásicos estudio de Rogelio Duocastella en los años 60, y algunas aproximaciones realizadas en los primeros Informes FOESSA (González Blasco y González-Anleo 1992: 38).

Entre los estudios de Juventud destaca el análisis realizado por Javier Elzo en el informe de 1989 en el que ofrece una panorámica relativamente exhaustiva de la religiosidad que se da en las distintas comunidades autónomas a partir de los indicadores disponibles (autoidentificación religiosa, asistencia a misa o la iglesia, creencias). El resto de los informes se limitan por lo general a constatar las enormes diferencias que se dan entre las comunidades en relación con el porcentaje de "católicos practicantes" "no practicantes y no creyentes.

En relación a este aspecto de la religiosidad, los datos que se encuentran en las distintas encuestas son abundantes, pero el análisis de los mismos se enfrenta a algunos obstáculos importantes. Por un lado en la mayoría de las encuestas los márgenes de error que ofrecen los datos cuando se desagregan por comunidades son muy altos, debido al reducido tamaño de la muestra. Por otro lado, y debido en parte a esta circunstancia los valores religiosos que arrojan las distintas comunidades varían enormemente de unas encuestas a otras haciendo muy difícil percibir las tendencias y peculiaridades que presenta cada área sociocultural.

No obstante, a pesar del baile de cifras, algunos rasgos y tendencias quedan relativamente claros. El mapa religioso español, en el contexto de un intenso proceso de secularización general y de fuerte caída de los índices clásicos de religiosidad, parece haber cambiado sustancialmente desde los años 70 hasta la actualidad.

En el informe FOESSA de 1970 se describía la existencia de "tres Españas" en función de la religiosidad que presentaban los españoles: la *España del Norte* con una religiosidad alta, a excepción de tres zonas con fuerte presencia proletaria e industrial, la Galicia costera, Asturias y Barcelona. En estas zonas la asistencia dominical a misa oscilaba[11] entre el 89% de Bilbao y el 99% de Navarra. La *España central*, incluida Asturias y Murcia, que presentaba una "religiosidad media", con porcentajes de asistencia a misa los domingos que oscilaba entre un 80 y 90%. Y finalmente la *España del Sur* con Valencia, Madrid y Barcelona, que presentaba una "religiosidad débil". Estas zonas arrojaban entonces tasas de asistencia a misa que iban desde el 57% de la ciudad de Barcelona hasta el 77% de la Andalucía oriental. Se trata de un ámbito geográfico que coincide en gran medida, dice González-Anleo, con la España liberal y de izquierdas (González Blasco y González-Anleo 1992: 38).

Tabla 6

PORCENTAJE DE ASISTENCIA A MISA POR LO MENOS LOS DOMINGOS Y FESTIVOS 1970

Barcelona	57
Andalucía Occidental y Extremadura	67
Valencia	70
Madrid	73
Andalucía oriental	77
Galicia costera	79
Asturias	81
Centro (sin Madrid)	82
Murcia	85
País Vasco	89
Castilla la Vieja	92
Baleares	92
Resto de Cataluña	93
León	95
Aragón	96
Galicia Interior	97
Navarra	99
Total	83

FUENTE: INFORME SOCIOLÓGICO. FOESSA 1970, PÁG.451.

11 El análisis y clasificación de las tres áreas religiosas se basa en una encuesta realizada a amas de casa

A pesar de que este mapa religioso fue construido a partir de una encuesta realizada a amas de casa, el mapa religioso actual que muestran las encuestas realizadas a los jóvenes desde los años 80 presenta importantes variaciones que se han ido consolidando a lo largo de las tres últimas décadas, como puede comprobarse en la siguiente tabla.

En 1982 el ranking de católicos practicantes por comunidades autónomas muestra ya algunos rasgos de cambio, junto a otros rasgos de continuidad con el mapa religioso de 1970. Madrid, Cataluña y Extremadura siguen siendo áreas de religiosidad débil. Pero el País Vasco se ha descolgado ya del grupo que presentaba en los años 70 una religiosidad fuerte y aparece en los últimos puestos de la tabla. Andalucía se podría decir que asciende en el ranking hasta situarse en la media española, con un 34% de "católicos practicantes". También asciende claramente en el ranking Castilla y León, que desde una religiosidad media en los años 70, se sitúa a ahora a la cabeza de la clasificación junto a Navarra.

En los años posteriores, en las encuestas de la Fundación Santa María de 1989 y 1994 y en la encuesta nacional de Juventud del Instituto de la Juventud de 1992, estas tendencias, descendentes en unos casos y ascendentes en otros, se consolidan, a pesar de los datos muestran variaciones significativas en las mismas comunidades entre unos encuestas y otras. Así, en 1989 Castilla y León se mantiene en los primeros puestos del ranking y Madrid , el País Vasco y Cataluña en los últimos puestos. Pero lo sorprendente es que el primer lugar lo ocupa en esta encuesta Andalucía, que muestra de esta forma una fuerte tendencia ascendente. Esta posición es probablemente coyuntural, producto probablemente de las variaciones muestrales, no obstante su tendencia ascendente se corrobora en las encuestas de 1992 y 1994, donde se sitúa en ambos casos por encima de la media nacional. Es de destacar en este sentido también que Extremadura se sitúa en 1992 ligeramente por encima de la media nacional , cuando en 1982 ocupaba el último puesto.

Tabla 7

"CATOLICOS PRACTICANTES" por Comunidades Autónomas

Año 1982 (15-20)		Año 1989 (15-24)		Año 1992[1] (15-29)		Año 1994[2] (15-24)		Año 2002(13-24)		Año 2005 (15-24)	
Total	**34**	**Total**	**19**	**Total**	**26**	**Total**	**18**	**Total**	**15**	**Total**	**10**
Comunidades											
Cast y León	**54**	**Andalucía**	**27**	**Navarra**	**43**	Cast y León	**28**	**Andalucía**	**33**	Casti y León	**13**
Navarra	**50**	**C. Valencia**	**23**	**Cast y León**	**42**	**Galicia**	**28**	Cast y León	**21**	**Andalucía**	**12**
Asturias	**46**	Cast y León	**21**	**Cantabria**	**41**	**C. Valenciana**	**23**	**P. Vasco**	**15**	**Madrid**	**11**
Cast la Mancha	**43**	**Galicia**	**17**	**Rioja**	**37**	**Andalucía**	**20**	**Madrid**	**14**	**C. Valenciana**	**8**
Murcia	**42**	**País Vasco**	**15**	**Cast la Mancha**	**32**	**Madrid**	**16**	**C. Valenciana**	**8**	**Galicia**	**8**
Galicia	**42**	**Madrid**	**12**	**Galicia**	**30**	**P. Vasco + Navarra**	**13**	**Cataluña**	**4**	**País Vasco**	**8**
Rioja	**40**	**Cataluña**	**6**	**Andalucía**	**28**	**Cataluña**	**7**			**Cataluña**	**3**
Santander	**39**			**Aragón**	**27**						
Aragón	**38**			**Extremadura**	**27**						
Canarias	**38**			**Asturias**	**27**						
C. Valenciana	**34**			**Canarias**	**26**						
Andalucía	**34**			**Murcia**	**25**						
Baleares	**28**			**Madrid**	**23**						
País Vasco	**28**			**Baleares**	**22**						
Madrid	**23**			**C. Valenciana**	**21**						
Cataluña	**21**			**País Vasco**	**19**						
Extremadura	**20**			**Cataluña**	**15**						

En la mayor parte de los informes sólo se ofrecen los datos relativos a aquellas comunidades donde la submuestra es lo suficientemente grande como para ofrecer resultados mínimamente fiables, de ahí que solo aparezca una selección de aquellas comunidades con mayor población.

En los años 1982 y 1992 se contabilizan los que se definen como Católicos practicantes frente a los católicos no practicantes, indiferentes, agnósticos, ateos y creyentes de otra religión.

En los años de 1989, 1994 y 2002 Se contabilizan los "muy buen católico" + "católico practicante", frente a los católicos no practicantes, indiferentes, agnósticos, ateos y creyentes de otra religión.

En 2005 se contabilizan los "muy buenos católicos" + "católicos practicantes" en una escala que contiene estas categorías y la de "católicos no muy practicante", "indiferente", "agnóstico", "ateo" y "creyente de otra religión".

Fuente: 1982: Quinta Encuesta de Juventud 1982. Informe Juventud Española 1960-1982. Fundación Santa María, pág. 132.

1989 Jóvenes españoles 89, pág 309.

1992: Informe Juventud en España 1992. Instituto de la Juventud, pág. 222.

1994: Jóvenes españoles 94, pág 164.

2002: Jóvenes españoles y religión 2000. Fundación Santa María, pág 45.

2005: Jóvenes españoles 2005. Fundación Santa María, pág 256.

Estas tendencias observadas a lo largo de los años 80 y 90 han dado lugar en la actualidad a un mapa religioso muy diferente al de los años 70. En las encuestas realizadas a los jóvenes por la Fundación Santa María en 2002 y 2005, el mapa religioso, siguiendo el esquema analítico de 1970, sería el siguiente: Por un lado una *España interior*, formada por Andalucía, Extremadura, Castilla y León, Castilla la Mancha**,** que muestra mayores índices de religiosidad institucional (González-Anleo 2005: 256), como puede comprobarse por otra parte en las dos siguientes tablas. Se trata de áreas socioeconómicas quizás menos expuestas al influjo exterior de la modernidad, en las que ésta ha sido menos lesiva para la tradición católica, e incluso puede que haya favorecido la expresión y desarrollo de algunas formas religiosas de carácter popular[12] y social, como la Semana Santa, las romerías, o la pervivencia de altas tasas de practica religiosa con motivo de acontecimientos sociales y vitales especiales, como fiestas patronales, celebraciones o ritos de paso. Todo ello, explicaría los mayores porcentajes de autodefinición como católicos de estas áreas, bien como católicos practicantes o como católicos no practicantes.

Tabla 8

IDENTIFICACIÓN RELIGIOSA DE LOS JÓVENES EN ALGUNAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Año 2005 (Jóvenes 15-24 años)

	Muy buen católico	Católico practicante	Católico no muy practicante	Indiferente	Agnóstico	Ateo	Otra religión	N
Castilla y León	**4**	**9**	**40**	18	4	19	4	1
Andalucía	**2**	**10**	**48**	16	5	15	2	2
Valencia	--	**8**	**42**	19	5	24	2	--
Galicia	--	8	40	14	10	20	1	7
Madrid	2	9	35	19	19	20	2	5
País Vasco	2	6	24	**29**	**6**	**28**	1	3
Cataluña	--	3	29	**26**	**9**	**27**	2	5

Fuente: Los jóvenes españoles 2005. Fundación Santa María, pág. 256.

Tabla 9

ASISITENCIA A LA IGLEISIA DE LOS JÓVNES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Año 1999 (Jóvenes 15-24 años)

	Regular	Ocasional	Nunca	N
Galicia	**34**	36	29	234
C. la Mancha	**31**	31	40	145
Andalucía	**29**	28	51	692
Castilla y León	**29**	32	43	216
Rioja	**29**	**44**	38	99
Extremadura	**26**	35	42	102
Asturias	23	33	44	100
Canarias	18	**45**	52	160
Cantabria	18	**58**	34	98
Madrid	18	26	**60**	485
Aragón	17	**44**	53	104
Baleares	17	**40**	48	100
País Vasco	17	15	**70**	197
Murcia	16	28	**65**	112
C. Valenciana	14	21	**70**	360
Navarra	12	40	51	97
Cataluña	10	40	**57**	552

Fuente: Los jóvenes españoles 99. Fundación Santa María, pág. 270.

12 Para González Anleo (2004: 44) lo que explica la persistencia de índices relativamente elevados de religiosidad en estas regiones se debe a lo que denomina el catolicismo popular. Según él "verdadero antídoto de la secularización que refresca la memoria religiosa de la gente".

En el otro extremo, se situaría la *España más secularizada*, Cataluña, El país Vasco, Madrid y la Comunidad Valenciana donde se dan las mayores tasas de no creyentes, ya se identifiquen como indiferentes, agnósticos o ateos, y donde se dan también la mayores tasas de jóvenes que no asisten nunca a la Iglesia . Se trata en todos los casos de zonas muy expuestas al influjo de los procesos modernizantes aunque con trayectorias y desarrollos muy diferentes. Cataluña ha sido tradicionalmente, en especial el área de Barcelona[13] , una zona más liberal, industrializada y secularizada que además también ha estado tradicionalmente enfrentada a un nacionalismo español que es identificado en parte con la Iglesia Católica Española. Este último hecho, por ejemplo, es probablemente determinante en la evolución de la religiosidad en el País Vasco quien de una situación preeminente en el plano de la religiosidad con anterioridad a los años 70, ha pasado a ocupar los últimos puestos del ranking (Elzo 1989:310). Madrid por su parte, refleja probablemente mejor que ninguna otra región, los cambios y transformaciones experimentados por la estructura social española: emergencia de nuevas clases medias y altas y declive social y cultural de las viejas clases medias. Un proceso en principio similar quizás al vivido por la comunidad Valenciana.

Entre medias, aparecen un grupo un tanto indefinido de comunidades que muestran además de unos valores medios en cuanto a la autodefinición religiosa, tasas relativamente altas de asistencia ocasional como Canarias, Cantabria, Aragón o Baleares, donde persistiría un catolicismo cultural (asistencia ocasional a ceremonias religiosas, identidad católica aunque no religiosos, etc.).

En definitiva el mapa religioso actual de España refleja por un lado el fuerte cambio religioso operado, pero por otro lado refleja al mismo tiempo la continuidad o la persistencia del influjo de tradiciones culturales y viejas estructuras sociales que han determinado la evolución de las distintas identidades religiosas. Como dice Navarro y Mateo (1992: 222) "las diferencias regionales en los índices de identificación religiosa permite reconocer la persistencia de pautas tradicionales, que arrancan de diferencias muy arraigadas entre la religiosidad de las áreas tradicionalistas y liberales; agrarias e industrializadas; urbanizadas y rurales".

Así, aquellas regiones que han accedido a la modernidad más tardíamente o en las que la modernización ha sido menos intensa, han conservado mayores índices de identificación católica, tanto en la modalidad practicante como en la modalidad no practicante, independientemente de que algunas de éstas presentasen en el pasado una menor afección religiosa, como Andalucía y Extremadura. De hecho, se puede entender que las nuevas formas de religiosidad que presentan en la actualidad el conjunto de los jóvenes españoles encaja perfectamente con la tradicional desafección y distanciamiento religioso que en el pasado se daba en estas zonas.

Todo ello, pone de manifiesto, a su vez, la importancia que tiene actualmente en la configuración de las distintas identidades religiosas de los jóvenes españoles la dimensión social y cultural de la religión, por encima de opciones personales y al margen de los procesos de individualización y fragmentación de las identidades que detectan en otros lugares y ámbitos sociales los sociólogos de la postmodernidad.

Conclusión

La diferenciación, privatización y desinstitucionalización de la religión ha permitido la emergencia de cierto pluralismo religioso entre los jóvenes españoles. Se trata, como se ha visto, de un pluralismo "sui generis" en el sentido de que las diferentes opciones y posicionamientos de los jóvenes frente al hecho religioso se mueven dentro de un universo cultural definido por el catolicismo.

Este pluralismo se puede concretar, a partir de los datos disponibles en tres posiciones frente al hecho religioso, cada una de las cuales con un perfil social y un tipo de religiosidad específicas.

El perfil social que presentan **los "católicos practicantes"** apunta más hacia un tipo de religiosidad heredada, fuertemente institucionalizada e imbricada en un estilo de vida y en unos "cleavajes" de identidad social y política que se reproduce en contextos socioculturales de corte conservador o tradicional. Su ubicación preferente en lo que algunos denominan las viejas clases medias y medias altas, su escoramiento hacia las posiciones ideológicas y políticas del centro derecha y su mayor persistencia en regiones y áreas geográficas que han accedido a la modernidad sin grandes rupturas con la estructura social y las tradiciones culturales existentes con anterioridad a los años 60, son rasgos de su identidad social que darían cuenta de ello.

Por otra parte, el perfil social de los **"católicos no practicantes"** y el escaso éxito de la implantación en España de nuevas creencias de origen oriental o esotéricas hace poco probable que entre ellos esté arraigando un individualismo religioso de corte místico o panteísta.

Su ubicación preferente en las clases medias bajas, y por lo tanto, con bajos niveles de instrucción, sus orientaciones políticas e ideológicas moderadas y situadas en el indefinido centro izquierda, una posición que se ha consolidado como el centro ideológico de la sociedad española, y en consecuencia no precisamente "vanguardista", así como su persistencia preponderante en aquellas áreas geográficas y comunidades autónomas de la España interior, que han accedido a la modernidad sin grandes rupturas con la estructura social y las tradiciones culturales del pasado reciente, hace pensar

13 Barcelona tiene una influencia grande sobre los índices de religiosidad en Cataluña debido a su volumen de población.

que el tipo de religiosidad que presentan los católicos no practicantes tiene poco que ver con el moderno individualismo expresivo, ya que este tipo de individualismo suele arraigar entre sectores de las nuevas clases medias y altas, con altos niveles de instrucción y una mayor exposición a los procesos modernizantes (Bellah, 1989).

Mas difícil, debido a la carencia de datos y dimensiones de análisis, resulta definir o vislumbrar el tipo de privatización al que apunta el perfil de los jóvenes que se ubican en las categorías de la **"increencia".** El acercamiento a este colectivo requiere de entrada distinguir entre los indiferentes y agnósticos por un lado y los ateos por otro.

Los que se identifican como *"ateos"* presentan algunas similitudes con los católicos practicantes como es su preferente ubicación en las clases sociales medias, y medias altas y un claro alineamiento con los viejos "cleavajes" de la política clásica, en este caso, claro esta, con las posiciones de izquierda y el laicismo militante. Este último rasgo, sobre todo, permite pensar que este colectivo juvenil, como heredero y continuador de esas tradiciones ideológicas y culturales, mantiene, un clara propensión a la participación social y a la asunción de compromisos públicos, de donde surgirá una red de relaciones sociales y comunitarias no compatibles en principio con ninguna de las tesis de la privatización de las relaciones sociales, especialmente en sus versiones política y cultural. Aunque ciertamente, como plantea Bellah para el caso de los activistas políticos americanos, este compromiso con lo público podría estar teñido en la actualidad de referentes y justificaciones individualistas y personales que darían pie a una concepción débil de la res pública, en la medida en que pueda estar siendo concebida como un simple agregados de individuos con interés, inquietudes y estilos de vida particulares que habría que tolerar y, en última instancia, hacer que sean compatibles (Bellah, 1989: 247-248).

Por otra parte, los que se identifican como *"indiferentes"* o agnósticos presentan una clara cercanía con los "católicos no practicantes" en el perfil social e ideológico y en su desafección o indiferencia respecto a la religión institucional, probablemente también en cuanto a su distanciamiento de los referentes ideológicos y culturales de la primera modernidad. Pero carecerían en principio de ese plus de sociabilidad privada que la religión aporta a los "católicos no practicantes". Por ello aparecen, en principio, como el colectivo juvenil más susceptible de asumir los referentes culturales de la postmodernidad y de dejarse llevar por las estructuras y procesos de individualización que en ella se dan.

Bibliografía

Alonso, Luis Enrique y Conde, Fernando (1994): Historia del consumo en España: una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo, Madrid, Debate.

Bellah, Robert N; Madsen, Richard; Sullivan, William M; Swidler, Ann; Tipton, Steven (1989): Hábitos del corazón, Madrid, Alianza Universidad.

Bericat Alastuey, Eduardo (2008): "Duda y postmodernidad: el ocaso de la secularización en Europa", REIS 121.

Callejo González, J. Javier (2010) "Privatización, desinstitucionalización y persistencia de la religión en la juventud española" Revista de Estudios de Juventud nº 91, pp 29-48

Campiche, R (1977): Cultures jeunes et religions en Europe. Paris, Cerf.

Carmona Fernández, F. J (2004): "Jóvenes y religión: una visión histórica de los estudios españoles desde 1935 hasta 2000" en Juan González-Anleo (dir.) Jóvenes 2000 y Religión, Madrid, Fundación Santa María, Ediciones SM.

Conde, Fernando (1994): "Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social" en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coor.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis Psicología.

Elzo, Javier y González-Anleo, J. (1999): "Los jóvenes y la religión" en Informe sobre los Jóvenes Españoles 1999, Madrid, Fundación Santa María, Ediciones SM.

Estruch, Joan (1995): "Prologo" a Quién es creyente en España hoy, Madrid, PPC, de Andrés Tornos y Rosa Aparicio.

Fulton, J. (2000): Young catholics at the new milleniun. The religion and morality of young adults in western countries. Dublin, University College Dublin Press.

Giner, Salvador y Sarasa, Sebastián (1992): "Religión, política y modernidad en España" Revista Internacional de Sociología, Tercera época nº 1.

González Blasco, Pedro y González-Anleo, Juan (1992): Religión y sociedad en la España de los 90, Madrid, Ediciones S.M.

González Blasco, Pedro; Orizo, Francisco A.; Toharia Cortés, J.J.; Elzo Imáz, Javier (1989) Jóvenes Españoles 89. Madrid, Fundación Santa María, Ediciones SM.

González-Anleo, Juan (2005): "Jóvenes y religiosidad" en Jóvenes españoles 2005, Madrid, Fundación Santa María, Ediciones SM.

González-Anleo, Juan; González Blasco, Pedro; Elzo Imaz, Javier; Carmona Fernández, Francisco (2004): Jóvenes 2000 y Religión. Madrid. Fundación Santa María.

Mead, G. Herbert (1982): Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social, Barcelona, Paidós Studio.

Miguel, Amando de (1994): La sociedad española, 1992-1993: Informe sociológico de la Universidad Complutense, Madrid, Alianza.

Moran, Mª Luz (1997): "¿Y si no voto qué?. La participación política en los años 80", en Rafael Cruz y M. Pérez Ledesma (eds.), Cultura y modernización política en la España Contemporánea, Madrid, Alianza Universidad.

Navarro López, Manuel; Mateo Rivas, María José; Velarde Hermida, Olivia (1993): "Familia" en Manuel Navarro y María José Mateo Rivas, Informe Juventud en España 1992, Madrid, Instituto de la Juventud-Ministerio de Asuntos Sociales.

Ortí, Alfonso (1987): "Estratificación social y estructura de poder. Viejas y nuevas clases medias en la reconstrucción de la hegemonía burguesa" en Política y Sociedad: estudios en homenaje a Francisco Murillo Ferrol. Madrid, CIS, vol. 2, págs. 711-736.

Pérez Díaz, Víctor (1987): El retorno de la sociedad civil. Respuestas sociales a la transición política, la crisis económica y los cambios culturales de España 1975-1985, Madrid, Instituto de Estudios Económicos.

Pérez-Agote, Alfonso (1990): Los lugares sociales de la religión: la secularización de la vida en el País Vasco, Madrid, CIS, Estudios y Encuestas.

Pérez-Agote, Alfonso (1993): "La crisis de la sociedad: Entre la mundialización y la disolución narcisista" en Emilio Lamo de Espinosa y Rodríguez Ibáñez, Problemas de teoría social contemporánea, Madrid, CIS.

Pérez-Agote, Alfonso, et alii (1993): "Religión, política y sociedad en el País Vasco" en Rafael Díaz Salazar y Salvador Giner, Religión y sociedad en España, Madrid, CIS.

Requena, Miguel (2005): "Religión y sociedad: la secularización de la sociedad española" en J.J. González y M. Requena (eds.) Tres décadas de cambio social en España, Madrid, Alianza Editorial.

Ruiz de Olabuénaga, José Ignacio (dir.) (1998): La juventud liberta. Género y estilos de vida de la juventud urbana española, Bilbao, Fundación BBV.

Tornos, Andrés y Aparicio, Rosa (1995): Quién es creyente en España hoy, Madrid, PPC.

LA POLÍTICA PÚBLICA DE LA GESTIÓN RELIGIOSA: UNA REFLEXIÓN DESDE EL PLURALISMO CULTURAL

Del Olmo Vicén, Nuria[1]

Resumen

Los procesos de secularización experimentados por las sociedades postindustriales han conducido a la transformación de la política pública orientada a la regulación de la cuestión religiosa. En particular, la transformación de la política religiosa se ha hecho necesaria en aquellos estados en los que confluyen tres situaciones: sociedades cuya pertenencia religiosa ha sido tradicionalmente homogénea, con niveles de secularización bajos debido principalmente a la actuación estatal, y que han experimentado una intensa diversificación de la pertenencia religiosa de su población a través de la confluencia de diferentes flujos migratorios. Parece asumible que los modelos de gestión de la diversidad cultural desde el estado deben estar orientados a la construcción de la "cultura societal" que permita la cohesión social (Kymlicka 2009), por ello en estas circunstancias el desarrollo de la política pública de la gestión religiosa plantea no pocos interrogantes y retos ¿a quién se dirige la política de la gestión religiosa? ¿Cuáles son sus principales objetivos? ¿Cuál es la función -actual y a medio plazo- de la política religiosa en la formación de grupos étnicos? Por otra parte, la globalización genera condiciones favorables para el desarrollo y revitalización de conflictos interculturales, muchos de los cuales emergen o son sustentados por diferencias religiosas (Parker 2008) de ahí la importancia de reflexionar sobre la gestión del pluralismo religioso.

En estas páginas se analiza el papel del Observatorio del Pluralismo Religioso en España en la gestión de la diversidad religiosa, bajo los modelos del pluralismo cultural: multiculturalismo e interculturalismo. Las principales conclusiones se centran en la evolución que se ha producido en la gestión del pluralismo religioso desde posiciones multiculturalistas, cuyo objetivo se centró en cumplir los principios constitucionales y el marco normativo que regula el ejercicio del Derecho de Libertad Religiosa. Y posteriormente evidencia posiciones de gestión intercultural, destacando actuaciones orientadas a la interacción positiva entre los miembros de las distintas comunidades religiosas, así como ayudando -a través de la orientación a las instituciones (entes locales, instituciones educativas, sanitarias, etc.)- a gestionar los posibles conflictos desde la óptica de la oportunidad de re-conocimiento y respeto mutuo.

Palabras clave: pluralismo religioso, política pública, pluralismo cultural, multiculturalismo, interculturalidad.

1. Introducción

La transformación de la política religiosa en los últimos treinta años responde a los cambios sociales y políticos motivados por factores endógenos y exógenos. Por una parte, debido a la necesidad de modernización del estado, mediante un proceso de laicización que a su vez diera respuesta a una demanda de secularización social paulatinamente extendida; y por otra parte, como respuesta a los cambios experimentados en la estructura y en la composición social, a partir de los años 80 "la inmigración ha significado un importante factor de aceleración de la heterogeneidad social", (Subirats 2010) y por lo tanto, ha motivado un incremento de sus demandas en relación a la recreación de la cultura de origen.

Si bien la modernización de la sociedad española ha debilitado las bases de las representaciones y prácticas religiosas y la adhesión institucional de éstas, a principios del siglo XXI se percibe la aceptación de las creencias religiosas tradicionales (Davie 2001)[2]; y también la aceptación social –además de institucional- de otras comunidades religiosas minoritarias. Siendo esta aceptación el hecho más significativo respecto al fenómeno religioso, cuyo inicio se evidencia en particular en el último periodo de secularización entre 1981-1990, clasificado como el último y más visible (Pérez Agote 2007) y cuyas consecuencias sociales actualmente precisarían de evaluación[3] .

1 Del Olmo Vicén, Nuria (nolmov@unizar.es). Grupo de Estudios sobre la Sociedad del Riesgo. Dpto. de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza

2 La encuesta realizada por el Observatorio del Pluralismo Religioso en España confirmaría que la sociedad española es mayoritariamente creyente, aunque sólo una minoría es practicante; así el 40% de los entrevistados se define como creyente no practicante; seguido del 32% de ateos, agnósticos e indiferentes a la religión; y en tercer lugar, sólo un 27% se declara como creyente practicante. Ver:
(Opiniones y actitudes de los españoles ante la dimensión cotidiana de la religiosidad y su gestión pública. Encuestas del Observatorio del Pluralismo Religioso en España (2012). (por Carolina Bescansa Hernández, C. y Jerez Novara, A.) Fundación Pluralismo y Convivencia y Laboratorio de Investigación Social de la Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, 2012.

3 Respecto al proceso de secularización en España contemplando los tres aspectos analizados por Pérez Agote Poveda: secularización de las conciencias, laicización del Estado y de la sociedad, quiebra de la homogeneidad cultural) (Pérez Agote Poveda 2007): El proceso de secularización en la sociedad española. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 77, p. 65-82)

Una de las consecuencias de este proceso de secularización comprende la aceptación social e institucional de otras comunidades religiosas, reflejada en su progresivo crecimiento y diseminación por toda la geografía española, cuyo incremento de su membresía se produce por medio de las conversiones de españoles (Díez de Velasco 2010, Buades Fuster y Vidal Fernández 2007, López García y Del Olmo Vicén 1995, Sebastián Vicent et al. 1992) y por medio de la adhesión de extranjeros inmigrantes económicos o no, que bien "transplantan/recrean" la religión de origen, bien se convierten, en la sociedad de inmigración.

Diversos autores han denominado este periodo como postsecular (Casanova 2007, Guerra Palmero 2011; Sánchez de la Yncera y Rodríguez Fouz, 2012) y, como puede observarse, estos cambios no han apartado de la esfera pública el hecho religioso, aún más, lo han proyectado multiplicando el número de agentes implicados y han propiciado una mayor concreción en la respuesta desde la arena política dejando nuevos interrogantes abiertos: ¿a quién se dirige la política de la gestión religiosa? ¿Cuáles son sus principales objetivos? Por otra parte, la globalización genera condiciones favorables para el desarrollo y revitalización de conflictos interculturales, muchos de los cuales emergen o son sustentados por diferencias religiosas (Parker 2008) que nos conduce a preguntarnos sobre la función -actual y a medio plazo- de la política religiosa en la formación de grupos étnicos. Todo lo anteriormente expresado refleja la importancia de reflexionar sobre la gestión del pluralismo religioso.

En este contexto analizamos la función de la política pública que eclosiona bajo el título de gestión del pluralismo religioso. Con este objetivo, en las siguientes páginas inicialmente se establecen algunos elementos posibles para un marco de análisis de la gestión de la política religiosa actual, extraídos a partir de los modelos de gestión de la diversidad cultural desde el estado; A continuación se procede a una breve revisión de los objetivos y funciones de la política religiosa actual desde el análisis multicultural del marco normativo. Seguidamente, se plantea a modo de esbozo el análisis la gestión del pluralismo religioso a través de las actuaciones del Observatorio del Pluralismo religioso en España (OPRE), mediante la revisión gráfica y documental de su producción. El principal objetivo de estas páginas es plantear interrogantes respecto la evolución de la política religiosa desde el punto de vista de la función social que desarrolla en la actual sociedad española.

2. Algunos elementos para un posible marco de análisis de la política religiosa:

Con objeto de establecer algunos elementos constitutivos para un posible marco de análisis de la política religiosa dentro de las corrientes multiculturalistas, parece razonable comenzar adoptando, en la línea de Parker (2008), el concepto de religión como factor cultural.

Si bien, lejos de plantear el análisis de la política religiosa dentro de los conflictos sociales causados por conflictos culturales y/o religiosos, la contextualización propia de nuestra investigación nos obliga inicialmente a posicionar el análisis de esta política pública como interés del estado orientado a generar una construcción social y cultural concreta, es decir como "política constitutiva" (Rodríguez Morató, 2012). Ello no es óbice para ignorar que, la política religiosa actual tiene un objetivo a medio y largo plazo: evitar el conflicto social y su instrumentalización política; por ello, la actual política religiosa también podría ser analizada desde la concepción de política pública orientada no tanto a resolver un problema concreto, -de mediar en conflictos de interacción privada (Subirats et al.2008)- sino de preverlo, de sentar las bases que eviten esos conflictos en la convivencia de una sociedad plural.

Por otra parte, la percepción social mayoritaria respecto a los riesgos del desarrollo del pluralismo cultural y religioso en las últimas décadas, conduce a pensar en el hecho religioso como problema público. Desde esta perspectiva, se debe contemplar principalmente el análisis de los actores implicados, las medidas que la sustancian y sus objetivos, y los beneficiarios (Subirats et al. 2008).

Por último, si destacamos como objetivo de la política religiosa actual el fomento de la diversidad cultural y religiosa, también podríamos concebir su cambio y desarrollo actual, inscrito en "la política cultural que conforma el proyecto modernizador de la democracia" (Rodríguez Morató 2012) pero este análisis precisaría de otros elementos de producción cultural de las distintas comunidades confesionales, que queda fuera del alcance de nuestros objetivos.

Así, a modo de hipótesis de partida, todo parece indicar que la política religiosa del Estado español ha adquirido una triple dimensión: como reconocimiento desde el estado de los derechos poliétnicos (orientados a proteger las prácticas religiosa y culturales específicas Kymlicka 1996: 61); como herramienta para la solución de los (latentes o revelados) conflictos generados a partir de dicho reconocimiento, es decir, para la convivencia entre personas y colectivos diferenciados culturalmente; y como herramienta de una construcción social y cultural concreta: la construcción del estado laico y moderno en una sociedad plurireligiosa.

Desde esta perspectiva parece obvio analizar la orientación que adopta la política religiosa desde la perspectiva de políticas de integración social y cultural. Existe una aceptación común sobre el cambio producido en los años setenta en el diseño de la política pública orientada a las minorías; inicialmente verificado en Canadá, con expansión rápida hacia Gran Bretaña y países europeos (Solé y Cachón, 2006; Giménez Romero, 2011; Malgesini y Giménez ,2000; etc.)[4]. Los

4 En particular, la literatura sobre la evolución de las políticas educativas multiculturales es muy abundante, para el caso particular de Canadá, ver

modelos segregacionistas y asimilacionistas serían sustituidos progresivamente por modelos orientados al reconocimiento de la pluralidad cultural, e incluso de valoración de la diversidad[5]. Concluyendo que existe un consenso en definir desde el punto de vista de las actuaciones políticas que el paradigma del pluralismo cultural se asienta en dos principios básicos: el reconocimiento del derecho a la diferencia de los grupos culturalmente diferenciados que coexisten en un estado y el reconocimiento de la igualdad de derechos y obligaciones de los diferentes grupos.

Diferenciando en dos estadios -cronológicamente hablando- la evolución de las políticas multiculturales, C. Giménez expone que el multiculturalismo, ofrece propuestas sociopolíticas y éticas, sustentadas y orientadas a cumplir con el principio de igualdad y principio de la diferencia. Mientras que la política sustentada en la interculturalidad, orienta sus actuaciones hacia la convivencia en la diversidad, para lo cual, a los principios del multiculturalismo se suma el principio de interacción positiva, adaptándose a la complejidad de la cultura y a su dinamismo (Giménez Romero, 2011). Este último aspecto es de obligada reflexión en nuestro caso particular, dado que la evolución del fenómeno religioso en las sociedades secularizadas se caracteriza no sólo por una fuerte atomización de la oferta –pluralismo religioso y otras alternativas - sino también por el crecimiento de corrientes fundamentalistas que integradas en las confesiones mayoritarias, tienen la capacidad de insertar socialmente a grupos "auto-segregados" y cuya instrumentalización política del hecho religioso afecta de manera global a políticas nacionales y supranacionales.

Si bien la mayoría de los estudios desde los enfoques multiculturales se han concentrado en el análisis de las políticas públicas educativas -en menor medida, sanitarias-; la producción específica de investigaciones sobre política religiosa se encuentra diluida en los estudios relativos a las políticas de integración cultural de las minorías[6]: las sociedades multiculturales obligan a incluir un enfoque transversal de la cuestión multicultural afectando a políticas sectoriales de diversa índole y de ahí su reflejo en la literatura de investigación. Partiendo de las premisas anteriores, en estas páginas revisamos los objetivos y funciones de la política religiosa, focalizando la atención en la evolución desde las actuaciones del estado de carácter normativo hasta las medidas diseñadas y estructuradas a través de las actuaciones del Observatorio del Pluralismo religioso en España (OPRE), en particular, mediante la revisión documental de su producción orientada a la gestión de la cuestión religiosa: A quién se dirigen y cuáles son sus objetivos, teniendo en cuenta los elementos que constituyen los enfoques multicultural e intercultural en política pública.

3. La política religiosa en España: hacia una política multicultural

Hasta la aprobación de la Constitución española de 1978, la política religiosa del periodo inmediato anterior había venido marcada por la confesionalidad católica y la intolerancia para las demás confesiones religiosas; con la excepción de un tímido régimen legal de tolerancia privada hacia la libertad religiosa para los extranjeros residentes, es decir, básicamente, durante todo este periodo se mantiene la confesionalidad como principio básico de las relaciones Iglesia-Estado (Contreras Mazarío 2011)[7] , sin embargo la constitución actual obligó a buscar fórmulas orientadas a preservar la libertad de conciencia, la igualdad en materia de convicciones, la laicidad del Estado y la cooperación con las confesiones y comunidades religiosas[8] .

Las actuaciones de la gestión religiosa conducentes a preservar la libertad de conciencia y la igualdad en materia de convicciones, tienen una doble orientación, individual y colectiva. Con carácter individual, su contenido principal se establece en relación a: recibir asistencia religiosa de la propia confesión, conmemorar las festividades religiosas, celebrar ritos religiosos matrimoniales, recibir sepultura de conformidad a las creencias profesadas, recibir e impartir formación religiosa pudiendo elegir para sí y para los menores bajo su tutela, a recibir la formación religiosa y moral de acuerdo a sus convicciones, a reunirse y manifestarse con fines religiosos y a asociarse para desarrollar actividades religiosas, etc. Y en cuya orientación colectiva, destaca el establecimiento jurídico de las confesiones religiosas, que les confiere entre otros aspectos; derecho a establecer lugares de culto, asociaciones y fundaciones cuya finalidad sea religiosa; así como a crear centros docentes confesionales y derecho a mantener relaciones con otras confesiones religiosas en territorio nacional o extranjero (Contreras Mazario 2009[9]).

entre otros muchos: Mahrouse,G.(2010);

5 Sobre los diferentes modelos de inclusión se pueden consultar numerosos autores, desde el trabajo de Gordon 1964, Rex 1986, etc..

6 Destacar entre otras los trabajos de Gunther Diezt, relativo a la educación religiosa actual: Dietz,G. (2007):"Invisibilizing or Ethnicizing Religious Diversity? The transition or Religious Education towards pluralism in Contemporary Spain" in R.Jackson, S.Miedema, W.Weisse and J.P. Willaime (eds.): Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debats. Waxman Verlag GmBH. Münster

7 A pesar de que se introducen ciertas modificaciones hacia un régimen de libertad religiosa a partir del Concilio Vaticano II (1965), debido principalmente a la incorporación del reconocimiento por parte de la Iglesia católica de la libertad religiosa como derecho natural del hombre, modificación del párrafo segundo del artículo 6 del Fuero de los Españoles, y consecuentemente la aprobación de la Ley Reguladora del ejercicio del Derecho Civil a la Libertad en materia Religiosa de junio de 1967 (Contreras Mazarío 2011:13)

8 Haciendo referencia a los artículos siguientes de la Constitución española de 1978: (art. 14), respecto a la garantía de la igualdad de todos ante la ley, sin discriminación alguna por motivos religiosos; (art. 16.1) respecto al reconocimiento y tutela de la libertad ideológica, religiosa y de culto; (art.16.3). respecto a que ninguna religión tenga carácter estatal. Y referida a la Ley Orgánica de Libertad Religiosa 7/1980, de 5 de julio, los Acuerdos de cooperación, art. 7 de la LOLR,: el Estado podrá celebrarlos con aquellas confesiones que, por su número y ámbito, hayan alcanzado notorio arraigo en España. Un "notorio arraigo" que se basa en la consideración por parte del poder público competente, de que un determinado grupo o confesión religiosa cumple las condiciones establecidas: el ámbito, y el número de creyentes (aspectos derivados del reconocimiento social de la confesión, y en concreto en las acciones benéficas emprendidas y/o en la colaboración con las autoridades) (Consultar Contreras Mazario 2011)

9 La LORL se concreta en tres ámbitos materiales: la asistencia religiosa en centros públicos (hospitales, centros penitenciarios, etc.), la enseñanza religiosa en centros docentes públicos y la Celebración de Acuerdos de Cooperación entre el Estado y las Confesiones religiosas (Consultar Contreras

La implementación del conjunto de normas ofrece un marco de desarrollo de actuaciones de las comunidades religiosas minoritarias, que permite aflorar un número importante de nuevos actores sociales, fruto del denominado diálogo interreligioso (Torradeflot 2012) y al tiempo exige el desarrollo y/o adecuación de las administraciones públicas, en este contexto nace el Observatorio del Pluralismo Religioso en España (OPRE 2011) orientado inicialmente a la información de la gestión pública de la diversidad religiosa[10].

La transformación progresiva de la política religiosa en España hacia una política de gestión de la diversidad religiosa, sólo se hace posible desde la concepción de una política pública como forma específica de gestión estratégica (Mintzberg 1977) necesaria en un Estado en el que confluyen tres aspectos: una sociedad cuasi-homogénea respecto a su pertenencia religiosa católica –a pesar del declive de la práctica y de la demanda de formación-; un proceso de secularización no concluido, en particular en las esferas educativas y conmemorativas, y una sociedad multicultural que conduce a la diversificación de la pertenencia religiosa.

En función de esto se ha precisado de una continua acción estatal que garantice una gestión del pluralismo religioso de esta sociedad multicultural, la cual no debe ignorar la homogeneidad religiosa previa. Y cuyos ejes de actuación deberían indefectiblemente aunar un doble mecanismo de gestión de la diversidad religioso-cultural: por una parte orientado a la conservación de los elementos religiosos que confieren una identidad cultural mayoritaria, y por otra parte, orientada a asentar un proceso de secularización que permita la convivencia de múltiples comunidades religiosas.

En este sentido parece que en España prevalecen una idea fundamental: la política pública de la gestión religiosa tiene la función de regulación y concesión de los derechos culturales de las minorías, función social ineludible en un contexto de sociedad multicultural. Y como precisa Subirats los cambios en la estructura y en la composición social siempre precisan de nuevas formas de gestión flexibles y desburocratizadas (Subirats 2010), en el caso de la gestión de la pluralidad religiosa se confirma una adaptación compleja de las instituciones públicas, que deriva en una gestión transversal con la participación de diversos departamentos y pluralidad de actores.

En particular, el ejercicio de la libertad religiosa como derecho cultural tanto individual como colectivamente, incide sobre las competencias y los servicios que prestan los gobiernos locales. Si se analizan las competencias que enumera el artículo 25 de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local, las Gobiernos Locales prestan servicios que, o inciden directamente en el ejercicio de la libertad religiosa, o se ven afectados por la presencia del elemento religioso. Razón por la cual que es necesario tener en cuenta la diversidad religiosa con objeto de hacer una gestión más eficaz de ese servicio[11]. Por esta razón, determinados ayuntamientos en el marco de la LODYLE, como actividad político-jurídica desarrollaron su plan de integración para la población inmigrante, cuyo contenido ordena aspectos sociales y cívicos de la convivencia multicultural incluidos aspectos religiosos, orientados a mejorar las relaciones vecinales, evitar conflictos, mejorar la convivencia cultural y relacional. En definitiva, de acuerdo con Joppke y Lukes (1999) los entes locales cobran una gran importancia en la gestión del bienestar, individual y colectivo, y en esa concepción de bienestar está incluida la recreación de la cultura de origen.

> Como observamos, consecuencia de este período inmediato, el Estado ha planteado "la superación de desigualdades o desventajas de grupos concretos presentes en la propia sociedad, adoptando para ello medidas de discriminación positiva" (Contreras Mazario 2009: 331)[12] Sin embargo, es necesario que la política pública pueda proyectarse en el tiempo, la situación actual conduce a pensar que se producirá un aumento en la heterogeneidad de demandas en relación a la enseñanza y práctica religiosa de las distintas confesiones, hecho que provoca "que la agregación de preferencias se produzca de manera mucho menos frecuente, de manera que las demandas que llegan a los poderes públicos son cada vez más fragmentadas y diversificadas" (Subirats 2010), con el riesgo implícito de que las respuestas en materia de política religiosa no satisfagan al conjunto; es más, que una vez superadas las desigualdades iniciales, la continuación de determinadas actuaciones tiene el riesgo implícito de generar nuevas desigualdades. Porque de acuerdo con Solé y Cachón (2006) el aspecto cultural del proceso de integración no es menos importante que el socio-laboral, es más, la experiencia de otros países próximos, muestra cotidianamente que ambos procesos si se suman pueden constituir la atmósfera perfecta en donde proliferan comportamientos sociales

Mazario 2009, Viladrich 1983)

10 Aunque en las siguientes páginas se ofrece una información más detallada, informar que el OPRE ofrece datos actualizados a nivel municipal sobre los lugares de culto de las diferentes confesiones religiosas con implantación en el Estado español y analiza su evolución, así como ordena la información contenida en las encuestas de ámbito nacional e internacional. Además en relación al desarrollo legislativo vigente y su implementación, sistematiza la normativa que incide en el ejercicio de la libertad religiosa, y para apoyar a su consecución, en particular desde el nivel local de la administración y desde las instituciones, elabora guías de apoyo para la gestión pública de la diversidad religiosa. Al tiempo que identifica y promueve "Buenas Prácticas" de gestión pública de la diversidad religiosa y canaliza las demandas de las administraciones y proporciona respuestas a través de itinerarios específicos de gestión pública. Por último, promueve la investigación y la producción bibliográfica sobre el pluralismo religioso y su incidencia en la sociedad española, así como proporciona información acerca de los diferentes grupos y centros de investigación y docencia existentes. (Ver http://www.observatorioreligion.es/)

11 Por citar algunos ejemplos de competencias citadas, los ayuntamientos tienen competencias en - en materia de seguridad, de protección de la salubridad pública –punto importante en el tratamiento de determinadas prácticas de enterramiento, y de alimentación-, participación en la gestión de la atención primaria de salud, en los servicios sociales y de promoción y de reinserción social, en las -actividades culturales y deportivas, en la - cooperación en enseñanza y educación, en la gestión de cementerios y servicios funerarios, etc.

12 La posición respecto a la acción positiva se evidencia y justifica normativa y socialmente en la producción desde el Observatorio del Pluralismo Religioso en España, consultar "Manual para la gestión municipal de la diversidad religiosa" (2011)

> y políticos radicalizados, en donde la instrumentalización de la cultura minoritaria se erige públicamente como estandarte de la exclusión en todos los ámbitos: laboral, educativo, participación ciudadana, etc. Por lo que otros objetivos deben convivir en la política religiosa actual: satisfacer derechos de minorías y evitar riesgos implícitos de la implementación de la política religiosa. Los modelos de gestión de la diversidad cultural desde el estado deben estar orientados a la construcción de la "cultura societal" que permita la cohesión social (Kymlicka 2009). En este contexto nace una nueva etapa que consolida el periodo anterior, pero ¿evoluciona hacia fórmulas que fomentan la cohesión social en un contexto de heterogeneidad cultural?

A modo de conclusión, puede decirse que en principio se ha desarrollado un periodo inicial de política multicultural, estableciendo un sistema que atiende las necesidades religioso-culturales, públicas y privadas, de las minorías. A continuación vemos la evolución de la política de la gestión del pluralismo religioso en España y los nuevos interrogantes que genera.

4. El Observatorio del Pluralismo Religioso en España: hacia la interculturalidad?

Después de varios años de trabajo previo de distintas administraciones públicas, ocho confesiones religiosas de mayor arraigo en España, más la colaboración de fuerzas políticas, sindicatos, universidades y grupos de investigación nace en julio del 2011 el Observatorio de Pluralismo Religioso en España de la mano del Ministerio de Justicia, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) y la Fundación Pluralismo y Convivencia. Como bien se afirmó en ese momento, no era un asunto de reconocimiento de derecho sino de ejercicio de derecho: la visibilidad y acceso público que brindaban las nuevas tecnologías permitían mejorar el ejercicio y garantía del derecho a la libertad religiosa, ofrecía un marco para la gestión del pluralismo religioso desde una política de enfoque multicultural. De acuerdo con Sartori (2001), el contenido de la palabra "pluralismo" en su nombre ya implica tolerancia, y por lo tanto reconocimiento de la diferencia porque como bien dice "lo contrario es un falso pluralismo".

El observatorio se define como "herramienta de transferencia de conocimiento para la gestión pública de la diversidad religiosa" cuyo objetivo principal es "orientar a las administraciones públicas en la implementación de modelos de gestión ajustados a los principios constitucionales y al marco normativo que regula el ejercicio del Derecho de Libertad Religiosa en España".

Puede afirmarse que las políticas de gestión del pluralismo religioso recogen los tres puntos señalados por Mc Cabe (2011) para hacer "multiculturalismo": reconocen y valoran la diferencia; aprenden y enseñan sobre la diferencia y salvan las diferencias a través de alianzas (privadas y organizativas) pero el multiculturalismo como práctica provoca movimiento dentro de las organizaciones, de ahí que ¿cómo se "hace" multiculturalismo en la vida cotidiana?

En este aspecto, diferenciamos dos facetas fundamentales de las actuaciones del Observatorio. Por una parte, clasificamos todas las secciones orientadas a la etapa formativa e informativa sobre el pluralismo religioso: éstas incluyen desde un diccionario de confesiones religiosas, un glosario[13] que incorpora el nombre de las distintas confesiones religiosas, así como, su historia y principales creencias. También se puede ver un apartado sobre la estructura de las instituciones de ocho comunidades religiosas; el cual aporta información variada (dirección de contacto, estatuto jurídico y principales interlocutores) pero como elemento principal que refleja esa faceta formativa nos expone información sobre la "organización territorial" y especialmente sobre la estructura interna de la comunidad. Por último, un apartado de "Formación" informa sobre encuentros y actividades formativas relacionadas con el pluralismo religioso. Todas estas actuaciones, evidencian una política de comunicación sobre el reconocimiento y valoración de la diferencia, la cual está orientada a la enseñanza y aprendizaje de las diferentes confesiones de todo ciudadano que quiera acceder; es decir, el observatorio desarrolla los elementos clave de una perspectiva multicultural de la gestión política del pluralismo religioso.

Por otra parte, podemos clasificar un segundo grupo de secciones: buenas prácticas y exposición de temáticas de apoyo a la gestión de la diversidad religiosa. Las cuales están destinadas a responsables políticos y técnicos de las administraciones e instituciones públicas; pero cuyo contenido de carácter normativo y de carácter informativo -respecto a las características y principales demandas de las confesiones religiosas minoritarias- se convierten en objeto de consulta para todas las organizaciones tanto del entramado público como privado lucrativo y no lucrativo. Complementando estas se encuentran las diferentes guías de apoyo a la gestión pública de la diversidad religiosa[14] Si la interculturalidad requiere no solo la valoración de la diversidad sino también un planteamiento de diálogo, el Observatorio se convierte en la vitrina que contiene todas las herramientas para la inclusión de la diferentes comunidades religiosas, la equidad en el trato , la participación activa y la finalidad de una actividad entre culturas; elementos que constituyen los ejes de toda política pública orientada interculturalmente de acuerdo con "El enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo sostenible 2000" en (Giménez Romero 2011)

13 El Glosario está elaborado por el catedrático de Historia de las Religiones, F. Diez de Velasco Universidad de la Laguna.

14 Las guías abarcan diversos ámbitos de gestión desde por ejemplo la "Guía de gestión de la diversidad religiosa en los centros hospitalarios" realizada por varios autores, la "Guía de apoyo a la gestión pública de la diversidad religiosa en el ámbito de la alimentación" (realizada por Rita Gomes Faria y Miguel Hernando de Larramendi), etc.; Se pueden consultar en:
http://www.observatorioreligion.es/publicaciones/guias_para_la_gestion_publica_de_la_diversidad_religiosa/

¿Podríamos decir que estas actuaciones muestran una orientación hacia la convivencia en la diversidad? ¿Se suma -a los principios de reconocimiento de diferencia e igualdad- el principio de interacción positiva? ¿Contiene elementos que garanticen la adaptación a la complejidad de la cultura y a su dinamismo? Es decir, ¿Podemos hablar de una orientación intercultural de la política de la gestión del pluralismo religioso?

5. Algunas conclusiones

Podemos afirmar que la política religiosa del Estado español ha adquirido una triple función: se ha constituido como herramienta de reconocimiento desde el estado de los derechos poliétnicos; se proyecta como herramienta para la solución de los (latentes o revelados) conflictos generados a partir de dicho reconocimiento, es decir, para la convivencia entre personas y colectivos diferenciados culturalmente; y se constata como instrumento de la construcción del estado laico y moderno en una sociedad diversa en relación al hecho religioso.

A pesar de los interrogantes no resueltos, concluimos que se ha producido una evolución en la gestión del pluralismo religioso, desde posiciones multiculturalistas -cuyo objetivo se centró en cumplir los principios constitucionales y el marco normativo que regula el ejercicio del Derecho de Libertad Religiosa-; Hacia posiciones de gestión intercultural, destacando actuaciones orientadas a la interacción positiva entre los miembros de las distintas comunidades religiosas, así como ayudando -a través de la orientación a las instituciones (entes locales, instituciones educativas, sanitarias, etc.)- a gestionar los posibles conflictos desde la óptica de la oportunidad de re-conocimiento y respeto mutuo.

Bibliografía

Buades Fuster, J- y Vidal Fernández, F. (2007): Minorías de lo mayor. Minorías religiosas en la Comunidad de Valencia. Barcelona. Icaria Editorial.

Casanova, J.(2007): "Reconsiderar la Secularización: Una perspectiva comparada mundial" Revista Académica de Relaciones Internacionales, Núm. 7 Noviembre de 2007, UAM-AEDRI pp.1-20

Contreras Mazarío, JM (2009): "Marco Jurídico que regula el campo religioso en España" (anexoI) en C.Gómez Bahillo, C. (coord.) Construyendo redes. Minorías religiosas en Aragón. Barcelona, Icaria. pp.319-339

Contreras Mazarío, JM (2011): Marco jurídico del factor religioso en España. Documentos del Observatorio del Pluralismo Religioso en España nº1. (www.observatorioreligion.es)

Davie, G. (2001) : "Europe: L'exception qui confirme la règle" en P.L. Berger. Le réenchantement du monde. Paris. Bayard pp.99-128

Diaz de Velasco, F. (2010): The Visibilization of Religious Minorities in Spain, Social Compass, 57, 2, pp.235–252.

Dietz, G. (2007): "Invisibilizing or Ethnicizing Religious Diversity? The transition of Religious Education Towards Pluralismo in Contemporary Spain" in R, Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.P. Willaime (eds.): Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debats. Waxman Verlag GmBH. Münster

Giménez Romero, C. (2010): El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas. Cuadernos 2.Ikuspauri, Observatorio Vasco de la Inmigración. Universidad del País Vasco.

Gómez Bahillo, C. (coord.)(2009): Construyendo redes. Minorías religiosas en Aragón. Barcelona, Icaria.

Guerra Palmero, MJ. (2011): "Postsecularismo, religiones y esfera pública". Contrastes. Suplemento, n.16 pp. 317-330

Joppkke, C. & Lukes, S. (1999): Multicultural Questions. Oxford University Press, Oxford

Kymlicka, W. (2009): "The Governance of Religious Diversity: The Old and the New", in Paul Bramadat and Matthias Koenig (eds) International Migration and the Governance of Religious Diversity. McGill-Queens University Press, pp. 323-34.

Kymlicka, W. (1996): Ciudadanía multicultural. Paidós, Barcelona.

Kymlicka, W. (2001): Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship. Oxford University Press

López García, B. y Del Olmo Vicén, N. (1995): Islam e Inmigración: el Islam en la formación de grupos étnicos en España. en M. Abumalham Comunidades islámicas en Europa. Madrid ed.Trotta. pp.257-276

Mahrouse,G.(2010): "Reasonable accommodation' in Québec: the limits of participation and dialogue" Race & Class, Institute of Race Relations, Vol. 52(1) pp. 85–96

McCabe, J. (2011): "Doing Multiculturalism: An Interactional Analysis of the Practice of a Multicultural Sorority" Journal of Contemporary Ethnography 40 (5) pp.521-549

Malgesini, G. y Giménez Romero, C. (2000): Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. La Catarata, Madrid-

Mintzberg, (1977): "Policy as a field of managment theory" Academy of Management Review, 2 pp.88-102

Parker Gumucio, C. (2008): "Interculturality, Conflicts and Religion: Theoretical perspectives" in Social Compass 55(3) pp.316-329.

Pérez Agote, A. (2007): El proceso de secularización en la sociedad española. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 77, pp. 65-82

Rodriguez Morató, A. (2012): "El análisis de la política cultural en clave sociológica, claves introductorias al estudio del caso español" RIPS, ISSN 1577-239X. Vol. 11, núm. 3, pp.15-38

Sánchez de la Yncera, I. y Rodríguez Fouz, M. (eds.) (2012): Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización. Anthropos, Universidad Nacional Autónoma de México

Sartori, G. (2001): La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo, extranjeros e islámicos. Taurus, Madrid.

Sebastián Vicent et al. (1992): Protestantismo y tolerancia en Aragón (1870-1990), Zaragoza. Mira editores

Solé, C. y Cachón, L. (2006): Presentación: Globalización e Inmigración. Los debates actuales 116/06 pp.13-52 REIS

Subirats, J. (2010): "Si la respuesta es gobernanza, ¿cuál es la pregunta? Factores de cambio en la política y en las políticas" Ekonomiaz N.o 74, 2.º cuatrimestre, 2010 pp.16-35

Subirats, J. et al. (2008): Análisis y gestión de políticas públicas. Ariel, Barcelona.

Torradeflot, F. (2012): Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España RIPS, ISSN 1577-239X. Vol. 11, núm. 3, 2012, pp.15-38

Viladrichs, PJ. (1983): "Los principios informadores del Derecho eclesiástico del Estado". Derecho eclesiástico del Estado español, 2ª ed., EUNSA, Pamplona, pp. 209-214.

MEDIOS DIGITALES Y RELIGIÓN: INVESTIGAR LA MEDIATIZACIÓN DE LA FE EN LA ERA DIGITAL

Xabier Riezu[1]

Resumen

Esta comunicación pretende realizar una contribución a la investigación de la intersección entre medios de comunicación digitales y religión, un campo de investigación multidisciplinar que ha gozado de un desarrollo importante en los últimos quince años.

La relación entre los medios digitales y la religión es compleja y no cabe dibujarla en términos deterministas o unidireccionales. Las potencialidades interactivas de los medios digitales han transformado la estructura de la comunicación en la Sociedad de la Información. La Teoría de la Mediatización puede ser útil para explicar las lógicas culturales que los medios digitales imponen a instituciones y procesos sociales. Individualización, descontextualización, mercantilización y cultura participativa, son cuatro rasgos que la mediatización podría impulsar en la religión contemporánea. Pero a su vez conviene tener en cuenta, en sintonía con la Teoría del Moldeado Social de la Tecnología, la forma culturalmente condicionada en la que organizaciones y comunidades hacen uso de los medios digitales. Los grupos religiosos tienen capacidad de moldear la tecnología de acuerdo con creencias, valores y objetivos determinados. La iglesia católica ha desplegado en las últimas décadas un elaborado discurso sobre la comunicación, y esta tradición de pensamiento constituye el marco desde el que multitud de proyectos digitales católicos efectúan un moldeado de los medios digitales. Por último habrá de estudiarse también a los propios usuarios de los medios digitales, considerándolos un agente activo al incorporar estos medios a su vida cotidiana. El paradigma de Usos y Gratificaciones puede ser útil, desde una metodología cuantitativa que complemente a otras, para explicar los motivos que llevan a creyentes de todo el mundo a utilizar medios digitales.[2]

Palabras clave: medios digitales, religión, teoría de la mediatización, teoría del moldeado social de la tecnología, usos y gratificaciones

Introducción: investigar la religión en los medios digitales

El campo de investigación de los nuevos medios digitales y la religión ha gozado de un desarrollo importante en los últimos quince años. Se trata de un campo multidisciplinar, que incluye trabajos realizados desde ámbitos diversos como el de las ciencias de la comunicación, la sociología, la antropología, o las ciencias religiosas y la teología, y no existe por tanto un planteamiento teórico o metodológico común.

A la hora de interpretar desde las ciencias sociales las consecuencias de la expansión de los medios digitales, suele explicarse que se han sucedido en el ámbito académico al menos dos épocas: en los primeros años noventa prevalecieron las visiones utópicas o distópicas, mientras que desde finales de los noventa, han primado interpretaciones científicas más sobrias. De la misma forma, a la hora de calibrar las consecuencias de internet y el resto de tecnologías digitales para el hecho religioso, también suele hablarse de un proceso de desengaño similar (Højsgaard y Warburg, 2005; Campbell, 2013). En los años 90 se llevó a cabo lo que se considera la primera ola de trabajos en Estados Unidos, con los primeros textos académicos y extraacadémicos, que formulaban predicciones exageradas de transformaciones muchas veces alucinantes para la religión a raíz de la expansión de internet y los medios digitales: se preveía que la tecnología desempeñaría un papel primordial en la espiritualidad del hombre moderno surgiendo cibercomunidades religiosas en la red, en las que se practicarían rituales virtuales que aprovecharían las posibilidades más avanzadas en cuestión de imagen, sonido, y por qué no, incluso sabor y olor. Esas predicciones no se han hecho realidad, o al menos no en la magnitud prevista y la segunda ola de investigaciones de los últimos años expone con mayor rigor lo que están siendo las consecuencias de las tecnologías digitales para la religión.

Temas clásicos en esta bibliografía han sido: las transformaciones en la forma de entender y ejercer la autoridad religiosa en el contexto de la comunicación digital (Barker, 2005); la construcción de la identidad religiosa a través de los medios digitales (Lövheim, 2004); la posibilidad de conformar comunidades religiosas online (Campbell, 2005); la experiencia religiosa digitalmente mediada y los debates sobre su autenticidad (Radde-Antweiler, 2013); o la posibilidad de definir una tipología de webs o presencias de lo religioso en internet que de cuenta del creciente abanico de posibilidades que los

1 Xabier Riezu - Universidad de Deusto

2 La comunicación forma parte de una investigación en curso –tesis doctoral de su autor- sobre el caso de Rezando Voy, un servicio de oración digital de la Compañía de Jesús creado en Valladolid en 2011, que utilizan diariamente 30.000 hispanohablantes de todo el mundo.

medios digitales ofrecen (Helland, 2002). Además, una serie de trabajos monográficos han estudiado la presencia en los medios digitales de tradiciones religiosas específicas: catolicismo (Cantoni y Zyga, 2007), protestantismo (Bedell, 2000), cristianismo en general (Hutchings, 2012), islamismo (Bunt, 2000), budismo (Prebish, 2004), hinduismo (Scheifinger, 2013), paganismo (Cowan, 2004), y nuevos movimientos religiosos y sectas de diverso tipo (Dawson y Hennebry, 2004).

La mayoría de investigaciones mencionadas utiliza técnicas etnográficas para describir prácticas religiosas o profundizar en comunidades virtuales religiosas. Todavía hacen falta sin embargo contribuciones que permitan configurar herramientas teóricas y metodológicas apropiadas y diversas para explicar la relación entre medios digitales y religión desde diferentes disciplinas.

En este trabajo quisiera justificar que la relación entre los nuevos medios de comunicación y la religión es compleja y no puede ser dibujada en términos deterministas o unidireccionales. Una visión simple de la relación entre los medios y la religión desde el determinismo tecnológico, sería afirmar que los medios de comunicación influyen de tal o cual manera sobre las creencias de las personas, las prácticas religiosas o la presencia de las iglesias en la sociedad. Este esquema típico de la tradición de estudios de Efectos de los Medios ha gozado de éxito durante décadas en el siglo XX. Sin negarle toda capacidad explicativa, está visión tendrá que ser compensada con otras teorías que insistan en aspectos como el carácter contextual de estos procesos, la reciprocidad de esa relación, y la diversidad de sus resultados. Un marco teórico apropiado para investigar la intersección entre medios digitales y religión ha de dar cuenta del papel que desempeñan los tres elementos intervinientes en el fenómeno estudiado: en primer lugar los propios medios de comunicación y las lógicas que estos imponen, en segundo lugar los grupos religiosos que incorporan esos medios y los moldean según sus creencias e intereses, y por último los propios usuarios finales que hacen usos creativos de las tecnologías que tienen a su alcance. Sugiero, siguiendo a otros autores (Lundby, 2009; Finnemann, 2011) que es perfectamente compatible reflexionar sobre la influencia que los medios digitales ejercen sobre la sociedad al tiempo que se toma en serio a los grupos e individuos como agentes activos en la comunicación, con capacidad de condicionar y negociar la forma en la que incorporan esos medios a sus actividades y vida diaria.

Primera instancia: la mediatización de la religión

Existen diferentes matices a la hora de definir la "mediatización" (Finnemann, 2011). Yo quisiera utilizar el término para referirme a la fuerza conformadora de los medios digitales y más particularmente para englobar los rasgos que los medios de comunicación digitales impulsan en la religión. Para ello, parto del término mediatización tal y como lo formulan Hjarvard (Hjarvard, 2008), Shultz (Schulz, 2004) o diversos autores que participan en el volumen de Lundby (Lundby, 2009). Esta teoría de la mediatización toma como punto de partida la constatación de que en nuestra sociedad aspectos nucleares de la actividad social, cultural, política, religiosa, o de cualquier otro tipo, son realizados cada vez más en relación con o a través de los medios de comunicación. Cualquier institución necesita acudir a los medios de comunicación para llegar a su público, y en consecuencia, estas instituciones a fin de alcanzar sus objetivos se adaptan, se acomodan, se someten, se hacen dependientes o asumen cada vez más "la lógica de los medios" (Schulz, 2004). Aunque la teoría se elaboró en el contexto de los medios de masas, el término sigue aplicándose también en la era de los medios digitales, en la medida en que estos conllevan nuevos formatos narrativos, nuevas lógicas y nuevas formas institucionales a las que todos los agentes, incluidos los antiguos medios de masas han de adaptarse y someterse. Además, los medios digitales se han convertido en una parte integrada ineludible de la comunicación en nuestras sociedades y han generando una dependencia hacia ellos. Los medios digitales son si cabe aún más omnipresentes que los medios de masas y penetran aún más que estos en las actividades de los más diversos ámbitos sociales (Schulz, 2004; Hjarvard, 2008; Finnemann, 2011).

¿Cuáles son las características que la mediatización digital impone sobre la religión? La reflexión sobre las consecuencias sociales de las TIC y en general sobre los rasgos de la Sociedad de la información es un debate en curso. Existe una amplia bibliografía sobre sus consecuencias en ámbitos como la política o la cultura, pero no tanta en otros como la religión. Repasando contribuciones en diversas disciplinas se hallan sin embargo una serie de temas constantes. Sugeriré que existen al menos cuatro grandes rasgos de la religión digitalmente mediatizada, que pueden servir para reflexionar sobre la cuestión: individualización, descontextualización, mercantilización y cultura participativa.

Individualización

Los medios de comunicación tienen una relación estrecha, con esta característica tantas veces señalada por las ciencias sociales, como rasgo definitorio de la sociedad contemporánea y de la religión en la actualidad. A través de la mera multiplicación de recursos simbólicos disponibles, los medios digitales refuerzan la autonomía personal y la reflexividad de los individuos. Los medios de comunicación constituyen "el inventario de símbolos, valores e ideas a partir de los que construimos el sentido de forma local y global" (Hoover, 2006). Para Hervieu-Léger asistimos a una "explosión de la religión virtual" proliferando contenidos de todo tipo que "amplían el paisaje religioso conocido de los individuos". Las nuevas generaciones descubren aunque se de la forma más superficial, vulgar y poco fiable, la existencia de mundos culturales, religiosos y espirituales diversos que para sus abuelos eran absolutamente desconocidos (Hervieu-Léger, 2006).

En la era de los medios digitales además, el uso de los medios se customiza individualmente y la relación entre usuarios propicia lo que se ha denominado como individualismo en red (Wellman, 2001). Serán los individuos quienes establezcan sus redes individuales en base a preferencias e intereses personales sin sentirse constreñidos por el contexto local o la tradición. Las web personales, los blogs y las páginas en redes sociales como Facebook, son un buen ejemplo de esa fuerza individualizadora de los medios digitales (Boyd y Ellison, 2007).

En un contexto digitalmente mediatizado, todo usuario adquiere una sensibilidad de "buscador" individual de sentido (Roof, 1993). La gente se une a redes y páginas de contenido religioso, consulta información, participa en foros, se descarga contenidos, los comparte, etc. y mientras hace todo ello, va conformando de forma autónoma su identidad religiosa (Lövheim, 2004; Hoover, 2006). Qué duda cabe, este contexto reflexivo y mediatizado, puede propiciar una relación típica de consumidor hacia la religión y dar lugar a religiosidades "postcristianas" o "a la carta" a las que se han referido numerosos autores en las últimas décadas.

Descontextualización

Espacio y tiempo no desaparecen con los medios digitales, pero son en gran medida trascendidos debido a que las redes digitales de información nos conectan a cualquier parte del mundo en cualquier momento. Una consecuencia de estos procesos es que las instituciones y actividades sociales se virtualizan, desvinculándose de los espacios y tiempos específicos con los que tradicionalmente estaban relacionados (Hjarvard, 2008). En el pasado la política ocurría en el parlamento o en el ayuntamiento, la educación en las escuelas y universidades, y la religión en los templos; había un tiempo personal y un tiempo público, un tiempo de trabajo y un tiempo de ocio, etc. Gracias a los medios de comunicación se produce una nueva geografía social y un nuevo orden temporal, y los individuos pueden participar en diferentes instituciones sociales, independientemente del lugar y la hora en la que se encuentren.

La religión se descontextualiza en la medida en que el espacio y el tiempo para la práctica de la religión se hacen irrelevantes: cualquier momento es propicio para un mensaje de voz, un podcast que entra en el móvil, o un tweet que inspira un pensamiento o un instante de recogimiento. No importa el contexto en el que nos encontremos, el espacio sagrado o el estímulo religioso se hacen presentes a través de los medios digitales en cualquier lugar y a cualquier hora. Asistimos al "desplazamiento del espacio tradicional, retraído y restricto de los templos, hacia un campo abierto y multidimensional" (Gomes SJ y Neto, 2005). La descontextualización de la comunicación digitalmente mediada, está haciendo que las propias categorías de lugar sagrado (templo, iglesia, santuario, etc.) o tiempo sagrado (festividades y momentos sagrados de todo tipo) se vean erosionadas.

Hay un segundo sentido en el que podemos hablar de descontextualización. Este nuevo régimen espacio-temporal además de descontextualizar experiencias e instituciones, descontextualiza también los objetos y productos que son digitalmente mediados (Miller, 2011). Cualquier objeto tiene un contexto histórico; un espacio circundante; una perspectiva, distancia y horizonte; tiene un instante particular en el que se hace presente. Todo ello conforma el contexto de un objeto que le da significado. Las tecnologías de reproducción, incluyendo la fotografía, el cine o la grabación sonora desarraigan los objetos y las actividades de sus contextos situacionales. Los medios digitales llevan este proceso hasta el extremo por la facilidad de manipulación de los contenidos que comportan: escribimos nuevos documentos cortando y pegando fragmentos anteriores, diseñamos presentaciones a partir de diapositivas y fotografías que obtenemos de fuentes diferentes, creamos listas de reproducción de audio a nuestro gusto descontextualizando canciones de los álbumes o conjuntos en los que fueron creados, o cortamos vídeos para crear nuevos a partir de retazos que hemos obtenido de creaciones anteriores, etc. Todo ello genera una cultura de la descontextualización.

En este sentido, los contenidos religiosos que fluyen a través de las redes son contenidos descontextualizados: un podcast religioso, un mensaje espiritual, una imagen simbólica, un hashtag de alabanza, un foro sobre la fe, se presentan en gran medida sin contexto. El entramado histórico, cultural y temporal del producto pierde relevancia, porque ese contexto es difícilmente digitalizable, y por tanto no se transmite. Vidal y González Carvajal se refieren al reto que esto supone para la religión (Vidal Fernández y González-Carvajal Santabárbara, 2005). Explican que si la comunicación de la iglesia es una comunicación "icónica" en la que los iconos están vinculados a imaginarios particulares, conformados por sistemas de iconos; internet y los medios digitales, con su facilidad para "cortar y pegar", desvinculan iconos e imaginarios, propiciando la "iconoclastia" o "impostura".

Esta circulación global de contenidos descontextualizados abre la puerta a la banalización y trivialización de los mismos. Elementos de las tradiciones religiosas se fragmentan en unidades de significantes abstractos liberados de sus interconexiones con otras doctrinas, símbolos y prácticas. Nadie se sorprende de la utilización de símbolos religiosos de forma descontextualizada, como las banderas tibetanas en hogares norteamericanos, o las máximas budistas que decoran los hoteles–wellness de cualquier lugar del mundo (Miller, 2005). Hervieu-Léger se refiere a esta expansión de referencias a tradiciones conocidas solo fragmentariamente y de objetos desvinculados de sus respectivas sintaxis simbólicas como una auténtica "catástrofe cultural" (Hervieu-Léger, 2006).

Mercantilización

Vincent J. Miller habla de la comodificación de la cultura, como el proceso por el que los hábitos y disposiciones adquiridos en el consumo de mercancías, se extienden a nuestras relaciones con la cultura. Así, prácticas que antes funcionaban con sus propias reglas, como la religión, se someten ahora a las reglas y estándares del consumo mercantil (Miller, 2005). Varios autores analizan los procesos de "branding" a los que se somete la religión a fin de hacerse presente en contextos mediatizados (Einstein, 2008; Hepp y Krönert, 2008; Musa y Ahmadu, 2012). Según esta teoría del branding religioso, la cultura mediática actual estructura la producción y representación de la religión en torno a marcas religiosas. Las religiones, iglesias y grupos religiosos de todo tipo, en la medida en que en contextos mediatizados son también marcas, intentan ser "identificables, distinguibles, atractivos, competitivos, aceptados y útiles" (Musa y Ahmadu, 2012).

Probablemente los ejemplos más extremos de branding los ofrezcan las megaiglesias americanas y su explícita mercantilización en el contexto de pluralidad de denominaciones religiosas (Einstein, 2008). Pero el concepto de branding es muy amplio y los objetivos específicos de las iniciativas que se tomen dentro de estos procesos de branding pueden ser diversos: en muchos casos puede ser conseguir más seguidores, en otros ofrecer una experiencia satisfactoria a sus fieles, y en otros cambiar la percepción que el público general tiene sobre esa religión u organización. Einstein pone el ejemplo de las campañas de la iglesia de la cienciología (Einstein, 2011). Alexander Moutchnik recoge información de parroquias, mezquitas, sinagogas y templos que han solicitado los certificados ISO, que acreditan sistemas de gestión de calidad estandarizados, como estrategia para proyectar una imagen positiva (Moutchnik, 2008). Hepp y Krönet estudian el caso del Papa y las Jornadas Mundiales de la Juventud, considerándolos un ejemplo paradigmático de branding religioso (Hepp y Krönert, 2008). También Miller observa el caso de las "celebridades" religiosas, como Juan Pablo II, Madre Tersa de Calcuta o el Dalai Lama como claros ejemplos de mercantilización de la religión (Miller, 2005).

Para la religión, los medios digitales constituyen un contexto mediático competitivo con múltiples mensajes y voces. En esta situación las iglesias u organizaciones religiosas han de cuidar su presencia en las mismas si desean tener éxito. Una oferta religiosa a través de los medios digitales ha de saber crear un conjunto de seguidores en torno a un estilo determinado, distinguible, que permita una experiencia de marca rica y gratificante (Cheong, 2012; Musa y Ahmadu, 2012). Para ello ha de utilizar todos los recursos posibles: una web con identidad propia, estéticas definidas, producto diferenciado, y una cuidada presencia en las redes sociales, a través de la que ofrecer una experiencia satisfactoria constituyendo comunidades de seguidores y llevando a cabo una interacción eficaz con estos.

Cultura participativa

Recibir, elaborar, transformar, opinar y compartir contenido se ha convertido no solo en una importante función de los medios digitales, sino en nuestra forma de vida. La nueva cultura de los medios digitales es una cultura participativa. Los usuarios individuales no son ya meros receptores de contenidos sino que participan activamente en la comunicación y se diluye la barrera entre emisor y receptor, entre productor y consumidor. Este contexto ha propiciado entre los usuarios de los medios digitales un "estilo" particular, unos valores, formas de comportarse y reglas no escritas extendidas en la cultura de la web 2.0: se deplora cualquier límite a la expresión, se apoya la creación, se comparte información y conocimientos, se colabora en objetivos comunes, se ayuda al inexperto a resolver sus problemas, etc. (Jenkins et al., 2009).

Las potencialidades interactivas de los medios digitales y la cultura participativa que han generalizado obligan a repensar la relación entre la religión y los medios. Hasta hace una década, el peligro que se percibía en los medios de comunicación de masas era que erosionaban la dimensión participativa y comunitaria de la religión. Se corría el riesgo de que la gente pasara de ser participante activa en celebraciones religiosas y actividades comunitarias, a telespectador pasivo de programación religiosa (Gomes SJ y Neto, 2005). Ahora en cambio, los medios digitales con las posibilidades de interacción que ofrecen matizan ese peligro, y en cierta medida enfrentan a las religiones con el reto contrario. Según Musa y Ahmadu la generación que ha interiorizado la "wiki-cultura" no va a conformarse con otra cosa a la hora de vivir su fe, y va a demandar una "wiki-fe" en la que los creyentes puedan ser participantes activos y no solo receptores pasivos (Musa y Ahmadu, 2012). De hecho, gran parte de la actividad religiosa hoy en día en los medios digitales adquiere los rasgos de esa cultura participativa: intercambiar podcasts, elaborar presentaciones, compartir contenidos en redes sociales, opinar sobre los mismos, etc. Es lo que Gary R. Bunt resume como el "Rip.Burn.Pray" (Bunt, 2004) que está propiciando nuevas formas de relacionarse con la religión en todas las grandes tradiciones del mundo.

Segunda instancia: el moldeado de los medios digitales

Tratar de explicar únicamente los efectos de los medios de comunicación sobre la sociedad resulta una visión parcial e incompleta de los procesos que operan en la mediatización, más aún en la era digital. En este apartado me propongo señalar la forma en la que los grupos e instituciones religiosos, sin someterse pasivamente a las lógicas de los medios digitales a las que me he referido en el apartado anterior, negocian esas lógicas para adaptarlas a sus creencias, tradiciones y objetivos.

Para entender a los grupos religiosos como agentes activos en el moldeado de los medios digitales, puede ser útil la Teoría del Moldeado Social de la Tecnología. Los medios no tienen unas propiedades constantes, sino que hasta cierto punto, como toda tecnología, son socialmente producidos, y sus efectos sociales y culturales están condicionados por las negociaciones que diferentes tradiciones y grupos realizan al incorporarlos de acuerdo a sus valores, creencias e ideales. Si queremos estudiar la intersección entre medios digitales y religión, habremos de observar cómo diferentes tradiciones, organizaciones, grupos y comunidades negocian la incorporación de las tecnologías en el marco de sus propias creencias. Los grupos religiosos deciden en gran medida los usos que van a hacer de los medios y otorgan un sentido u otro a las tecnologías. Diane Zimmerman Umble (Umble, 1996) habla de "reconstrucción" de la tecnología por parte de las religiones, subrayando que la tecnología no tiene una acogida universal sino que es reconfigurada por los grupos para determinados objetivos sociales. Heidi Cambell (Campbell, 2007) propone el concepto de "moldeado social religioso de la tecnología" (religious social shaping of technology). Partiendo del marco de la teoría del moldeado social de la tecnología, Campbell subraya las especificidades que conlleva ese moldeado o negociación cuando se produce en el seno de comunidades religiosas que incorporan tecnologías de la comunicación a partir de sus particulares códigos de práctica espiritual, moral y teológica. Todo grupo o comunidad se apropia de la tecnología a través de una negociación sobre sus usos a la luz de los valores y prácticas de la comunidad. Además al hacerlo, elabora una retórica particular para difundir entre sus seguidores dicha tecnología, que sirve para encuadrar y sancionar unos usos determinados de la misma. Así, vemos que los judíos ortodoxos de Israel permiten el uso de internet pero de forma limitada y monitorizada por los líderes de la comunidad (Barzilai-Nahon, 2005); o que los Amish de Estados Unidos aceptan incorporar el teléfono a la vida comunitaria pero exclusivamente en la forma de "teléfonos de la comunidad" situados en espacios públicos y compartidos por varias familias, de forma que no altere su dinámica comunitaria fuertemente refractaria a la privacidad individual (Umble, 1996). Son casos extremos de un moldeado de la tecnología que se producen en cualquier contexto. Baste mencionar lo extraño que resulta desde la sensibilidad de otras tradiciones cristianas la gran presencia de la tecnología moderna y la cultura popular en muchas iglesias evangélicas y pentecostales de medio mundo. Es necesario estudiar la forma en la que cada grupo concreto se aproxima a la tecnología y a la comunicación, observando la tradición general desde la que parte, así como los valores y creencias que lo guían.

El caso de la iglesia católica

La iglesia católica fue pionera a lo largo del siglo XX en la adopción de los medios de comunicación de masas, y también lo ha sido en el de los medios digitales. Baste mencionar que la página web oficial del Vaticano[3] comenzó a funcionar allá por el año 1995, en los inicios de la expansión de la world wide web. Pero este deseo de estar presente desde un principio en los espacios de la comunicación moderna ha venido acompañado de una constante reflexión sobre el impacto de los medios digitales sobre la sociedad.

Los documentos oficiales más conocidos de la iglesia católica sobre medios digitales son dos textos publicados por el Pontificio Consejo para las Comunicaciones Sociales fechados el 22 de febrero de 2002: Ética en Internet (PCCS, 2002a) y *La Iglesia e Internet* (PCCS, 2002b). No son los únicos, hay otros documentos relevantes (citaré después por ejemplo los del último Sínodo de Obispos) así como diversos pronunciamientos de los últimos papas, Juan Pablo II y Benedicto XVI, con motivo de las Jornadas Mundiales de la Comunicación.

Estos documentos reflejan una relación entre la iglesia y la comunicación compleja en la que se dan matices diversos que pueden llegar a parecer contradictorios (Gomes SJ y Neto, 2005). En términos generales se combina una visión positiva de las potencialidades de los medios digitales, con una constante consideración crítica de los riesgos que estos medios acarrean según la iglesia. A continuación intentaré resumir brevemente lo que los documentos y pronunciamientos de la iglesia han señalado sobre cada uno de los cuatro rasgos de la religión mediatizada a los que me he referido en anteriores apartados. En esta aproximación general pretendo reflejar únicamente que la iglesia presenta una lectura crítica de cada uno de ellos ofreciendo directrices que permitan a los católicos realizar un uso beneficioso de los medios de comunicación. No se rechazan los medios de comunicación, pero tampoco se acepta de forma pasiva la cultura que sus lógicas imponen. Hay una pretensión de culturizar los medios según unos valores y creencias determinados.

La iglesia y la individualización

En diversos documentos la iglesia muestra su preocupación porque la individualización que los medios conllevan, derive en individualismo y erosione las fuentes tradicionales de socialización, a saber, la familia, la iglesia local, y la escuela. Existe una ambigüedad en los medios digitales: estos pueden servir "para romper el aislamiento de personas y grupos" pero también al contrario "para profundizarlo" (PCCS, 2002a). Las redes sociales como paradigma de esta nueva comunicación manifiestan "una profunda concentración egocéntrica" del individuo sobre sí mismo (Sínodo de Obispos, 2011).

Más particularmente sobre cuestiones de fe, se advierte de que este individualismo puede reforzar un enfoque de consumidor hacia la religión, de forma que "algunos visitantes de los sitios web religiosos pueden hacer compras, seleccionar y

3 http://www.vatican.va/

escoger elementos de paquetes religiosos a medida del usuario para adaptarlos a sus gustos personales" (PCCS, 2002b).

La iglesia y la descontextualización

Entendiendo la descontextualización como desterritorialización de actividades que antes se llevaban a cabo en lugares físicos determinados, los documentos de la iglesia insisten en que en las relaciones entre personas se debe priorizar la experiencia comunitaria real, física y tangible: "Es importante recordar siempre que el contacto virtual no puede y no debe sustituir el contacto humano directo, en todos los aspectos de nuestra vida" (Benedicto XVI, 2011). Además se ven con recelo las experiencias de culto en entornos virtuales: "las experiencias religiosas posibles ahí por la gracia de Dios son insuficientes si están separadas de la interacción del mundo real con otras personas de fe". Muy particularmente, la iglesia se opone tajantemente a la virtualización de las celebraciones de los sacramentos, aduciendo que la "realidad virtual del ciberespacio" no puede sustituir "la realidad encarnada de los sacramentos" (PCCS, 2002b).

Entendiendo la descontextualización en el segundo sentido al que hemos aludido, como descontextualización de objetos y símbolos religiosos en el ciberespacio, y la banalización de su uso, también es algo que está presente en la crítica de la iglesia a la "cultura de lo efímero, de lo inmediato, de la apariencia" que se expande en los medios digitales, y que deriva en "una sociedad incapaz de memoria y de futuro" (Sínodo de Obispos, 2012a).

La iglesia y la mercantilización

La iglesia no se opone a técnicas de mercadotecnia, de hecho las utiliza. El pontificado de Juan Pablo II hizo un uso efectivo de la comunicación en esos términos y por poner un ejemplo más reciente, para lanzar la cuenta de Twitter del papa (diciembre de 2012) y la aplicación de móvil *The Pope App* (enero de 2013) el Vaticano contrató a una agencia de publicidad especializada en el mundo digital[4].

Sin embargo se pretende moldear también esa lógica de los medios de una forma particular, renunciando a posicionarse en el ámbito religioso como si este fuera un campo de competencia en términos mercantiles, o el evangelio "fuera un producto para poner en el mercado de las religiones" (Sínodo de Obispos, 2012b). Muy especialmente se rechaza el recurso a técnicas habituales en el mundo de los medios y el marketing que se consideran contrarios a la dignidad de las personas y al bien común.

La iglesia y la cultura participativa

Existe una conciencia clara de que el contexto digital no es ya la "comunicación del pasado en una única dirección, de arriba abajo" y que "a medida que la gente se familiarice con esta característica de Internet en otros ámbitos de su vida se puede esperar que lo utilice también por lo que respecta a la religión y a la Iglesia" (PCCS, 2002b). En relación con ello se señalan diversos riesgos. El primero es que los medios digitales no pueden ser un espacio sin control institucional, ya que eso podría ir en contra de "la dignidad y del respeto de las personas y los pueblos" (PCCS, 2002a).

Por otro lado se advierte de la influencia relativista de esta cultura participativa de los medios digitales. Juan Pablo II hablará de esa cultura de los medios de comunicación como "mentalidad típicamente posmoderna" según la cual "la única verdad absoluta es que no existen verdades absolutas" (Juan Pablo II, 2001) y Benedicto XVI denunciará la existencia de una "lógica típica de la red" que somete el valor de la verdad a criterios basados en la popularidad o la cantidad de atención que se provoca (Benedicto XVI, 2011).

Por último, respecto a la fe, la iglesia reivindica su monopolio en la función de preservación y magisterio de la fe católica, afectando esto muy especialmente al contenido dogmático de esa fe: "si bien existen grandes áreas en la que es bueno que se expresen opiniones libremente, es importante salvaguardar la función de la iglesia de tutelar la doctrina de la fe" (PCCS, 2002b).

He resumido sucintamente los que podrían ser los elementos principales de la reflexión de la iglesia católica sobre la individualización, descontextualización, mercantilización y cultura participativa que impulsan los medios digitales en la religión. Sugiero que si queremos investigar cualquier presencia católica en los medios digitales hemos de considerar la manera en la que esta reflexión informa el moldeado de los medios que se produce. Parece una hipótesis razonable que los proyectos digitales católicos reflejen de alguna manera esta tradición de pensamiento de la iglesia. Mi hipótesis es que en un proyecto de comunicación católica, encontraremos un moldeado de los medios conforme a esa reflexión. Esta influencia no será la única. También habrán de tenerse en cuenta los valores y creencias particulares de las instituciones y comunidades concretas dentro de la iglesia católica que estemos estudiando, cada una con sus acentos y subrayados particulares.

4 Cientouno 101(http://101.es), con sede en Madrid.

Tercera instancia: los usuarios de los medios digitales

Tras haber observado la relación dialéctica entre la lógica conformadora de los medios digitales y la capacidad de los grupos religiosos para moldear la tecnología, nos queda todavía una tercera instancia sin cuya participación, esta descripción del conjunto de procesos que operan en la intersección entre medios digitales y religión quedaría incompleta. Me refiero claro está, a los usuarios.

Los usuarios de los medios digitales son un campo amplísimo de investigación que puede abordarse desde múltiples puntos de vista. Más aún en la era digital donde se han diluido las fronteras entre productores y consumidores, creadores y usuarios de información y contenidos. Preguntas como quién utiliza los medios digitales en el ámbito de la religión, qué usos religiosos se están haciendo de los medios, por qué la gente recurre a los medios digitales para vivir su fe; o qué consecuencias tiene esto para su vida cotidiana, pueden plantearse desde diferentes marcos teóricos y exigir diversas estrategias metodológicas. Algunas de esas aproximaciones pueden ser compatibles unas con otras, pero es imposible que una investigación las abarque todas.

Mi objetivo aquí es invitar a tomar conciencia de que los usuarios se relacionan de forma activa y creativa con los medios de comunicación. Considerar a los usuarios como meros receptores pasivos era ya un error en la era de los medios de masas, pero lo es aún más en la era digital, en un contexto en el que los medios digitales han transformado la estructura de la comunicación global, incrementando la capacidad de agencia de los usuarios particulares y dando lugar a lo que Manuel Castells ha denominado "autocomunicación de masas": una comunicación que es de masas porque "llega a una audiencia potencialmente global", pero al mismo tiempo "su contenido está autogenerado, su emisión autodirigida y su percepción autoseleccionada por todos aquellos que se comunican" (Castells, 2011).

A fin de estudiar este papel activo de los usuarios de los medios digitales, la senda etnográfica y cualitativa propia de los estudios culturales parece sin duda apropiada. Se trataría de observar a los creyentes en su vida cotidiana, estudiando la forma en la que incorporan los medios de comunicación a sus prácticas, y la forma en la que experimentan la relación entre los medios y su religiosidad. Este enfoque cualitativo ha sido aplicado por ejemplo por Stewart M. Hoover en su volumen *Religion in the media age* (Hoover, 2006). Esta dirección parece además coherente con el renovado interés en el ámbito de la sociología de la religión por la "religión vivida" por las personas.

Pero no creo que sea necesario renunciar a técnicas de investigación cuantitativas para tomar en consideración el papel activo de los usuarios en el uso de los medios. Desde el ámbito de la sociología, un marco teórico y metodológico como el de los estudios de Usos y Gratificaciones, puede ser útil, sin renunciar a otros, para abordar la investigación de los usuarios de los medios digitales religiosos. La Teoría de los Usos y Gratificaciones es una de las principales corrientes en el estudio de los medios de comunicación durante la segunda mitad del siglo XX. Según dicha teoría, la gente utiliza los medios porque estos le sirven para satisfacer determinadas necesidades. A esas necesidades satisfechas es a lo que se llama gratificaciones. En consecuencia los estudios de usos y gratificaciones exploran las razones por las que las personas utilizan los medios de comunicación. Estas pueden ser de muy diverso tipo: para informarse, para aprender sobre un tema, para reforzar la identidad, para hacer amistades, para evadirse o como forma de escape, para entretenerse o pasar el rato, porque hacen compañía, para relajarse, para hacer amistades, etc. (McQuail, 1985).

Aunque el desarrollo de este marco teórico se produjo ligado a los grandes medios de masas, el estudio de los usos y gratificaciones está siendo utilizado en el contexto de las nuevas tecnologías de la comunicación. De hecho, parece un marco particularmente útil para los estudios de internet debido a que la gente usa internet de forma más instrumental y menos como mero hábito, en comparación con los medios de masas. En los medios digitales la opción personal parece jugar un papel más importante, ya que facilitan un uso selectivo y orientado a objetivos específicos. Así, encontramos estudios de usos y gratificaciones sobre los ordenadores en el hogar, sobre los videojuegos, sobre internet en general, sobre algún tipo particular de webs, sobre el correo electrónico, o sobre las redes sociales (Ruggiero, 2000).

El marco teórico de los usos y gratificaciones no ha prestado tanta atención a la relación entre los medios de comunicación y la religión como lo ha hecho a otros tipos de producción mediática, pero existen algunos trabajos significativos. En particular este paradigma ha sido fructífero a la hora de explicar en el contexto norteamericano, las motivaciones de los usuarios de los canales y programación religiosos (Abelman, 1987) y se ha utilizado más recientemente para investigar a los usuarios de páginas web cristianas (Laney, 2005).

Hoy en día las investigaciones de los usos y gratificaciones utilizan típicamente cuestionarios con Escalas de Likert para medir el grado de acuerdo o desacuerdo con determinados ítems reflejando gratificaciones que los usuarios obtienen de un medio. Para ello además, los propios medios digitales ofrecen nuevas formas de administrar encuestas a sus usuarios que, conviene tenerlo en cuenta, conllevan también nuevos retos a la hora de garantizar estándares científicos (Vehovar y Lozar Manfreda, 2008).

Una vez que tenemos los datos sobre las gratificaciones de los usuarios, una estrategia típica para el análisis posterior es la de realizar un análisis factorial de las gratificaciones, obteniendo una serie de factores que luego se cruzan con variables demográficas o y con variables que reflejen pautas de uso de un medio (Abelman, 1987; Laney, 2005). De esta forma se puede hacer un mapa de las gratificaciones que un medio o producto mediático ofrece, vinculando tipos de gratificaciones a grupos concretos de usuarios.

Conclusiones

Durante los últimos años se ha escrito mucho sobre cómo la expansión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) afecta a nuestra manera de entender la ciudadanía, la participación, la democracia, sobre la manera en que nos obliga a redefinir conceptos como "local" o "global", así como sobre las consecuencias que acarrea en el ámbito de la identidad y la cultura. Sin embargo es necesario incorporar a esa reflexión en curso aspectos como la dimensión religiosa, fundamental para muchas personas y que incluso en los contextos más secularizados sigue siendo relevante a nivel social. En los últimos años un creciente número de investigadores están estudiando este fenómeno, pero la mayor parte de la investigación se efectúa desde y sobre el mundo anglosajón. Urge investigar las particularidades de la intersección entre religión y medios digitales en el contexto hispanohablante.

Para afrontar una investigación de este tipo, sugiero la conveniencia de rechazar cualquier visión determinista. Es habitual presentar el debate sobre el papel de la tecnología en la conformación de las sociedades como una confrontación entre dos posiciones: el denominado "determinismo tecnológico" por un lado, y el "determinismo social" por otro (Rodríguez Giralt, 2005). El primero considera que la tecnología es la causa del cambio social y los factores sociales y humanos están subordinados a los adelantos tecnológicos. El segundo, el determinismo social, considera que la tecnología es algo neutral y subordinado a las creencias e ideologías, que no tiene autonomía y es consecuencia de nuestras creencias, actitudes y valores. Situándonos entre ambos extremos, debemos asumir que ni los medios ejercen una influencia autónoma y exterior sobre los usuarios pasivos y sobre la sociedad, ni estos son totalmente libres para construir los usos que hacen de las nuevas tecnologías y el significado que otorgan a esos usos.

Una investigación que permita captar la complejidad de los procesos que operan en la intersección entre medios digitales y religión ha de dar cuenta del papel activo de todas las instancias implicadas. En primer lugar los propios medios digitales que ejercen una influencia o mediatización real, a través de determinadas lógicas culturales incorporadas en sus características. En segundo lugar las comunidades o instituciones religiosas que recogen y moldean los medios digitales al poner en marcha proyectos digitales. Esto sucede además en el marco de sus tradiciones religiosas, las cuales incluyen determinados parámetros para interpretar el sentido de los medios y las tecnologías de la comunicación, como hemos visto en el caso de la iglesia católica. Por último el usuario particular, que utiliza los medios de formas creativas para satisfacer sus propios objetivos y obtener determinadas gratificaciones. Las técnicas cualitativas propias de las aproximaciones más etnográficas a la "religión vivida" por los usuarios de los medios digitales son sin duda una contribución importante en este apartado. Pero desde la sociología no hay porqué renunciar al potencial descriptivo y explicativo de las técnicas cuantitativas propias de la disciplina. Un marco teórico y metodológico como la Teoría de los Usos y Gratificaciones, con una extensa trayectoria en el estudio de los medios de comunicación de masas durante las últimas décadas, está siendo adaptado al contexto de los medios digitales y abre perspectivas que parecen prometedoreas para el futuro.

Bibliografía

Abelman, Robert (1987) "Religious Television Uses and Gratifications" en Journal of Broadcasting & Electronic Media, vol. 31, nº 3, pp. 293-307.

Barker, Eileen (2005) "Crossing the boundary: new challenges to religious authority and control as a consequence of access to the Internet" en Højsgaard, M. T. y Warburg, M. (Eds.) Religion and cyberspace, London, Routledge, pp. 67-85.

Barzilai-Nahon, Karine (2005) "Cultured Technology: The Internet and Religious Fundamentalism" en The Information Society: An International Journal, vol. 21, nº 1, pp. 25-40.

Bedell, Ken (2000) "Dispatches from the electronic frontier: explorations of mainline protestant use of the internet" en Hadden, J. K. y Cowan, D. E. (Eds.) Religion on the Internet: research prospects and promises, London, JAI, pp. 183-204.

Benedicto XVI (2011) "Verdad, anuncio y autenticidad de vida en la era digital. Mensaje de su Santidad Benedicto XVI para la XLV jornada mundial de las comunicaciones sociales" disponible en http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20110124_45th-world-communications-day_sp.html.

Boyd, Danah M. y Ellison, Nicole B. (2007) "Social network sites: Definition, history, and scholarship" en Journal of Computer-Mediated Communication, vol. 13, nº 1, pp. 210-230.

Bunt, Gary R. (2004) "Rip. Burn. Pray" en Dawson, L. L. y Cowan, D. E. (Eds.) Religion online: finding faith on the Internet, New York, Routledge, pp. 123-134.

--- (2000) Virtually Islamic: computer-mediated communication and cyber Islamic environments, Cardiff, University of Wales Press.

Campbell, Heidi (2013) "Introduction: The rise of the study of digital religion" en Campbell, H. (Ed.) Digital religion: understanding religious practice in new media worlds, Abingdon, Routledge, pp. 1-22.

--- (2007) When religion meets new media: media, religion and culture, London, Routledge.

--- (2005) Exploring religious community online: we are one in the network, New York, Peter Lang.

Cantoni, Lorenzo y Zyga, Slawomir (2007) "The Use of Internet Communication by Catholic Congregations: A Quantitative Study" en Journal of Media & Religion, vol. 6, nº 4, pp. 291-309.

Castells, Manuel (2011) Comunicación y poder, Madrid, Alianza Editorial.

Cheong, Pauline H. (2012) "Twitter of Faith: Understanding Social Media Networking and Microblogging Rituals as Religious Practices" en Cheong, P. H.; Fischer-Nielsen, P.; Gelfgren, S.; y Ess, C. (Eds.) Digital religion, social media and culture, New York, Peter Lang, pp. 191-206.

Cowan, Douglas E. (2004) Cyberhenge: modern Pagans on the Internet, New York, Routledge.

Dawson, Lorne L. y Hennebry, Jenna (2004) "New Religions and the Internet: Recruiting in a New Public Space" en Dawson, L. L. y Cowan, D. E. (Eds.) Religion online: Finding Faith in the Internet, New York, Routledge, pp. 151-174.

Einstein, Mara (2011) "The Evolution of Religious Branding" en Social Compass, vol. 58, nº 3, pp. 331-338.

--- (2008) Brands of faith: marketing religion in a commercial age, New York, Routledge.

Finnemann, Niels O. (2011) "Mediatization theory and digital media" en Communications: The European Journal of Communication Research, vol. 36, nº 1, pp. 67-89.

Gomes SJ, Pedro G. y Neto, Antonio F. (2005) "¡Descíframe, o…! Campo religioso versus espacios mediáticos" en Comunicación y Sociedad, nº 4, pp. 147-173.

Helland, Christopher (2002) "Surfing for salvation" en Religion, vol. 32, nº 4, pp. 293-302.

Hepp, Andreas y Krönert, Veronika (2008) "Media Cultures and Religious Change: Mediatization as Branding Religion" disponible en http://www.imki.uni-bremen.de/fileadmin/mediapool/medienkultur/IMKI/Paper-Religion-3.pdf.

Hervieu-Léger, Danièle (2006) "In search of certainties. Paradoxes of Religiosity in societies of High Modernity" en The Hedgehog Review: Critical Reflections on Contemporary Culture, vol. 8, nº 1-2, pp. 59-68.

Hjarvard, Stig (2008) "The Mediatization of Society: A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change" en NORDICOM Review, vol. 29, nº 2, pp. 105-134.

Højsgaard, Morten T. y Warburg, Margit (2005) "Introduction: waves of research" en Højsgaard, M. T. y Warburg, M. (Eds.) Religion and cyberspace, London, Routledge, pp. 1-12.

Hoover, Stewart M. (2006) Religion in the media age, New York, Routledge.

Hutchings, Tim (2012) "Creating Church Online: Networks and Collectivities in Contemporary Christianity" en Cheong, P. H.; Fischer-Nielsen, P.; Gelfgren, S.; y Ess, C. (Eds.) Digital religion, social media and culture, New York, Peter Lang, pp. 207-223.

Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma, Ravi; Robison, Alice J.; y Weigel, Margaret (2009) Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century, Chicago, The MacArthur Foundation.

Juan Pablo II (2001) "Proclamar desde los terrados: El Evangelio en la Era de la Comunicación Global. Mensaje del Santo Padre para la XXXV Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales" disponible en http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/communications/documents/hf_jp-ii_mes_20010124_world-communications-day_sp.html.

Laney, Michael J. (2005) "Christian Web usage: motives and desires" en Højsgaard, M. T. y Warburg, M. (Eds.) Religion and cyberspace, London, Routledge, pp. 166-179.

Lövheim, Mia (2004) "Young People, Religious Identity, and the Internet" en Dawson, L. L. y Cowan, D. E. (Eds.) Religion online: Finding Faith in the Internet, New York, Routledge, pp. 59-74.

Lundby, Knut (2009) Mediatization: concept, changes, consequences, New York, Peter Lang.

McQuail, Denis (1985) Introducción a la teoría de la comunicación de masas, Barcelona, Paidós.

Miller, Vincent (2011) Understanding digital culture, Los Angeles, Sage.

Miller, Vincent J. (2005) Consuming religion: Christian faith and practice in a consumer religion, London, Continuum.

Moutchnik, Alexander (2008) "Churches embrace ISO management system standards" en ISO Management Systems, vol. 8, nº 4, pp. 12-19.

Musa, Bala A. y Ahmadu, Ibrahim M. (2012) "New Media, Wikifaith and Church Brandversation: A Media Ecology Perspective" en Cheong, P. H.; Fischer-Nielsen, P.; Gelfgren, S.; y Ess, C. (Eds.) Digital religion, social media and culture,

New York, Peter Lang, pp. 63-80.

PCCS (2002a) "Ética en Internet" disponible en http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc_pc_pccs_doc_20020228_ethics-internet_sp.html.

--- (2002b) "La Iglesia e Internet" disponible en http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc_pc_pccs_doc_20020228_church-internet_sp.html.

Prebish, Charles S. (2004) "The Cybersangha: Buddhism on the Internet" en Dawson, L. L. y Cowan, D. E. (Eds.) Religion online: finding faith on the Internet, New York, Routledge, pp. 135-147.

Radde-Antweiler, Kerstin (2013) "Authenticity" en Campbell, H. (Ed.) Digital religion: understanding religious practice in new media worlds, Abingdon, Routledge, pp. 88-103.

Rodríguez Giralt, Israel (2005) "Las TIC y el hecho comunicativo" en Gil Juárez, A. (Ed.) Tecnologías sociales de la comunicación, Barcelona, Uoc, pp. 261-320.

Roof, Wade C. (1993) A generation of seekers: the spiritual journeys of the baby boom generation, New York, Harper San Francisco.

Ruggiero, Thomas E. (2000) "Uses and Gratifications Theory in the 21st Century" en Mass Communication & Society, vol. 3, nº 1, pp. 3-37.

Scheifinger, Heinz (2013) "Hindu worship online and offline" en Campbell, H. (Ed.) Digital religion: understanding religious practice in new media worlds, Abingdon, Routledge, pp. 121-127.

Schulz, Winfried (2004) "Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept" en European Journal of Communication, vol. 19, nº 1, pp. 87-101.

Sínodo de Obispos (2012a) "XIII Asamblea General Ordinaria. La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana. Instrumentum Laboris" disponible en http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20120619_instrumentum-xiii_sp.html#Las_nuevas_fronteras_del_escenario_comunicativo.

--- (2012b) "XIII Asamblea General Ordinaria. La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana. Mensaje al Pueblo de Dios" disponible en http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20121026_message-synod_sp.html.

--- (2011) "XIII Asamblea General Ordinaria. La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana. Lineamenta" disponible en http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20110202_lineamenta-xiii-assembly_sp.html.

Umble, Diane Z. (1996) "Los amish y el teléfono. Resistencia y reconstrucción" en Silverstone, R. y Hirsch, E. (Eds.) Los efectos de la nueva comunicación, Barcelona, Bosch, pp. 263-277.

Vehovar, Vasja y Lozar Manfreda, Katja (2008) "Overview: Online Surveys" en Fielding, R.; Lee, R. M.; y Blank, G. (Eds.) The SAGE handbook of online research methods, Los Angeles, Sage, pp. 177-194.

Vidal Fernández, Fernando y González-Carvajal Santabárbara, Luis (2005) Medios de comunicación y religión en España, Madrid, Sm.

Wellman, Barry (2001) "Physical Place and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking " en International Journal of Urban and Regional Research, vol. 25, nº 2, pp. 227-252.

DE LO FAMILIAR A LO COMUNITARIO: ABORDAJES A UN MOVIMIENTO CATOLICO TRANSNACIONAL

Agustina Adela Zaros[1]

Resumen

Este trabajo propone analizar el modo en el cual el Movimiento de los Focolares puede producir modos de significación colectiva en la relación del sujeto con sus prácticas cotidianas y al interior de sus relaciones familiares, en el trabajo, en la educación de sus hijos y en los espacios que se apropian. La concepción de la transmisión de la religión en tres dimensiones: local en familias de la ciudad de Padua; comunitario a través de la participación al interior del grupo y global con el ejemplo de 2 pequeñas ciudades focolares en Argentina e Italia en lo que representa el desarrollo pastoral, teológico e ideológico a través de la presencia del movimiento en 182 países.

De esta manera, la religión da sentido a las creencias y a las prácticas de la vida en comunidad, sustenta la confianza hacia el otro y de este modo organiza los vínculos sociales en términos familiares y con una estructura holística.

En particular, este trabajo se pregunta sobre la permanencia de lo religioso, de lo heredado en el ambiente familiar y de grupo, sobre los aspectos contemporáneos de la pertenencia en relación al sentido actual de la proyección utópica de la doctrina de los focolares, sus aspectos particulares en Italia y su difusión mundial.

La hipótesis que plantea este trabajo cree que en el pasaje de una generación a la otra lo que es herencia cultural y capital social (y local, al mismo tiempo) cambia y se adapta, se innova y se reinventa. En lo especifico con las nuevas generaciones, las cuales parecen más flexibles a inventarse una tradición en la medida de sus necesidades de autonomía en la elección de la creencia y, al mismo tiempo en el tentativo de salvaguardar un cierto grado de lealtad a una *lignée croyante*(Hervieu Léger, 1996).

Con esta finalidad, las técnicas metodológicas utilizadas en este trabajo son: la observación participante (Semi, 2010) en dos ciudades focolares de Argentina e Italia, las entrevistas con álbumes fotográficos de las familias (entrevistas con foto estimulo) (Losacco & Faccioli, 2010) y las entrevistas en profundidad (Cardano, 2003) con el objetivo las dimensiones cualitativas de la relación familiar y comunitaria de un grupo religioso.

Palabras clave: movimiento religioso, comunidades, trasnacional, familia

Este trabajo propone analizar el modo en el cual el Movimiento de los Focolares puede producir modos de significación colectiva en la relación del sujeto con sus prácticas cotidianas y al interior de sus relaciones familiares, en la educación de sus hijos y en los espacios que se apropia.

La concepción de la transmisión de la religión en tres dimensiones: local en familias de la ciudad de Padua; comunitario a través de la participación de sus miembros al interior del grupo y global con el análisis de dos ciudades construidas por este movimiento católico en Argentina e Italia[2].

Las técnicas metodológicas utilizadas en este trabajo son la observación participante (Semi, 2010) en las dos ciudades construidas por el movimiento, las entrevistas con álbumes fotográficos (entrevistas con foto estimulo) (Losacco & Faccioli, 2010) y las entrevistas en profundidad (Cardano, 2003) a tres familias miembros del movimiento con el objetivo de indagar las dimensiones cualitativas de la relación familiar y comunitaria de un grupo religioso.

Lo que une el trabajo empírico con las familias y el trabajo de campo en las Mariapolis es la dinámica del Movimiento de los Focolares que entre sus características se destaca la dimensión trasnacional y el desarrollo pastoral, teológico e ideológico a través de la presencia en diferentes países. En particular, el caso de las Mariapolis era interesante indagar como funcionaba dicha institución en otro contexto diferente al italiano y se eligió la argentina por ser el país de proveniencia de la investigadora.

A nivel local, para las entrevistas fueron identificadas familias italianas[3] que pertenecen a la comunidad de la ciudad de Padua del Movimiento de los Focolares desde hace más de 10 años, sus hijos crecieron cuando los padres ya participaban del movimiento, son mayores de edad y han finalizado el período de formación escolar obligatorio según el sistema de

1 Agustina Adela Zaros (estudiante de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Padua) agostinazaros@gmail.com

2 Estas ciudades son denominadas Mariapolis al interior del Movimiento de los Focolares.

3 Las familias entrevistadas son tres de la ciudad de Padua y a lo largo del texto se denominan la familia 1 (con dos hijos), la familia 2 (con dos hijos) y la familia 3 (con cuatro hijos).

educación italiano. Las entrevistas se realizaron a la pareja de los padres juntos y a los hijos individualmente en dos encuentros, en el primero se visionaron los álbunes de familia (Losacco & Faccioli, 2010) y en el segundo se realizó una entrevista en profundidad (Cardano, 2003) basada en los recuerdos de la infancia y en la socialización religiosa.

Este texto está estructurado en dos partes, la primera es una introducción sobre el Movimiento de los Focolares en relación a sus orígenes, su estructura y funcionamiento y, una segunda parte con el análisis de los datos producidos por el campo organizados en las tres dimensiones antes mencionadas.

El grupo creyente

El Movimiento de los Focolares es un movimiento católico formado por laicos que cuenta con más de 140 mil animadores a nivel mundial (www.focolare.org, 2012), surgió en el norte de Italia en 1949, fundado por Chiara Lubich en la ciudad de Trento. El movimiento fue reconocido por la Iglesia católica en 1990 y según fuentes del grupo, cuenta con aproximadamente 5 millones de seguidores en el mundo. Está presente en 182 países, en los que la diversidad religiosa es una realidad y en otros donde los católicos son una minoría (Fondi & Zanzucchi, 2003) como los países árabes.

En la década del 60 se desarrollan en Europa diferentes movimientos eclesiales como nuevas formas de asociación al interior de la Iglesia católica (Soneira, 2007) inspirados por el Concilio Vaticano II y como consecuencia de la insatisfacción generada respecto del contexto socio-cultural. Estos movimientos son en la actualidad grupos globales que se establecen como comunidades de sentido que atraviesan la esfera de lo religioso para definirse como un sistema integral en la vida de sus miembros.

Para 1962, el Papa Juan XXIII había aprobado *ad esperimentum* la Obra de María (después Movimiento de los Focolares), que en el verano de 1959 había reunido en la Región del Trentino italiano más de 10.000 personas provenientes de 27 países distintos; en 1963 se fundó cerca de Roma el primer centro Mariapoli para la formación de los miembros del movimiento y en 1965 Papa Pablo VI aprobó el estatuto del Consejo General de los Focolares (Faggioli, 2008).

La década posterior a la finalización del Concilio Vaticano II fue el período de mayor crecimiento numérico del movimiento, después de años de fuerte expansión geográfica[4] (Fondi & Zanzucchi, 2003). Sin embargo, su dimensión internacional se hizo evidente a partir de 1993 con la transmisión por televisión del Familyfest[5] de ese año que se realizó en contemporáneo en diversas capitales de los distintos continentes. Del mismo modo, los viajes europeos e internacionales de Chiara Lubich a partir de 1996 colaboraron a la difusión y notoriedad del movimiento y se beneficiaron con cobertura mediática en los diferentes destinos (Fondi & Zanzucchi, 2003). Por otro lado, se sumaron reconocimientos a la labor de la fundadora, su propuesta política y proyectos como el de economía de comunión (Fondi & Zanzucchi).[6]

El Movimiento de los Focolares incluye entre sus miembros a familias, personas individuales y religiosos entre sus miembros; posee estructuras ramificadas y flexibles que consienten una gama de elección más amplia que va desde la participación ocasional a una adhesión más sostenida en el caso que se elija una determinada "vocación"[7]. Entre las distintas vocaciones, la focolarina y el focolarino son de consagración total a la vida espiritual, focolarina casada o focolarino casado, familias, adherentes, religiosos (entre ellos: obispos, sacerdotes, seminaristas), voluntarios y gen (que significa generación nueva) y se dividen en Gen 1, 2 ,3 y 4 según las edades.

Lo que distingue a los focolares de otros movimientos eclesiales de la Iglesia postconciliar es el carisma de la unidad. La unidad, dice Lubich, es la palabra que sintetiza la espiritualidad:

> "Todos uno. Esta es la finalidad por la que hemos nacido, el objetivo por el que Èl nos ha suscitado" Y agrega, "la unidad se realiza sirviendo al hermano […] haciéndonos uno con cada prójimo que encontremos […] No es algo sencillo. Exige el vacío completo de nosotros [...] para identificarnos con los demás" (Lubich, 1992).

Este grupo religioso posee una estructura formativa de 11 escuelas temporarias de entre 6 meses y 2 años para cada vocación que funcionan en Loppiano y también en la ciudadela de Montet en Suiza. Entre fines de 2007 e inicios de 2008 se creó el Instituto universitario "Sophia" con una oferta académica filosófico-teológica y político-económica lo que se destaca en la empresa formativa de los movimientos eclesiales y en el reconocimiento por parte del Vaticano de la practicabilidad de esta nueva vía de penetración en la Iglesia y en la sociedad (Faggioli, 2008).

Los principales instrumentos de evangelización que se destacan los encuentros periódicos de profundización sobre los temas relacionados con "el ideal" específico del grupo, las Mariapolis permanentes representadas por las 33 ciudadelas[8]

4 El Movimiento de los Focolares llegó a Latinoamérica en 1958, primero a Brasil y luego a Buenos Aires, a través de Lía Brunet y Vittorio Sabbione dos de los primeros compañeros de Chiara Lubich.

5 Es un encuentro internacional de familias que son parte del Movimiento y donde participaron familias de distintas nacionalidades.

6 Chiara Lubich recibió distintas laureas y doctorados honoris causa en distintas disciplinas como ciudadanías ilustres por ejemplo la de Roma y de Buenos Aires (Fondi & Zanzucchi, 2003). Economia de comunión es un proyecto de economia solidaria, para saber mas: www.edc-online.org

7 Las vocaciones son formas de participación activa, cada una de ellas implica cierto grado de compromiso y dedicación personal.

8 Existen diferentes aspectos del Movimiento de los Focolares que están presentes en las Mariapolis y cuyo análisis permite ver a estas "ciudades de María" como lugares de sentido dentro del grupo religioso. Las Mariapolis son pequeñas ciudades donde viven de modo temporal y permanente miembros del movimiento con el lema de la "vida en comunión". Existen 33 de estas ciudades en el mundo y se conciben como modelos del ideal planteado por este movimiento. Tanto la Mariapolis argentina como la italiana se construyeron, con diferencia de 4 años, en terrenos donados por

(que se desarrollará más adelante), los congresos y escuelas de formación de diferente periodicidad; las publicaciones gráficas a través de la editorial propia con más de 10 ediciones en todo el mundo y las publicaciones online a través del sitio oficial y los sitios vinculados.

Geográficamente la presencia focolar en el mundo se divide en 90 zonas entre las cuales se dan constantes tránsitos de personas relacionadas entre sí por diferentes proyectos económicos, sociales y culturales como diásporas globales (Sassen, 2007), incrementado por el uso de la tecnología para la comunicación y el dinamismo del proceso de "territorialidad" (Segato, 2008) entendida como experiencia particular, histórica y culturalmente definida de territorio.

La comunicación tanto para su difusión como para la evangelización ocupa un lugar central en el movimiento y se destaca en la transmisión de la espiritualidad de los focolares comenzando por los discursos de Chiara Lubich en distintas oportunidades. El uso que el movimiento hace del material visual en los seminarios y en su sitio web es otro factor relevante. Así dichos testimonios visuales se convierten en materiales de archivo y, por consiguiente, en patrimonio del movimiento, un archivo que se visita repetidamente y que adquirió mayor importancia luego de la muerte de Lubich en 2008.[9]

Asimismo, el pensamiento de este grupo se manifiesta también a través de grupos de acción social internacional[10], grupos musicales, el partido político de la unidad basado en la obra del diputado Igino Giordani[11] y los distintos diálogos, entre ellos: el diálogo ecuménico, el diálogo con personas que no profesan ninguna fe y el diálogo con la cultura. Éste último incluye actividades de turismo religioso y las denominadas "inundaciones" que surgen con el fin de aplicar el carisma de la unidad en ámbitos profesionales por ejemplo la escuela Abba para el desarrollo de la doctrina del carisma, la red net-one de profesionales de distintos ámbitos[12] y el proyecto de economía de comunión basado en la donación de las ganancias de las industrias miembros al fondo de ayuda internacional del movimiento[13].

A continuación, el material de este texto relativo a los datos empíricos está organizado en tres partes: la primera hace referencia a las Mariapolis permanentes como concepto articulador de este movimiento considerado como transnacional, la segunda hace referencia a lo familiar a partir del concepto de familia, los hijos y la pertenencia al grupo y por último; la dimensión comunitaria relacionada con el grupo creyente y el modo en el cual este movimiento logra proponerse como transversal a los diferentes ámbitos de la vida.

Mariapolis Permanentes en un mundo global

En este apartado se desarrollará una descripción de la estructura, funcionamiento y características de estas dos ciudades construidas en Italia y Argentina de las que hoy en dia existen en total 33 en diferentes naciones. Las ciudadelas como ya fue mencionado forman parte de la estructura organizativa y a su manera constituyen la materialización de la proyección utópica de este grupo.

Cerca de Florencia surgió Loppiano, la primera ciudadela del movimiento fundada en 1964[14]y desde 1968 en la provincia de Buenos Aires, con la ciudadela Mariapolis Lía, surgidas alrededor de un monasterio de la orden de los capuchinos donde actualmente viven alrededor de 200 personas.

En Loppiano, en cambio, son 900 habitantes de 70 nacionalidades distintas y es visitada anualmente por 40 mil personas. Es una ciudad que opera como un laboratorio por ser el lugar de formación por excelencia del movimiento, hay distintas escuelas, atelieres para el trabajo, lugares de encuentro y la Iglesia. Además, existe un polo industrial (Unidesa S.A, Polo Solidaridad de empresas de Economía de Comunión) basado en la denominada "economía de comunión"; cuenta con 5600 socios y el 30 % de las utilidades se destinan al fondo de solidaridad. Es decir, funciona como una red en donde las ganancias se envían a un fondo común administrado por el Centro de la Obra de los Focolares en Roma para las necesidades de los miembros del movimiento[15].

El movimiento ha sabido ajustarse a la sociedad de consumo con la venta de productos en las ciudadelas como iconos religiosos, artesanías en madera, pesebres, dulces caseros, juguetes hechos a mano, los libros, el turismo religioso[16], etc. Por ejemplo, en Mariapolis Lía el 90% de la producción se vende en Capital Federal y provincia de Buenos Aires y el 10% es para la venta en la ciudadela a los grupos turísticos que la visitan.

miembros del Movimiento, tienen una infraestructura similar dotada de casas para los residentes, pequeñas industrias para la manutención de la ciudad, lugares destinados a las actividades de formación y de recreación y la iglesia.

9 Actualmente existe en Roma un centro de archivo de estos materiales, se llaman "Centros Santa Chiara" que reúnen los archivos del material audiovisual.

10 Por ejemplo la Asociación Mundo Unido (AMU), organización no gubernamental financiada por donaciones privadas y colaboraciones que realizan proyectos de alfabetización y construcción de casas, entre otros, en contextos de emergencias, principalmente en África, Indonesia, Cuba y Haití(www.amu-it.eu)o asociaciones juveniles como Jóvenes por un mundo unido, (www.mondounito.it).

11 Diputado y escritor italiano, se convirtió en el primer focolarino casado. Conoció a Chiara Lubich en el Parlamento en 1948 y es considerado unos de los co-fundadores del movimiento de los focolares. www.iginogiordani.info "Foco encontró en Chiara lo que él creía que era posible pero no sabía cómo: el ser santo como laico", explica una adherente al movimiento (Notas etnográficas Noviembre 2011).

12 Para saber más: www.net-one.org

13 Economía de comunión nace en Brasil en 1991 funciona como una red de redistribución de las utilidades de las empresas miembros. Www.edc-online.org

14 Para saber más: www.loppiano.it

15 Para saber más: www.edc-online.org

16 Estas ciudades ofrecen servicios turísticos de fines de semana o estancias cortas tanto para miembros del movimiento como para turistas en general.

En ambas ciudadelas viven familias de modo permanente y de manera temporal las personas que transitan las escuelas de formación que tienen una duración que va de los seis meses a los dos años en Loppiano y de un año en Buenos Aires.

En 2011, son 50 las personas entre hombres y mujeres de entre 24 y 35 años de edad[17], de diferentes nacionalidades que están transitando en Loppiano este período de formación y una vez finalizado, serán destinados a alguno de los 182 países donde hay presencia del movimiento. La formación de las focolarinas y focolarinos es de dos años, en las ciudadelas de Loppiano y Montet en Suiza. Si bien la consagración es total a la vida espiritual, las focolarinas y focolarinos renuevan los votos anualmente durante los primeros 10 años desde la ordenación.

En la Mariapolis argentina transitan jóvenes de entre 19 y 25 años de distintas nacionalidades que realizan la experiencia de vivir un año en comunidad[18], financian su hospedaje con su trabajo diario en los pequeños talleres productivos o en la manutención de la ciudadela de modo que tienen garantizado la alimentación y la vivienda con su trabajo.

Para las personas que están transitando estos procesos de formación en ambas ciudadelas, la vida cotidiana se divide entre las lecciones de espiritualidad, italiano, antropología, entre otras; y el trabajo en pequeñas empresas o en la manutención de las ciudadelas. La cotidianeidad de la vida en comunión retorna a los modelos tradicionales fundados en la familia, la comunidad, el trabajo manual, el compartir la vivienda y las comidas; la misa diaria y las actividades recreativas con otros. Así, la religión da sentido a las creencias y a las prácticas de la vida en comunidad, sustenta la confianza hacia el otro y de este modo organiza los vínculos sociales en términos familiares. Por otro lado, en relación al rito, el acontecimiento fundacional se revive cotidianamente en la celebración de la misa en la comunidad.

La idea de vivir de acuerdo a las primeras comunidades cristianas en las que los bienes se compartían "entre todos", tal como es relatado por los miembros del movimiento, evoca el retorno a este espíritu que se refleja en la organización del movimiento y sus actividades, provoca una reorganización general de la producción simbólica, de las experiencias y prácticas cotidianas.

En las ciudadelas los valores religiosos y la convivencia con el prójimo adquieren un lugar jerárquico a diferencia de la vida urbana, una vida "simple" en el sentido evangélico, como si el tiempo se detuviera y la religión regulara los destinos, generara relaciones entre sus miembros y estructurase los ritmos de la vida al interior de las ciudadelas.

Podría decirse con Sassen (2007) que estos grupos sociales procuran alcanzar una posición funcional en la economía global y tender puentes entre lo global y lo local al interior del movimiento, pensando en redes y tránsitos de personas entre las ciudadelas y los diferentes focolares ubicados en distintos puntos geográficos.

De esta manera, la importancia de la creación de la Mariapolis en Argentina constituía un centro a nivel latinoamericano de formación de jóvenes fundamentalmente y estas ciudades constituyen el modo de internacionalizarse y de ser centros de formación en todo el mundo ya que "el modelo propuesto nace y se desarrolla en un contexto extraño para la gran mayoría de los latinoamericanos, a partir del cual se internacionaliza" (Soneira, 2007).

Tanto Loppiano como Buenos Aires aparecen como pequeños focos de un mapa mucho más amplio en continua evolución. El estilo de vida particular de las Mariapolis la vuelve un lugar cerrado pero al mismo tiempo es un lugar cosmopolita de movimiento continuo y de intercambio a través de la llegada de personas de distintas nacionalidades y religiones.

En las ciudadelas la representación individual y colectiva de la línea creyente se registra en la evidencia "natural" de una continuidad inscripta en el tiempo y en el espacio, vivida día a día en la gran familia que es el movimiento, el trabajo y la comunidad de la ciudadela.

Sin embargo, la continuidad del grupo creyente está dada a través de diferentes recursos a disposición que actúan en diferentes niveles de la estructura del movimiento vinculados entre si como un mecanismo por ejemplo a nivel comunitario a través de la participación a los grupos que el movimiento propone.

Lo Comunitario

Luego de ver la cuestión global a través de las Mariapolis, la dimensión comunitaria será desarrollada en este apartado donde tanto los padres como los hijos de las familias entrevistadas destacan la participación y compromiso de cada uno para con el grupo y la posibilidad que representa dicha participación de vivir la espiritualidad de un modo radical.

> Aldo: la vida esta impregnada del movimiento, del ideal, pero se vive, se trabaja...se bromea, se hacen las reuniones, se pasan las vacaciones juntos, tenemos fotos, quizás en la vida cada uno se crea un círculo de amistades, de amigos, para nosotros son amigos todos pero éstos quiero decir que son más unidos, justamente, porque vivimos muchas cosas juntos..."

Aparece esta propuesta del Movimiento que atraviesa las dinámicas del grupo en sus reuniones grupales para extenderse a los amigos e "impregnar la vida". Aldo destaca que el grupo del movimiento coincide con su grupo de amigos con los que se reúne más allá de las reuniones periódicas del grupo, es decir, que el "ideal" atraviesa otros los ámbitos de la vida y no se limita a lo religioso sino que lo religioso es un todo integrado.

17 Notas etnográficas de la investigadora. Octubre 2011

18 Notas etnográficas de la investigadora. Septiembre 2011

Paolo y Lucía por su parte, son los entrevistados más jóvenes y ambos crecieron cuando sus padres ya participaban del Movimiento de los Focolares y participaron de los grupos juveniles del movimiento desde los 3 años.

> Paolo (hijo familia 2, 27 años): "En el movimiento cuanto más grande sos más posibilidades te ofrece de compartir, de crear redes, de conocer diferentes personas, así como de enriquecer, de abrir la propia mente, cuando debatís durante estos congresos y cuando hablás de temáticas que van desde el medio ambiente, el deporte, a la sociología; ponés a disposición de los otros tus propias capacidades, tus conocimientos pero recibís también de los otros…".
>
> Lucía (hija familia 1, 22 años): "...conocí (el movimiento) porque mis padres me llevaban a los encuentros de chica, pero después lo que te decía antes que con los años se volvió una elección mía de continuar a ir, no voy porque me lo dicen mis padres, tengo 22 años y pienso que tengo un pensamiento propio y diferente del de ellos entonces ahora es una cosa natural, la hago porque me gusta. Porque me hace sentir más completa.

Los jóvenes destacan el enriquecimiento de visiones en la socialización institucional que los focolares proponen. Esta dimensión que podría denominarse "emocional" Paolo la define como un "dar y recibir" y en Lucía aparece como el modo de sentirse "más completa".

Por otro lado, Carolina y Vanessa son hijas de las familias 3 y 1, respectivamente y ambas son madres, participan de diferentes grupos al interior del movimiento y explican las motivaciones de su participación actualmente.

> Carolina (hija familia 3, 42 años, 2 hijos): "…lo lindo es que intercambiamos con las otras familias, cada uno trae su experiencia, es un compartir y en el compartir sucede que uno entre comillas saca quizás cosas y viceversa entonces nos podemos contener, este compartir del alma, de lo vivido, da fuerzas para decir, ahora no estamos solos. En el último encuentro que hicimos el domingo pasado al final todos teníamos problemas con los hijos y la escuela […] y al final en nuestra vida no cuenta solo la escuela, no cuenta sólo el resultado, sino otras cosas, los cristianos quizás hacían esto al principio cuando se encontraban, al final hay necesidades que vistas bajo la luz del amor y de lo que te dice Chiara (Lubich) antes te dan la solución a tantas cosas..."
>
> Vanessa (hija familia 2, 31 años, 2 hijos): "...estamos siempre cansados, por lo que, el encuentro todas las semanas en el cual te das el espacio para escuchar algo que sea un poco sobrenatural, que no sea el problema del trabajo, el problema de la casa, el problema de los hijos, el problema de mis padres, si no te volvés materialista al cien por ciento. Tu vida se reduce a una lista de cosas para hacer".

En el relato de Carolina sobre las reuniones del grupo que frecuenta aparecen palabras como "compartir", "intercambiar experiencias" y "no estamos solos" en relación a las dificultades cotidianas que destacan la dimensión grupal. Los miembros se reconocen como pertenecientes a un grupo al revocar una tradición, al igual que "los primeros cristianos" y que la fundadora del movimiento con sus primeras seguidoras se reunían durante la guerra.

En Vanessa, el grupo aparece como un lugar de contención emocional frente a las adversidades del mundo exterior como un lugar privado al que se está emocionalmente ligado por poner en común las propias experiencias.

Es la experiencia colectiva de comunión que resaltan las entrevistas y la idea de compartir las sensaciones cotidianas con los pares con quienes se reúnen periódicamente. Esta dimensión del otro puede comportar la identificación y la conciencia de que los otros viven experiencias símiles a las propias. Emerge así la fuerza de lo comunitario y donde el carisma de la unidad estructura las relaciones de sus miembros a nivel local y con el movimiento.

De acuerdo al material empírico de este trabajo, los focolares establecen una espiritualidad que es una propuesta holística donde la religión puede atravesar todos los aspectos de la vida trasciendiendo lo familiar y comunitario para ser organizadora de una propuesta integral. Sin embargo, podría decirse que es una característica de los movimientos eclesiales, muchos de los cuales surgieron o se expandieron después del Concilio Vaticano II, de manera que dicho proceso de incorporación de la religión a la vida diaria se da en paralelo con otros movimientos eclesiales.

El próximo apartado trata en lo específico como funciona a nivel familiar la pertenencia y participación a un movimiento ecclesial como los focolares.

Lo familiar

Lo familiar emerge en las entrevistas a través de diferentes categorías como la casa, el grupo y la socialización religiosa. A continuación, se reproducen diferentes fragmentos de las entrevistas en profundidad con cada uno de los miembros de las familias que participaron de la investigación.

> Vanessa (hija familia 2, 31 años): "Tengo este recuerdo que siempre en casa había gente necesitada y entonces venían para que mis padres los ayudaran. Personas de todo tipo, personas que quizás el sacerdote de la parroquia les había dicho que necesitaban ayuda".
>
> Carolina (hija familia 3, 42 años): "...la religión es la que me fue transmitida por papá y mamá, recuerdo sobre todo que siendo la más grande era muy simple, no hacíamos grandes cosas, la religión se vivía en parroquia, se pasaba de la misa dominical a los grupos parroquiales".

> Doménico (hijo familia 3, 43 años): "...en casa siempre se respiró, se vivió, crecer con esta idea, este pensamiento fijo, no en sentido negativo, con esta línea cristiana, del Evangelio, etc. Desde chico, mis padres eran parte del movimiento de los focolares".

Se destaca en el relato de los hijos de estas familias, por un lado la influencia del ambiente familiar, la representación de la casa como lugar cristiano y a los padres como a los primeros referentes espirituales y la relación con la comunidad católica local a través de la parroquia de referencia.

Romeo conocía el movimiento desde la adolescencia pero comenzó a frecuentarlo una vez casado con Ángela, Marta y Giuseppe se conocieron en la parroquia del barrio y son parte del movimiento desde que eran novios. Sobre la socialización religiosa de los hijos y en relación a ellos como miembros del movimiento dicen:

> Romeo (padre familia 1, 63 años, 2 hijos): "…con los chicos nosotros siempre vivimos nuestra vida de cristianos como una cosa natural o sea vivimos como algo normal, yo me acuerdo que por ejemplo cuando estaban en la cama, iba a hacerlos dormir, a decir la oración, cuando me ponía a rezar, quizás los tenía de la mano".
>
> Giuseppe (padre familia 2, 58 años, 2 hijos): "…nosotros decimos que vivieron el ideal de la unidad desde el pecho (materno) porque nosotros adheríamos ya a este ideal de vida y entonces para ellos fue bastante fácil, cuando crecieron encontraron una inserción casi natural porque nosotros adheríamos, íbamos a los encuentros, ellos nos vieron como personas que adheríamos".

Romeo y Giuseppe hacen referencia al comportamiento de ellos en relación a lo que les mostraron a sus hijos "con su propia vida" y donde existe una voluntad de hacer crecer a los hijos en un contexto religioso determinado, hacerlos partícipes del estilo de vida elegido por la pareja según el "ideal" del grupo creyente.

> Marta (madre familia 2, 59 años): "nosotros sentimos que la familia de la obra nos ayudo también tanto con nuestros hijos, porque ellos encontraron su familia natural pero alrededor también una familia más grande que abraza un poco toda la humanidad porque cuando ellos también quisieron hacer ciertas experiencias encontraron casa en distintos lugares del mundo…"

Marta, en cambio, habla de "familia de la obra" haciendo referencia a las otras familias del movimiento pero donde lo familiar abarca a los miembros del movimiento todo. "La familia de la obra" expande los límites del concepto de familiar para incluir a la comunidad local así como a todos los miembros del movimiento; el concepto de familia del movimiento se alarga y al mismo tiempo se globaliza. Alessandra por su parte cuenta porque es parte del movimiento actualmente:

> Alessandra (hija familia 2, 31 años): "...me encontré en él (movimiento), no lo elegí inicialmente, además, en definitiva para mí es fundamental, además crecí de esta manera, de hacer, de compartir, en el movimiento se hace todos juntos con Jesús en el medio, casi no puedo no tenerlo, porque si tengo un problema, algo, una dificultad, yo tengo que llamar a alguien, hablar con alguien o aunque sea algo lindo y pienso que sola no podría, pienso que en el mundo en el que vivimos después de un mes, dos o tres meses el mundo te captura... tengo siempre esta imagen de ir hacia adelante juntos, atada junto a la santidad..."

Relacionando esta última cita con los comentarios anteriores, se hace referencia a la coherencia en el modo de vivir la vida "ligada a la santidad" y a la posibilidad de realizar esta experiencia de unidad en un proyecto familiar y de pareja. Alessandra por su parte, es explícita al afirmar que "creció de esa manera", como si ser partícipe fuese natural y descontado para ella; destaca también la dimensión grupal en relación a que no podría sola sino que necesita de los otros.

Como se desarrolla a continuación, se destaca el testimonio y el ejemplo de los padres en la educación religiosa, lo que podría denominarse como la ritualidad doméstica cotidiana que emerge de las entrevistas realizadas a los hijos de las familias que fueron parte de la investigación.

> Alessandra (hija familia 3, 32 años): "…para mí significó mucho el ejemplo de mis padres ante todo, porque la misa del domingo bueno, me acuerdo que quizás nosotros íbamos a misa en el auto porque vivíamos a 2 km y veníamos en auto y venían nuestras primas que ahora no tienen relación con la Iglesia, no son practicantes, no quiero decir que sea eso, pero si un padre manda a su proprio hijo a misa con los tíos y ellos no van, entonces no cuentan las apariencias, al contrario, mamá y papá obviamente iban a misa, él catequista y en el movimiento, el ejemplo ante todo".
>
> Carolina (hija familia 3, 42 años, 2 hijos): "...El ejemplo de mamá y papá siempre estuvo, un ejemplo de personas que, leales a la moral religiosa, inclusive también entre ellos la relación de pareja creció, con el tiempo pero nosotros desde chicos nos dábamos cuenta, nos enseñaron, más allá de las oraciones la práctica, por lo tanto no perder la misa, los sacramentos pero también el comportamiento, el ejemplo que siempre nos dieron, que de niña siempre tuve y también marcó mi vida desde el punto de vista religioso".

Llevar una "vida de cristianos" como testimonio de fe y la participación a través de recorridos individuales o recorridos grupales, de pareja, como familias; es la manera de vivir la propia religiosidad de manera más radical.

El concepto de comportamiento se destaca a través de la vida de los otros, de recibir el cristianismo a través de la vida de los padres y de llevar una vida de cristiano como algo "natural". El testimonio es la forma de comunicar la experiencia, de ponerla en "comunión" en este grupo religioso de la misma manera que se recuerda los pasajes de la vida de la fundadora durante las reuniones periódicas y encuentros del movimiento.

Sobre lo expuesto hasta aquí, a continuación se proponen algunas reflexiones finales para concluir este texto que articulan las diferentes dimensiones de lo global a lo familiar.

Algunas reflexiones finales

Retomando lo expuesto al inicio, las Mariapolis permanentes aparecen como pequeños focos de un mapa mucho más amplio en continua evolución. El estilo de vida particular que presentan la vuelve un lugar cerrado pero al mismo tiempo es un lugar cosmopolita de movimiento continuo y de intercambio a través de la llegada de personas de distintas nacionalidades y religiones.

La proyección utópica del grupo religioso se ve en las Mariapolis porque se vive cotidianamente el "todos sean uno" del carisma de la unidad. Son lugares de organización del sentido en donde se aspira a la santidad, lugares cerrados dentro de realidades distintas pero que generan un estilo de vida donde es posible la comunión con el otro, en la economía, en el trabajo, en el estudio. Sin embargo, el ser comunidades de hecho hace que la separación territorial con el mundo exterior las muestre como maquetas de un estilo de vida posible, un "mundo unido" donde conviven en "comunión" personas de diferentes nacionalidades. Representa la identidad comunitaria ya que se constituyen como la posibilidad de espacios de santidad dentro del mundo actual, aquí y ahora.

Por otro lado, a nivel comunitario las reuniones al interior de este grupo creyente y los momentos de sociabilidad y condivisión crean una fraternidad y una contención afectiva en el grupo, lo que colabora a crear lazos entre sus miembros. De esta manera, el grupo se representa también como una sola entidad que puede sobrellevar las dificultades individuales de todos sus miembros.

Lo que hace el movimiento es proponer esta estructura básica y al mismo tiempo generar actividades transversales y de esta manera se propone como una estructura holística. Es decir, un todo integrado y global que ocupa toda la vida de los individuos. Se destaca que dicha estructura tiene un determinado orden, etapas y prácticas transversales que tienden a que todas las sociabilidades del movimiento pasen en su interior.

El "hilo conductor", como aparece en las entrevistas, que une las distintas experiencias que forman parte del "Movimiento" es lo que Hervieu-Leger denomina "memoria social organizada e integradora" (Hervieu Leger, 2005) que permite el recuerdo compartido de los inicios de este grupo que hoy se recuerda en 182 paises. El grupo, a diferencia de los grupos diaspóricos no están unidos por la etnicidad sino por una genealogía simbólica relacionada a los orígenes del movimiento, según las representaciones durante los encuentros. Hay una fraternidad electiva que se vive como si fuesen lazos familiares dentro del movimiento y eso puede legitimar el sentido de grupo. Del mismo modo, funcionan los lazos afectivos y la experiencia de compartir valores en todos estos ámbitos "une" a los miembros entre si.

De esta manera, lo global y lo local construyen significados y valores, la vulnerabilidad de las identidades individuales busca en manifestaciones colectivas compartir los mismos temores e incertidumbres y donde se reflejan las desigualdades como diferencias culturales.

La evangelización moderna hace que el movimiento trascienda el ámbito religioso para atravesar otras esferas de la vida políticas, económicas, culturales, sociales, etc. Puede decirse que el impacto de la globalización y el uso extendido de la tecnología refuerza la metáfora de familia global que tiene el movimiento, es decir que los miembros de los focolares son una gran familia o en otros términos, conforman una fraternidad electiva pero con familias tradicionalmente constituidas como son las entrevistadas en este trabajo.

De esta manera, la pertenencia y la identidad no están dadas por el país en el que se encuentran sino por la red de zonas en donde hay presencia focolar[19]. Se establecen así nuevas geografías de sentido con una movilidad continua de personas entre los "países miembros". El centro de esta red es Roma donde se encuentra "el centro de la obra"[20] y donde vivió sus últimos años la fundadora, y actualmente vive su presidenta.

La representación de una continuidad del grupo creyente esta dada por la comunión de las experiencias individuales y es la comunidad religiosa que genera el vínculo social. De las entrevistas surge la idea de que el grupo actúa como contención frente al materialismo del mundo exterior al igual que las Mariapolis. Es decir, que los grupos de reuniones semanales según la vocación elegida, la comunidad local y este imaginario de los miembros de los focolares como una gran familia, tiene la misma dinámica de las Mariapolis. Una realidad donde es posible la santidad, un refugio, una metáfora de la unidad.

Por otro lado, a nivel familiar la importancia del comportamiento permitiría hablar de ortopraxis en estas familias católicos y de los focolares como un grupo de activistas dentro del catolicismo. Es decir, estas personas eligieron vivir dentro de la religión y que la religión la llevan a todos los aspectos de la vida, son observantes en cuanto a sus prácticas y a su participación en una comunidad.

19 Es valido mencionar que el proceso de expansión geográfica del movimiento de los focolares recuerda a las misiones cristianas del periodo colonial en América latina.

20 Traducción del nombre en italiano "centro dell'Opera", que es en Rocca de Papa, Roma.

De este modo, la pertenencia tiene que ver con elegir la posibilidad de vivir la espiritualidad diversamente pero con otros, los otros que también son focolares. La transmisión religiosa en estos casos puede identificarse tanto a nivel familiar como comunitario a través de ritualidades que pueden definirse como emocionales.

Este movimiento religioso puede definirse como un movimiento trasnacional con múltiples conexiones donde lo global y lo local se complementan y donde el sentido de la unidad es una metafora de las relaciones entre las naciones (focolares).

Bibliografía

Alnet, V. (2012) "*Essere nel mondo senza essere nel mondo".* Etnografia e ricerca qualitativa Vol 2, pp. 241-258.

Ameigeiras, A. R. (2006) *El abordaje etnográfico en la investigación social.* En Vasilachis de Gialdino, I. Estrategias de investigación cualitativa Barcelona, Gedisa, pp. 107-152.

Cardano, M. (2003) *Tecniche di ricerca qualitativa.* Roma, Carocci.

Faggioli, M. (2008) *Breve storia dei movimenti cattolici.* Roma, Carocci.

Fondi, E. M., & Zanzucchi, M. (2003) *Un popolo nato dal Vangelo.* Milano, Edizioni San Paolo.

Hervieu Leger, D. (2005) *La religión, hilo de memoria.* Barcelona, Herder Editorial.

Losacco, G., & Faccioli, P. (2010) *Nuovo manuale di sociologia visuale.* Milano, Franco Angeli editore.

Lubich, C. (1992) *Que todos sean uno.* Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Lubich, C. (2001) *La dottrina spirituale* . Milano, Mondadori.

Sassen, S. (2007) *Una sociología de la globalización.* Buenos Aires, Katz editores.

Segato, R (2008) *La faccionalización de la república y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad.* En América Latina y el Caribe. Territorios religiosos y desafíos para el diálogo. Aurelio Alonso (Compilador). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Semi, G. (2010) *L'osservazione partecipante.* Bologna, Il mulino.

Soneira, A.J. (2007) *"Catolicismo, movimientos eclesiales y globalización en Latinoamérica"* en Revista Cultura y Religión n°1, pp. 61-73

www.amu-it.eu

www.edc-online.org

www.focolare.org

www.loppiano.it

www.net-one.org

www.mondounito.it

www.iginogiordani.info

ENTRE LA TEORÍA Y LA VIDA: UNA APROXIMACIÓN A LOS TIPOS DE INDIVIDUALISMO EN LA CULTURA OCCIDENTAL

Teresa T. Rodríguez Molina[1]

Obscurum per obscurius

Ignotum per ignotius

Divisa alquímica

Resumen

El individualismo es un concepto marcadamente occidental, extremadamente fecundo, cuya *estructura significativa* ha sido permanentemente moldeada por las fuerzas del tiempo. Su estudio revela aspectos fundamentales de un concepto polisémico que comprendería los diferentes modos del *ser* y del *estar* que forjan al hombre occidental a lo largo del tiempo.

Se trata de ideas esenciales y trascendentes en las que convergen lo sagrado y lo profano, instituidas y definidas por respuestas construidas social y culturalmente sobre las que se fundamentarían los diferentes tipos de *yo* que ha producido el mundo occidental (el *yo* de la matriz mitológica, el *yo* desgajado, el *yo* como entidad solitaria, el *yo* moderno escindido, conformado por dos tipos de individualismo, el que porta el yo auténtico renacentista y el tipo germánico, cuyo arquetipo será Fausto, en claro contraste con otro nuevo arquetipo, el de El hombre sin atributos, que es el que instaura el nuevo tipo de individualismo del *yo* flotante tardomoderno)

Esos diferentes tipos conforman una serie de líneas fronterizas, siempre complejas y hasta ahora muy discutidas, entre un *individuo* histórico que quiere *ser* en sí y alberga una *conciencia de sí* y un *individualismo* invariablemente social, donde se construyen, depositan, se reproducen y donde convergen las raíces culturales, las tradiciones literarias, las formas sociales y ese presente y pasado que hoy nos conforma.

En definitiva, lo que aquí se formula es una propuesta reflexiva sobre los diferentes *individualismos* que ha producido la cultura occidental y que, en realidad, subyacen, preceden y conforman al actual tipo de individualismo occidental de comienzos del siglo XXI.

Palabras claves: individualismo, sagrado, profano e historicidad

1. Introducción

En el ámbito de las ciencias sociales, por regla general, el individualismo occidental se establece como uno de los rasgos esenciales impulsados por la modernidad y como uno de los componentes indispensables del proceso de modernización. Japón, sin embargo, por la vía de la perpetuación de la importancia de las instituciones tradicionales, ha mostrado que el individualismo no es una condición necesaria para la modernidad (Pérez–Agote, 2010: 299).

Partiendo de esa sugerente contrariedad, que pondría de manifiesto uno de los temas capitales del momento, la relevancia social de la individuación y la separación que existe en el tema del individuo y en la concepción del individualismo (Gonzales García, 1992: 29), aquí se propone una aproximación reflexiva y socio–histórica, entendiendo que se trata de dos parámetros inagotables y neurálgicos de nuestra cultura, cuya validez, fijada sobre los horizontes mudables del tiempo, obligaría a tantear y a restablecer todos sus enclaves, sometiéndolos a permanentes interpelaciones que permitan la interpretación y explicación de la nueva situación del caso.

En primer lugar, ¿qué significa el término "individualismo" y a qué deberíamos atenernos con la conjunción "individualismo occidental"? En sentido general, esa categorización admite un concepto distintivo, cuya historicidad se remonta a los orígenes mismos de nuestra cultura, prolongándose su representación significativa hasta la contemporaneidad. Cabe preguntarse, no obstante, si se trata de algo realmente particular y si contendría un único "individualismo" o, por el contrario, ¿podría tratarse de un concepto polisémico, cuyas semánticas (tanto las que atañen al tema como a la concepción) estarían construidas y moldeadas por el tiempo?

Esta será la apuesta que se mantendrá en el texto, esbozando en qué medida unas fuerzas socio–históricas concretas le confieren su singularidad y cuáles serían los aspectos fundamentales que conforman la idea de ese *yo* en la cultura occidental,

1 Universidad de Granada.

un *yo* que personifica una propiedad entitativa que sólo emerge cuando se abandona la denominada *matriz mitológica*.

A partir de esa ruptura, aprovechando la fertilidad del entramado construido por la interrelación entre pensamiento social, historia, literatura y filosofía, se esbozarán someramente los aspectos esenciales en los que se inscribiría la caracterización "individualismo occidental", cuya singularidad se forja con la emergencia de un *yo* concebido como *entidad solitaria*, fruto de la fusión que hará el Cristianismo, a partir del descubrimiento del Dios único del hebreo y del concepto de racionalidad que irrumpirá en el mundo griego

Dentro del recorrido obligado por esa *entidad solitaria*, se indican varios "individualismos" o formas de individualidad: los del periodo helenístico, la concepción del *nuevo hombre* preconizado por el cristianismo o la del *yo escindido*, compuesto por tres hechuras marcadamente modernas, la del *yo autentico* o el *individualismo románico*, descrito por Simmel, la del *tipo germánico*, también del mismo autor, que son las individuaciones que sustentarán la idea del héroe romántico y la del especialista (ambos, en principio, disímiles, pero encarnados en la obra de Goethe por un único personaje, Fausto). Finalmente, punteando la tardomodernidad, se personifica el *yo flotante*, un nuevo tipo de individualismo occidental, caracterizado por el protagonista de *El hombre sin atributos* de Musil.

2. Del abandono de la *matriz mitológica* a la idea de *entidad solitaria* del *yo* occidental

Como mantiene Berger (1993: 110), aunque se establezca por hipótesis que los seres humanos siempre han poseído un *yo*, incluso desde el momento en el que el *homo sapiens* emergió en determinado nivel de la evolución, aún reconociendo la existencia de ese *yo* constante desde el punto de vista antropológico, es evidente que a lo largo de la historia la idea que se ha forjado, experimentado, y ha sido objeto de reflexión de modos muy diferentes.

Sobre la conformación y representación primigenia de esa noción, de esa peculiar conciencia de *Ser* en singular, en cualquier parte del mundo, si uno retrocede lo suficiente en el tiempo, se llega a una modalidad de experiencia y de pensamiento denominada *matriz mitológica* (Berger, 1993: 110). Según expone Mircea Eliade (2003), en ese mundo denominado mitológico las fronteras entre el *yo* y el no *yo* tienen un carácter fluido, en cuanto que el *yo* individual se integra en una continuidad de *ser* que se extiende desde la comunidad humana, pasando por lo que se denomina como naturaleza y comprendiendo también el reino de los dioses y el de otras entidades sagradas. En este sentido, mantiene Berger (1993: 110-111), el *yo* de ese mundo es indudablemente una *entidad no solitaria*.

Esa cosmovisión mitológica, sin embargo, se quebrará en diferentes momentos y en distintas partes del mundo, como en India o como aconteció en China (Berger, 1993: 111), pudiéndose hablar, por tanto, del mismo acto fundacional, o de un similar *corpus entitativo* originario en la conformación de esa forma de conciencia, a partir de la idea de un *yo* desgajado de una continuidad cósmica, desde el que sería erróneo considerar la ruptura con el *yo* plenamente integrado en el todo como un fenómeno acentuadamente occidental.

Más allá de ese acto primigenio de ruptura y de la concepción de que la individualidad humana surge como consecuencia del colapso del orden mítico (Berger, 2006: 81), únicamente teniendo presentes *los vuelcos* que se producen *en el ser* a lo largo del tiempo en el contexto social y cultural occidental (Berger, 1993: 111), es cuando se puede concretar una insólita peculiaridad histórica y privativa de nuestro *yo*: la concepción de un individualismo reciamente entendido como *entidad solitaria*, cuya quiebra tendrá dos orígenes claros. El primero, en el antiguo Israel, donde la idea del *yo* emergió mediante el descubrimiento del universo simbólico de una religión fundada en la idea del Dios único de los semitas del desierto (Ferrater Mora, 1983). El segundo, en la antigua Grecia, donde se produjo una individuación diferente por medio de la razón[2].

La fusión de esas dos formas de experiencia y de pensamiento individualizador, realizada por el Cristianismo, terminará por producir la insólita singularidad de un *yo*, de un pronombre personal, históricamente distinto, ahora sí, para el que no resulta desacertado empelar el término genérico de "individualismo occidental", a la hora de describir el producto de ese proceso histórico excepcional.

Frente a las débiles y borrosas dimensiones de un *yo* inmerso en la *matriz mitológica* –que plantea la continua penetración de la experiencia cotidiana por fuerzas sagradas, definición que implica un concepto de lo cósmico y lo social vinculados en un *continuum* de realidad sin fisuras que lo contiene (Palacios Gómez, 1991: 186)–, como rasgos distintivos de esa concepción de *entidad solitaria*, destacarían la idea de un individuo responsable de sí mismo y la idea de un *ser* libre capaz de elegir su propio destino (Berger, 1993: 111).

Por un lado, la religión del hebreo contiene la idea de un Dios que interpela y se dirige directamente a un *individuo en solitario*, a través de la que ese individuo debe responder de sí y de sus actos. Por consiguiente, se trata de un *yo* que se torna responsable desde el punto de vista ético[3]. Por otro, frente a la idea del hombre sometido a los rigores inapelables

2 Como explica Berger (2006: 83), la matriz mítica es, por supuesto, un mundo encantado, un mundo *mágico*. El propio Weber habla del *jardín encantado* y por eso definiría ese proceso de racionalización como el origen del *desencantamiento* del mundo (*Entzauberung*, literalmente des–magicalización, pérdida de los elementos mágicos), cuando es despojado por primera vez de la presencia generalizada de agentes sobrenaturales y se convierte, al menos potencialmente, en sujeto de manipulaciones racionales a cargo de agentes humanos.

3 David, Moisés, Abraham, Caín, Abel, etc. La biblia está llena de ejemplos de esta interpelación directa de Dios a ese individuo entendido *en sí*, *solo*, responsable de sus acciones y dotado de una libertad esencial sobre la que erige su capacidad para elegir (Berger, 1993: 130).

del destino y a las voluntades inconstantes de unos dioses arbitrarios y caprichosos que poblaban el mundo antiguo, la filosofía del griego formulará las palpitantes circunstancias de un *yo único* que mora bajo los vestigios de su comunidad, y al que también se le reconoce dispuesto, con capacidad, si fuera necesario, para levantarse contra ella[4].

Esas dos cosmovisiones no constituyen únicamente la base de una fecunda entelequia literaria del mundo occidental. Por el contrario, se trata de dos ideas que afectarán profundamente la forma en la que los occidentales comprendemos y explicamos lo que somos. Esas dos perspectivas, que conforman la esencia misma del denominado "individualismo occidental", remiten a la afirmación radical de un *ser*, de una *entidad*, de un *yo*, de un tipo de conciencia en singular que encuentra y define su autenticidad por encima y más allá de todas las atribuciones colectivas o comunitarias –desde la filosofía, el *yo solo* frente a las circunstancias, y el *yo solo* frente a Dios, desde la religión Judeocristiana, como expone Berger (1993: 133)[5].

3. El *individualismo occidental* desde el mundo griego hasta la edad moderna

Por un lado, las circunstancias políticas, sociales y económicas de las pequeñas ciudades Estado fueron impulsando la independencia y el control como valores indispensables de la polis griega y de su autogobierno. Por otro, el descubrimiento de la razón no hará sino acentuar y radicalizar esa forma incipiente e indómita de individuación que los poetas y mitos de la Grecia presocrática referían en sus tragedias. Las explicaciones de los primeros filósofos y, con posterioridad, las formulaciones de Sócrates, Platón y Aristóteles, generarán una importante profundización y un cambio sustancial en la forma de explicar el *ser*, el mundo, el cosmos y la Naturaleza, fundando un modo genuinamente distinto de concebir la realidad, cuyas consecuencias son inseparables de la génesis y procesos que caracterizan a la idea del *yo* en la cultura occidental.

Los nuevos fundamentos filosóficos del *ser* se dilatarán hasta el periodo helenístico –desde la muerte de Alejandro hasta la consolidación de Roma–, momento en el que se produce el declive de la polis griega, siendo sustituida progresivamente por enormes imperios multiculturales, diseminados territorialmente, con florecientes centros urbanos. En ese contexto fragmentado, bastante más convulso que el anterior, sobre todo en lo que se refiere al ámbito de las certidumbres existenciales, el pensamiento se tornó particularmente receptivo a las nociones de acción y control, dos dimensiones que dotarán de una fuerza evidente a las tres últimas actitudes vitales que preconizará la filosofía griega: el desprecio del cínico, la resistencia del estoico y la resignación del platónico (Ferrater Mora, 1983)[6].

Aunque se trata de filosofías en algunos aspectos contrarias, como explica Julián Marías (2000: 83 y ss.), tienen una raíz común. En primer lugar, son doctrinas ascéticas que exigen la estricta regulación del deseo. En segundo lugar, las tres encajan perfectamente en ese contexto de incertidumbre. Se puede hablar, por tanto, que las tres se construyen como un tipo de respuesta centrada exclusivamente en la individualidad como única fuente posible de seguridad, en el sentido que lo único que realmente dependía de uno era la propia reacción ante las circunstancias externas.

Sobre los fragmentos de ese último *vuelco* en el *ser* occidental que produjo el contexto helenístico, el Cristianismo afianzará definitivamente la centralidad de la individualidad en la cultura occidental. Probablemente, lo que hizo del Cristianismo un caso muy eficaz en la época, en palabras de Ferrater Mora (1983: 101-102), fue su gran capacidad para conseguir un triple equilibrio en un tiempo de profundas inestabilidades como las que sacudían el final del mundo helenístico[7]. Inseparable de su teología, el Cristianismo será el encargado de institucionalizar la concepción de un *hombre nuevo*, un individuo entendido como una entidad solitaria, responsable y libre, capaz de trascender el mundo y de trascenderse a sí mismo a través de la salvación, ahora ya auspiciado por la tranquilizadora promesa de la vida eterna.

4. Diferenciación, pluralismo y secularización. La emergencia del *yo escindido* moderno

En el ámbito de las ciencias sociales, suele aceptarse prácticamente sin reservas que una de las transformaciones socioculturales más relevantes que han tenido lugar a raíz del advenimiento de la modernidad es la referida a la coexistencia de las distintas concepciones del mundo en un mismo cuerpo social (Palacios Gómez, 1991: 73). Este proceso de diversificación de cosmovisiones ha recibido el nombre de pluralismo.

Según Berger y Luckmann (2002: 60), sin embargo, si se definiera el pluralismo como un estado en el que en una misma sociedad coexisten personas que viven sus vidas de diferentes maneras, no estaríamos ante un fenómeno específicamente

4 La riqueza y la fuerza dramática que se impone sobre los Héroes y personajes de las grandes tragedias griegas (Prometeo, Sísifo, Heracles, Atlas, Hércules, Ulises, Ifigenia, Medea, Antígona, etc.), albergan el reconocimiento y la idea de un *yo* indómito y decidido que, sin posibilidades de triunfar, se enfrenta resueltamente a los rigores de un destino implacable y a los designios de los poderosos dioses del mundo antiguo.

5 Ese sentido de radical individuación no sólo encarnará la concepción del universo entero como algo humanamente significativo, sobre todo, remite a las experiencias vitales que han suscitado y posibilitado tal individuación y son las que han llevado a que el *individualismo occidental*, a diferencia de todas las demás cosmovisiones individualizadoras en la historia humana, se afirme a sí mismo en su más prodigioso descubrimiento: el de *la dignidad de cada individuo* (Berger, 1993: 131-132).

6 Como expone Julián Marías (2000: 95-96), será un momento crucial en la historia occidental, porque será la última vez que los grandes problemas metafísicos se planteen en términos griegos.

7 En primer lugar, el desequilibrio entre este mundo y el otro –cualquiera que fuera la idea que este otro tuviera–. En segundo término, el desequilibrio entre el hombre y el carácter político, social y económico del mundo. Finalmente, el desequilibrio entre la acción y el pensamiento.

moderno. Lo que convierte al pluralismo en una de las características sociológicamente más importantes de la modernidad se debe a que ese concepto se mezcla con la emergencia y el despliegue de sociedades altamente diferenciadas. El pluralismo tiene lugar en estas sociedades tanto a nivel de transformación socio–estructural como de variación substancial de la forma de conciencia individual (Palacios Gómez, 1991: 254)[8].

La pérdida del monopolio cognoscitivo social y del dominio de las formas de conciencia, que la esfera de la religión Cristiana mantuvo como cuerpo de conocimiento definidor del *ser* y del *deber ser* a lo largo de la Edad Media, se produjo como consecuencia no sólo del pluralismo, sino también de otro proceso de conocimiento previo: la secularización[9].

Ese proceso reseñado partiría de la Reforma Protestante y, entre sus consecuencias, se produciría una progresiva *crisis* de plausibilidad del propio modelo religioso medieval para explicar en sentido total de los individuos y del mundo en unas sociedades cada vez más heterogéneas y con cuerpos de conocimiento alternativos. Esa fractura redundará en los sistemas de valores y las reservas de sentido que, siguiendo la denominación de Berger y Luckmann (2002: 61), dejarán de ser patrimonio común de todos los miembros de la sociedad. En ese sentido, ese proceso de modernización provocaría un salto cuantitativo tanto en la pluralización como en la individuación Berger y Luckmann, 2002: 80).

Concretamente, ese salto en la individuación le conferirá un renovado e importante nivel de credibilidad a la idea renacentista del *yo auténtico*. Según Berger (1993: 126-127), esa primera noción moderna del *yo* se basa en el *proto–individualismo* de la tradición bíblica en el que, como expresa Berger (1993: 116), Abraham, Pablo, Sócrates o el propio Ulises se considerarían ejemplos relacionados. Es un *yo* entendido como búsqueda y exaltación de un ideal de amarre frente al pluralismo moderno, que implica que el individuo crece en un mundo en el que no existen valores comunes que determinen el sentido y la acción en las distintas esferas de la vida y en el que tampoco existe una realidad única e idéntica para todos, pero en el que la existencia se convierte en un proyecto, más exactamente una serie de proyectos, conectados con una progresiva ampliación de las posibilidades de elección (Berger, 1993: 117) [10].

En el tiempo que trascurre desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII prevalecerá la concepción de ese *yo autentico*, en medio de un clímax de tensión interior, búsquedas y materializaciones donde, por un lado, el cartesianismo radicalizaría la noción del *yo* como *entidad solitaria* y donde la invención de la imprenta abriría las compuertas no sólo a la Reforma Protestante, también a la difusión de otros saberes, aunque no habría que olvidar que la Reforma se produce en un momento de la fase temprana de la modernidad en el que los sistemas globales de interpretación compartidos ya se encontraban debilitados[11]. Sobre ese trasfondo, la diferenciación moderna, no el pluralismo o la secularización, estimulará la emergencia del *yo escindido*, el que engloba y caracteriza el proceso moderno de individuación, y del que *yo autentico* no será sino un primer tipo.

A menudo, sin embargo, sin tener muy presente las consecuencias del intenso entrelazamiento de los procesos y desarrollos que constituyen la génesis y transformaciones del tiempo moderno, desde distintas sensibilidades teóricas, la visión que predomina es la sugestiva idea, aunque incompleta, de un individuo entendido como un sujeto aislado, fruto de la ambivalente modernidad. Es decir, se trata de una noción de *yo despojado* de seguridades, consecuencia de un tiempo en el que las creencias compartidas se han desvanecido y los límites sociales –las identidades, los grupos sociales, las sociedades– se han disuelto en un todo sin bordes ni límites (Ribes Leiva, 2010: 167).

Esa generalizada pérdida de la *seguridad ontológica*, que describirá Giddens (1999; 2003), y que proyectará en su idea del *yo reflexivo* (Giddens, 2003), se ajustaría a la perspectiva de un hombre desarraigado por el proceso moderno de individuación y por la desaparición de las creencias compartidas, de las tradiciones y de las seguridades del mundo, que conducen inexorablemente a la emergencia de un individuo, extremadamente individualizado, cuya condición trágica es el aislamiento, la desolación interior y la insatisfacción permanente[12].

8 Siguiendo a Beriain y Sánchez de la Yncera (2010: 8), el pluralismo moderno estaría estrechamente vinculado a la propia reflexividad del programa moderno, que no sólo se hizo patente en la apertura de la posibilidad de diversas interpretaciones del núcleo de las visiones trascendentes y de las concepciones ontológicas básicas, sino también por el propio cuestionamiento del carácter pre–dado de tales visiones y de los correspondientes patrones institucionales derivados de ellas. La modernidad despertó la conciencia de la posibilidad de múltiples visiones que, además, podían ser, de hecho, contestadas y falsadas.

9 Es importante señalar que secularización también es un término polisémico que conviene repensar y analizar detenidamente, como mantiene Pérez–Agote (2010: 309). Entre sus diversas significaciones, la secularización a la que estaría aludiéndose contiene dos usos: por un lado, aquella que se entiende como transposición (conocimiento, pautas de comportamiento y disposiciones institucionales que se consideraban basadas en el poder divino son transformados en fenómenos debidos a la creación y responsabilidad simplemente humana). Por otro, aquella que entiende la secularización como el proceso de cambio de una sociedad tradicional por el cual va transformándose en moderna.

10 Lipovetsky (2000) describe de manera sugerente cómo, a finales del siglo XIV, se produce la emergencia del fenómeno moderno de la moda, inseparable del concepto de individuación y del reconocimiento, exaltación, búsqueda y expresión de ese *yo autentico*, que se prodigará de manera novedosa a partir del arte del retrato Renacentista o con el desarrollo del estilo epistolar, momento en el que irrumpe de manera deliberada el uso escrito del pronombre *yo*.

11 Zenón, el sombrío y excepcional personaje que crea Marguerite Yourcenar en *Opus Nigrum* muestra las convulsiones, peligros, amenazas, problemas religiosos y demás rigores propios de ese periodo incierto y en clara transición, entre un tiempo que se agota (el mundo medieval) y otro que emerge progresivamente (la modernidad). Zenón describe la trayectoria de un nuevo espíritu escindido, cuya vida transcurre en la realidad de un mundo todavía medieval en muchos sentidos pero que, en su proceso de liberación y en la afirmación de su autenticidad pertenece ya a la modernidad.

12 La perspectiva problematizada del individualismo en el contexto occidental entronca con la tradición socrática, momento a partir del cual el hombre, como *entidad singular*, a la vez que como representante de todos los seres humanos, es ese *ser* que no sólo tiene problemas, sino que él mismo es el problema, convirtiéndose esa agitación interna del espíritu en condición trágica y en uno de los ejes centrales de nuestra cultura (Julián Marías, 2000; Ferrater Mora, 1983).

No cabe duda que la sociedad, la vida, el mundo y la identidad personal se vuelven cada vez más problematizados con la modernidad, pero no sólo como consecuencia del pluralismo (Berger y Luckmann, 2002: 80). Simmel (2001: 41), que analizará en profundidad los efectos de la vida moderna en el individuo, refutará la opinión general de su época, que remitía al Renacimiento italiano como el tiempo que creó aquello que se denomina como individualidad moderna, en sentido general, lo que se entiende como desprendimiento interno y externo por parte del individuo particular de las formas comunitarias de la Edad Media, unas formas que habían ligado su configuración vital, funciones y rasgos esenciales en unidades niveladoras que, a su vez, desvanecieron los contornos de la persona y frenaron el desarrollo de la libertad personal y la unicidad que descansa sobre sí, la autorresponsabilidad.

Simmel (2003: 128) desmentirá esa perspectiva examinando dos tipos de individualidad que, según él, convergen con el advenimiento y desarrollo de la modernidad. Los denomina *espíritu románico*, un tipo de individualidad al que se opondrá frontalmente la realidad y el ideal del segundo tipo de individualidad moderna, la del *espíritu germánico*. El primero se fundamenta en esa conciencia de ser individuos en un sentido particular, cuya voluntad principal es la de expresar esa identidad singular de forma ya señalada a través del *yo auténtico*.

Sería el individualismo de la distinción, propio del hombre renacentista que intenta imponer su ambición o su idea de sí mismo como ser único y diferente de los demás, al que le sucedió a lo largo de todo el siglo XVIII otro concepto de individualidad, cuya motivación más íntima no era la distinción, sino la igualdad y la libertad frente a la opresión de las instituciones sociales, y que, a su vez, será sucedido en el siglo XIX por otro individualismo cualitativo, con dos registros diferentes: el teórico, cuya más alta expresión será la del héroe romántico, y el práctico, que derivará de la división social del trabajo, al que se caracterizará como el especialista. Si una concepción del individuo acentuaría lo común a todos los hombres, la otra enfatizaría lo diferente (Gonzales García, 1992: 30) [13].

5. Fausto, Hybris y la síntesis del *yo escindido*: del héroe romántico al especialista

Hybris es un concepto perteneciente al mundo griego antiguo que podría traducirse literalmente como desmesura[14]. Tras el advenimiento de la modernidad, aludiría a un orgullo o confianza exagerada en sí mismo, especialmente cuando se ostenta el poder. En ese sentido, si bien *Hamlet* podría ser considerada como la primera tragedia de la duda, Fausto, según Marguerite Yourcenar (1992: 151), representará la primera tragedia del orgullo, de esa forma particularmente elevada y peligrosa de soberbia que es el orgullo de la inteligencia.

El Fausto de Goethe supera a todos los demás personajes de la modernidad por la riqueza de su perspectiva histórica, por su imaginación moral y por su inteligencia a la hora de plantear toda una percepción psicológica del hombre moderno[15]. Representa un prodigioso arquetipo conformado inicialmente por los ideales del romanticismo que, sin embargo, terminará encarnando el prototipo del especialista, un nuevo tipo de hombre, forjado a finales del siglo XIX, cuyos resortes más significativos estarán construidos por la racionalidad instrumental, la técnica y la idea de progreso. Básicamente, esa sería la síntesis que conforma a Fausto. Se trata del renacer en su interior de una nueva esperanza, sumergida en una nueva forma de desesperación: "Dos almas, ay de mi, viven en mi pecho", es el famoso lamento del personaje (Berman, 1991: 38).

La modernidad toma cuerpo en la narración una vez se evidencia en el personaje de Fausto su profundo deseo de desarrollo, un deseo que queda resumido en lo que el personaje anhela para sí mismo, y que Goethe establece con la correlación entre la transformación del mundo que realiza Fausto y las metamorfosis internas del propio personaje: primero como soñador, luego como el amante y, finalmente, como el desarrollista (Berman, 1991: 28 y ss.).

Como contrapunto a Fausto, Mefisto, el arquetipo del mal por excelencia de la tradición medieval europea que, en la obra de Goethe, demuestra un buen ojo para las oportunidades, celebra del egoísmo y su absoluta falta de escrúpulos. Aunque se ajusta bastante a un tipo determinado de empresario capitalista, esa actualización del diablo no modifica sustancialmente su naturaleza y sus inclinaciones.

Fausto, por el contrario, es un personaje en transición. Está menos interesado en el dinero y se centra principalmente en la idea de abrir a millones de personas un espacio ingente de posibilidades, no exento de peligros, pero en el que sean libres para seguir su curso. Esto último, que determina la actividad fáustica, al mismo tiempo, dimensiona la modernidad no sólo como una era industrial que recompensa exclusivamente el propio beneficio, sino que también alberga un claro espíritu de proyectar sus progresos hacia el futuro y para la humanidad entera, en nombre de la libertad y de la felicidad pública[16].

13 Si se hace una comparativa de estos tipos de individualismo a través del arte, se puede observar que los personajes de Leonardo, de Tiziano, de Balzac o las mismas esculturas griegas son portadoras claras de la idea de pertenencia a un tipo de hombre universal. Por ele contrario, ni la música de Beethoven, ni las imágenes de la poesía romántica, ni los personajes de Kierkegaard, los de Ibsen o los de Selma Lagerlöf están impregnados de esa universalidad, sino de una atmósfera aislada, cerrada, como si cada ser humano no pudiese darse en sentido numérico porque es un caso único (Simmel, 2003: 128-129).

14 En al antigua Grecia, Hybris aludía a un desprecio temerario hacia el espacio personal ajeno, unido a la falta de control sobre los propios impulsos, siendo un sentimiento violento inspirado por las pasiones exageradas que, en la Grecia Clásica, fueron consideradas enfermedades, dado su carácter irracional y desequilibrado.

15 La obra estuvo en elaboración durante una de las eras más turbulentas y revolucionarias de la historia occidental. Gran parte de su fuerza procede de esta historia: el héroe de Goethe y los personajes que lo rodean sufren, con gran intensidad personal, muchos de los dramas y traumas de la historia por los que atravesaron Goethe y sus contemporáneos. Fausto comienza en una época cuyo pensamiento y sensibilidad son modernos de una manera que los lectores contemporáneos pueden reconocer inmediatamente, pero cuyas condiciones sociales y materiales son todavía medievales. La obra concluye, sin embargo, en medio de las conmociones materiales y espirituales de la revolución industrial (Berman, 1991: 30).

16 Según Berman (1991: 659), entre las lecturas favoritas de Goethe se incluía el periódico parisino *Le Globe*, uno de los órganos del movimiento

Tras ese deseo fáustico, sin embargo, se halla la expresión dramática de una de las tensiones más importantes que agitaban a todas las sociedades europeas en los años anteriores a las revoluciones francesa e industrial: la división del trabajo. La Europa moderna temprana –desde el Renacimiento hasta la época de Goethe– produjo una clase numerosa de productores de ideas y cultura relativamente independientes. Estos especialistas científicos, artísticos, jurídicos, filólogos, filósofos, etc., habían creado a lo largo de tres siglos una cultura moderna brillante y dinámica. Sin embargo, la propia división del trabajo, que había hecho posible la vida y el empuje de esa cultura moderna, todavía mantenía sus nuevos descubrimientos y perspectivas, su riqueza potencial y su fecundidad, separados del mundo que los rodeaba.

De hecho, Fausto participa de una cultura (ideario romántico) que ha explorado la riqueza y la profundidad de los deseos y sueños humanos mucho más allá de las fronteras clásicas y medievales, al mismo tiempo que forma parte de una sociedad estancada y cerrada que está todavía enquistada en unas formas sociales feudales. De este modo, como portador de una cultura dinámica en el seno de una sociedad detenida, el personaje está desgarrado entre la vida interior y la vida exterior.

Finalmente, no será la figura del héroe romántico, sino la del organizador, como denominaría el propio Saint–Simon al personaje de Fausto (Berman, 1991), la que pondrá en movimiento esa enorme maquinaria detenida de lo social. Se trata de un protagonista con una nueva dimensionalidad capaz de reunir los recursos materiales, técnicos y espirituales, para transformarlos en nuevas estructuras de la vida social, caracterizado además por un modo de autoridad que deriva de la capacidad del líder para satisfacer la persistente necesidad de desarrollo aventurado, abierto, siempre renovado, de las gentes modernas[17].

Nos encontramos, en consecuencia, ante la figura incipiente del experto contemporáneo y ante el paradigma de la eficacia moderna, en cuanto que los proyectos fáusticos requerían no sólo de una gran cantidad de capital, también de conocimientos y de aplicaciones técnicas, de planificación y control, que posibilitaran en su conjunto la puesta en escena del desarrollo sobre una realidad que abarcaba una gran cantidad de territorio y a un gran número de personas.

La cláusula fundamental del contrato de Fausto con el diablo proyecta una de las claves para comprender ese dinamismo infatigable del espíritu moderno que encarna el organizador (el especialista): si alguna vez se detiene tal desarrollo, ese desarrollo será destruido. Organizativa y psicológicamente, esa máxima se aplica hasta las últimas consecuencias en millones de vidas cada día y en prácticamente todas las sociedades avanzadas actuales, incluso en otras latitudes menos favorecidas. Llama la atención, sin embargo, lo que Goethe evidencia tras ese desarrollo rápido y heroico: se trata de una convergencia terrible y trágica, en cuanto que se levanta sobre la sangre de cientos de victimas y aparece en todas partes bajo las mismas formas y consecuencias (Berman, 1991).

Para lograr la sinopsis entre el pensamiento del héroe romántico y la acción que envuelve al especialista, es decir, para que el sentimentalismo sea sustituido por el objetivismo (Gonzales García, 1992: 33), Fausto tiene que asumir todo un nuevo orden de paradojas, cruciales tanto para la conformación de la estructura de la psique de ese hombre moderno, como de la economía moderna emergente. Goethe presenta el personaje de Mefisto como el maestro de esas paradojas, una compilación moderna del conflicto cristiano entre el Dios del Antiguo Testamento y el Dios del Nuevo Testamento, entre el Dios del Verbo y el Dios del Hecho[18].

A través de Mefisto, Fausto descubre que, si bien anhela explotar las fuerzas de la creatividad, en cambio, también se encuentra cara a cara con las fuerzas de la destrucción. De este modo, Fausto encarnará una de las paradojas que el hombre moderno debe asumir para avanzar. Esa conexión entre creación y destrucción pronto envolverá y conformará a la sociedad moderna como un todo esperanzador, pero también, al mismo tiempo, como un todo terrible (Berman, 1991).

Para que se le imponga la síntesis y la psique del hombre moderno acepte la destructividad, sin culpabilidad, como parte integrante de la creatividad y como un actuar libremente, se deben conjugar una serie de principios esenciales, como los que se plantea Fausto: que el cuerpo y la mente humana, y todas su capacidades, están ahí para ser usadas, ya sea como instrumentos de aplicación inmediata o como recursos de un desarrollo de largo alcance.

Esa forma de individuación, en consecuencia, se convierte así en la fuerza creadora–destructora de un nuevo mundo. Aunque Fausto se pregunta –y eso también es uno de los problemas morales modernos– hacia dónde conduce, en última instancia, esa idea, la respuesta arquetípica y terriblemente ambigua que le ofrece Mefisto conforma la esencia de la naturaleza de ese tipo de *yo* moderno: "Eres, finalmente, lo que eres" (Berman, 1991: 42). Con esa síntesis cerrada y sin

saint–simoniano, donde se acuñó la palabra socialismo justo antes de la muerte de Goethe, en 1832. Una de las características de esa publicación, como de todos los escritos de Saint–Simon, era el flujo constante de propuestas de proyectos de desarrollo de largo alcance y a una escala enorme. Estos proyectos estaban muy por encima de los recursos imaginativos y financieros de los capitalistas de comienzos del siglo XIX, especialmente en Inglaterra donde el capitalismo era por entonces más dinámico y se orientaba fundamentalmente hacia el empresario individual, hacia la rápida conquista de mercados y hacia la persecución de beneficios inmediatos. Tampoco esos capitalistas estaban muy interesados en los beneficios sociales que, según Saint–Simon, aportarían el desarrollo a gran escala y una gran abundancia y bienestar para todos.

17 Hay que recordar que muchos de los jóvenes saint–simonianos de *Le Globe*, llegaron a distinguirse, principalmente, durante el reinado de Napoleón III, como brillantes innovadores de la industria, las finanzas y la organización (Berman, 1991: 67). No debemos olvidar tampoco que también, en el siglo XX, encontramos a desarrollistas fáusticos reales tan relevantes como Moses, David Lilienthal, Rickover, etc., capaces de utilizar ese mismo equilibrio para hacer que el capitalismo moderno sea mucho más imaginativo y elástico que nunca.

18 Junto con las nuevas energías espirituales y emocionales del Romanticismo, esta dicotomía cristiana desempeñaría un importante papel simbólico en toda la cultura alemana del siglo XIX (Berman, 1991: 38).

solución, junto con el empuje de ese dualismo simultáneo, el hombre moderno o el *yo escindido* moderno, en sentido genérico, encontrará la manera de hacer frente activamente a este mundo, de actuar sobre él y de proyectarse sobre él[19].

Para dimensionar la tragedia del hombre arquetípicamente moderno, fruto de esa síntesis entre romanticismo y especialismo, se debe partir de su visión del mundo no sólo por lo que éste ve –por los inmensos horizontes que abre a la humanidad–, también por lo que ese hombre no ve, es decir, las realidades humanas que rehúsa mirar y las posibilidades con las que no soporta enfrentarse. Prometeo, que es el arquetipo cultural del progreso, simboliza el incesante esfuerzo por dominar la vida. Es el héroe del principio de realización. No obstante, se trata de un embaucador y sufriente rebelde frente a los dioses, el creador de una cultura a costa de un dolor perpetuo[20].

La ceguera, que será el precio que Fausto pagará al expulsar a Mefisto de su vida, representa una de las metáforas que estarán más vivas y latirán con un profundo arraigo en la psique moderna, según Berman (1991: 126-127), al estar su presencia real conformada como trasfondo dramático de la frenética actividad de ese *yo* moderno, de sus muchas potencialidades y logros, pero sometiendo la razón a una razón instrumental ambivalente, cuyo despliegue infringirá un daño radicalmente diferente en la historia, indirecto, impersonal, mediatizado por organizaciones burocráticas y complejas que plantearán otra paradoja terrible: la de tener que fingir que se puede crear un mundo nuevo sin ensuciarse las manos y sin querer asumir, o aceptar, la responsabilidad de los actos que inciden y producen sufrimiento humano[21].

6. El hombre sin atributos o el nuevo arquetipo del *yo flotante* tardomoderno

A pesar de su extensión inconclusa, la novela de Robert Musil (1880–1942) ha sido considerada como una de las obras más importantes del siglo XX, a la que también se la ha denominado como *El hombre sin cualidades*, una designación que, en sí misma, llama al interés. Sucintamente, el personaje de la obra nos habla de un hombre cuya existencia sin objetivos lo convierte en un completo antihéroe. Ulrich, el protagonista, un burgués de 32 de años, matemático de formación, no está contento con esa existencia sin objetivos, por lo que decide dedicar un año de su vida para saber qué hacer con ella.

Esa decisión del personaje invita a reflexionar sobre algunas de las paradojas de la modernidad que preconiza Fausto, que podrían ser el punto de inflexión en la transformación del individuo moderno hacia un nuevo tipo de *yo* tardomoderno. El origen de esa mutación podría situarse en la crisis de la racionalidad instrumental, que conduciría a la búsqueda de una teoría del sentimiento que sea capaz de darle salida a las emociones atrapadas en un sistema asfixiado por la ciencia y la propia complejidad que adquiere la vida moderna.

En ese sentido, llama la atención el interés de Musil por construir un tipo de hombre cotidiano, el antihéroe de su novela, como un ser sin características particulares que, bajo el prisma de tres dimensiones, describirían el nuevo arquetipo o a la nueva entidad psico–emocional del *yo flotante* tardomoderno: la idea de hombre verdadero sin situación, el vacío de la conformidad y, por último, el hombre sin atributos.

La idea de *hombre verdadero sin situación* deriva de los filósofos taoístas de la antigüedad[22]. El interés que debió suscitarle a Musil esa historia probablemente provenga del significado de la palabra *situación* que, en el vocabulario administrativo de la antigua China, se aplicaba al lugar que ocupaba un funcionario en la jerarquía social. Como esa jerarquía incluía a toda la elite, que era la única que contaba para la sociedad, un hombre sin situación era un ente marginal, carente de estatuto y, por tanto, provisto de una entidad indeterminada.

Musil, en ese sentido, descubrirá un nuevo tipo de marginal insólito en la historia, el marginal *por elección*, es decir, alguien que tiene una situación, o parte de una situación, pero se desembaraza –aunque sea desde un punto de vista de construcción ideal– de todas las convenciones, de las posturas sociales, de los contenidos intelectuales o morales, de las máscaras identitarias, de los sentimientos y las emociones calcados y repetidos por la homogeneidad y la ortodoxia, de la sexualidad conducida por los senderos de lo socialmente permitido, volviendo a un grado cero de disponibilidad y construyendo su vida oponiéndose a todo automatismo emocional y a todo lugar común de la inteligencia, de la vida afectiva y del comportamiento, o por lo menos deseando alcanzar esa *no* situación que su mente anhela.

19 Freud (1996) hablará de la escisión del la conciencia del hombre moderno, entendiéndola como la condición trágica que produce la patología moderna por excelencia: la neurosis.

20 Desde un prisma también mitológico, Orfeo, Narciso y Dionisio, por el contrario, simbolizan una realidad diferente, más acorde a la tardomodernidad. De ellos es la imagen de alegría y plenitud, la voz que no ordena, sino canta, la proeza que es paz y pone fin a la tarea de conquista, de la liberación y detención del tiempo del hombre que celebra la vida. En el paraíso tardomoderno de celebraciones constantes, abundancias inimaginables, consumos y amplio bienestar, el drama del hombre actual ya no lo representa Prometeo, sino que, a pasear de todo eso, la humanidad tiene que trabajar incesante, como un penoso castigo sin fin, tal y como le sucedió a Sísifo. No alcanzar ningún tipo de paz interior con todo lo conseguido será el coste psíquico y emocional del penoso dinamismo de las sociedades contemporáneas.

21 Arendt (2002) reflexionará sobre el problema de la responsabilidad flotante en la modernidad. Bauman (1997), por su parte, también tratará el tema de la responsabilidad en la modernidad a raíz del Holocausto. Pérez Tapias (2007), a su vez, analizará el *Síndrome de Pilatos*, amplificando el problema de la responsabilidad, no sólo remitiéndolo a la modernidad, sino entendiéndolo como un mal moral endémico de la propia cultura occidental.

22 Esta leyenda cuenta que, a mediados del siglo noveno, en el noroeste de China, en el monasterio que dirigía Lin Tsi, el maestro de la secta budista Tch'ang subió a la cátedra y dictó la más célebre de sus lecciones: "sobre vuestro conglomerado de carne roja hay *un hombre verdadero sin situación*, que sin cesar entra y sale por las puertas de la cara. ¡A ver qué opina de esto alguno que no haya hablado todavía!". Uno de los monjes salió del grupo y preguntó cómo era *el hombre verdadero sin situación*. El maestro bajó de su banco de meditación y atrapando al monje, e inmovilizándolo, le ordenó: "¡Dilo tú mismo, dilo!". El monje vaciló. El maestro lo soltó y dijo: "*El hombre verdadero sin situación* es un montoncito cualquiera de excremento". Y se volvió a su celda (Saer, 2005).

Esa *no situación* del personaje es la que emplazaría al lector al espacio fronterizo entre lo moderno y lo tardomoderno, una tierra de nadie donde ser *un hombre sin atributos* significará reivindicar sólo la propia disponibilidad, sin previas adhesiones obligatorias a supuestas causas, sagradas o no, a determinadas normas de conducta dictadas para regir y dirigir el destino de generaciones supuestamente idénticas unas de otras. Esta génesis rompería con el hombre moderno adscrito a una identidad nacional portadora de una situación de sentido verdadera y total.

El vacío de la conformidad señalaría directamente una característica esencial del personaje. Si miramos la periferia psicológica de Ulrich, tal hombre no tiene nada del romántico aventurero, nada del ascetismo del puritano, nada del sensualista que quisiera gozar indefinidamente de nuevas experiencias, a la manera de los románticos de finales del siglo XIX, y no presenta similitud alguna con el especialista que encararía Fausto, aún siendo un hombre de ciencia. Por el contrario, aunque es un espíritu racional, sistemático, amable y jovial, su vida transcurre en el marco de una banal existencia burguesa, donde el único acto verdaderamente trasgresor del personaje es su relación amorosa con su medio hermana que, a medida que transcurre la novela, se transforma en el elemento simbólico que mueve el deseo del personaje por llevar una vida sistemáticamente dirigida a trascender las convenciones exorbitantes que el mundo impone a los individuos.

El personaje de Musil no se siente especialmente frustrado, ni oprimido, ni está fuera de las múltiples posibilidades que le ofrece su estatus social (Berger, 1993). Por el contrario, vive amparado por sus conocimientos y por la comodidad privilegiada de su posición. El principal desarraigo que siente es el vacío en su conformidad y su dolor más hondo, paradójicamente, es el de saberse perdido fuera de ella. Si bien, mentalmente, ambiciona representar la realidad contemporánea en su digresión infinita, sin embargo, pretende vivirla como un hecho integrado, sin fisuras y sin inseguridades, donde el timón de su existencia no sean las convenciones, sino el mundo convulso de sus anhelos[23].

Lejos de las convenciones, sin embargo, la existencia ha perdido sus anclajes en la psique del personaje. El conocimiento tampoco le ofrece unos amarres sólidos, algo que, sin duda, puede relacionarse con el desenmascaramiento de la matemática por el nihilismo, que determinaría que esa ciencia construye el edificio del pensamiento y de la realidad misma sobre el aire. En definitiva, la vida contemporánea ya no tiene fundamentos, carece de humus en el cual radicarse (Julián Marías, 2000). Es un cero que circunscribe un vacío, por utilizar otra figura matemática.

Sobre el hombre sin atributos habría que plantear un matiz importante. Aunque es negador, como sucedía con el primer nihilista de la historia occidental –el cínico– (Ortega y Gasset, 1966), no contiene ya el principio ni la voluntad de desprecio por el mundo. Por el contrario, Ulrich es un prisionero del mundo y él mismo se ha convertido en víctima de él, pero sin el drama del agravio o sin el estigma de la tragedia. El antihéroe musiliano, ese hombre sin cualidades, contrariamente al cínico, es un conjunto de cualidades sin el hombre, sin un centro que lo unifique, un hombre privado de sustancialidad, confinado en sí mismo. Su *yo* carece de la capacidad de ordenar las cosas porque está resquebrajado en su solitaria unidad o vacío. En la mente del hombre sin atributos, un lugar flotante donde todo y nada sucede, el mecanismo de la vida se halla dominado por una lógica meramente probabilística, una capacidad que sólo hace brillar el sentido de la vida, dentro de sus múltiples sentidos, cuando analiza desapasionadamente los procesos y funcionamientos impersonales del acontecer junto a sus combinaciones químicas.

No obstante, en el prisma de ese hombre sin atributos no existen sólo el vacío o el fragmento. Aunque huye del concepto mismo de sentido, no desistirá en su búsqueda de la totalidad o de una unidad inasible de la vida. Sin embargo, se trata de un hombre que ya no se hace ilusiones de encontrarlo, sobre todo, cuando la segmentación de la realidad le enseña a cada paso que nada sofoca las pesadumbres de la existencia. Eso lo convierte en un descreído, cuyo único recinto seguro es el de su mente, una profusión donde nunca hay regreso a casa, donde la más profunda experiencia de asociación de este hombre con sus semejantes y con el mundo que habita, paradójicamente, es siempre la separación y cuyo atributo más autentico es no tener ninguno.

7. Conclusiones

No sería posible comprender cabalmente la cultura occidental sin completar una permanente aproximación al individualismo y sin tener presente el concepto de individualidad. No obstante, se trata de un concepto que obliga a una inquebrantable reflexividad, no sólo porque su actualidad deviene sobrecargada de pretensiones, también porque su historicidad, un umbral omitido en muchos casos, queda reducida a una desnuda centralidad o a una estricta idiosincrasia occidental generalista.

Desde un punto de vista genealógico, la emergencia de la individualidad se produce cuando se abandona la matriz mitológica. A partir de ahí, la singularidad del individualismo occidental no se descubre tanto en su sistematización, como en su polisemia, cuyo origen se remonta al Dios hebreo y a la racionalidad del griego, las dos formas primigenias de abandono de la matriz mitológica que, fusionadas por el Cristianismo, conformarán el umbral específico de esa identificación, destacándose en ella la concepción de un individualismo entendido como una entidad solitaria distintiva, regida por los principios de responsabilidad y libertad de elección.

23 Eso se ejemplifica muy bien en la obra con la paradoja que ofrecen los números imaginarios. El signo *i*, que indica la raíz de (-1), corresponde a un número inexistente, porque ningún número elevado al cuadrado da como resultado (-1). Sin embargo, gracias a ese número *inexistente* se resuelven cálculos útiles para fines prácticos. La existencia del personaje, por tanto, queda descrita como si se atravesara un río pasando por un puente que no tiene ubicación.

Estoicos, cínicos y neoplatónicos constituyen tres formas originarias de respuesta filosófica que, ante los avatares del periodo helenístico, se fundamentarán sobre un férreo sentido de la individuación, como única fuente de seguridad posible. Sobre las ruinas de ese mundo helenístico, el cristianismo institucionalizará la idea de un *hombre nuevo*, un *yo solitario* capaz de trascender el mundo y de trascenderse a sí mismo a través de la salvación, auspiciado por la tranquilizadora promesa de la vida eterna.

A partir de ese momento, resulta adecuado destensar la cuerda entre el proceso de individualización moderno y la escisión en las creencias compartidas que se le atribuye al pluralismo. En la modernidad, la línea entre lo sagrado y lo profano, a pesar del pluralismo y la secularización, son complejas y no siempre permanecen claras.

En ese sentido, la diferenciación, que caracteriza a la modernidad, será la base para una nueva forma de individuación, la del *yo escindido*, donde no sólo como elemento de ruptura, el pluralismo moderno puede ser entendido como la condición que ese *yo escindido* afronta no necesariamente desde el prisma exclusivo del caos y la angustia, sino como el impulsor de sus elecciones y como una parte esencial del nuevo *orden* moderno emergente, sin que eso tenga que ser pautado, necesariamente, como una tragedia antropológica.

Sin abandonar esa perspectiva juedo–cristiana de individualidad, concebida como una entidad solitaria que alberga la idea de un *Ser* éticamente responsable y libre, el desarrollo de la modernidad promoverá distintos individualismos o distintas matizaciones de *yo escindido*. El Renacimiento originará la idea del *yo autentico*, el XVII y XVIII serán los siglos donde sensualismo, puritanismo y pragmatismo construirán la individualidad arquetípica del héroe romántico que, tras el industrialismo, el capitalismo y el despliegue de la razón instrumental, engendrará el *yo* organicista que, en la tardomodernidad, mudará en una individualidad *flotante*.

Bibliografía

Arendt, H., (2002) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

Bauman, Z., (1997) *Modernidad y Holocausto*. Madrid, Sequitur.

Bauman, Z., (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid, Ediciones Cátedra.

Berger, P., (1993) *Una gloria lejana. La búsqueda de la fe en época de credulidad*. Barcelona. Herder.

Berger, P., y Luckmann, T., (2002) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós.

Berger, P., (2006) *Cuestiones sobre la fe. Una afirmación escéptica del Cristianismo*. Barcelona. Herder.

Beriain, J., (1996) *La integración en las sociedades modernas*. Barcelona, Anthropos.

Beriain, J., (2005) *Modernidades en disputa*. Barcelona, Anthropos.

Beriain, J., y Sánchez de la Yncera, I., (*eds.*) (2010) *Sagrado/Profano. Nuevos desafíos al proyecto de la modernidad*. Madrid. CIS.

Berman, M., (1991) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid, Siglo XXI.

Durkheim, E., (2003) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, Alianza.

Eliade, M., (2003) *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona. Paidós.

Eliade, M., (2008) *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*. Madrid. Alianza.

Ferrater Mora, J., (1983) *Las crisis humanas*. Madrid, Alianza.

Freud, S., (1996) *El malestar en la cultura*. Madrid, Alianza Editorial.

Giddens, A., (1997) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.

Giddens, A., (1999) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.

Giddens, A., (2003) *Un mundo desbocado. Los efectos el a globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.

Goethe, J. W., (1998) *Fausto*. Madrid, Anaya.

Gonzales García, J. M., (1992) *Las huellas de Fausto. La herencia de Goethe en la sociología de Max Weber*. Madrid. Tecnos.

Lipovetsky, G., (2000) *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama.

Maffesoli, M., (2004) *El nomadismo. Vagabundos iniciáticos*. México, Fondo de Cultura.

Marías, J., (2000) *Historia de la filosofía*. Madrid, Alianza.

Musil, R., (2004) *El hombre sin atributos*. Barcelona, Seix–Barral.

Ortega y Gasset, J., (1966) *El espectador*. Tomos VII y VIII. Madrid, Austral.

Palacios Gómez, J. L., (1991) *La sociología del conocimiento en P. L. Berger*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

Pérez–Agote, A., (2010) "Los límites de la secularización. Hacia una versión analítica de la teoría", en Beriain, J., y Sánchez de la Yncera, I., (eds.) *Sagrado/Profano. Nuevos desafíos al proyecto de la modernidad*. Madrid. CIS, (pp. 297-322).

Pérez Tapias, J. A., (2007) *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*. Madrid, Editorial Trotta.

Ribes Leiva, A. J., (2010) "Lo social tras la disolución de lo social. Metarrelatos de alcance medio y micro–Metarrelatos", en Beriain, J., y Sánchez de la Yncera, I., (eds.) *Sagrado/Profano. Nuevos desafíos al proyecto de la modernidad*. Madrid. CIS, (pp. 167-191).

Saer, J. J., (2005) "Genealogía del hombre sin atributos", en *El País*, 1 de Enero de 2005.

Simmel, G., (2001) *El Individuo y la libertad*. Barcelona, Ediciones Península.

Simmel, G., (2003) *La ley individual y otros escritos*. Barcelona, Editorial Paidós.

Sombart, W., (1979) *Lujo y capitalismo*. Madrid, Ediciones Voz de los sin Voz.

Yourcenar, M., (1992) *Peregrina y extranjera*. Madrid. Alfaguara.

Yourcenar, M., (2003) *Opus Nigrum*. Madrid, Suma de Letras.

APORTES DE MARDONES A LA SOCIOLOGÍA DE LA RELIGIÓN. SUMARIA REVISIÓN DE SU OBRA

Luzio Uriarte González[1]

Resumen

J. M. Mardones ha sido uno de los pensadores españoles que con más agudeza ha pensado el lugar y la evolución de la religión en el mundo contemporáneo; más específicamente, su reflexión se ha centrado especialmente en la tradición cristiana en el conjunto de la cultura occidental. Entre 1979 y la fecha de su fallecimiento (2006) escribe 32 libros y una enorme cantidad de artículos y colaboraciones diseminados en múltiples revistas. El objetivo de este escrito es presentar brevemente la aportación que la obra de este autor supone para la Sociología de la Religión.

Religión y sociedad moderna son el tema por excelencia de Mardones a lo largo de toda su vida intelectual. El punto de partida, al mismo tiempo que referencia siempre presente a lo largo de toda su evolución (en cierta medida, clave interpretativa de su obra) está relacionado con una triple convicción sobre la religión: en primer lugar, es un fenómeno social especialmente significativo a la hora de comprender la misma realidad social; en segundo término, estamos hablando de un fenómeno irreductible a ningún otro factor explicativo de la realidad humana, aunque ciertamente relacionado con todo lo humano; finalmente, la vinculación que se establece entre cultura y religión es especialmente significativa para comprender la situación y la evolución de este fenómeno humano.

Puestas esas premisas, la pregunta clave que atraviesa el esfuerzo intelectual de nuestro autor está relacionada con la transformación que está teniendo la religión en el contexto de la modernidad. Religión y modernidad se convierten en dos polos especialmente significativos que focalizan la atención de nuestro investigador. Mardones es consciente que la modernidad es un concepto complejo y ambiguo; de hecho, distingue tres versiones de la misma: modernidad ilustrada, neoliberalismo, postmodernismo. En ese contexto de realidad social quebrada, Mardones se da cuenta de una evolución paradójica. Mientras la razón ilustrada moderna desaloja el fenómeno religioso del centro de la comprensión y de la estructuración social, con el paso del tiempo es la centralidad de esa racionalidad la que entra en crisis, de tal manera, que las versiones ulteriores de esa racionalidad (crítica, neoconservadora y postmoderna) vuelven a revindicar la importancia y la significatividad de la religión, cada una con una versión particular y distinta. Este contexto da lugar a tres grandes diálogos en la obra de Mardones, cada uno de los cuales con sus registros e interlocutores particulares. El primer diálogo lo establece con la modernidad crítica, especialmente con Horkheimer y con Habermas; las convicciones que se fraguan en este primer diálogo no le abandonarán ya nunca más a nuestro autor, pero, sin embargo no es el diálogo último y definitivo, ya que la visión de la realidad social que tiene esta corriente no es la visión hegemónica en occidente; de manera un tanto paradójica, la crisis socio cultural de los sesenta se salda con la hegemonía del neoliberalismo para el cual, la religión es un factor de primer orden en la construcción de la sociedad. La corriente postmoderna supone un nuevo planteamiento de modernidad y una visión específica del lugar y del aporte que realiza la religión.

Este triple diálogo está atravesado por los grandes temas de la sociología de la religión. Una atenta mirada a lo que acontece en occidente revela que, no solo en el plano ideológico, sino también en el plano de la vida y evolución de las sociedades occidentales, la religión no tiende a desaparecer, pero tampoco a permanecer como estaba: ha entrado en una fase de profunda trasformación, cuya deriva es imprevisible. En los últimos años aparecen nuevos datos y elementos a tener en cuenta, especialmente el tema del pluralismo religioso y el encuentro entre las diferentes religiones.

La mirada de Mardones supone un aporte importante a la hora de comprender la presencia y la evolución del fenómeno religioso en nuestras sociedades occidentales, tanto en la atención a la evolución social que va teniendo, a la formulación que aparece en los diferentes intelectuales, así como la pregunta por aquellos elementos de la experiencia religiosa que pueden contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

Palabras clave: religión, pluralismo religioso, secularidad, modernidad, racionalidad

J. M. Mardones ha sido uno de los pensadores españoles que, a caballo entre el final del pasado milenio y del principio del actual, con más agudeza y visión ha pensado el lugar y la evolución de la religión en el mundo contemporáneo. Su esfuerzo intelectual y su penetrante análisis de la realidad contemporánea suponen un aporte muy significativo para la Sociología de la Religión en orden a comprender la presencia y la transformación, que no desaparición, del hecho religioso en el contexto sociocultural de nuestras sociedades occidentales (Beorlegui, 2006).

La pretensión de este escrito es ofrecer una breve panorámica sintética de la visión que tiene el teólogo y sociólogo español sobre el fenómeno religioso en el mundo contemporáneo y recoger algunas sugerencias para la Sociología de la

1 Luzio Uriarte González. Universidad de Deusto. Bilbao. Luzio.uriarte@deusto.es Abril de 2013

Religión. Hasta el momento no se ha publicado ningún trabajo que dé cuenta de su obra de conjunto y de la reflexión que nos ofrece Mardones a través de sus múltiples escritos. A falta de una referencia anterior en la que apoyarme, opto en esta presentación por tomar en consideración tres ejes, que en cierta medida son también hipótesis de trabajo:

1) La religión y su lugar en la sociedad moderna es el tema central de la reflexión de nuestro autor.
2) En su búsqueda del lugar de la religión su significado en la sociedad contemporánea, más que partir de grandes principios y elucubraciones abstractas, Mardones pareciera seguir un método socrático, en el cual va interrogando las principales corrientes de pensamiento que van marcando la cultura occidental, sin dejar de observar los datos que va ofreciendo la sociología empírica.
3) Con todo, hay una perspectiva, tal vez un ideal irrenunciable e innegociable en su trayectoria, que siempre está presente en sus búsquedas y en sus diálogos: la justicia y la consecución de una sociedad auténticamente humana y liberada. Por tanto, a pesar de los cambios y perplejidades, parece que hay dos convicciones profundas en nuestro autor que alumbran toda su evolución: una profunda fe cristiana y, al mismo tiempo, la concepción de una fe que se vinculada indisociablemente con la justicia y con la búsqueda de liberación integral. En este sentido, su punto de partida no es neutral, a-valórico ni aséptico.

Siguiendo este planteamiento, haremos la presentación de la visión de Mardones sobre el fenómeno religioso en el mundo contemporáneo dando tres pasos: partimos de su concepción del fenómeno religioso y de su análisis sociológico del mismo; en segundo lugar, daremos cuenta de los grandes diálogos que mantiene con las diferentes corrientes de la modernidad; finalmente, nos referiremos al horizonte de liberación que tiene todo su pensamiento.

1. El fenómeno religioso

La religión como fenómeno genérico, especialmente el cristianismo (pero sin dejar de mirar, aunque sea de reojo, a otras tradiciones religiosas y, en general, al conjunto de las expresiones religiosas), en el contexto de la sociedad contemporánea es el tema mayor de nuestro autor. En torno al fenómeno religioso, podemos agrupar en tres grandes núcleos las preocupaciones del autor: identificación del fenómeno; lugar social y evolución del mismo; y, finalmente, la reaparición del fenómeno religioso.

1.1. Identificación del fenómeno religioso

Mardones es muy consciente, y así lo refleja en sus escritos, que el concepto mismo de "religión" es confuso, en la medida que tiene muchos significados (todos conocemos las dificultades que presenta la definición de este término) y en la medida que su ambigüedad nos lleva a un terreno resbaladizo. Esta confusión de significado que acompaña al término "religión" no es un problema que se sitúe solo en el ámbito teórico intelectual; nuestro autor es muy consciente de la influencia social y de la inmensa capacidad de manipulación que está encerrada en la utilización de este concepto. Mardones aborda esta temática desde múltiples puntos de vista: filosófico, epistemológico, sociológico (teórico y práctico), antropológico... Sin embargo, pese a ser un tema mayor a lo largo de la vida intelectual del pensador, no encontramos ningún escrito que aborde de forma sistemática el concepto de religión.

Tal vez el texto que más se acerca a un intento de sistematización, pero con una intención más bien divulgativa, es la publicación *Para comprender las nuevas formas de la religión* (1994). En este escrito explicita una triple convicción que ya ha estado presente en sus reflexiones anteriores, aunque de forma implícita: en primer lugar, la comprensión del fenómeno religioso es muy significativo a la hora de poder interpretar lo que acontece en la sociedad; en segundo lugar, estamos hablando de un fenómeno que es irreductible a ningún otro factor social; finalmente, hay que prestar particular atención a la vinculación que se establece entre cultura y religión.

1.2. El lugar social de la religión

La primera reflexión que toma nota de la evolución que va teniendo la percepción del fenómeno religioso en la sociedad contemporánea lo podemos situar en el año 1985 con el texto *Raíces sociales del ateísmo moderno*. Hasta ese momento, aunque la religión ha sido tema central de sus reflexiones, su interlocutor ha sido fundamentalmente la Escuela de Frankfurt. En este escrito se refleja la conciencia de un desplazamiento temático y social: los fogosos debates que en un tiempo se dieron sobre la afirmación y la negación de la existencia de Dios han dejado de ser relevantes en el contexto sociocultural en el que se encuentra. Aparece una nueva frontera religiosa: la indiferencia. Lo que se extiende es un ateísmo práctico y pasivo con el cual es imposible entablar un diálogo intelectual y de planteamientos. Pese al pesimismo de ese diagnóstico, el escrito refleja también la percepción de que el fenómeno religioso se está mudando, tanto en cuanto al lugar social en el que se ubica como a las formas con las que aparece. Aunque el escrito está basado en una conferencia, en cierta medida ofrece una buena síntesis de la visión que tiene el autor y, en gran parte, es programático de la investigación posterior que realizará.

Casi veinte años después de la publicación de *Raíces del ateísmo moderno* aparecerá una nueva reflexión que incide y profundiza en la misma temática, pero con una mayor visión de la evolución que va teniendo el fenómeno religioso, sobre todo en el contexto español: nos referimos a su obra *La indiferencia religiosa en España* (2003). El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el tipo de cristianismo que tendrá futuro en el contexto de la cambiante sociedad moderna, especialmente aplicado al contexto español. Ante la evidente constatación de la disminución de los católicos practicantes, Mardones intuye que el cristianismo pasará a ser una minoría dentro de la sociedad lo cual le va a situar en una mentalidad y en un rol social muy diferente de la que tradicionalmente ha tenido. En este contexto, el sociólogo español identifica dos procesos que están en marcha dentro del mismo cristianismo, los cuales, aún pareciendo contradictorios, se manifiestan simultáneamente: la *desinstitucionalización* de la religión y la ascensión de un nuevo tradicionalismo.

En el artículo *El lugar de dios en tiempos de credulidad* (Mardones, 2005c) reflexiona sobre la tesis de Gauchet y la salida de la religión en la sociedad moderna; en cualquier caso (aún valorando el planteamiento de Gauchet, es crítico con él), esa salida la plantea como una oportunidad para cribar la imagen de Dios y la función y presencia misma de la religión en la sociedad. En la miscelánea que se recoge bajo el título *En el umbral del mañana* (2000), el autor vuelve a reflexionar sobre las transformaciones de la religión en la sociedad moderna, prestándole especial atención a la Iglesia católica en las dos primeras partes; desde el punto de vista creyente, Mardones defiende la postura de que estamos ante un tiempo de discernimiento.

1.3. La reaparición de la religión

En los sucesivos análisis que hace del lugar social que tiene (va teniendo) la religión en la sociedad contemporánea, Mardones percibe (a modo de hipótesis de trabajo que va confirmándose con el paso del tiempo) que la religión, lejos de desaparecer en este nuevo contexto social, tiende a reconfigurarse y a adquirir nuevas formas (Mardones, 1994b). Por una parte, el autor se afana en hacer inventario de esas nuevas formas religiosas que aparecen incluso bajo expresiones netamente seculares; así, por ejemplo, ensaya un clasificación que recoge las formas que provienen del cristianismo, la religión civil, la religión profana, los movimientos que se vinculan con una cierta sensibilidad mística y aquellos que siguen los caminos esotéricos. Por otra, su intención no es mantenerse asépticamente al margen de cómo evolucionan los acontecimientos, sino que asume la valoración de los mismos.

¿Adónde va la religión? (1996) continúa en esa línea de investigación y añade nuevos aspectos a esa reconfiguración y reaparición de la religión en la cultura contemporánea; entre ellas, el autor se fija en el fundamentalismo, el tradicionalismo y en una cierta sacralización de lo secular.

La reflexión adquiere un tono más filosófico en el escrito *Síntomas de un retorno* (1999), donde el autor trata de dialogar con diferentes filósofos contemporáneos que están retomando el tema del fenómeno religioso: Vattimo, Trías, Derrida, Levinas; en la lectura de estos filósofos realiza Mardones siempre late la perspectiva crítica de Habermas; en este pensador, por cierto, va adquiriendo con el paso del tiempo mayor peso la referencia a la reflexión del fenómeno religioso. En estas lecturas de Mardones aparece otra cara en el acercamiento al fenómeno religioso en el contexto de la modernidad: la racionalidad propia de la religión y la superación de racionalidades unilaterales; la necesidad de un lenguaje específico para referirse a la transcendencia; se vislumbra la importancia tiene el pensamiento simbólico, que a juicio del autor, ha quedado marginado. En el contexto de esta reflexión es donde aparece la encíclica *Fides et ratio*, a la cual le dedica Mardones un capítulo final, escrito un tanto apresuradamente, pero suficiente para mostrar sus complacencias y su mirada crítica con lo planteado en la encíclica.

En el libro *La transformación de la religión* (2005), el autor trabaja de forma sistemática este tema de la transformación y reaparición de la religión en el nuevo contexto de modernidad. Siguiendo el hilo conductor que marca la tesis ya mencionada, el autor trabaja dos características particulares que a su juicio son significativas: la aparición de una espiritualidad no tradicional y el pluralismo religioso. Junto con esas características, Mardones detecta una tendencia hacia el integrismo, que va desarrollando también en otras publicaciones.

En el contexto de la transformación de la religión y su reaparición no todo son signos que invitan al optimismo, hay una nube que preocupa seriamente a Mardones: el fortalecimiento del fundamentalismo. En torno a este fenómeno ofrece algunas reflexiones con un diagnóstico claro (Mardones, 1993b): estamos en tiempos que favorecen la aparición y el crecimiento de los planteamientos fundamentalistas en las diversas tradiciones religiosas. Es evidente que de esa tendencia tampoco se salva el cristianismo.

Si bien Mardones identifica con lucidez algunos elementos de la presencia y de la evolución de la religión en nuestro contexto social occidental, hay una circunstancia, que aunque la nombra, que tiene poca presencia en su reflexión y en sus análisis: el pluralismo religioso. En honor a la verdad hay que decir que en los últimos escritos cada vez va apareciendo más referencias a este tema del pluralismo y llega a formularlo como una de las encrucijadas actuales más significativas para la religión en general y para el cristianismo en particular; en este contexto, aparece con fuerza la referencia a Panikkar. Pero como hemos apuntado, es un tema marginal, que probablemente si la vida del pensador no se hubiera truncado tan pronto, hubiera tenido un desarrollo más significativo en sus siguientes reflexiones.

2. Reflexión (creyente) en diálogo

Mardones se pregunta por el lugar de la religión (el cristianismo generalmente) en el contexto de la modernidad. Sin embargo, observa que la modernidad cambia de una forma paradójica. La racionalidad propia de la modernidad entra en crisis y esta crisis es interpretada de forma diferente por las distintas corrientes de pensamiento que transitan por la modernidad. Preguntarse por el lugar social de la religión y su significado pasa por dialogar con esas diferentes interpretaciones de la modernidad.

2.1. La modernidad

Esta categoría temporal y cultural es referencia obligada en la reflexión de nuestro autor. Toda su obra y reflexión creyente la piensa en el contexto de la modernidad occidental, ofreciendo constantemente análisis, diagnósticos, propuestas y opiniones críticas.

Siendo la modernidad el marco de la reflexión, en algunas ocasiones se convierte en objeto de la misma, algo así como si quisiera hacer referencia a los elementos que están condicionando su pensamiento. Aunque esta reflexión sobre la modernidad no se encuentra recogida en ninguna de sus publicaciones de forma sistemática (pareciera que nuestro autor siempre va escribiendo al hilo de urgencias que van saliendo al camino), hay varios escritos que ofrecen referencias explícitas al análisis y a la comprensión de la modernidad. En *Sociedad moderna y cristianismo* (1985) da cuenta de las complejas relaciones que se establecen entre religión y sociedad, las tendencias o interpretaciones de la cultura occidental contemporánea, aterrizando finalmente esos análisis en la realidad española, donde, a la sazón, por primera vez se tiene un gobierno socialista. En *Análisis de la sociedad moderna y fe cristiana* (1995) se adivina una crítica de fondo: una fe individualista, intimista, vuelta hacia dentro, por más que esté cargada de buenas intenciones, es incapaz de trasformar la realidad social y corre el peligro de hacer el juego al sistema. Hay que tomar seriamente en consideración que las estructuras sociales condicionan la vida y las creencias (entre ellas, las religiosas) de las personas. En los escritos *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica* (1991) y *Razón hermenéutica y razón simbólica. Los límites analógicos de la hermenéutica* (1997), Mardones reflexiona sobre la racionalidad occidental y cuestiones de epistemología. En la publicación *Postmodernidad y neoconservadurismo: reflexiones sobre la fe y la cultura* (1991) vuelve sobre el análisis de la modernidad y sus herederos, tratando de afinar los mapas sociales levantados anteriormente por el autor.

Teniendo en cuenta esos escritos, y en referencia a la comprensión que Mardones tiene de la modernidad, podemos señalar cuatro preocupaciones que son objeto de análisis y que nos permiten acercarnos a la modernidad en la que piensa nuestro autor:

a) Estructuras y características propias de la modernidad. Mardones identifica cuatro características que están a la base de la sociedad moderna y que la condicionan en su comprensión y desarrollo. En primer lugar un planteamiento económico que tiene una inspiración claramente capitalista y que condiciona una cultura consumista e individualista en la que está inmersa la persona occidental (Mardones y Aguirre, 1989; Mardones, 1991a, 1991b). En segundo lugar, unido a la estructura económica se desarrolla una racionalidad instrumental y unidimensional que tiende a colonizar toda la cultura occidental (Mardones, 1994a). Todo eso permite, en tercer lugar, un enorme desarrollo técnico centrado en los medios y en el consumo (Mardones, 1991a, 1997b). Finalmente, tenemos la característica de un pluralismo de valores y de creencias que, en cierta medida, compiten entre sí dentro de las relaciones sociales (Mardones, 1991a). Desde otro punto de vista, hay tres estructuras que son identificadas como básicas aceptadas por analistas de las diferentes interpretaciones de la modernidad (Mardones, 1991c): la estructura técnica económica y productiva, la estructura cultural (mundo de los valores), la estructura política administrativa.

b) Las corrientes interpretativas de la modernidad. Según el diagnóstico y la valoración que se hace de cómo funcionan esas estructuras que están a la base de la sociedad moderna, Mardones identifica tres grandes corrientes que suponen tres diagnósticos diferentes y enfrentados de la crisis que atraviesa la sociedad occidental (Mardones, 1991c): la corriente crítica (Escuela de Frankfurt), el pensamiento neoconservador y el postmodernismo. Estas tres interpretaciones configuran dos ejes con polos en tensión; el primer eje está formado por la corriente crítica que se contrapone a una visión conservadora de la sociedad y que recoge la clásica oposición entre derechas e izquierdas, con un claro componente económico. El segundo eje refleja la oposición entre la postmodernidad y el neoconservadurismo y tiene un componente más claramente cultural; en opinión de nuestro autor, una de las características de la modernidad contemporánea es que el eje económico está siendo desplazado por el cultural.

c) La racionalidad que posibilita el desarrollo de la modernidad tiene unas características especiales (Mardones, 1979b; Mardones y Ursua, 1982; Mardones y Gómez Caffarena, 1992). Por una parte, la Ilustración entroniza la racionalidad como el criterio básico de conocimiento. Por otra parte, compiten dos planteamientos de racionalidad, tal y como lo percibe Mardones (Mardones eta alii, 2003): la racionalidad funcionalista y la racionalidad interpretativa. Nuestro autor es crítico con los puntos ciegos y límites que conlleva la racionalidad empirista.

d) La fe cristiana en el contexto de la modernidad. Mardones tiene claro que la experiencia religiosa en general y la

fe cristiana en particular está condicionado por las estructuras sociales y culturales en las que vive el creyente y, de alguna manera, forman parte de su creencia, puesto que se convierten en condiciones de posibilidad de lo que se puede creer. En este sentido es muy significativa la afirmación que repite varias veces nuestro autor (Mardones, 2003): "No creemos lo que queremos sino lo que podemos". La modernidad se convierte en oportunidad y, al mismo tiempo, en desafío para la experiencia creyente cristiana; por tanto, la fe cristiana no puede hacer abstracción de las estructuras sociales políticas culturales y económicas propias de modernidad. En este contexto, Mardones siempre muestra un gran optimismo en medio de las fuertes perturbaciones que se están viviendo en el mundo contemporáneo: se trata de una oportunidad para la identificación y profundización de una auténtica experiencia creyente.

2.2. La modernidad crítica

La primera publicación sistemática y contundente que realiza Mardones conoce la luz en el año 1979 y recoge el fruto de su tesis doctoral en teología donde confronta la Teología Política de la Esperanza en la versión de su gran inspirador que es Moltmann con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. La tesis tiene como objetivo el pensar las condiciones de una fe crítica que sea capaz de desenmascarar las tentaciones alienantes, especialmente los desarrollos ideológicos (dentro del lenguaje marxista de la época) siempre tan atractivos para la fe cristiana. Mardones mismo expresa con claridad sus intenciones (Mardones, 1979):

> Pero la actitud vital que late bajo este esfuerzo intelectual hay que inscribirla dentro de un horizonte más amplio: un mayor despliegue de las virtualidades que contiene el mensaje del Señor Jesús. Modestamente el autor quisiera estar cerca de la pugna del Espíritu que lucha por liberar a la realidad –a la carne como promesa de salvación– de toda incertidumbre. Esperamos que nuestra reflexión sirva para hacer más comprensible, aceptable y liberador para el hombre actual este don de la fe que es el germen del Futuro[2].

Se trata por tanto de ofrecer las condiciones de una fe cristiana que sea asumible por la persona que vive en contexto de modernidad, pero, al mismo tiempo, una fe, que en coherencia con el evangelio de Jesús, tenga una vocación profundamente liberadora. Con ese ideario, el autor desarrolla en su tesis el planteamiento de la crítica ideológica que presenta la Escuela Crítica de Frankfurt, haciendo, al mismo tiempo, una valoración de sus aspectos luminosos y de las oscuridades que se adivinan.

Este primer texto de nuestro autor señala la supremacía que le concede al análisis de la modernidad realizado por la Escuela Crítica de Frankfurt (sin esconder sus debilidades y contradicciones), la posibilidad de vivir y desarrollar una fe no ideológica y las bondades que tiene una fe que se vive en diálogo crítico con la cultura, en la medida que le ayuda a purificarse, pero también a percibir potencialidades y debilidades en las reflexiones de los intelectuales.

En el mismo año que aparece sus tesis doctoral en teología (1979) Mardones publica un estudio sobre Horkheimer: *Dialéctica y sociedad irracional: teoría crítica de la sociedad*. Además de presentar la biografía del filósofo alemán, nuestro autor hace una apretada síntesis de la teoría social que subyace a la Teoría Crítica y plantea sus apreciaciones. Estos comentarios se centran, sobre todo, en la concepción de liberación y en las mediaciones para avanzar hacia esa meta, en la confrontación con el positivismo, y en la lógica de la dialéctica negativa. Siguiendo con la misma temática, en el año 1983 publica su tesis doctoral en sociología que lleva por título: *Razón comunicativa y teoría crítica.* En este caso el interlocutor del diálogo es Habermas y la pregunta central que trabaja Mardones se centra en la base argumental que tiene la pretensión normativa del planteamiento habermasiano. La reflexión de nuestro autor da cuenta de las continuidades y discontinuidades que se producen dentro de la evolución que está sufriendo la Escuela de Frankfurt. Mardones muestra sus reticencias en esa evolución, pese a valorar positivamente la aportación que realiza el filósofo alemán que es objeto de su tesis.

En los años siguientes a la publicación de su tesis doctoral en sociología los escritos de Mardones van reflejando otros centros de interés; a primera vista pareciera que su referencia a la Escuela Crítica de Frankfurt responde al inicio de la formación de su pensamiento y posteriormente da el salto hacia otras corrientes. Nada más lejos de la realidad. En los diferentes diálogos que mantiene con las corrientes de pensamiento que le parecen más actuales y sugerentes para pensar el lugar de la religión en la sociedad contemporánea, la Teoría Crítica ejerce siempre como sólida referencia desde la que acercarse críticamente a los distintos discursos. Además de esa continuidad, en el año 1998 el autor nos ofrece una nueva obra sistemática que da cuenta de su diálogo continuado con la Escuela de Frankfurt: *El discurso religioso de la modernidad*. En este estudio nuestro autor se confronta con la evolución que ha tenido el pensamiento de Habermas y, especialmente, con su planteamiento que tiene sobre la función y el lugar social de la religión. Como es conocido, el intento de Habermas es heredar en la lógica del discurso secular el aporte ético que está implícito en el discurso teológico, fuera de lo cual, la religión no tendría especial relevancia. Mardones se esfuerza en mostrar las continuidades y discontinuidades que hay entre lógica de la Teoría Comunicativa y la lógica del discurso religioso. Finalmente, nuestro autor, que aunque se muestra crítico con el planteamiento de Habermas y explicita claramente sus desacuerdos, valora positivamente los aportes del esfuerzo teórico habermasiano y muestra que tiene aplicación para la reflexión teológica. El mismo Mardones hace un ejercicio de aplicación de la Teoría Comunicativa en la reflexión teológica elaborando algunas notas sobre Teología Fundamental y sobre Eclesiología.

2 Pg. 17.

2.3. El Neoliberalismo

El libro que más importante que escribe Mardones en relación con esta corriente de pensamiento lleva como título *Capitalismo y religión* y la publica en el año 1991 después de una estadía en Estados Unidos precisamente para estudiar a fondo y "in situ" este planteamiento que está liderando la crisis de la modernidad a la que ya hemos aludido anteriormente. Se trata, por tanto, de un estudio sistemático y focalizado en el intento de comprender críticamente la propuesta neoliberal, más allá de los tópicos reinantes. La mayor parte de los autores que estudia y que cita son norteamericanos y él mismo explica los motivos de la selección: se trata de una corriente de pensamiento nacida en ese país y liderada por intelectuales del mismo país (Bell, Berger, Kristol, Novak, Lipset…). Al mismo tiempo, lo escritos de estos pensadores radicados en Norteamérica son los que han tenido mayor impacto a lo largo del mundo.

En la primera parte del libro se nos ofrece el contexto en el que nace la corriente de pensamiento y el diagnóstico sociocultural que realiza. En ese diagnóstico aparecen dos círculos concéntricos; en el círculo más estrecho se ofrece el contexto y el sentido que tiene la propuesta para los pensadores norteamericanos, al mismo tiempo que ofrece el hilo histórico de su nacimiento y desarrollo; en el círculo más amplio, Mardones coloca esta corriente de pensamiento en el contexto de la crisis cultural occidental, crisis de la modernidad y, junto con ello, el diagnóstico que de la crisis hacen los neoliberales. La segunda parte aparece, en el contexto de ese diagnóstico, la función social que se le asigna a la religión, especialmente al cristianismo, a la hora de plantear una terapia adecuada a la grave enfermedad que sufre la cultura occidental. En esta segunda parte, Mardones explica la continuidad y connivencia que los neoconservadores perciben entre la tradición judeo-cristiana y el nacimiento y el desarrollo del sistema económico capitalista; desde esa perspectiva, nuestro autor trata de comprender y explicar los argumentos que tiene esta corriente de pensamiento para defender el capitalismo como fuerza liberadora en la sociedad. A continuación se refiere a los aportes éticos que provienen de la religión y, que a juicio de los neoconservadores, son esenciales para la regeneración de la sociedad y la superación de la crisis. En la parte final de este apartado se confronta el aporte de la religión en contraposición con el nihilismo que es detectado por esta corriente de pensamiento en el diagnóstico que hace del estado de la cultura occidental. En el tercer apartado Mardones desarrolla la propuesta política y religiosa (mutuamente implicadas) que realizan los neoconservadores; en el contexto de la presentación de esa reflexión, nuestro autor se pregunta si el déficit de religión que los neoconservadores perciben en el nacimiento de la modernidad queda subsanado suficientemente y adecuadamente con la propuesta que hace esta corriente; Mardones discute este punto de vista. Esta posición crítica aparece con más claridad en el cuarto y último apartado, donde el autor dialoga con el conjunto del diagnóstico y de la propuesta neoconservadora. Como siempre, su diálogo no será en blanco y negro, recoge muchos matices y Mardones muestra una gran capacidad de dejarse impresionar y aceptar múltiples planteamientos, sin abandonar nunca el ejercicio crítico que, como ya hemos apuntado anteriormente, tiene como apoyatura y punto de referencia la reflexión de la Escuela Crítica de Frankfurt.

A finales de la década de los noventa, Mardones publica otro volumen en torno a esta misma temática, donde se recogen diversas reflexiones y diálogos tenidos a lo largo de esos años; se trata de *Neoliberalismo y religión* (1998). En la primera parte de esta publicación aparecen unas interesantes reflexiones en torno a la evolución y las condiciones que tiene el contexto sociocultural occidental. Es en el contexto de ese marco introductorio donde nuestro autor trata de reflexionar sobre la evolución que está teniendo la religión y el cambio de lugar y función que va experimentando. Su presentación tiene un punto de preocupación y de crítica, en cuanto que percibe que el abordaje y comprensión que tienen los neoliberales del Estado supone un ataque directo a un planteamiento de Estado de bienestar que aspira a una mayor justicia distributiva y a mayores cuotas de participación ciudadana; Mardones percibe que se está echando por la sueños y utopías sociales labrados e impulsados durante mucho tiempo. En este contexto, la religión es requerida, según el análisis que nos ofrece nuestro autor, como compensación a los graves quiebres sociales que son producidos por la transformación neoconservadora; la religión ayuda a soportar la angustia, el sobreesfuerzo y la explotación a la que somete el sistema neoliberal a los ciudadanos a través del desarrollo de diversas espiritualidades que con facilidad legitiman la situación. Por otra parte, nuestro autor percibe que la Iglesia católica cae con facilidad en la trampa que le tiende el planteamiento neoliberal, puesto que le ofrece un lugar social, una función y una centralidad que ha ido perdiendo con los años. En ese contexto, Mardones reivindica la presencia de un cristianismo mesiánico, comprometido socialmente con la causa de los más desfavorecidos; pero al mismo tiempo, percibe con lucidez la crisis por la que atraviesa ese planteamiento profético de la tradición cristiana. Sin lugar a dudas, el escrito, junto con la lucidez del análisis, respira un cierto pesimismo al que no nos tenía habituados el autor.

2.4. La postmodernidad

El final de la década de los ochenta marca la conciencia clara en Mardones que la modernidad ha entrado en una profunda crisis interpretativa, que van surgiendo al camino teniendo diferentes versiones en tensión y que, ciertamente, el planteamiento de la Teoría Crítica no es el que congrega mayor consenso en el conjunto de la sociedad occidental.

Junto con el pensamiento neoconservador, el postmodernismo aparece como otra corriente de pensamiento que se abre camino y que ejerce atractivo e influencia en los medios intelectuales, sobre todo europeos. En el año 1988 escribe el libro *Postmodernidad y Cristianismo*. Se trata de una reflexión y de un texto importante en la producción de nuestro autor, madurado en el tiempo y objeto de varios debates previos en seminarios organizados en el CSIC.

El libro está formado por un díptico; en la primera parte presenta a quienes le parece que son los grandes representantes del pensamiento postmoderno y de los planteamientos y diagnostico que hacen sobre la modernidad (Rorty, Sloterdtijk, Böhme, Baudrillard, Rubent de Ventós, Derrida, Deleuze, Lipovetsky, Lyotard, Vattimo…). En todo ese diálogo subyace una hipótesis que trata de verificarla en el análisis de los textos postmodernos: la postmodernidad es el embarazo (tal vez embarazoso, por no esperado) de la misma modernidad. Por tanto, la misma modernidad llevaba en su seno el planteamiento postmoderno; no es más que su desarrollo lógico a partir de sus presupuestos y puesta en práctica. Con esa hipótesis de fondo, el autor escribe tres capítulos en los que trata de demostrar la veracidad de la hipótesis. En el primer capítulo el Mardones nos recuerda los grandes rasgos de la modernidad en apretada síntesis de muchos años de lecturas al respecto. En el segundo capítulo hace una valoración de las luces y sombras que presenta la racionalidad ilustrada, a través de la cual llega a la conclusión de la radical desconfianza que late a partir del planteamiento e implantación de la modernidad (la desconfianza no es una casualidad, sino la consecuencia lógica de las condiciones que pone la racionalidad moderna); será precisamente en el seno de esa desconfianza donde enraízan las diferentes interpretaciones críticas con la modernidad. Es el tercer capítulo el que se centra en la presentación y descripción de la postmodernidad, tratando de sintetizar su ideario fragmentado.

En la segunda parte, como es habitual, el autor entra en diálogo con esta propuesta y con los grandes representantes de la postmodernidad, colocando frente a frente el cristianismo y la nueva corriente interpretativa. Por una parte, se recoge la crítica postmoderna al cristianismo, sobre todo de lo que supone la asunción de las grandes narraciones presentes en la tradición cristiana y su pretensión de absoluto a través de su presentación de Dios. Tras la síntesis de la posición crítica que exhibe la postmodernidad, Mardones nos sorprender con la propuesta religiosa que lleva esta corriente en su seno; efectivamente, la postmodernidad no es necesariamente atea, sino que incluso conlleva un planteamiento religioso; en ese contexto, nuestro autor es capaz de reconocer que la postmodernidad puede hacer importantes aportes a la teología cristiana, además de ponerle en guardia de algunos posibles desvíos a los que está muy inclinada; en este punto, nuestro autor se anima incluso a proponer la necesidad de desarrollar un nuevo paradigma dentro de la reflexión teológica. Sin embargo, nuestro autor da un paso más y presenta también lo que en su opinión son puntos ciegos o planteamientos de la postmodernidad ante los cuales hay que ponerse en guardia. Mardones reconoce que el catolicismo que ha pasado por el Concilio Vaticano II se encuentra más cómodo en la conversación con la modernidad que con los planteamientos que hace la postmodernidad.

Finalmente comentar en este apartado, que el libro que hemos presentado tiene una versión abreviada y de carácter más divulgativo en el escrito que lleva como título *El desafío de la postmodernidad al cristianismo* (1988).

2.5. El pensamiento simbólico

El cambio del milenio marca el inicio de la última etapa de Mardones y, al mismo tiempo, la inquietud por recorrer nuevos caminos y abrir pistas de reflexión diferentes a las que ha tenido hasta el momento. Será un autor inquieto y en cambio hasta el final. Esta última etapa está marcada por el diálogo con el pensamiento simbólico, de alguna manera buscando contrapuntos a los diálogos tenidos anteriormente.

En el mismo año 2000 publica su libro *El retorno del mito*, el cual marca ya el comienzo de esta nueva etapa y, por cierto, final; en este tramo de la evolución del autor pasan a primera líneas nuevos interlocutores (Ortiz Osés, Lluis Duch, Ricouer, Panikkar, Cassier, Durand…). En el contexto del diálogo tenido con el pensamiento postmoderno, a nuestro autor le ha salido al camino el tema del mito y se propone afrontarlo con profundidad. De nuevo, la ocasión para trabajar esta nueva línea de pensamiento en su vida viene de los seminarios que realiza, en este caso en compañía de Gómez Caffarena. El libro tiene un planteamiento básico que recorre y está presente en todas sus páginas: el mito no es un fósil perdido del pasado, un relicario a observar con veneración, sino que está de vuelta (tal vez nunca se ha ido) en medio de la modernidad. Esa presencia del mundo mítico en la actual necesita ser identificada y valorada, está llena de promesas, pero no está exenta de peligros. La tesis de fondo que mantiene nuestro autor es que se necesita una mayor comprensión de la razón humana como realidad sinfónica y, en este sentido, se ha de estar en guardia contra dos peligros que aparecen en el horizonte: por una parte, la pretensión de la reducción de la racionalidad humana a una sola de sus dimensiones (peligro que ciertamente habita en el centro de la cosmovisión moderna); por otra parte, el politeísmo al que tiende la postmodernidad, donde todas las perspectivas se igual. Desde esta perspectiva, el libro es un ensayo que se presenta como introducción crítica a la razón mítico-simbólica. Empieza el autor tratando de desgranar conceptos identificando el mito como una narración simbólica; desde esa perspectiva, el mito tiene continuidades y discontinuidades con la historia, con el conocimiento, con la religión, con la filosofía…

Como es habitual, nuestro autor no se casa totalmente con la lógica que subyace en el mito y mantiene siempre una distancia crítica muy consciente de los peligros que conlleva la marginación del ejercicio de la razón crítica ilustrada; pero

por otra parte, no oculta la atracción y el beneplácito que le produce el desarrollo de una dimensión de la racionalidad humana que ha tenido a ser postergada en la comprensión occidental de la racionalidad.

En el año 2003, Mardones publica una de sus reflexiones más consistentes y casi punto final de su recorrido humano: *La vida del símbolo*. En este escrito sigue la estela reflexiva comenzada en torno al pensamiento mítico-simbólico. En este nuevo ensayo el autor se esfuerza en mostrar que la racionalidad humana es mucho mayor que la racionalidad instrumental y que la racionalidad crítica. Para ello trata de identifica y describir con precisión las características que tiene el pensamiento mítico-simbólico. A continuación muestra que este tipo de razón es precisamente la que habita el mundo de la religión; este planteamiento es el que se convierte en el "leit motiv" del pensamiento que va desgranando a lo largo de las páginas de este libro.

El autor trae a colación aquello que ya ha hecho notar en otros escritos: el fenómeno religioso no desaparece con la sociedad moderna secularizada sino que se recompone, se transforma y reaparece constantemente; este hecho muestra la limitación de la racionalidad secularizada para comprender la realidad humana; la razón objetivista ha desecado en cierta medida la vida humana reduciéndola a una de sus dimensiones pero dejando fuera una gran fuerza vital. Por ello, Mardones percibe que es clave la recuperación de la lógica simbólica, pero siempre dentro de un planteamiento sinfónico del ejercicio de la razón; es decir, no se trata de abandonar los logros de la razón crítica, se trata de producir sinfonía y evitar unilateralidades. Aunque planteado en estos términos parece que la reflexión es abstracta, Mardones tiene en mente un objetivo muy práctico: producir una transformación profunda en la vida de la Iglesia y de la sociedad.

El libro ofrece un desarrollo muy sistemático, articulado. Parte de un diagnóstico de la cultura occidental donde ofrece una visión muy crítica que identifica un déficit y una mala comprensión de lo simbólico; se trata de una crisis antropológica y de sentido. A continuación sitúa la crisis de la religión en ese contexto, pero al mismo tiempo presenta la religión como la oportunidad para recuperar esa dimensión simbólica necesaria para una vida sana de la sociedad. Tras una aplicación a la tradición cristiana (más específicamente a la católica), el autor lanza su proclama de regeneración de la sociedad a través de la recuperación auténtica de la razón simbólica.

3. La fe y la justicia

El cristianismo, en general toda religión, no es principalmente un conjunto de nociones y conceptos intelectualmente comprensibles; es fundamentalmente una experiencia, una vivencia significativa para el desarrollo de la existencia personal y colectiva. Desde esa perspectiva, Mardones es un creyente profundamente comprometido con su fe cristiana y entiende que esa experiencia vital conlleva un talante profético y transformador de todas las estructuras y situaciones que en la sociedad producen alienación e injusticia. Al respecto, una reflexión importante es la relación que existe entre los proyectos y compromisos intrahistóricos y la escatología cristiana; este es precisamente el objeto de reflexión en su librito *Esperanza cristiana y utopías intrahistóricas* (1983) donde desarrolla algunas ideas que ya están presentes en su tesis doctoral en teología y que posteriormente elabora con más precisión y desarrollo sobre todo en la publicación *Fe y política* (1993) y en *Recuperar la justicia. Religión y política en una sociedad laica* (2005).

Nuestro autor está persuadido del componente político que anida en una genuina experiencia cristiana, la cual desea ser transformadora de las condiciones de vida de los seres humanos, según el horizonte y los criterios que se reflejan en la predicación del Reino de los cielos. Sin embargo, Mardones vive un cierta situación de ruptura interna, en la medida que, en el contexto de finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, la sociedad española ha entrado en un cierto clima de indiferencia y de escepticismo respecto de la acción política; la dedicación política ha comenzado un claro declive desde el punto de vista de la valoración ciudadana. Buena parte de sus escritos en que se relaciona fe y política están dedicados a estudiar esta progresiva devaluación de la acción política, sus causas y sus consecuencias. En medio de esta crisis de ilusiones y de participación, Mardones sigue reivindicando la dimensión política que tiene el cristianismo.

En una de sus últimas publicaciones (*Recuperar la justicia*) nuestro autor se muestra pesimista respecto a la evolución que van teniendo los acontecimientos y la conciencia general: la tensión por el compromiso político va perdiendo fuerza y valor con el paso del tiempo, viéndose en la obligación de defender la dignidad de esa dedicación.

En medio de ese contexto políticamente degenerativo y frustraste, con pérdida de ilusión y de horizonte, Mardones reivindicará la necesidad de mantener y de impulsar la lógica de un cristianismo mesiánico; en este sentido, una de las tesis que recorre sus escritos políticos es que la forma de hacer frente a la crisis, en perspectiva cristiana, es la profundización del cristianismo de tipo mesiánico que sea capaz de potenciar las solidaridades en el entramado de la sociedad. Desde la fe cristiana hay que trabajar por el establecimiento de una auténtica cultura de la solidaridad.

4. A modo de conclusión: aportes para una Sociología de la Religión

Nuestro autor no se focaliza en un desarrollo de la Sociología de la Religión, ni desde el punto de vista teórico y práctico; aunque, ciertamente, está muy atento a toda la producción que se hace en ese campo. Su preocupación versa más sobre la condiciones del creer dentro del marco de la modernidad; pero no de cualquier creer, sino de la fe que abra caminos de

liberación y plenitud a la humanidad (este aspecto ya no pertenece al quehacer sociológico). Sin embargo, su reflexión y evolución deja algunas sugerencias que pueden ser interesantes para una Sociología de la Religión:

a) **Concepto de religión: irreductibilidad y respeto por el fenómeno**. El fenómeno religioso no se reduce a las estructuras sociales, culturales o psíquicas. Ciertamente, no es posible la religión al margen de ellas, pero ninguna de ellas es capaz de da cuenta cabal del fenómeno en su conjunto, y no solamente por falta de desarrollo científico en esas áreas, sino, más radicalmente, por la propia originalidad antropológica de la experiencia religiosa. La herencia intelectual que nos deja Mardones pone en guardia frente a todo intento de comprender la religión desde otros campos científicos sin respetar su originalidad irreductible.

b) **Condicionamiento socio-cultural del fenómeno religioso**. No se puede entender adecuadamente la religión si su estudio se aísla de las coordenadas sociales y culturales en las que se inserta. Todo lo que el creyente experimenta dentro de su propia tradición religiosa está vivido culturalmente y psicológicamente; al margen de las estructuras y modos proporcionados por la cultura y de la propia estructura psicológica no es posible la experiencia religiosa. Por ello, el creer es siempre una experiencia limitada y condicionada: "no se cree lo que se quiere, sino lo que se puede y lo que permiten la tradición y el momento socio-cultural" (Mardones, 2003). Es por ello que el análisis de los condicionamientos económicos, políticos, sociales, culturales y psíquicos ayudan a la mejor comprensión de la experiencia religiosa. La fe es siempre una vivencia "contaminada" y nunca en estado puro. En este contexto, la sugerencia a la Sociología de la Religión es que analice los diferentes factores y condicionantes sociales que inciden en el fenómeno religioso pero evitando unilateralidades que privilegien un solo factor, lo cual pide un ejercicio constante de flexibilidad y de evitar los dogmatismos. Esto implica el cultivo de una multidisciplinariedad e interdisciplinariedad en el estudio de la religión: filosofía, antropología, sociología, teologías… Necesidad de datos empíricos, pero también de buenos marcos y teorías interpretativas.

c) **El fenómeno religioso condiciona la vida social**. La experiencia religiosa no solo está condicionada, ella misma también actúa como elemento activo y condicionante dentro de las estructuras vitales en las que se desenvuelve el ser humano. Con la Escuela de Frankfurt, Mardones pone de relieve la capacidad alienadora y legitimadora que está presente en la religión, lo cual le convierte en una realidad potencialmente muy peligrosa (también llena de posibilidades); en el diálogo con Habermas, pondrá de relieve la propuesta utópica y de plenitud que late en la experiencia religiosa y que es irreductible a otros lenguajes; con el neoconservadurismo, nuestro autor pone de relieve los aportes que puede hacer la religión a las estructuras que constituyen y posibilitan la sociedad. En este contexto, Mardones invita a la Sociología de la Religión a profundizar en la intuición Durkheimiana que ve en la religión uno de los mejores "laboratorios" para comprender lo que acontece en la sociedad (Mardones, 1994).

d) **En la religión no todo vale**. Pese a la atracción que puede ejercer el fenómeno religioso, pese a la intensidad de la experiencia y a la exterioridad notable que puede alcanzar en muchas manifestaciones socio-culturales, Mardones siempre reivindicará el sano ejercicio de la razón ilustrada: no todo vale. Pero junto con la aportación crítica de la postmodernidad, nuestro autor invita a ponerse en guardia frente a toda absolutización de una dimensión de la razón; la razón tiene múltiples dimensiones, cada una de las cuales lleva su propia lógica; para la recta comprensión de la religión, sin perder el aporte de la racionalidad ilustrada, será clave la integración de la lógica simbólica. La sugerencia es a caminar hacia una articulación sinfónica en el desarrollo de la racionalidad humana.

e) **Un fenómeno en plena transformación**. Pese a que la religión está formulada y vivida a través de grandes tradiciones que han acumulado mucha sabiduría y han establecido estructuras que parecen muy permanentes, el fenómeno religioso es una realidad viva y cambiante, abierta a transformaciones inéditas y sorprendentes. Ello hace que se presente con una multiplicidad de formas y apariencias. En este sentido, parece que la reflexión de nuestro autor sugiere a la Sociología de la Religión trabajar con un concepto flexible y abierto de lo que es el fenómeno religioso.

Junto con las luces que aporta la reflexión de Mardones a una Sociología de la Religión, tal vez es también conveniente apuntar algunos elementos que resultan insuficientes o ambiguos. Con todo, hay que señalar que la muerte le sorprendió en plena efervescencia intelectual y en un tiempo en que su mismo pensamiento experimentaba una notable transformación; es probable que algunas de estas insuficiencias hubieran sido desarrolladas si el autor hubiera contado con más tiempo.

a) **Sobre el concepto de religión**. El concepto mismo de religión que usa es ambiguo y cambiante en el tiempo. Parece que en algunas ocasiones trabaja con concepto de religión de tipo substancial dentro de la tradición de R. Otto, en el que entran bien las grandes tradiciones establecidas; en otros se inclina más hacia la corriente interpretativa simbólica (M. Eliade), lo que le permite identificar dimensiones religiosas en lo secular. En otras ocasiones no se siente cómodo con la diferenciación sagrado-profano. En alguna ocasión, tal vez siguiendo la huella de Weber, pareciera más partidario de no hacer ninguna definición. En una lectura transversal de la producción que nos ofrece Mardones al lector no le queda muy claro qué significado tiene la palabra religión. Con todo, hay que añadir que el foco principal de atención de nuestro autor es el cristianismo, y en ese caso desaparece el problema de definición anterior.

b) **Relación cultura religión**. Desarrolla poco (o da muy por supuesto) la relación que hay entre cultura y religión. Mardones acepta la formula de P. Tillich en la que se propone que la religión es la substancia de la cultura y la cultura la forma de la religión (Mardones, 1994). Tal vez esta convicción está presente en toda la obra de nuestro autor, por

lo menos es coherente con las tesis que aparecen en sus escritos. Desde el punto de vista de una Sociología de la Religión, sería conveniente el desarrollar más sistemáticamente la relación que se establece entre cultura y religión; además de estudiar casos y manifestaciones particulares, el ofrecer un marco interpretativo de conjunto sería muy valioso.

c) **El pluralismo religioso**. Desarrolla poco el tema de la religión en contexto de pluralismo religioso. A final de su vida va reflejando la reflexión que aparece en algunos autores que estudian el tema del pluralismo religioso y sus implicaciones para el mismo fenómeno religioso; especialmente presta atención a R. Panikkar. Lleva a formular que en el pluralismo está una de las claves de la evolución del fenómeno religioso. Probablemente se trata de una reflexión emergente en la vida de nuestro autor a la cual le hubiera dedicado mucha más atención en el futuro si hubiera podido disponer de más tiempo.

Bibliografía

Libros de J. M. Mardones

(1979) Dialéctica y sociedad irracional: teoría crítica de la sociedad de M. Horkheimer, Bilbao, Universidad de Deusto.

(1979) Teología e ideología. Confrontación de la Teología Política de la Esperanza de J. Moltmann con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, Bilbao, Universidad de Deusto.

(1983) Esperanza cristiana y utopías intrahistóricas, Madrid, SM.

(1983) Razón comunicativa y teoría crítica: la fundamentación normativa de la teoría crítica de la sociedad, Bilbao, Universidad de Deusto.

(1985) Raíces sociales del ateísmo moderno, Madrid, SM.

(1985) Sociedad moderna y cristianismo. Corrientes socioculturales y fe mesiánica, Bilbao, DDB.

(1988) El desafío de la postmodernidad al cristianismo, Madrid, Fe y Secularidad.

(1988) Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento, Santander, Sal Terrae.

(1991) Capitalismo y religión. La religión política conservadora, Santander, Sal Terrae.

(1991) Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica, Barcelona, Anthropos.

(1991) Neoconservadurismo. La religión del sistema, Santander, Sal Terrae.

(1991) Postmodernidad y neoconservadurismo: reflexiones sobre la fe y la cultura, Estella, Verbo Divino.

(1992) Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación. Tomo I, Cuestiones epistemológicas. Tomo II, La tradición analítica, Barcelona, Anthropos.

(1993) Fe y política. El compromiso político de los cristianos en tiempos de desencanto, Santander, Sal Terrae.

(1993) Fundamentalismo, Bilbao, Ega.

(1994) El hombre económico: orígenes culturales, Madrid, SM.

(1994) Para comprender las nuevas formas de la religión. La reconfiguración postcristiana de la religión, Estella, Verbo Divino.

(1994) Por una cultura de la solidaridad: actitudes ante la crisis, Santander, Sal Terrae.

(1995) Análisis de la sociedad y fe cristiana, Madrid, PPC.

(1996) ¿Adónde va la religión? Cristianismo y religiosidad en nuestro tiempo, Santander, Sal Terrae.

(1996) ¿Hacia dónde va la religión? Postmodernidad y postsecularización, México, Universidad Iberoamericana.

(1996) Ciencia crítica y calidad educativa, Bilbao, Universidad del País Vasco.

(1996) El nuevo interés por las religiones, Madrid, SM.

(1977) Desafíos para recrear la escuela, Madrid, PPC.

(1997) La utopía en la sociedad neoliberal, Santander, Sal Terrae.

(1998) El discurso religioso de la modernidad. Habermas y la religión, Barcelona, Anthropos.

(1998) Neoliberalismo y religión. La religión en la época de la globalización, Estella, Verbo Divino.

(1999) Síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual, Santander, Sal Terrae.

(2000) El retorno del mito. La racionalidad mito-simbólica, Madrid, Síntesis.

(2000) En el umbral del mañana. El cristianismo del futuro, Madrid, PPC.

(2000) Para un cristianismo de frontera (Cuadernos FS 89), Santander, Sal Terrae.

(2003) La indiferencia religiosa en España. ¿Qué futuro tiene el cristianismo?, Madrid, HOAC.

(2003) La vida del símbolo. La dimensión simbólica de la religión, Santander, Sal Terrae.

(2005) La transformación de la religión. Cambio en lo sagrado y cristianismo, Madrid, PPC.

(2005) Recuperar la justicia. Religión y política en una sociedad laica, Santander, Sal Terrae.

(2006) Retorn del sagrat i cristianisme, Barcelona, Cruilla.

(2006) Matar a nuestros dioses. Un Dios para un creyente adulto, Madrid, PPC.

(2006) Ser cristiano en la plaza pública. Colaboraciones en Religión y Escuela recogidas y editadas por Carlos Esteban Garcés, Madrid, PPC.

Aguirre, R. – Mardones, J. M. (1980) "Violencia y religión en Euskadi", en Sal Terrae 10, pp. 727-735.

Mardones, J. M. - Ursua, N. (1982) Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica, Barcelona, Fontamara.

Aguirre, R. - Mardones, J. M. (1988) "La Iglesia y la Paz en Euskadi", en Sal Terrae, 2, pp. 142-144.

Mardones, J. M., - Aguirre, R. (1989) El hombre y la sociedad de consumo ante el 'juicio' del evangelio, Santander, Sal Terrae.

Mardones, J. M. - Gómez Caffarena, J. (1992), Cuestiones epistemológicas. Materiales para una filosofía de la religión I, Barcelona, Anthropos.

Mardones, J. M. (dir.) (1996) 10 palabras clave sobre movimientos sociales, Estella, Verbo Divino.

Mardones, J. M., - Sanabria, J. R. (1997), ¿Tiene la analogía alguna función en el pensar filosófico?, México, Universidad Iberoamericana.

Mardones, J. M.- Pikaza, X. – Juste, P. (1998) Experiencia religiosa hoy: actas del II encuentro de Filosofía y Educación, Burgos, Instituto Superior de Filosofía San Juan Bosco.

Mardones, J. M. - Beltrán, M. (1998) Judaísmo y límites de la modernidad, Barcelona, Riopiedras.

Mardones, J.M. - Beristain, A. - Etxeberria, X. (1999) Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco, Bilbao.

Mardones, J.M. (dir.) (1999) 10 palabras clave sobre fundamentalismos, Estella, Verbo Divino.

Mardones, J.M. - Sterneschein, R. (2001) "Recepción teológica de Auschwitz (teología judía y teología cristiana)", en Isegoría, 23, pp. 209-224.

Mardones, J. M. - Reyes Mate, M, (Ed.), (2003) La ética ante las víctimas, Barcelona, Anthropos.

Mardones, J. M. – Mate, R. – Barbosa, S. R. (2003) Max Horkheimer o la utopía instrumental, Buenos Aires, Fepai.

Mardones, J. M. (Coord.) (2005), ¿Hay lugar para Dios hoy?, Madrid, PPC.

Beorlegui, C. (2006) "José María Mardones (1943-2006)", en Pensamiento vol. 62, nº 234, pp. 387-390 or.

LA TRANSCENDENCIA DEL "LUGAR" Y DEL "ESPACIO" EN LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE UNA COMUNIDAD RELIGIOSA TRANSTERRITORRIAL: EL CASO DE LA *HAND OF GOD INTERNATIONAL MINISTRIES*

Rafael Cazarin

Resumen

Algunas comunidades inmigrantes se caracterizan por la interconectividad entre polos aparentemente opuestos o concurrentes, como lo local y lo global. En otras palabras, el proceso de construcción de estas comunidades implica la yuxtaposición de diferentes formas simbólicas y experiencias o prácticas sociales multisituadas; en el caso de comunidades religiosas caracterizada por procesos migratorios, el "lugar" y el ""espacio ocupan una posición característica en la conformación de grupo que son muy eficaces a la hora de entender las tramas sociológicas contextuales. Proponemos en esta comunicación la discusión de conceptos clásicos en los estudios sobre movilidad conyugándolos con los microcosmos del "espacio" y el "lugar" como importantes pilares de la (des)territorialización. Todo ello teniendo en cuenta relatos de observaciones participantes en la iglesia *Hand of God International Ministries* y buscando dialogar con teorías y métodos que nos permitan señalar e debatir sobre nuevos conceptos en los estudios migratorios.

Palabras clave: espacialidad, transnacionalismo religioso, diáspora, pentecostalismo africano

1.Introducción

Este escrito parte de una experiencia etnográfica en la comunidad religiosa *Hand of God Ministries International*[1] en el transcurso de la cual una serie de cuestiones sobre la significación del espacio y del lugar para esta comunidad sugieren el (re)pensar la transterritorialidad. Desde ese punto de partida pretendemos subrayar algunos usos y desusos de términos que puedan adaptarse mejor a contextos análogos al observado; contextos marcados por experiencias religiosas que sitúan la iglesia (lugar, espacio socio-religioso) como espacio-puente o trans(inter)espacio[2] entre mundos sagrados y profanos, fronteras tanto geográficas como supra-terrenales. Como veremos, dicho fenómeno desafía la centralidad del Estado-nación en los procesos de (re)configuración identitaria en contextos transterritoriales y potencia el papel de la comunidad (religiosa) en crear sentimiento de pertenencia. En el caso de la HGM, el lugar de culto religioso es desde donde se construye la idea de un mundo sagrado que funciona con sus propias reglas y que traspasa las fronteras establecidas por el mundo profano. Este es el caldo de cultivo que alimenta una noción móvil y flexible del territorio, que no está subyugada a la nacionalidad sino que se mueve "entre" y "a través" de espacios y locales.

No en vano, sus localidades van más allá de la idea microcosmos marcada por límites físicos que, como veremos, son continuamente traspasados en diferentes escalas en el tiempo y en el espacio. Este traspasar escalas está asociado a un *ethos* y una cosmovisión que se caracterizan por circunstancias personales, colectivas, (re)localizadas y temporalizadas en torno a la experiencia religiosa. De ahí se generan sentidos, significados e interpretaciones intrínsecas a las nociones de lugar y espacio para la comunidad.

Pero también la experiencia religiosa transita entre espacios y lugares localizados y temporalizados, es decir, hay una interrelación entre sus significados e interpretaciones en donde una contiene la otra en alguna medida. Y es que en el mundo moderno, es indiscutible la imponente presencia del Estado-nación como institución aglutinadora de espacios, lugares y territorios. De ahí que la noción de frontera y nación, ya sean imaginadas o demarcadas, resulten ser el punto de partida del (re)pensar el territorio desde una geografía religiosa. En ese sentido proponemos debatir e interrelacionar dos conceptos que nos parecen de especial interés por los diferentes usos y escalas sociológicas a que pueden ser asociados: *transnacionalismo* y *diáspora*.

Ambos términos están presentes en la vasta literatura de los estudios migratorios, si bien suelen caracterizar tramas socio-culturales atribuyendo esquemas y conceptualizaciones ambiguas. En nuestro caso, buscamos trabajarlos en su relación

1 En adelante, HGMI.

2 Tomamos prestado los prefijos *trans* e *inter* por caracterizaren dos aspectos básicos en las relaciones de movilidad presentes en los espacios que pretendemos analizar: "a través de" y "entre". En el capítulo tres trataremos de mejor explicar el término.

con la construcción simbólica de una comunidad religiosa; de reconocimiento mutuo entre individuos hasta la génesis de un "nosotros y nosotras" de referencia pero interconectado con los "otros y otras" por medio de "espacios" y "lugares". De este modo, no se trata de desarrollar una antología de dichos conceptos sino simplemente de sacar a la luz nuestras percepciones y sentidos sobre los mismos hacia una interpretación dialógica entre las experiencias religiosas observadas. Para ello, y como derivaciones de los dos conceptos mencionados, también las nociones de *comunidades imaginadas* e *intersticios sociales*; ambas, en su relación con las experiencias socio-religiosas en el tiempo y en el espacio observadas en campo, complementan la estructura de esta propuesta.

2. (Co)herencias e (in)congruencias conceptuales del Estado-Nación.

Con el advenimiento de la modernidad y la transposición de comunidades imaginadas en fronteras geográficas, el pensamiento social establece los primeros conceptos y análisis que relacionan y desglosan las inquietudes de este nuevo escenario, centrándolas especialmente en la religión, el Estado-nación y la ciencia. De ahí que las subsecuentes conceptualizaciones desarrolladas en las teorías sociales del pasado siglo estén casi siempre, en mayor o menor medida, enmarcadas por estos tres aspectos. Al respecto, Peter van der Veer (2001) expone que sólo hemos podido desarrollar una conceptualización de lo religioso y lo secular desde la idea de nación o de lo «nacional» y, por lo tanto, «no debemos abandonar por completo la noción de Estado-nación al tratar la ubicación y la naturaleza de la religión en las sociedades modernas». A pesar de ello, no podemos olvidar que dicha organización es relativamente reciente en la historia de la humanidad y que no todas las dinámicas sociales funcionan y parten desde un cuadro de referencia nacional.

De esta manera, la emergencia de grupos étnicos, minorías religiosas y movimientos sociales transponen las fronteras de los Estados en escalas y dimensiones que parecen no acomodarse a los mapas establecidos por la modernidad. Y es que más allá de potenciar las interacciones sociales y la construcción de un sistema cultural, modelos "para" y "de" la realidad, la religión se presenta como un importante amalgama de interacciones simbólicas que objetivan las subjetividades individuales y subjetivan las objetividades (Geertz, 1973). La objetivación se consagra en herramientas socio-cognitivas que parecen configurar las verdades útiles para la vida cotidiana que no necesariamente están coaccionadas por las jurisdicciones de las fronteras y las constituciones del Estado-nación; más bien funcionan en sus intersticios[3]. Este juego que aleja o acerca el foco de las lentes de análisis según el campo y el objeto puede generar una serie de confusiones metodológicas cuando no se aclara suficientemente la utilidad de cada foco.

En la HGMI, el hecho de pertenecer a determinado Estado-nación no parece influenciar las actividades de feligresas y feligreses, por lo menos en lo que se refiere a los cultos, predicaciones y temas debatidos en las reuniones religiosas. Las procedencias nacionales que caracterizan este colectivo son variadas, aun siendo considerable el número de frecuentadores nigerianos procediendo de una zona específica del país, el estado de Edo; es ahí donde también se funda la primera HGMI, en la capital, Benin City. Tal contexto geográfico y cultural está marcado por una lucha histórica acerca del territorio emprendida por los diferentes pueblos que constituyen la región además de albergar un conflicto religioso entre cristianos, musulmanes y religiones tradicionales que demarca lugares significativos para las partes del conflicto. Asimismo, se conoce que los orígenes territoriales de las personas que asisten a sus cultos remiten más al ámbito rural que urbano, hecho evidenciado por el uso de lenguas y variaciones lingüísticas locales.

Partiendo de dichas singularidades socio-históricas, representar y producir cultura para esta comunidad es desafiar la relación entre pasado, presente y trayectos migratorios en tanto que constituyentes de identidades individuales y colectivas mediadas por la experiencia religiosa debido a lo cual los objetos creados adoptan forma de canal o puente en el espacio-tiempo. En contraste, la devoción religiosa es apenas uno de los aspectos que influyen en las construcciones y representaciones sociales de la realidad y, por lo tanto, está sujeta a otras variables del mundo social. Pero entendemos que en este caso, en la experiencia religiosa reside una particular capacidad de moldear lo cotidiano, la realidad y los objetos que la representan desde una cosmovisión que permite al individuo que se convierte a la HGMI tanto establecer como reforzar en esta comunidad sus conexiones con este pasado nacional, étnico o cultural.

Las nociones de etnia, cultura, minoría o las teorías sobre la nación buscan captar estatismos de la realidad social que representan o recrean dichas colectividades pero actualmente es bajo los cánones del Estado-Nación donde adquieren sentido o son visibilizadas en el tiempo y el espacio. De acuerdo con Gellner (1983), "pertenecer a una nación (nacionalidad) no es un atributo de humanidad pero actualmente parece ser así considerado". A menudo, a través de algunos descriptores de fronteras (imaginadas o físicas), símbolos y lenguas, se atribuye el apodo "nación" a contextos indiscriminados; en especial, si los entendemos como "fenómenos naturales" originados *a priori* en el tiempo y el espacio.

Y es que actualmente la nación que conocemos históricamente, demarcada por instituciones y fronteras gestionadas por un aparato Estatal, ve su modelo de organización contestado en los planos político, cultural y metodológico. Sin embargo, dicha contestación se encuentra en las propias nociones elementales de Estado-nación; y más precisamente en la idea de comunidad imaginada, es decir, el reconocimiento mutuo entre individuos que tal vez no sepan de la existencia de sus congéneres pero que igualmente se consideran unidos por un sentimiento único de pertenencia y lealtad o incluso caracterizado por un *ethos* determinado. Es en el aumento y conformación progresivos de las inter-relaciones

3 Concepto que trataremos mejor de aquí en adelante como *intersticios sociales*.

de reconocimiento que pequeños grupos donde relaciones de cara a cara prevalecen llegan a constituir comunidades de mayor escala y un sentido de comunidad imaginada (Anderson, 1996).

Para Anderson la nación remite a la idea de una "fraternidad horizontal" originada a partir de una patria-madre (pater-mater); es decir, la nación como comunidad de hermanos unidos por un vínculo común, una sensación única de camaradería. A través de esta metáfora del parentesco se delimitan simbólicamente fronteras y espacios sociales mediante la legitimación de límites y la autodeterminación colectiva; ahí es donde surge la soberanía como símbolo y objetivo de las comunidades nacionales, la soberanía de una "familia" sobre las demás. La agrupación de personas en una comunidad es en gran medida influenciada por la imaginación, en el sentido de que está fundada simbólicamente sobre ciertos sentimientos de pertenencia. Por analogía, las formaciones nacionales contemporáneas han tenido origen en estas formaciones, aunque más simples en escala pero no menos densas que las comunidades locales basadas en el parentesco o en la religión.

En nuestro caso, la idea de fraternidad horizontal y comunidad imaginada tratada por Anderson puede ser asociada tanto a la embriogénesis del colectivo desde su identidad socio-religiosa como a lo que propiamente le da forma o estructura de iglesia en cuanto comunidad. De acuerdo con el autor, en primer lugar, estas comunidades "deben ser identificadas no por su falsedad o credibilidad, pero desde el estilo en que se imaginan"; y en segundo lugar, las naciones son imaginadas como comunidades porque suelen ser concebidas a través de "profundas y horizontales relaciones de fraternidad" (Anderson, 1991:7). La metáfora del parentesco se cumple allí donde en el grupo de familias éstas se establecen o incluso se mantienen unidas o reforzadas gracias a redes de cuidados y apoyos (compartiendo socialidades) de diversas naturaleza: social, emocional, material, etc. De ahí que esta pequeña comunidad desarrolle su sentimiento de grupo en una escala micro sin olvidar las intersecciones con otras escalas macro-sociológicas como la relación con el pasado africano y el mundo cristiano. En los cultos, la relación construída con el pasado en origen se muestra más evidente por el rechazo a prácticas religiosas africanas que por su rescate o recuerdo; pero es precisamente esta negación la que enmarca los preámbulos de la idea de una comunidad en el presente.

Parece ser que lo que el pasado contiene de sagrado pasa al campo de lo profano y el presente se ve impregnado de la búsqueda de una vida sagrada en vistas al futuro. Ese traspaso en la cronología de los trayectos migratorios orienta tanto objetivos generales como individuales dentro del colectivo y surge en la HGMI una especie de simbiosis entre expectativas y metas que alimentan la religiosidad. Dicha interrelación también está presente en las predicaciones de pastoras y pastores que continuamente enlazan temas bíblicos con la cotidianidad de las personas creyentes. Los discursos promueven una ética religiosa basándose en textos bíblicos, a la vez que ilustran historias personales de los predicadores o del público que puedan servir de ejemplos prácticos. En medio a las anécdotas es donde encontramos la mención a pasados vividos en otras creencias, pero a fortiori son simplemente sucesos vitales los que sirven como posturas revisadas o reformadas por una conducta religiosa. El ideal de grupo se (re)configura poco a poco por medio de sentimientos de pertenencia, idiosincrasias, religiosidad, fraternidad horizontal, memoria etnizada y trayectos migratorios teniendo lugares o espacios seculares como puntos de inflexión. El templo sagrado no está dotado de una sacralidad intrínseca a su construcción material sino que se crea a partir de las interacciones y socialidades compartidas. Los límites del edificio no sólo acogen la comunidad de HGMI aislada del mundo profano y otros mundos sagrados, ya que asimismo ampara una parte de una nación de hermanos y hermanas en Cristo así como *brothas* y *sistas*[4] de África. Es allí donde son correlacionadas africanidad y cristiandad, nociones imaginadas que en los cultos potencian la interacción simbólica, temporal y espacial entre los individuos de este grupo y otros individuos en distintas partes del mundo. En dicha interacción se concentra el desafío a las fronteras y a la idea de comunidades plasmadas por formaciones nacionales.

El valor o calidad de nación atribuida a colectividades, como mencionaba Gellner, en tanto que organizadas por aparatos burocráticos, políticos, históricos y geográficos se disuelve en un caldo de cultivo que compone la identidad socio-religiosa del grupo. Ese caldo de cultivo desfragmenta conceptualizaciones estáticas de cultura, Estado-nación y etnia en carácteres más o menos generalistas y fluidos como la "cristiandad" y la "africanidad"; o en el uso de la expresión *blacks* como comunidad racial. Y es de un sentido de fraternidad y unidad que parece ser incondicional que florece la lealtad y noción de pertenencia a un mundo sagrado (apátrida), independientemente de las fuerzas individuales, justificando los lazos primordiales reforzados por sentimientos y emociones. A esto se suma que la difusión de las tecnologías y redes sociales están permitiendo entablar asociaciones con otras formas simbólicas que mueven las comunidades imaginadas cada vez más allá de las subjetividades hacia una interacción cognitiva entre individuos.

3.Diáspora y Trasnacionalismo: sobre la embriogénesis de un colectivo (trans)territorial

Las comunidades transnacionales se fundamentan en nuevas formas simbólicas instituidas a partir de simbologías glocales, producen nuevos significados y relaciones distintas de los patrones simbólicos anteriores que identificaban y sobreponían una frontera cultural a una frontera lingüística y nacional. En algunos casos, no solamente los límites del "encaje" cultura/identidad/nación son superados sino que también son capaces de reducir la escala de comunidad imaginada, multisituada y culturalmente diversa a la conformación de una determinada identidad socio-religiosa localizada. Aún que feligreses y feligresas no conozcan a otros correligionarios que vivan en distintos lugares del mundo, las historias de diásporas,

4 Expresiones en "Broken english" (variación lingüística del inglés) comúnmente utilizadas en los cultos para designar la fraternidad en la comunidad

persecuciones, sufrimientos, prejuicio y tradiciones (tanto rechazadas como olvidadas) permanecen en una memoria etnizada, identificando una comunidad de valores y sentimientos[5]. Aunque no se piense o promueva la existencia de una nación pentecostal africana, podemos considerar que persiste un *ethos* y cosmovisión con sentimientos singulares de solidaridad y unión que sostienen tanto la comunidad local como la perspectiva de comunidades transnacionales pensadas como trans(inter)espacios y lugares eclesiásticos.

Según Ulf Hannerz (1996) tal hecho parece ser reforzado porque las comunidades transnacionales se caracterizan por la interconectividad entre polos aparentemente opuestos o concurrentes, como lo local y lo global. En otras palabras, el proceso de construcción de comunidades transnacionales implica la yuxtaposición de diferentes formas simbólicas y experiencias o prácticas sociales. De ahí, surge un nuevo orden y una nueva lógica de contacto (multicultural) diferente de la anterior, que define otro tipo de organización social donde las experiencias cotidianas pasan a desarrollarse en un contexto integrado; orientado por dimensiones de local y global, tradicional y cosmopolita, periférico y central, esencialista y epocalista. Para el autor, tales formas y experiencias simbólicas proliferan a través de avances tecnológicos que afectan distintas dimensiones de la integración social, posibilitando la formación de comunidades transnacionales.

Una cosmología pentecostal africana plasmada en la iglesia HGMI puede ser entendida como una forma simbólica distinta de aquellas que identifican naciones y grupos étnicos; se habla de una forma simbólica de organización de las experiencias en que no hay una concepción de Estado-nación moderno y liberal, donde la continuidad cultural fuerza continuidad de fronteras territoriales y lingüísticas. La HGMI sostiene la idea de una comunidad transterritorial de tradición religiosa heterogénea y dinámica producida por la integración de formas esencialistas y epocalistas; los miembros de dicha comunidad son ciudadanos de un mundo sagrado que transciende las nacionalidades no sólo por extrapolar fronteras sino que también por conformar una comunidad apátrida. Tal hecho es corroborado por continua mención de los Pastores al llamado *world system* en contraposición al *God's Kingdom,* como es el caso en la enunciación "The christians are called and separated from the world system. They are those who are mindful not to live their lives after the pattern of the world"

Al respecto, por su naturaleza apátrida pero a menudo territorializadas, la asociación entre diásporas y religión suele ser problemática a la medida en que la gran parte de los grupos religiosos no buscan volver o reivindicar una tierra natal (Cohen, 1997). Sin embargo la religión puede servir de fomento o refuerzo a una idea común de "consciencia diasporica" (Levitt, 2001). De acuerdo con Steven Vertovec, las diásporas, entendidas también desde su vertiente religiosa, son una importante herramienta del cuestionamiento post-moderno de la soberanía de los Estados-naciones y sus tentáculos institucionales que operan su hegemonía, discriminatoria y culturalmente homogeneizadora (Vertovec, 2000: 5). En consecuencia, los grupos diaspóricos cuestionan las categorías identitarias y las estructuras sociales impuestas por los Estados-nación, a la vez que desarrollan nuevas identidades configuradas por destino, origen y conexión con múltiples grupos, prácticas y realidades. La importancia de esta nueva perspectiva reside en no abordar, a priori, las diásporas como un vinculo bidireccional entre coterráneos y un territorio especifico, pues da lugar a pensar el termino desde los sentimientos de alienación, identidades emergentes y subjetividades del individuo y de los grupos de manera transversal a la cultura, Estado-nación, ideología, genero y comunidad imaginada (Gold, 2002)

Según James Clifford, las principales características de las culturas de diáspora o diaspóricas son la ausencia de una institución estatal y la dispersión espacial promoviendo por consecuencia una débil normalización de la vida cotidiana y una especie de descentramiento cultural o multilocalidad de lazos sociales. Por otra parte, las culturas diaspóricas no requieren una representación exclusiva y permanente de un lugar de origen:

> (...) Las conexiones que unen las diásporas transnacionales no necesitan a priori estar articuladas por un hogar ancestral real o simbólico (...). Descentradas, las conexiones laterales [transnacional] pueden ser tan importantes como las que se forman alrededor de una teleología de la origen/retorno. Y la historia compartida de desplazamiento continuo, sufrimiento, adaptación y resistencia puede ser tan importante como proyección de un origen específico.

En el contexto del pentecostalismo africano, la noción de diáspora transnacional parece ser útil si la extendemos a la idea de que la vivencia de la religión y el sentido de "africanidad" también son posibles desde el "descentramiento" y lo transnacional; es decir, la experiencia común de diversas formas de angustia y alteración, y de la forma de vida cotidiana fraternal con sus compañeros. Se trata de memorias de diferentes pasados vividos o experimentados siendo reconfigurados de forma compartida en el presente; son "tradiciones religiosas que viven la experiencia descentramiento y transnacionalismo, promueven el reemplazamiento de un sentimiento profundo de lazos históricos por experiencias igualmente intensas de discontinuidad y ruptura (...)", como en la conversión al pentecostalismo desde una tradición religiosa-cultural ancestral (Hannerz, 1996: 89). La experiencia de la religiosidad presente dentro de una matriz de socialidades explica que los sentimientos y las prácticas comunes para los parroquianos parecen funcionar como un mecanismo para la reinterpretación, reinvención o rechazo de los recuerdos tradicionales. En este sentido, la relación entre miembros de culturas diaspóricas y los países por los que pasan son generalmente tensas e inestables, ya que se enfrentan con el problema elemental de cumplir con las normas establecidas por una tradición externa y, a menudo, la exclusión y la marginación estructural de estos grupos los limita a ciertos espacios intersticiales.

5 Dicha idea es evidente en las religiones sincréticas del catolicismo con la religión y mitologia yorubá en Cuba y Brasil donde los símbolos de la herencia africana califican la «africanidad» de los creyentes y resultan particularmente visibles en las manifestaciones religiosas del Candomblé o la Umbanda.

4.Trans(inter)espacios: la transposición de espacios y lugares en los intersticios sociales.

Es domingo, alrededor de las doce de la mañana y en el barrio de Rekalde da inicio un culto religioso pentecostal. Poco a poco la iglesia se llena de feligreses y feligresas que acuden al pabellón para manifestar su fe y creencias compartidas en dicha comunidad. Los cultos están organizados a tenor de diferentes temáticas que no necesariamente siguen el año litúrgico cristiano; más bien están asociadas a la inspiración y trayectoria religiosa del pastor. La flexibilidad o fluidez de los temas tratados son características del pentecostalismo que aún entre sus diversas ramas ideológicas mantiene una gran capacidad de adaptar sus actividades y la palabra de Dios a los contextos socio-culturales de las personas creyentes.

En el caso del Pentecostalismo Africano y concretamente en la HGMI, eso se evidencia con la mención a las adversidades enfrentadas en la integración, al pasado en África e incluso a temas cotidianos y familiares de los creyentes. Es precisamente debido a la posibilidad de amoldarse al contexto que los líderes religiosos de la HGMI han desarrollado en sus predicaciones y en la organización del culto un sistema de funcionamiento flexible, que evoca la religiosidad desde las socialidades e idiosincrasias del propio colectivo (Levitt, 2001). En la misión de la iglesia se establece el papel de acogimiento y lugar para la conversión o "*born again"* de personas sin ninguna distinción nacional, cultural o étnica y bajo los preceptos de la palabra de Dios. Con ello, la iglesia adquiere la labor de plasmar en su espacio idiosincrasias, lenguajes, símbolos, esto es, un *ethos* socio-religioso independiente del pasado en origen. No obstante, la independencia del pasado en origen no excluye sus influencias en la propia construcción y representación de una "nueva" cultura sincrética.

La iglesia acoge una totalidad de eventos, situaciones, códigos y rituales desde interacciones sociales llevadas a cabo por los individuos en comunidad que contribuyen a una amalgama de identidades allí compartidas. A lo largo de ese proceso, los individuos crean no sólo materia de naturaleza y transmisión oral, vivos en la memoria y la historia imaginada sino que también produce materia física, elementos visuales y escritos que conforman un archivo cultural en la comunidad tanto individual como colectivo. Son varias las formaciones colectivas y organizacionales de la vida cotidiana que se instalan continuamente en los *intersticios sociales* de la nación que dan voz a diversos grupos y tradiciones hasta ahora marginados; que crean alternativas de ordenamiento político y económico a partir de un ecumenismo global[6]. Lo que desde la realidad sensible, abstraemos como heterogéneo y fragmentado, puede también estar cargado de coherencia y homogeneidad pero es en la fusión o combinación de estos dos niveles (en forma de narrativas, discursos y prácticas sociales) donde ubicamos y dotamos de significado nuestras experiencias.

Las religiones y, en especial, los movimientos religiosos son capaces de operar en amplios contextos geográficos promoviendo cosmovisiones y *ethos* contiguos al establecimiento de organizaciones sociales más o menos homogéneas en relación a la vivencia de la religiosidad y de lo cotidiano. A tenor de este proceso se configuran tanto la estructura institucional eclesiástica como la capacidad de agencia de los creyentes. Ambas son responsables de influenciar global y localmente individuos, comunidades y naciones hacia la conformación de verdaderos movimientos sociales regidos por la égida de éticas religiosas. En la construcción de una matriz global de costumbres, prácticas y racionalidades encontramos el sentimiento de comunidad que puede ser desarrollado localmente por aquellos que por tradición o conversión la comparten. Este continuo movimiento entre macro y micro, disperso y puntual, global y local, caracteriza la experiencia religiosa en toda su existencia.

A priori, cualquier religión puede ser caracterizada desde la movilidad trans(inter)espacial imaginada o física. Y es que los cultos religiosos constituyen un agregado de aspectos prácticos y de experiencias tanto personales como colectivas que evocan diferentes dinámicas entre espacios, individuos y deidades o seres sagrados que transitan continuamente entre sí. Entender el espacio cuando tratamos de religión es una tarea que va más allá de la geografía o la arquitectura. Al igual que el espacio "común", que puede ser una nave industrial, una plaza o una habitación, el espacio religioso está marcado por límites imaginados o físicos-imaginados que demarcan de manera permanente o temporal locales de ritos, celebraciones y eventos religiosos, oración, es decir, donde lo sagrado y lo profano adquieren sentido[7]. La transposición de escalas no es un fenómeno novedoso en el campo religioso: rezar o meditar consisten en conectar individual o colectivamente lo humano (y el "espacio" o "lugar" de lo humano pudiendo ser tanto el cuerpo como un templo o iglesia) con lo divino; el culto de símbolos sagrados por una comunidad a menudo implica reproducir simulacros de tierras o lugares en los más variados rincones del mundo e incluso de otros mundos. En efecto, el campo religioso está íntimamente conectado con re-significaciones trans(inter)espaciales que enmarcan lugares, sensaciones y percepciones cambiantes en tanto que reorganizan la vivencia del cotidiano.

El culto de domingo concentra las preces, dolores y alegrías individuales. De ahí que observemos en este ritual una serie de momentos que exaltan y explotan emociones de las más variadas naturaleza yendo desde la alegría que recuerda una festividad hasta las tristezas propias de las adversidades vitales. El culto en la iglesia invita a los feligreses a experimentar una conexión cognitiva con lo conocido, lo personalizado y cercano, mitigando en cierta medida los sentimientos de nostalgia de los que llegan en una tierra desconocida, en una nación o una sociedad que muchas veces puede ser hostil; un espacio donde la acogida incide en un intercambio funcional pero también en la construcción de una realidad más amena

6 Hannerz, 1996, cap. 1 e 4.

7 Presentamos aquí las nociones de sagrado y profano teniendo en cuenta, principalmente, el trabajo de Durkheim sobre ambos conceptos. Al respecto, dicho autor establece la complementariedad de lo sagrado con lo profano y vice-versa donde tanto los espacios como los objetos adquieren carga simbólica de sentido religioso atribuidas por los rituales y la colectividad. La interrelación entre sagrado y profano es fluida y permite una resignificación continua de sentido según determinados contextos culturales, sociales y religiosos, e incluso dentro de un mismo colectivo.

y solidaria en tanto que fluida y experimentada a su manera. Como afirma Clifford Geertz:

> Aquellas personas que tienen un sentido de identidad definido centralmente por historias colectivas de deslocalización y pérdidas violentas no pueden ser "sanadas" a través de su integración en una comunidad transnacional. Eso es especialmente cierto cuando son víctimas de un proceso de prejuicio estructural. Las articulaciones positivas de una identidad diaspórica alcanzan un territorio normativo y una temporalidad más allá de las fronteras del Estado-nación. (Geertz, 1997: 286.

Los *intersticios sociales,* el espacio social de la diferencia muchas veces conocido como multicultural, marginalizado, heterogéneo, mezclado y desterritorializado, surge como alternativa la organización de la realidad social. Y es que precisamente en "la emergencia de los intersticios, la yuxtaposición y la deslocalización de los dominios de la diferencia, que las experiencias intersubjetivas*,* el interés comunitario o el valor cultural son negociados. De ahí la confrontación concreta entre formas simbólicas alternativas a la homogeneidad cultural del espacio instituido y controlado dentro de las fronteras de la Nación. Es desde la hibridación de los espacios sociales que se llevan a cabo fragmentaciones culturales asociadas a la integración de símbolos y valores diversos en una nueva organización y percepción social del espacio.

En ese sentido, las iglesias o espacios de cultos sagrados constituidos por inmigrantes adquieren la vocación de intersticio social por definición en tanto que no es solamente supra-nacional sino también supra-terrenal; donde las dinámicas de la realidad social se (re)organizan en un espacio imaginado de las sacralidades al mismo tiempo en que tangencia el espacio físico reconstituido por trazos culturales de origen. Es allí donde son desarrolladas diversas conexiones con el entorno vivido de manera que este parece ser una extensión de la comunidad tanto en el plano físico como, especialmente, en el plano simbólico. El sentimiento hacia el espacio de culto demostrado por los feligreses está cargado de solidaridad, fraternidad y seguridad; el local parece funcionar como una extensión del lar y de las nuances de "africanidad" tanto en cada una como en la generalidad de sus representaciones simbólicas identitarias. Las conexiones o redes transterritoriales se orientan por los distintos espacios que conforman el cotidiano de las personas creyentes; desde el lar familiar, espacios de culto, locales convivencia, ubicados en origen y en destino en donde "a través de" (trans) y "entre" (inter) interacciones y experiencias socio-individuales se (re)configuran memorias, significados y sentimientos.

4.Discusión

Tal vez, en función de las complejidades añadidas por el contexto actual, debemos imaginar diferentes fronteras de inteligibilidad para determinadas interacciones simbólicas observadas ya que la noción de fronteras herméticas de una cultura, con localización espacial definida, nos parece ya anticuada y sospecha. En este sentido, la emergencia de la globalización nos muestra una tendencia diferente: la combinación de *gemeinschaft* y *gesselschaft,* representando el surgimiento de nuevas formas simbólicas de relaciones humanas, nuevas formas de significado hasta ahora desconocidas o relegadas a los intersticios sociales como aberraciones de la realidad social, como por ejemplo los *guettos* o las minorías étnicas (Bhabha, 1998).

Por otro lado, el transnacionalismo también presenta algunas paradojas cuando, en la medida que observamos las relaciones entre personas, símbolos y el propio mercado (económico y de bienes simbólicos), adquirieren una dimensión global a la vez que se fortalecen las formas locales o esencialistas. En contrapartida al movimiento de integración global, el mundo social se fragmenta cada vez más en las resistencias a la masificación y los intentos de homogeneización cultural (Van Der Veer, 2001).

Las comunidades locales podrían ser comprendidas como pequeñas unidades de co-presencia, tangibles e conectadas inmediatamente al territorio sobre el cual se ubican. Sin embargo, cada vez mas estas comunidades locales pasan a ser imaginadas y reinterpretadas en un ciclo de cosmopolitismo y contemporaneidad. Con la difusión y empoderamiento de las tecnologías y redes sociales, cada vez más formas simbólicas diferentes entran contacto con lugares e individuos que las comparten y así las comunidades imaginadas se mueven cada vez más allá de las palabras y de los territorios. Es ahí donde estudiar las prácticas religiosas y los movimientos religiosos dentro de los límites del nacionalismo metodológico deja de captar importantes mecanismos sociológicos que moldean procesos de integración y (re)construcción de identidades colectivas en contextos migratorios.

Bibliografia

Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities, Reflections on The Origin and Spread of Nationalism*, Verso Press, London.

Bhabha, Hommi (1998). *O local da cultura*, Coleção Humanitas, Editora UFMG, Belo Horizonte.

Clifford, James (1997). "Diasporas", in Montserrat Guibernau and John Rex (Eds.) *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Polity Press, Oxford.

Cohen, Robin (1997). Global Diasporas. Seattle: University of Washington Press.

Gellner, Ernest (1983). *Nations and Nationalism*, Cornell University Press, Ithaca, NY.

Geertz, Clifford (1973). *Religion as a cultural system,* in The Interpretation of Cultures, Basic Books, New York.

----------, (1983). *Blurred Genres*, in Local Knowledge, Basic Books, New York.

----------, (1995). *Los Usos de La Diversidad*, Ediciones Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Gold, Stephen J. (2002). *The Israeli Diaspora*; Routledge.

Hannerz, Ulf (1996). Transnational Connections: Culture, People and Places, Routledge.

Levitt, Peggy (2001). Between God, Ethnicity, and Country", Paper presentado en el workshop *Transnational Migration: Comparative Perspectives*, Junio 30-Julio 1, 2001, Princeton University (Disponible en http://www.transcomm.ox.ac.uk)

Van Der Veer, Peter (2001). "Transnational Religion", Paper presentado en el workshop *Transnational Migration: Comparative Perspectives*, Junio 30-Julio 1, 2001, Princeton University (Disponible en http://www.transcomm.ox.ac.uk)

Vertovec, Steven (2000). "Religion and Diaspora", Paper presentado en la conferencia *New landscapes of religión in the west,* 27-29 de Setembro, 2000, University of Oxford.

O SACERDÓCIO COMO VOCAÇÃO: MOTIVOS DE ENTRADA NO SEMINÁRIO CATÓLICO

Eduardo Duque *e* **Cícero Roberto Pereira**[1]

Resumo

Analisamos as motivações que os seminaristas católicos em Portugal evocam como fatores importantes para a sua decisão de seguir o sacerdócio. Enquadramos esses fatores no contexto da literatura sobre o problema mais geral que envolve a socialização religiosa católica e o seu papel na definição do percurso de vida dos jovens nas sociedades contemporâneas. Propusemos hipóteses de trabalho segundo as quais o discurso dos seminaristas poderia refletir tanto a influência de agentes clássicos de socialização religiosa, como a família e a comunidade paroquial, como elementos mais subjetivos relacionados com a ideia de vocação para o sacerdócio. Os resultados indicaram a presença desses factores e mostraram que os motivos relacionados com a vocação sacerdotal e a vontade de servir a Deus e a Igreja aparecem como mais importantes do que a influência da família ou de outros significativos. Estes resultados são analisados no contexto da socialização religiosa dos jovens e tendo em conta as orientações doutrinais por eles recebidas durante a sua formação.

Palavras-chave: religião; sacerdócio; percursos de vida; socialização.

O que leva um jovem a optar pela vida num seminário católico? Esta questão pode ser enquadrada no problema mais geral sobre a importância da socialização e da sua função na escolha de percursos de vida. O pressuposto com base no qual a literatura nesse domínio aborda o problema é o de que a construção do percurso de uma pessoa é resultado da confluência de diferentes fatores. Do ponto de vista da perspetiva biográfica, cada pessoa integra uma sequência de acontecimentos cronologicamente normativos, com papéis devidamente estruturados por instituições sociais, que habitualmente funcionam como formadoras de sentido. Ora, assim se percebe que a identidade de uma pessoa é o resultado das suas interações e das influências sociais que, por sua vez, podem ser mais importantes na definição de quem somos do que propriamente os processos pessoais.

A este propósito Elder (1998) refere que as vidas são interdependentes e que as influências sociais e históricas manifestam-se e ganham significados através de relações partilhadas (Charbonneau, 2005). Deaux (2001), subscrevendo este mesmo raciocínio, acrescenta que a identidade deve ser entendida como algo subjetivo, o que não significa, segundo Dolfsma (1999), que seja algo individual, uma vez que é influenciada pelos valores socioculturais presentes num determinado momento histórico, realidade social que, para Ellemers (2002), pode ser a chave para a compreensão das escolhas dos percursos de vida e identidades individuais. De acordo com Dubar (2000), a identidade de cada sujeito é o resultado de duas dimensões que se conjugam dialeticamente entre si, articulando aspetos individuais, ou seja, a formação do conceito que o sujeito faz de si mesmo (projeto identitário) com aspetos estruturais, que são as representações que os outros constroem a respeito dele (identidade para o outro). Cada percurso de vida, sendo o resultado de uma construção social, rege-se por padrões formados a partir de fatores socioculturais. Estes incorporam-se e manifestam-se nas práticas, nos gostos e preferências presentes nas escolhas que as pessoas fazem em seu quotidiano.

Nas sociedades modernas, os padrões de vida e as biografias já não podem ser lidos como relatos lineares ou como vocações vitalícias. De facto, atualmente as escolhas dos percursos de vida caracterizam-se por uma maior diversidade (Bourdon, 2009), a qual resulta de uma cultura que se encontra em constante transformação (Giddens, 2000) que, por sua vez, deriva de uma globalização que transmite novas ideias, valores e práticas, vinculadas às grandes mudanças que a modernidade fomentou (Giddens, 1992). Não obstante as mudanças constantes que caracterizam as sociedades contemporâneas, há padrões e itinerários que se diferenciam dos estilos mais correntes e comuns, entre eles está a opção pela vida religiosa.

Poucos estudos empíricos analisam de forma sistemática as questões que envolvem os seminaristas e a sua inserção nos seminários católicos, de um modo particular, em Portugal. As motivações para a escolha da vida sacerdotal é um objeto de estudo particularmente relevante para as Ciências Sociais na medida em que se está a assistir a um fenómeno particular entre a comunidade mais jovem, caracterizado pela competitividade, globalização, virtualização e a necessidade premente de novas aptidões.

Estes elementos característicos da sociedade globalizada devem adaptar-se à singularidade dos factos diferenciais culturais, pelo que, no dizer de Borja e Castells (1997), hão de assumir versões locais. Poder-se-ia, então, perguntar: quais as variantes locais das mudanças biográficas? Del Campo e colegas (Caldwell, Stiehr, Modell, e Del Campo,

1 Eduardo Duque, Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa e CICS-UM & Cícero Roberto Pereira, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

1995), recorrendo ao seu modelo tipológico dos "três níveis de baixa fecundidade", evoca a nupcialidade, o divórcio e a fecundidade extraconjugal, como as variáveis das que dependem aqueles três níveis. Se a esta análise acrescentarmos a forma como hoje se organiza o emprego e as relações intergeracionais (Gil Calvo, 2001), temos como que uma radiografia da sociedade moderna. Urge, por isso, compreender os efeitos desses mesmos fenómenos entre os mais jovens, especialmente entre os que seguem a vocação sacerdotal que são o nosso objeto de estudo.

Os contextos particulares que marcam a sociedade atual são vividos e experimentados com uma intensidade muito peculiar pelo mundo dos jovens, com repercussões imediatas e incisivas sobre o seu futuro pessoal e educacional, situação que cria mudanças nas vocações sacerdotais. Os jovens, hoje, apresentam uma atitude na sociedade diferente da do passado, na medida em que têm a possibilidade de estudar até mais tarde e, consequentemente, assumirem responsabilidades familiares e profissionais também mais tarde, tornaram-se mais tolerantes às mudanças sociais (Cabral, 1998) e apresentam-se mais individualistas nas suas ações e posturas (Pais, 1990). Elster (1997), na sua teoria do *eu múltiplo*, acusa a sociedade moderna de desenvolver *eus sucessivos* que se vão desdobrando e fracionando ao longo da própria biografia, razão que conduz a um novo pluralismo pessoal.

Esta transição marca aquilo a que podemos chamar "desenvolvimento da *cultura jovem*" que, para além de adiarem por vários anos a sua entrada na vida profissional, revelam também um descomprometimento na sua participação social e cívica, designadamente em associações locais (Pinto, 2005; Eurobarómetro, 2009).

Se analisarmos o comportamento dos portugueses nas últimas décadas, assistimos a dois processos antagónicos. Se por um lado se verifica algum aumento na sua participação em ações institucionais ligadas a vários aspetos da vida política, económica, profissional e sindical, por outro lado constata-se uma redução na sua inserção voluntária em diversas formas de participação social e cultural (Barreto, 2005), à qual os jovens portugueses não são alheios. A corroborar esta postura dos jovens portugueses dos 15 aos 29 anos perante a participação social e cívica estão os dados do *European Value Study* (EVS) que, entre 1990 e 2008, expressam um desinteresse pela vida associativa, já que, em 1990, 60% desses jovens afirmava não pertencer a qualquer associação, percentagem que aumenta significativamente em 2008, para 81% (Atitudes Sociais dos Portugueses, 2008). Esta mesma tendência também se verifica na ligação dos jovens ao voluntariado. Se em 1990 o descomprometimento com atividades voluntárias era assumido por 76% dos jovens, em 2008, passa para 84%.

Paralelamente a esta postura na sociedade, os jovens de hoje vivem um tempo de inseguranças e incertezas (Bindé, 2004). Planeiam o seu futuro a partir de expetativas sociais que muitas vezes não conseguem concretizar. "Os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas, por vezes, a um vazio temporal de enchimento adiado. Projetos em descoincidência com trajetos de vida" (Pais, 2001: 12). Por outro lado, o presente acumula várias oportunidades, de diferentes expetativas e desejos profissionais. Apesar das possibilidades de escolhas serem variadas, nem sempre os jovens conseguem alcançá-las, sobretudo porque

> "as políticas da juventude tendem a estandardizar as transições dos jovens para a vida adulta - definindo escolaridades mínimas, circuitos escolares, formação profissionais, políticas de emprego - mas os jovens tendem a autonomizar as suas vidas através de buscas autónomas, de trajetórias que nem sempre se encaixam nas políticas prescritivas que tendem a estandardizar as transições" (Pais, 2001: 12).

Para além destes contextos, a sociedade moderna está fortemente marcada pela elevada taxa de desemprego, falta de trabalho, trabalho precário, fatores que dificultam aos jovens a obtenção de um emprego e de estabilidade pessoal e profissional que lhe permitiria edificar os projetos que, ao longo da sua juventude, arquitetaram. Realidade que provoca sentimentos de frustração, adiamento das tomadas de decisão e continuidade da dependência familiar.

Este sentimento experimentado pelos jovens é fruto de uma sociedade que se encontra representada em algumas instituições, entre elas destacam-se a escola e o emprego, para além da família, as quais representam uma espécie de "portos" seguros no discurso dos jovens. A escola porque prevalece um discurso de que é importante "estudar para chegar longe", isto é, internalizaram a crença de que ela garante a construção de um projeto de vida e possibilita a sociabilidade. É também curiosa a forma como entendem as questões do emprego, pois, tendo em conta a representação que possuem de que a "sociedade funciona", assentaria neles a responsabilidade de não conseguir lugar no mercado de trabalho (Cabral, 1998).

Por outro lado, a família surge como um reforço, um escape financeiro, afetivo e simbólico que, de forma muito específica, continua a acolher e a apoiar os seus elementos jovens, naquilo que já se convencionou chamar "prolongamento da juventude" (Galland, 1991, 2003; Wagner, 2001) como fase de vida frequentemente associada às dificuldades de transição e de independência (Wallace e Kovatcheva, 1998).

Toda esta conjuntura social que envolve os mais jovens levam-nos a formular algumas questões sobre o que move, nos dias de hoje, um jovem a encontrar no seminário e, consequentemente, na vida sacerdotal, um caminho de realização pessoal e vocacional. Esta questão é pertinente, pois, se analisarmos a relação da *população jovem* portuguesa nas últimas três décadas com idade entre 15 e 29 anos e a sua *prática religiosa* rapidamente se conclui que os jovens têm vindo a desvincular-se da vida religiosa institucional. Segundo o inquérito EVS de 1990 e 2008, há uma descida, ainda que não muito expressiva, dos que se dizem *praticantes regulares*[2], uma vez que, em 1990, estes representavam 24% dos jovens e,

2 Recorremos à classificação de Broughton e Hans-Martien Napel, eds. (2000) para classificar os "praticantes regulares" como os que assistem aos

em 2008, esta percentagem baixa para 20%, diferença que se projeta no aumento daqueles que se dizem *não praticantes*, já que, em 1990, eram 29%, e, em 2008, 34%.

Tabela 1. Prática religiosa dos jovens portugueses dos 15 aos 29 anos (Percentagens)

	1990 (N: 401)	**1999** (N: 245)	**2008** (N: 391)
Prática regular	24	25	20
Prática nominal	47	57	46
Não praticante	29	18	34

Fonte: EVS (Atitudes Sociais dos Portugueses, 2008).

Este comportamento religioso dos mais jovens, bem como a sua postura perante compromissos cívicos e sociais, como é o caso da prática de voluntariado e da pertença a associações, que fazem denotar um desinteresse pelo que é social e coletivo, leva-nos a considerar pertinente o estudo deste grupo específico da sociedade que, desvinculando-se das vivências e posturas que caraterizam a experiência dos jovens, decidem ingressar, ainda numa fase muito jovem, num percurso estruturado, constituído por um conjunto de normas de convivência e de trabalho individual exigente e num percurso que tem implícito a "privação" de alguns fatores sociais valorizados pela geração mais jovem.

Hipóteses de Trabalho

Apesar da ausência de estudos empíricos sobre os aspetos que motivam os jovens a optarem pela vida religiosa, podemos elencar um conjunto de fatores sociais que podem estar relacionados com as motivações que levam esses jovens a entrarem para o seminário católico. São fatores relacionados com os aspetos mais amplos da socialização religiosa.

O papel da Família

No contexto da religião católica, a importância da família tem sido sistematicamente reforçada por meio de diversas orientações eclesiásticas, como é exemplo a exortação apostólica *Pastores Dabo Vobis* (nº 68), proferida por João Paulo II (1992), segundo a qual de entre os vários mediadores que assumem um papel importante no discernimento vocacional do jovem, destaca-se a *família*, que, não obstante as mudanças sociais que ocorreram no seu seio, foi e continua a ser o agente socializador de maior relevo na vida dos indivíduos, não à força de discursos ou de eleições para sortear a voz de comando, mas pela partilha de experiências e de acordo com o seu particular modo de vida.

Além de esta ser um dos principais agentes de socialização, os pais cristãos, como também os irmãos e irmãs e outros membros do núcleo familiar assumem um papel preponderante na compreensão e condução do jovem em direção ao seminário. Mesmo no caso de pais e familiares indiferentes ou contrários à opção vocacional, o confronto claro e sereno com as suas posições e os estímulos que daí derivam pode constituir uma preciosa ajuda, para que a vocação sacerdotal "amadureça" de modo consciente e decidido. A família, portanto, deve ser um elemento-chave na decisão de entrar no seminário.

O Papel da Paróquia

Em conexão com a família, está a *comunidade paroquial,* e ambas se interligam no plano de educação para realização da fé; muitas vezes a paróquia, com uma específica pastoral juvenil e vocacional, desempenha um papel de complemento ou até preponderância relativamente à família. Sobretudo enquanto realização local mais imediata do "mistério da Igreja", a paróquia oferece um contributo original e particularmente precioso para a formação do futuro sacerdote (*Pastores Dabo Vobis*, nº 68). Neste sentido, é de se esperar no discurso dos seminaristas que se entenda a paróquia como elemento importante na decisão da entrada para o seminário.

O Papel das associações religiosas

Também as *associações e movimentos juvenis* podem contribuir para a formação dos candidatos ao sacerdócio, em particular daqueles que procedem da experiência cristã. Os jovens que receberam a sua formação de base em tais

serviços religiosos pelos menos uma vez por semana; "praticantes nominais" como os que frequentam pelos menos uma vez por ano e como "não praticantes" os que nunca participam nos serviços religiosos.

movimentos referem-se a elas para a sua experiência de Igreja. Também para eles, este ambiente de origem pode continuar a ser fonte de ajuda e apoio na caminhada formativa para o sacerdócio.

O Papel do Seminário

A formação sacerdotal acontece no seminário, espaço de socialização religiosa e discernimento do seminarista sobre a lógica da vida na igreja, possibilitando que os formadores observem a sua maturidade, procurando verificar se ele apresenta "sinais vocacionais" para o sacerdócio.

O seminarista vive em comunidade, isto é, o seu percurso, embora pessoal, é feito com outros jovens que, tendo no horizonte o mesmo fim, procuram traçar caminhos similares. Daí que a própria comunidade é agente de discernimento e, por si só, lugar de formação e socialização para prática de atos de fé. A decisão vocacional torna-se, aqui, a questão fundamental. O candidato recebe formação abrangente que considera saberes teológicos, doutrinais e pastorais específicos para o futuro exercício do ministério presbiteral, que lhe permite receber os diferentes graus do sacramento da ordem: desde o ministério de leitor e acólito à própria ordenação sacerdotal.

Neste sentido, o seminário, mais do que um espaço físico, representa um espaço de socialização do mundo religioso onde as pessoas podem traçar um itinerário para o seu percurso de vida, uma vivência que fomenta um processo que, para além de ser formativo (*Normas fundamentais para a formação sacerdotal*, nº 130), alimenta os objetivos doutrinários orientados para o que se acredita ser um processo formativo íntegro. Este mesmo princípio foi defendido pelo Concílio Vaticano II (*Optatam Totius*, 1965) e reafirmado pelo Sínodo (*Propositio,* 20) com estas palavras:

> "A instituição do Seminário Maior como lugar ideal de formação deve certamente confirmar-se como espaço normal, mesmo material, de uma vida comunitária e hierárquica, mais, como casa própria para a formação dos candidatos ao sacerdócio, com superiores verdadeiramente consagrados a este serviço. Esta instituição deu muitíssimos frutos ao longo dos séculos e continua a dá-los em todo o mundo".

O seminário é, neste contexto, definido como uma *comunidade eclesial educativa,* uma particular comunidade educante e, como refere a encíclica proferida por João Paulo II (1992, *Pastores Dabo Vobis*, nº 61), é o fim específico a determinar-lhe a fisionomia, ou seja, o acompanhamento vocacional dos futuros sacerdotes, e portanto o discernimento da sua vocação, a ajuda para lhe corresponder e a preparação para receber o sacramento da Ordem com as graças e as responsabilidades próprias, e é habilitado e comprometido a partilhar a Sua missão de salvação na Igreja e no mundo. Neste sentido, e dada a sua função formadora e socializadora, é de se esperar que a referência ao seminário apareça no discurso dos jovens como elemento constitutivo de suas motivações para a vida sacerdotal.

O Papel da Vocação

Tem-se assistido, nos últimos tempos, a um fenómeno novo entre aqueles que respondem à vocação sacerdotal: por um lado, há os que ingressaram praticamente ainda adolescentes no processo formativo, situação mais comum até aos nossos tempos; por outro, há os que entram para o seminário mais amadurecidos, com qualificação profissional técnica ou universitária e até experiência de trabalho (*Central Office for Statistics of the Church*, 2011).

É neste contexto de mutação que a formação dos futuros sacerdotes, tanto diocesanos como religiosos, é considerada pela Igreja como uma das tarefas de maior delicadeza e importância para o futuro da missão sacerdotal.

Como se lê na Encíclica de João Paulo II (1992) sobre a formação dos sacerdotes:

> "a Igreja sente-se chamada a reviver com um novo empenho, solicitada pelas profundas e rápidas transformações das sociedades e das culturas do nosso tempo, pela multiplicidade e diversidade dos contextos em que anuncia e testemunha o Evangelho, pela urgência de uma nova constatação dos conteúdos e dos métodos da formação sacerdotal, pela preocupação dos Bispos e das suas comunidades com a persistente escassez de clero, pela absoluta necessidade de que a 'nova evangelização' tenha nos sacerdotes os seus primeiros 'novos evangelizadores' (nº 2)".

A crença na importância da vocação, neste contexto, define a essência da Igreja. No próprio nome da Igreja, *Ecclesia*, está indicada a sua íntima fisionomia vocacional, porque no contexto religioso ela é percepcionada como a "verdadeira convocação", *assembleia dos chamados*. Nesse contexto, as motivações da vocação sacerdotal podem assumir uma amplitude mais diferenciada do que nos fala a tradição. Enquanto que, no passado, a vocação, em muitas circunstâncias, era o resultado de um discernimento vocacional no seio familiar ou por influência direta do pároco. A decisão para o sacerdócio pode despontar, em grande medida, de vivências religiosas mais alargadas na cultura cristã. Frequentemente, esta decisão cresce e amadurece nas comunidades, especialmente nos movimentos eclesiais, que favorecem o que se acredita ser um encontro comunitário com Cristo e a sua Igreja. A decisão pode amadurecer também em encontros muito pessoais com a grandeza e as limitações do ser humano, nomeadamente em experiências de contato com o outro.

Com base na ideia de que os agentes de socialização e a vocação podem desempenhar um papel importante nos motivos que levam as pessoas a decidirem entrar para um seminário, realizamos um estudo no qual procuramos analisar os elementos

e as dimensões subjacentes aos fundamentos da opção vocacional dos seminaristas portugueses, bem como as razões para a escolha de determinado seminário, de modo que nos fosse possível perceber o que move, nos tempos modernos, um jovem a entrar para o seminário apesar de estar inserido numa sociedade percepcionada como *light* (Lipovetsky, 2007), envolvida em filosofias de conforto, característica de estéticas pós-modernas (Maffesoli, 2003; Inglehart, 2000), em que se procura satisfazer ao máximo os prazeres do momento.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 43 seminaristas a frequentar os seminários maiores diocesanos de Portugal continental. A idade dos participantes varia de 18 a 44 anos (M = 24.33, DP = 4.64). Os anos de seminário variam de 1 a 6 anos (M = 3.62, DP = 1.52). Os participantes foram alocados em uma de duas situações: foco pessoal; foco nos outros seminaristas. Especificamente, pedimos a metade dos participantes que respondessem às questões de modo a expressar as suas próprias opiniões e motivações. A outra metade dos participantes foi instruída a responder às questões de acordo com os que eles pensam que são as opiniões e motivações dos outros seminaristas. A colocação dessas duas situações foi importante para identificarmos se existe nesse contexto possíveis tendências para a evocação de motivações socialmente mais valorizadas quando as pessoas falam sobre si, do que quando falam sobre os motivos dos outros.

Instrumento

O instrumento que usamos é um questionário contendo apenas duas questões. Na condição de "foco pessoal", a primeira questão pedia ao seminarista para indicar "três motivos que o levou a entrar para o seminário". A segunda questão pedia que indicasse "três motivos que o levou a entrar para este seminário". Na condição de "foco nos outros seminaristas", a primeira questão pedia que indicasse "três motivos que levam as pessoas a entrar para o seminário". Na segunda questão, cada seminarista indicou "três motivos que levam as pessoas a entrar para este seminário".

As respostas dos participantes a cada questão foram submetidas a uma análise de conteúdo por dois especialistas. Essa análise foi realizada em quatro fases. Na primeira fase, um dos especialistas listou as respostas obtidas e submeteu-as a um agrupamento inicial segundo a semelhança semântica entre as respostas. Na segunda fase, os agrupamentos foram categorizados de acordo com a sua semelhança temática no âmbito dos princípios teológicos e pastorais. Na terceira fase, o outro especialista repetiu independentemente a categorização realizada na segunda fase. Finalmente, as duas categorizações foram comparadas de modo que se obtivesse um conjunto de categorias que representam o consenso entre os dois especialistas.

Resultados

Motivação para entra para o Seminário

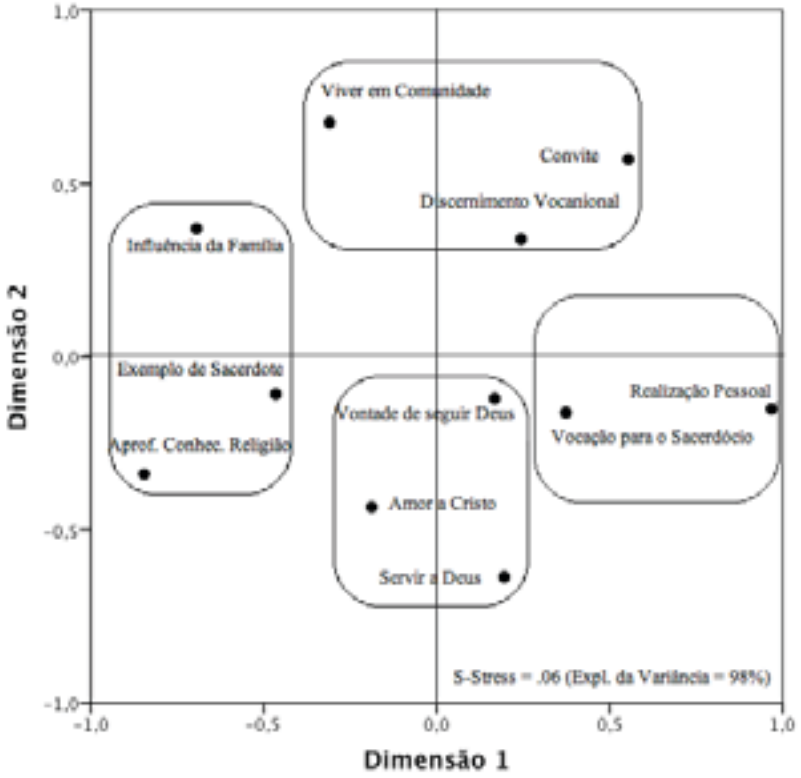
A Tabela 2 apresenta as categorias de motivos que segundo os participantes levam as pessoas a entrarem para o seminário. Como se pode verificar, os jovens seminaristas apresentam razões direcionadas para princípios de ordem teológica e pastoral, na medida em que referem que a entrada no seminário vai ao encontro da necessidade de se sentirem realizados pessoalmente e de responderem à sua vocação sacerdotal; por outro lado, porque concebem o seminário como um espaço privilegiado para o discernimento vocacional e a forma como poderão servir a Igreja e a Deus; por último, apresentam motivos que se prendem com a sua vivência familiar e paroquial, na medida em que foi o exemplo do sacerdote ou a própria influência familiar que os conduziu ao caminho do seminário.

Tabela 2. Percentagem de seminaristas que referiram cada categoria de motivos de entrada no seminário

Categorias de motivos	*Próprio*	*Outras Pessoas*	*Geral*
Vontade de Deus	48	45	47
Vocação Sacerdotal	48	50	44
Discernimento Vocacional	24	41	44
Serviço	33	27	30
Amor a Cristo	29	23	26
Exemplo de Sacerdote	14	27	21
Convite	5	27	16
Realização Pessoal	10	18	14
Viver em Comunidade	19	9	14
Influencia Familiar	10	14	12
Aprofundar Conhecimento da Religião	19	5	12

Com o objetivo de realizar uma análise mais sistemática das relações entre as categorias elencadas pelos seminaristas, submetemos as motivações evocadas a um *escalonamento multidimensional não* paramétrico e a uma *análise de Cluster* para dados qualitativos (Pereira, 1999). Os resultados apresentados na Figura 1 indicam que as motivações expostas podem ser organizadas em torno de duas dimensões. A dimensão 1 diferencia motivações vocacionais (realização pessoal e vocação sacerdotal) dos motivos de influência social (influência familiar, exemplo de um sacerdote e aprofundar conhecimento religioso). A dimensão 2 diferencia as motivações para servir a igreja (viver em comunidade, convite e discernimento vocacional) das motivações para servir a Deus (vontade servir a Deus, amor a Cristo e serviço). Se na primeira dimensão os seminaristas apresentam razões que destacam o valor da *motivação vocacional* e da influência do *meio social*, na segunda referem o valor do *serviço à Igreja* e à *doutrina cristã* como outra dimensão explicativa da sua opção vocacional. No primeiro caso, as razões invocadas destacam a *fonte de motivação* como dimensão essencial à opção de entrada no seminário, no segundo, a *fonte de serviço* como a dimensão que os motiva a querer servir a Igreja e a Deus como princípio orientador da sua opção pela vida sacerdotal. Destas duas dimensões há aspetos a realçar. Os dados apresentados corroboram a ideia de que há um lugar relevante dos mediadores no momento da opção do seminarista, pois eles, enquanto elementos de vivência social, contribuíram para o seu percurso vocacional, de um modo especial, destaca-se a família e o pároco.

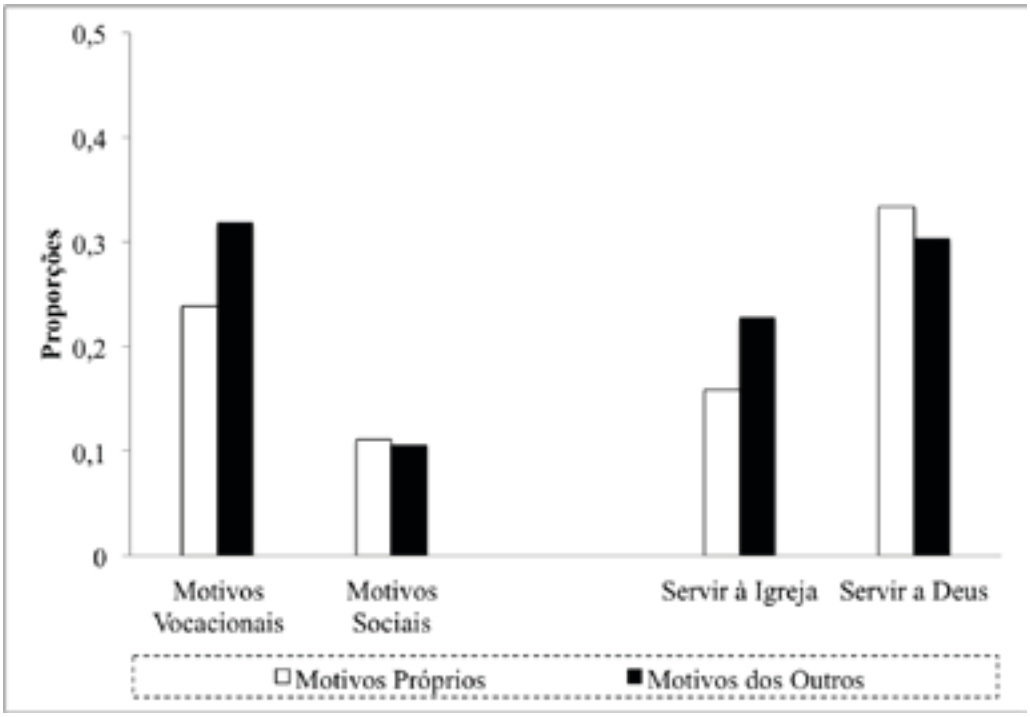
Figura 1. Organização bidimensional dos motivos que levam as pessoas a entrar no seminário



A Figura 2 apresenta a força da evocação de cada motivação em função das duas condições de resposta ao questionário (motivos pessoais vs. motivos dos outros). Comparamos as proporções médias das quatro motivações por meio de uma Análise de Variância interagindo as duas condições de respostas ao inquérito (motivos próprios vs. motivos dos outros) com as quatro motivações (vocacionais vs. sociais vs. servir à igreja vs. servir a Deus). Os resultados mostraram diferenças significativa nas motivações evocadas[3], de modo que os seminaristas evocaram mais frequentemente motivos vocacionais (M = .28; DP = .35) e a motivação para servir a Deus (M = .32; DP = .28) do que motivos de influência social (M = .11; DP = .19) e vontade de servir a igreja (M = .19; DP = .25)[4]. Os seminaristas evocaram na mesma intensidade os motivos de ordem vocacional e a motivação para servir a Deus, assim como os motivos de influência social e a motivação para servir a igreja. Estas dimensões representam, em alguma medida, o elenco de fatores sociais que colocámos, como possíveis hipóteses, organizadores do discurso dos seminaristas sobre as suas motivações para entrarem para o seminário.

A influência das condições de resposta ao questionário e a interação entre essas condições e as dimensões da motivação não foram significativas[5], o que manifesta que o foco das motivações não influenciou as respostas dos seminaristas. Isto é, não se verificou diferenças significativas nas motivações evocadas quando questionados os motivos pessoais e os motivos dos outros.

Figura 2. Motivos que levam as pessoas a entrar para o seminário em função das condições de respostas do questionário



Motivos para entrar para um Seminário Específico

Para além da vontade de responder à sua vocação, a opção por um determinado seminário é também parte integrante da preparação do percurso de formação até ao sacerdócio, temática trabalhada na segunda questão que colocamos aos seminaristas. Neste sentido, quando questionados sobre os motivos que os levaram a escolher o seminário em que se encontram, deparamo-nos com uma parte representativa dos seminaristas a justificarem a sua opção pelo facto de pretenderem obter formação num seminário diocesano (Tabela 3), já que a sua vocação se direciona para servir a comunidade cristã de um modo muito específico. Se tivermos em conta que a visão e ação do seminário diocesano mudou consideravelmente na sua história, compreendemos que continuem a prevalecer no presente controverso encantos pela vida sacerdotal. Na verdade, tradicionalmente o sacerdote era compreendido como aquele a quem era exigido que cumprisse obrigações essencialmente teológicas, era visto como o "padre cultual" [6], que na sua atividade eclesial celebrava a Eucaristia, rezava a Liturgia das Horas e estava à disposição dos paroquianos para os atos religiosos que fossem necessários (batizados, casamentos, funerais). Sem dúvida foi uma ação importante que marcou o seu tempo, na medida em que doutrinou os paroquianos, mas, por outro lado, e olhando de uma perspetiva atual, também se conotou como uma Igreja mais fechada e pouco dialogante com o exterior e, por vezes, menos tolerante. O modelo do Vaticano II introduziu mudanças significativas no interior da Igreja, permitindo a possibilidade de abertura ao exterior, realçando a sua vertente missionária e direcionando o seu foco às pessoas nas suas vivências e circunstâncias na própria sociedade.

3 F (3, 39) = 5.20, $p < .01$, $\eta^2_p = .29$.
4 Essas diferenças são estatisticamente significativas de acordo com *Least Significant Difference test* (LSD a $p < .05$).
5 $F_{\text{Condições}}$ (1, 41) = 1.68, *ns*.; $F_{\text{Condições X Motivações}}$ (1, 39) = 0.30, *ns*.
6 Esta expressão é utilizada pelo Reitor do Seminário de Cleveland, em Ohio, Estados Unidos da América (Cozzens, 2003: 25)

Compreendemos, assim, que no primeiro modelo, a Igreja se limitasse a receber no Seminário jovens que sentissem um apelo vocacional muito específico, direcionado para uma vocação essencialmente teológica; no segundo, encontramos a promoção da pastoral vocacional, que se aproxima das pessoas, procura captar a sua simpatia, enfatiza a importância da fé e do serviço à comunidade e tenta interpelá-las para o serviço à sociedade segundo aspetos teológicos da tradição católica (Linda, 2009).

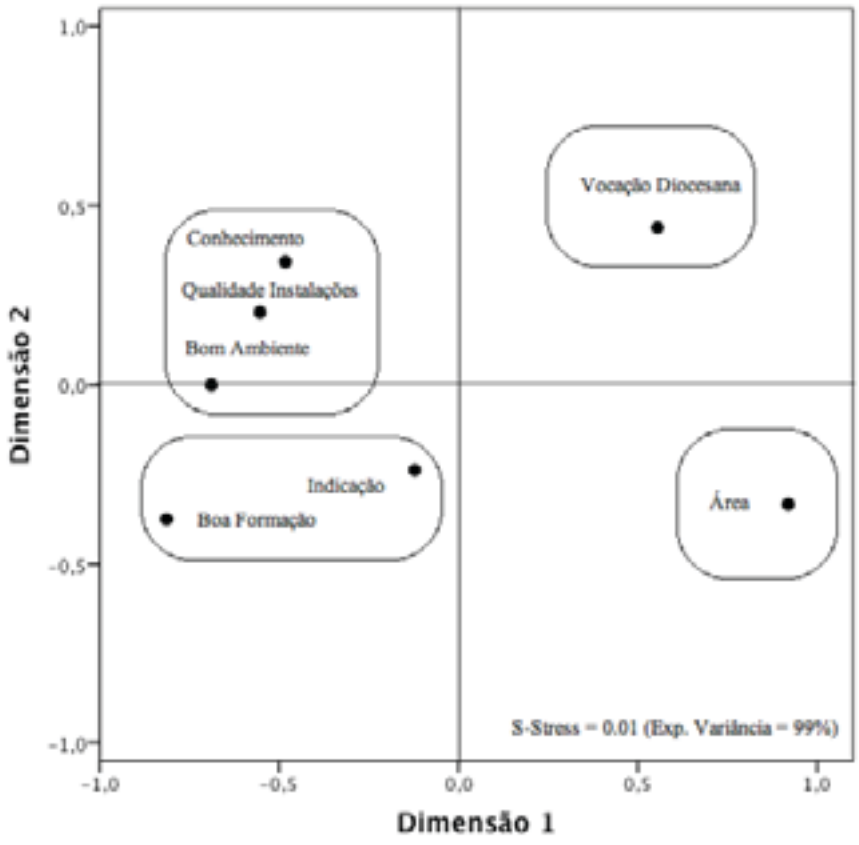
Tabela 3. Percentagens de seminaristas que referiram cada categoria de motivos da escolha do seminário onde estão a realizar os estudos

Categorias- de motivos	*Próprio*	*Outras Pessoas*	*Geral*
Área	86	50	67
Vocação Diocesana	62	41	51
Boa Formação	29	41	35
Indicação	38	18	28
Bom Ambiente	05	14	09
Qualidade Instalações	0	14	07
Conhecido antes Entrar	14	0	07

Paralelamente a esse motivo, os seminaristas apresentam outros que justificam a sua opção pelo seminário em que se encontram, nomeadamente, o facto desse seminário se situar na sua *área residencial*, de apresentar *instalações com qualidade* e um *ambiente agradável*. Num outro conjunto de razões, encontramos motivos que se prendem com aspetos mais particulares, tanto relacionados com a *qualidade da formação* ministrada no seminário, como pelo facto deste ter sido *aconselhado* como apropriado para o percurso a que o seminarista se propõe.

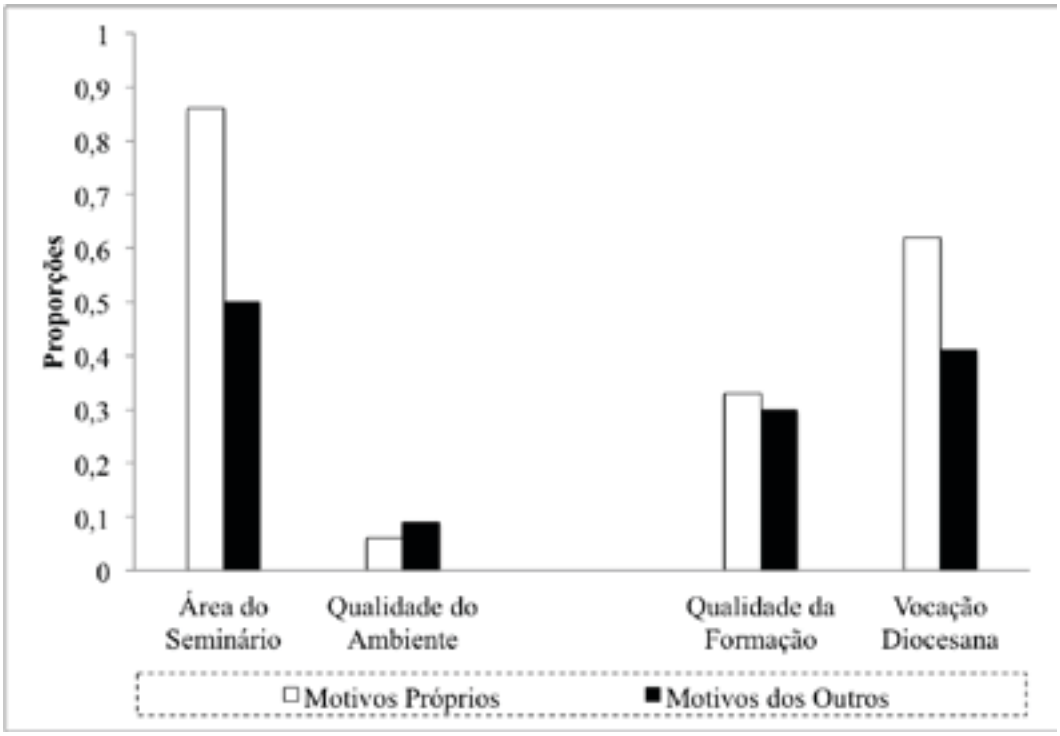
Também analisamos as dimensões organizadoras das categorias de motivos por meio de uma análise multidimensional não-métrica e de uma análise de *clusters* para dados qualitativos. Os resultados apresentados na Figura 3 revelam que as motivações para a escolha do seminário podem ser organizada em duas dimensões. A dimensão 1 distingue a importância da área da diocese (área onde o seminário está situado) dos motivos relacionados com a qualidade do ambiente de estudos (bom ambiente, conhecido antes de entrar e qualidade das instalações). Esta primeira dimensão representa os requisitos estruturais que motivam a escolha do seminário. A segunda dimensão diferencia as motivações vocacionais (vocação diocesana do seminário) dos motivos relacionados com a qualidade da formação (boa formação e indicação). Essa dimensão representa os requisitos teológicos-pedagógicos dos motivos da escolha do seminário.

Figura 3. Organização bidimensional dos motivos que levam os seminaristas a escolher um seminário específico.



A Figura 4 apresenta as motivações para a escolha do seminário em função das duas condições de resposta ao questionário. Os resultados da ANOVA interagindo com as condições de resposta (motivos próprios vs. motivos dos outros) e com as quatro motivações (área do seminário vs. qualidade do ambiente vs. vocação diocesana vs. qualidade da formação) revelam diferenças significativas na evocação das motivações[7]. As comparações múltiplas indicam que a localização do seminário é a principal fonte da escolha do seminário, diferenciando-se dos outros três motivos. Em segundo lugar aparece a vocação diocesana. Em terceiro lugar aparece a qualidade da formação e, por fim, a qualidade do ambiente aparece como o motivo menos importante para a escolha do seminário[8]. Igualmente importante é o facto de essas diferenças serem qualificadas por uma interação marginalmente significativa entre as motivações e as condições de respostas ao questionário[9]. A comparação entre as condições revelam que o foco das respostas ao questionário influenciou apenas a evocação de motivos relacionados com a área do seminário. Isto é, estes motivos foram mais referidos quando os seminaristas foram instruídos para relatar os seus próprios motivos do que quando relataram os motivos dos outros seminaristas[10]. As outras diferenças não são significativas.

Figura 4. Motivos que levam os seminaristas a escolher um seminário específico em função das condições de respostas do questionário



Discussão

Neste estudo analisamos os motivos que levam os seminaristas a entrarem para o seminário. Levantamos um conjunto de hipóteses de trabalho, segundo as quais o discurso dos seminaristas poderia refletir fatores clássicos do processo de socialização subjacente às escolhas de um percurso de vida, nomeadamente a importância da família e de agentes de socialização religiosa, como são exemplos a inserção na comunidade paroquial e no seminário, assim como elementos mais subjetivos relacionados à ideia de vocação sacerdotal, expressa na evocação da vontade de Deus ou no desejo de o servir como principais motivos para entrarem para o seminário. A análise também mostrou que os motivos relacionados com a vocação sacerdotal e a vontade de servir a Deus e a Igreja aparecem com mais frequência no discurso dos seminaristas do que motivações mais sociais, como a influência da família ou de outros significativos, como o exemplo de outros sacerdotes.

A importância maior atribuída à vocação e à vontade de servir a Deus pode refletir a socialização religiosa dos seminaristas, que não é mais do que o resultado dos seus contextos vivenciais desde a sua infância. No contexto da formação religiosa católica é destacado que nos dias de hoje os jovens experienciam um conflito entre a vida como projeto pessoal e a vida como vocação. A vida como projeto pessoal coloca o acento na liberdade da pessoa para fazer o que lhe apraz e a vida como vocação coloca a pessoa diante do "mistério de um chamamento". Daí surge o desafio de harmonizar e relacionar o projeto pessoal com a vocação. No caso específico de um jovem seminarista, o desafio passa pela capacidade de conciliar o seu projeto pessoal com o desejo de seguir a Deus. Ou seja, se tivermos em consideração que a vocação, no seu sentido

7 F (3, 39) = 29.37, $p < .001$, $\eta^2_p = .69$.
8 As diferenças são estatisticamente significativas com base no LSD a $p < .05$.
9 F (3, 39) = 2.28, $p < .10$, $\eta^2_p = .15$
10 F(1, 39) = 6.96, $p < .05$, $\eta^2_p = .15$.

mais lato, representa a vontade do sujeito querer encontrar a sua identidade, compreendemos que o desafio a que se propõe um seminarista não é mais do que responder ao sentido da sua vocação, que se identifica com o serviço a Deus e que está em linha com a natureza da formação que é ministrada em ordem ao sacerdócio. Esta possibilidade, por sua vez, pode conduzir à internalização dos valores praticados, facto que também ganha expressão no discurso dos seminaristas, uma vez que modelam a sua vontade criando hábitos que asseguram, quanto possível, a equação entre o que se crê e o que se vive.

Os jovens de hoje são portadores de ideais que se inscrevem na história e na memória do homem, nomeadamente quando expressam a avidez de liberdade, o reconhecimento do valor incomensurável da pessoa, a necessidade da autenticidade e da transparência, a procura por um mundo mais justo, solidário e unido, mais aberto e dialogante, e nem sempre encontram no seu percurso de vida formas de conciliar a crença nestes ideais com a sua prática. A opção pela vocação sacerdotal é para muitos jovens o caminho escolhido para responder a esses ideais, na medida em que o percurso de formação humana e espiritual que encontram no seminário está intrinsecamente relacionada com os ideais que os jovens anunciam nos tempos modernos, na medida em que respondem ao desejo de encontrar a sua própria identidade, o seu espaço de liberdade e de viver convictamente aquilo em que acreditam.

Em relação aos motivos para entrarem para um seminário específico, a análise revelou que estes são menos diversificados do que os motivos gerais que orientam a decisão dos inquiridos para seguirem a vida sacerdotal. Como se pode depreender do conjunto de motivos analisados, os seminaristas invocam diferentes razões para justificar a escolha do seminário em que se encontram. Recorrendo às análises acima referidas, essas razões agrupam-se em duas dimensões: por um lado, apresentam razões que se prendem com *requisitos estruturais*, relacionados com motivos mais organizacionais do seminário, como são a sua localização, o bom ambiente e a qualidade das instalações, e, por outro lado, *requisitos teológico-pedagógicos*, que se referem à expectativa de um sólida formação tutelada e ao testemunho vivencial que recebem. Notamos claramente a importância de um fator objetivo na sua decisão: a localização do seminário.

A opção por um seminário em concreto não é uma questão de foro intimista e que merece espaços de reflexão por parte do jovem, na medida em que se relaciona com aspetos extrínsecos à opção pela vida sacerdotal. Não obstante esta perceção, a escolha do seminário não deixa de ser um passo importante para o percurso que um jovem seminarista pretende trilhar. De facto, a opção por um determinado seminário segundo a sua localização vai ao encontro de algumas questões já analisadas neste estudo. O ambiente sociocultural em que o seminarista esteve inserido antes de decidir ingressar no seminário foi determinante para a decisão do mesmo: desde a família, ao pároco e aos amigos. Neste sentido, a opção por um seminário da sua diocese não é mais do que o desejo de dar continuidade a essas redes humanas, pela segurança emocional que lhes estão implícitas e pela importância que as mesmas assumem nos motivos encontrados pelo seminarista para concretizar a sua vocação.

Para além da escolha do seminário pela sua localização, não é de estranhar que se apresente a qualidade da formação como um motivo também ele forte de opção por um determinado seminário, pois nos seminários diocesanos estão orientados para uma formação que privilegia uma perspetiva mais humana, espiritual e teológica. Paralelamente a esta, tenta-se responder a outras necessidades formativas, nomeadamente procurando proporcionar práticas pedagógicas onde o futuro sacerdote irá desempenhar o seu ministério. Sendo que, atualmente, os seminários procuram inserir os alunos, a pouco e pouco, em algum setor da pastoral, de modo a que vivenciem os contextos reais onde irão pôr em prática a sua vocação (Linda, 2009).

A opção de escolher o seminário pela qualidade de formação que oferece não é díspar do que alguns estudiosos têm apresentado relativamente a esta temática. Se tivermos em conta as disposições oficiais para a formação sacerdotal que estão contidas na encíclica proferida por João Paulo II (1992), deparamos com a apresentação de alguns dos propósitos da experiência educativa realizada no seminário. Para além de outros, refere o objetivo de proporcionar uma intensa vida comunitária e fraterna, aberta ao mundo; desenvolver a maturidade e responsabilidade pessoal, obediência e disponibilidade às exigências do Evangelho e às autoridades da Igreja; cultivar a vida de oração, a liturgia, o compromisso pastoral; preparar para as tarefas pastorais futuras; oferecer formação intelectual; promover uma entrega total e sincera à vocação sacerdotal.

Como se compreende, o percurso de vida seguido pelo jovem é exigente e implica que este, quando opta por entrar para um seminário, tenha consciência que esta opção significa uma ruptura com a sua vida anterior, que, para além de outros aspetos, passa pelas mudanças no modo de viver, no horário diário, no estilo de vida e dos hábitos, no ritmo de estudo. O seminarista, de certa forma, abandona a vida anterior e, por isso, a escolha do seminário ocupa uma importância significativa no processo de formação vocacional a que se propôs, quer pela qualidade de formação que venha a receber e que o levará a amadurecer a sua vocação, quer pela sua localização, de modo a possibilitar a manutenção de alguns vínculos relacionais com a sua vida anterior à entrada no seminário.

Referências

Atitudes sociais dos portugueses (2008). *European Value Study: Base de Dados.* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Barreto, A. (2005). Mudança Social em Portugal, 1960 - 2000. In António Costa Pinto (Eds.), *Portugal Contemporâneo* (pp. 137-162). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Benelli, S. J. (2008). A formação do Clero Católico em análise. *Estudos de Psicologia*, 13, 3, pp. 203-211

Benelli, S. J. (2010). Percurso institucional do seminarista diocesano rumo ao sacerdócio. *Revista de Psicologia da UNESP*, *9* (2), pp. 1-17.

Bindé, J. (2004). *Para onde vão os valores*? UNESCO: Instituto Piaget

Borja, J. e Castells, M. (1997). *Local y global*. Madrid: Taurus.

Bourdon, Sylvain (2009). Relaciones sociales y trayectorias biográficas: hacia un enfoque comprensivo de los modos de influencia. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, *16*, 6, pp. 159-177.

Broughton y Hans-Martien N. (2000). *Religion and Mass Electoral Behaviour in Europe*. London: Routledge.

Cabral, M. V. e Pais, J. M. (1998). *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta Editora.

Caldwell, G.; Stiehr, K.; Modell, J. e Del Campo, S. (1995). Tres niveles de baja fecundidad. In LANGLOIS, S. e DEL Campo, S. (Org.), *¿Convergencia o divergencia?* Bilbao: Fundación BBV.

Central Office For Statistics Of The Church (2011). *Annuarium Statisticum Ecclesiae*. Vaticano: Vatican Publishing House.

Charbonneau, J. (2005). La question des temporalités dans l'analyse du social. In Daniel Mercure (Org.), *L'analyse du social* (169-182). Québec: Presses de l'Université Laval.

Concílio Vaticano II (1965). Decreto sobre a formação sacerdotal. *Optatam totius* (28 de Outubro).

Conferência Episcopal Portuguesa (1992). *Normas fundamentais para a formação sacerdotal nas dioceses portuguesas e plano de estudos para o seminário maior*. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.

Deaux, K. (2001). *Encyclopedia of women and gender.* New York: Academic Press.

Dolfsma,W. (1999). The consumption of music and the expression of values: an social economic explanation for the advent of Pop Music". *American Journal of Economics and Sociology*, *58*(4), 1019-1046.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

Elder, Glen H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, *69*(1), 1-12.

Ellemers, N., Spears, R. e Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186.

Elster, J. (1997). *Egonomics*. Barcelona: Gedisa.

Eurobarómetro (2009). *European social reality* (Standard Eurobarometer Nº 72): European Commission.

Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.

Galland, O. (2003). Adolescence, post-adolescence, youth. *Révue Française de Sociologie, 44* (5), 163-188.

Giddens, A, (1992). *As Consequências da Modernidade.* Oeiras: Celta.

Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península

Gil Calvo, E. (2001). *Identidades complejas y cambio biográfico*. In AA.VV. *Estructura y cambio social*. *Libro homenaje a Salustiano del Campo* (pp. 151-158). Madrid: CIS.

Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly, 23,* 215-228.

João Paulo II (1992). Exortação apostólica pós-sinodal. *Pastores Dabo Vobis* (25 de Março de 1992).

Linda, M. (2009). O Papel dos Presbitérios na Pastoral Vocacional. *Cenáculo*, *191*, 9-20.

Lipovetsky, G. (2007). *A Felicidade Paradoxal - Ensaio sobre a Sociedade do Hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.

Maffesoli, M. (2003). *Notes sur la postmodernité - Le lieu fait lien*. Paris: Éditions du Félin.

Nouwen, H. J. M. (2001). *Intimidade*: ensaios de psicologia pastoral. São Paulo: Loyola.

Pais, J. M. (1990). *A construção sociológica da juventude*: *alguns contributos. Análise Social*, 105-106, 139-165.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: Trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

Pereira, J. C. R. (1999). *Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Edusp.

Pinto, A. C., (2005). *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: D. Quixote.

Wagner, P. (2001). *Theorizing modernity: inescapability and attainability in social theory.* London: Sage.

Wallace, C. e Kovatcheva, S. (1998). *Youth in society: the construction and deconstruction of youth in East and West Europe*. New York: St. Martin's Press.

SOCIALIZACIÓN E INFANCIA EN LA TEORÍA SOCIOLÓGICA[1]

Lourdes Gaitán

Resumen

Convencionalmente, la sociología ha considerado la infancia como el ámbito privilegiado para la socialización, como una etapa donde es posible introducir primariamente valores y formas de conducta socialmente aceptados, que darán lugar a una correcta integración social. Así la infancia ha tenido en la sociología un papel instrumental: era el espacio de tiempo vital que debía ser aprovechado para la iniciación en la vida social de los que llegarían a ser, con el transcurso de los años, verdaderos actores sociales. Desde esa perspectiva, el objeto de estudio no era la infancia sino el fenómeno de la socialización de la infancia y las desviaciones que se producían en las pautas marcadas de este proceso.

Frente a este concepto de socialización han surgido otros enfoques que presentan la socialización como un proceso interactivo en el que los niños mismos se apropian y reinterpretan la realidad en el curso de las continuas relaciones con otros. En esta comunicación se presentarán diversas concepciones de socialización en la teoría sociológica, explicando como se interpreta en cada una de ellas el papel de los niños y el lugar de la infancia en la sociedad.

Si bien la mayor parte de las teorías (sean clásicas o contemporáneas) no se centran tanto en los niños como en los procesos que tienen lugar dentro de una determinada explicación de la realidad o del orden social, existen entre ellas suficientes elementos que pueden conectar satisfactoriamente con los presupuestos básicos en los que se asienta la actual sociología de la infancia.

Palabras clave: socialización, infancia, niños, sociología de infancia, teoría social.

1. Introducción

La crítica al paradigma funcionalista de la socialización fue uno de los argumentos clave en los que descansaron los primeros trabajos de lo que dio en llamarse nueva sociología de la infancia. La insatisfacción con las formas habituales de explicar a la infancia dentro de las ciencias sociales se encuentra en la raíz de las propuestas que distintos autores, que procedían de diferentes escuelas de pensamiento, disponían de diferente background académico y desarrollaban su actividad como docentes o investigadores en diferentes partes del mundo (occidental) comenzaron a realizar a partir de los años 1980 (Qvortrup et al. 2011).

En el ámbito de la sociología esta crítica resultaba muy importante puesto que se dirigía a la esencia del pensamiento sociológico dominante con respecto al papel atribuido a los niños en la sociedad, esto es, el de material plástico en el que es posible introducir tempranamente los mejores hábitos y pensamientos que faciliten el mantenimiento del orden y el logro de la buena sociedad. La brevedad de la etapa infantil, junto con las grandes expectativas colocadas en la eficacia de una buena socialización justificaban los esfuerzos de todo un ejército de pedagogos, educadores, trabajadores sociales y psicólogos que asumieron como principios axiomáticos las propuestas funcionalistas sobre la infancia como etapa privilegiada en la vida de los seres humanos para el aprendizaje de las pautas que orientan el desempeño de roles sociales.

Una vez derribado el mito de la concepción funcionalista de la socialización, que junto con el mito del desarrollo evolutivo se consideraban los dos fundamentos teóricos clave para la constricción de la infancia al orden (Jenks, 1982) la nueva sociología de la infancia pareció desentenderse un tanto de los desarrollos teóricos, orientándose mucho más a la demostración empírica de que otro papel de los niños es posible dentro de una concepción diferente del significado de la propia infancia. De esta manera, solo mucho más recientemente se observa la inquietud por profundizar en aspectos teóricos entre los interesados en el desarrollo de esta subdisciplina sociológica.

La presente comunicación parte de una reflexión sobre el qué, el cómo y el porqué, de la crítica a la teoría funcionalista de la socialización, dentro de los escritos pioneros de la nueva sociología de la infancia de los años 1980, para a continuación preguntarse sobre las razones aparentes por las que, después de eso, no se ha elaborado una noción alternativa de socialización. ¿Es porque se duda de que exista un proceso de adquisición de conocimientos sobre las normas y formas de vida en sociedad al que, de cualquier manera, pueda llamarse de "socialización"? ¿O es la *forma* en la que se conceptualizó

1 Esta comunicación está basada en el capítulo titulado "Socialization and childhood in sociological theorizing" de la obra siguiente: Ben-Arieh, Asher, Casas, Ferran, Frones, Ivar. and Korbin, Jill E. (Eds.) (in press) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective.* Dorcrecht: Springer.

la socialización y se unió irremediablemente a la infancia lo que resulta inaceptable? Si la respuesta a esta segunda pregunta fuera afirmativa, cabría preguntarse, a continuación, si es posible hacer una relectura alternativa de los textos clásicos o más bien se debe buscar en otros autores y escuelas –modernos o postmodernos- las bases para releer la socialización de un modo más afín y coherente con los presupuestos en los que se sostiene la actual sociología de la infancia.

Nuestra posición es la de considerar que esto último es posible y también que existen fundamentos en la nueva sociología de la infancia para realizar una redefinición del proceso de socialización cuando éste se produce en las primeras etapas de la vida de los seres humanos. Un proceso que no es tanto unidireccional, como bidireccional, es decir, no se mueve solo desde los seres más experimentados hacia los más noveles, es decir, desde los adultos hacia los niños, sino que consiste en un complejo conjunto interactivo en el que los nuevos (los niños) intervienen activamente, a través de relaciones verticales (ascendentes y descendentes) y horizontales (con sus semejantes). En este sentido, hay dos herramientas teóricas que han estado presentes en la nueva sociología de la infancia desde su origen: una es la idea de "generación" y la otra la de lo "relacional". Especialmente sólida nos parece la primera de ellas que además, entre otras ventajas, presenta la de facilitar el entronque de la sociología de la infancia en la corriente principal de la sociología moderna, como trataremos de demostrar.

2. La crítica al paradigma funcionalista de la socialización

Convencionalmente, la sociología ha considerado la infancia como el ámbito privilegiado para la socialización, como una etapa donde es posible introducir primariamente valores y formas de conducta socialmente aceptados, que darán lugar a una correcta integración social. En consecuencia, el interés de la sociología por la infancia se ha centrado, de una parte, en los procesos de socialización y, de otro lado, en el análisis del comportamiento de las principales instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso socializador: familia y escuela. En ambos casos los niños no constituyen el objeto formal de estudio, sino uno instrumental respecto a los fines principales: el orden del sistema social, el funcionamiento de las instituciones sociales. Desde esa perspectiva, el objeto de estudio tampoco era la infancia sino el fenómeno de la socialización de la infancia y las desviaciones que se producían en las pautas marcadas de este proceso. Es a estas visiones convencionales a las que la emergente sociología de la infancia se opone decididamente, haciendo de esta oposición una de sus señas de identidad.

Algunas muestras del rechazo que provocan esas visiones convencionales podemos encontrarlas en Qvortrup (1993:14) cuando afirma que "el concepto de socialización, en su significado evolucionista, no es útil para razonar en términos sociológicos a menos que se considere como expresión de las actitudes, influencia y poder de los adultos". De forma semejante, Ivar Frønes (1994:161) afirma que las teorías sociológicas no analizan el proceso de socialización como tal, sino desde la perspectiva de lo que este proceso produce. James y Prout (1997:13) destacan que el binarismo (niño/adulto) implícito en el modelo psicológico fue absorbido acríticamente en la teoría de la socialización clásica, y de este modo los niños son considerados dentro de ella como seres inmaduros, irracionales, incompetentes, asociales y aculturales, justo la cara opuesta de las características que se atribuyen a los adultos; en dicho supuesto, la socialización sería el proceso que transforma mágicamente lo uno en lo otro. Corsaro (1997:10) señala como debilidades de lo que él mismo denomina "modelo determinista" de socialización (en el que incluye tanto teorías funcionalistas como reproductivas) que está excesivamente concentrado en los resultados a la vez que infraestima las capacidades activas e innovadoras de todos los miembros de la sociedad, o, dicho de otra manera, que estos modelos abstractos simplifican procesos complejos y, en el camino, pasan por alto la importancia de los niños y de la infancia en la sociedad. Por último podemos mencionar a Ambert (1992) quien critica que, tal como está construido el concepto de socialización, así como el de desarrollo infantil, se priva a los niños de la posibilidad de ser considerados actores de pleno derecho, antes bien, en este contexto, el niño es un mero recipiente y un futuro producto (1992:13) mientras que el niño como actor resultaría una disfunción en este enfoque.

Desde la nueva perspectiva de la sociología de la infancia, el autor que ha entrado más a fondo en el análisis del paradigma funcionalista de la socialización, tal como éste fue desarrollado por Parsons, es Chris Jenks. Para Jenks, el sistema social de Parsons constituye la identidad del mundo social a través de dos metáforas: primero la del "organicismo" que habla de lo inespecífico, de lo vivo, y está relacionado con el contenido, segundo la del "sistema", que hace referencia a lo explícito, la muerte y se relaciona con la forma. Según Jenks, a través del concepto central de socialización Parsons comete una violencia teorética, particularmente sobre el niño, pretendiendo convertir los mundos del contenido a los de la forma. En la concepción de Parsons del sistema social se presume que existen valores centrales consensuales que operan al nivel de la personalidad individual. Sobre la base de esa presunción, la socialización de la infancia, a la que se considera una realidad primaria no socializada, consiste en la construcción de las guías instrumentales y expresivas en la estructura de la personalidad individual, que sirven a las expectativas del sistema adulto como un todo.

Afirma Jenks (1996:20) que con Parsons y en la tradición de la teoría de la socialización que se extiende a partir de su trabajo, el niño queda abandonado, con éxito, a los dictados del sistema social. El niño se concibe a propósito dentro de la teoría, sirviendo para soportar y perpetuar los fundamentos y versiones de hombre, acción, orden, lenguaje y racionalidad. Las constricciones que se imponen al proceder espontáneo de los niños, en la práctica social de la infancia, quedan sublimadas en virtud de las presunciones teóricas que sirven para sostener la integración y el orden, también a nivel analítico.

En una obra más reciente, Honig (2011:66) revisa críticamente la propia crítica de Jenks sobre Parsons. En opinión de Honig, el problema teórico es que Jenks cambia el marco teórico de Parsons (esto es: ¿cómo es posible el orden social?) y analiza la "socialización" como forma de pensamiento sobre el niño, como una forma social de conocimiento, como un constructo. En opinión de Honig, esto es una desnaturalización del paradigma de la socialización, que Jenks entiende como un discurso que constituye "el niño". Además, añade Honig, en cualquier caso, esta formulación arrastra el riesgo de confundir los niveles relativos al objeto con los epistemológicos del concepto. Desde nuestro punto de vista, eso era lo que pretendía justamente Jenks: mover el marco teórico para demostrar cómo el sujeto niño queda sometido a la tiranía de una teoría sobre el orden social. Una teoría que comporta a la vez un importante componente moral cuya finalidad es la producción social de una ciudadanía dócil (O'Neill, citado por Jenks, 1996:15) pudiendo ser ésta una de las razones de su importante aceptación en las políticas y en las prácticas sociales.

Negar la validez del paradigma funcionalista de la socialización como herramienta exclusiva para analizar el papel social y la vida de los niños hoy, o criticar con diferente agudeza sus presupuestos, constituye casi un rito obligado que se cumple previamente al abordaje del estudio de algún aspecto particular de la vida y las actividades de los niños en el que se ponga el foco en la implicación activa, protagonista y relacional, de estos. Por el contrario, es difícil encontrar, siquiera de pasada, una toma de posición explícita sobre el significado de la socialización vista a través del cristal de la agencia de los niños y/o del fenómeno estructural de la infancia. No es que se prescinda del término, ni tampoco de la idea general de un proceso que significa a la vez descubrimiento, interpretación y reproducción de formas de conducta. Sin embargo parece que, una vez desmontado el paradigma, no se considerara preciso construir otro, sino trabajar implícitamente sobre un marco similar al que enuncia Frønes (op.cit.) esto es, intersubjetivo y a la vez condicionado socialmente. Es como si se pensara que, una vez que la socialización ha dejado de ser el objeto que justifica la presencia de los niños en el análisis sociológico, porque se considera que estos tienen interés por sí mismos, ya se puede caminar al margen de este concepto, sin necesidad de apoyarse en el mismo.

3. La infancia entendida como una etapa para la socialización

Criticar la socialización no significa renunciar a todas sus dimensiones e influjos, más aún si se considera que, aunque se trata de un concepto relativamente reciente, remite a una realidad tan antigua como las sociedades humanas. El problema de la aculturación, o la introducción en la sociedad de sus nuevos miembros ha sido objeto de atención para la filosofía (desde Platón a Rousseau) de la antropología (desde Ruth Benedict o Margaret Mead) o de la historia (como en la influyente obra, más reciente, de Philip Ariès) siendo en la actualidad un tema de interés interdisciplinario dentro de las ciencias sociales.

Como se ha demostrado amplia y repetidamente (Ambert, op. cit., Qvortrup, 2003) la infancia como objeto de conocimiento científico ha sido la gran olvidada de la sociología hasta tiempos tan recientes como la década de 1os años 80 del siglo pasado, cuando diferentes autores comienzan a dar cuenta de este olvido y proponen activamente la recuperación de la infancia para la sociología. Antes de eso, los niños aparecían en la investigación social solo esporádicamente o para ilustrar problemas sociales (como la delincuencia) o acompañando a la explicación de instituciones sociales, como la familia o la escuela. Así puede decirse que incluso cuando las primeras décadas del siglo XX vieron acciones reformistas repercutiendo en la infancia, la mirada sociológica estaba en otra parte (Shanahan, 2007:409). Del mismo modo, el protagonismo de los niños en el paradigma funcionalista de la socialización se produce al pairo de un objetivo científico distinto, cual es el estudio de los sistemas sociales.

Pero en la teoría sociológica, el tema de la socialización, ni empezó con Parsons ni terminó con él, como veremos a continuación. Lamo de Espinosa (2001) propone un ciclo de cinco generaciones de pensadores en el que puede resumirse la historia de la sociología. Se trataría de personas que compartieron un mismo tiempo histórico: el siglo XVIII para los *pioneros,* comienzos o mediados del siglo XIX para los *fundadores,* principios del XX para los *institucionalizadores* y mitad del XX para los *compiladores*, seguidos estos por los *constructivistas*, que se solapan en la actualidad con otras tendencias, como la del regreso a la gran teoría o el postmodernismo (op. cit.:30). Tomando como base este esquema, Parsons se encontraría en la cuarta generación, situado a la cabeza del grupo de sociólogos de orientación conservadora. Pero ya en la generación anterior hubo dos autores especialmente influyentes en lo que se refiere a la socialización del ser humano, como fueron Durkheim y George Herbert Mead.

3.1. Socialización y educación

Durkheim fue el sociólogo que más tempranamente mostró interés por la infancia, aunque no tanto por sí misma, sino por ser ésta el objeto del conjunto de instituciones y prácticas sociales que giran en torno a la educación, cuestión que representa un tema de especial preocupación para él, y al que dedica gran parte de su obra. Esto no significa que pueda encontrarse en el pensador francés algo semejante a una sociología de la infancia, sino antes bien un concepto general de la naturaleza infantil desarrollado al hilo de un discurso pedagógico y moral. Una acción pedagógica que tiene como objeto la superación de la naturaleza infantil, confusa e indeterminada, demasiado lejana de la rectitud moral que acompaña al

ser humano adulto. Llegará así a la definición de la educación como una presión generacional para que el niño interiorice ciertos estados físicos, intelectuales y morales, y describirá el papel del niño en la interacción durante el proceso educativo como un estado de pasividad similar al trance hipnótico.

El pensamiento de Durkheim sobre la educación no es una aplicación particular de sus categorías sociológicas, ni un añadido a su sociología general, sino que constituye una parte central e indispensable de su obra, ya que la educación actúa como ligazón de dos conceptos centrales: el individuo y la sociedad, y representa el instrumento necesario para la reproducción más adecuada del orden social. Su interés en la acción educativa proviene de considerarla como expresión de la presión que la sociedad ejerce sobre el individuo con el fin de que este internalice la cultura y las normas vigentes en la misma, viniendo a ser así, a la par, un ser más social y más humano. Esta tarea (educativa) debe comenzar tempranamente, ya que el ser humano no nace, sino que se hace en la medida en que pasa a integrarse en la sociedad, esto es, a socializarse.

En la sociología de Durkheim la familia *no es* un agente apropiado para llevar a cabo la importante tarea de la educación moral. Esto es así precisamente *a causa de* la calidez familiar, porque la afectividad que caracteriza las relaciones dentro de la familia perjudica su efectividad como agente socializador (Lamanna, 2002). Durkheim teme que la indulgencia sea la actitud normal de los padres, mientras que la educación, en cuanto que significa imposición de un control sobre los propios deseos e impulsos de los niños, requiere un tipo de autoridad exterior y ajena a la familia. Además, si la educación tiene una función esencialmente social, el Estado (como representante de la sociedad) no puede desinteresarse de ella, debe jugar un papel principal en lo que se refiere a la socialización del niño en las normas y expectativas de la sociedad, así como en el aprendizaje intelectual formal.

Desde la perspectiva del enfoque actual de los estudios sociales de infancia, el papel atribuido "al niño" dentro del armazón teórico de Durkheim resultaría ser fuertemente criticable en cuanto que éste aparece como un ser pasivo, que debe ser domesticado, casi más que socializado, y prácticamente a la fuerza. Al ignorar o despreciar incluso los aspectos conflictivos o los resultados interactivos que pueden surgir en el proceso de aprendizaje, se niega al niño cualquier condición de agente social, al contrario, se construye un edificio de legitimación moral para la relación de dominación del adulto sobre el niño. Sin embargo, si se presta atención a ese "olvido" de la familia en el modelo de socialización propuesto por Durkheim, o a la supeditación del papel de la misma en la educación con respecto a la sociedad (representada ésta por el Estado a través de sus instituciones educativas) se puede deducir que la noción de socialización de Durkheim enfatiza la escuela porque ésta se orienta a la vida en sociedad, mientras que la familia es el lugar de la individualidad. Con buena voluntad puede verse aquí un reconocimiento latente del papel (aunque sea subordinado y pasivo, aunque solo tenga valor por su docilidad) de los niños en la esfera de lo público, en el ámbito de lo que mueve el interés colectivo. También la contextualización histórica y cultural que hace Durkheim de la escuela puede leerse como un reconocimiento de que la educación en la infancia es un producto del pensamiento social dominante en una época.

3.2. Las fuentes del interaccionismo simbólico

El enfoque de George Herbert Mead, considerado fundador del *interaccionismo simbólico,* se sitúa en el extremo opuesto al funcionalismo y su interés por el estudio de la estructura social. Al contrario, el interaccionismo simbólico se presenta como una corriente subjetivista y de orientación microsociológica, lo que en ocasiones constituye motivo de crítica por su posición excesivamente constreñida al ámbito de la intersubjetividad. El interaccionismo propone un esquema abierto de socialización en el que las acciones sociales contienen trayectorias variables de naturaleza mucho más diversificada y compleja que la simple alternativa entre conformidad y desviación. En la explicación de Mead sobre el proceso de socialización, los niños juegan un papel determinante: sin ser agentes sociales comparables a los adultos lo son en un sentido procesual, como manipuladores del acervo social del grupo en su proceso de aprendizaje hacia la vida social (Rodríguez, 2007). La construcción de la teoría de la formación del *self* que hace Mead necesita la concurrencia del niño desde su comienzo. Un niño que participa activamente en la progresiva toma de conciencia de sí mismo y del otro, a través de un continuo proceso interactivo que se desarrolla mediante un tipo de actividades genuinamente infantiles, que Mead etiqueta como *play* y *game.*

La explicación que propone Mead al proceso de surgimiento del *self*, de la capacidad de mirarnos a nosotros mismos como objeto, encuentra en la infancia un momento clave. Mead ha destacado que, prácticamente desde el mismo momento del nacimiento, la naturaleza del ser humano es social y no se corresponde exclusivamente con un desarrollo biológico, que de nada sirve si no es activado con la experiencia de la interacción. La prolongada dependencia infantil es el terreno apropiado para que esa primera experiencia facilite el surgimiento del *self* y de la persona. Sin embargo, Mead rechaza que esto se alcance a través de un proceso de imitación de la conducta, sino con un desarrollo más complejo que incluye las dos etapas diferenciadas que hemos mencionado (*play* y *game*) y que representan fases sucesivas que van de una menor a una mayor complejidad. El resultado de este proceso será la internalización de lo social, la incorporación al propio sujeto del control social, de la mirada de los otros, en forma de "otro generalizado".

Aunque la interpretación de Mead del desarrollo infantil no rechaza la idea del control social y del necesario ajuste del individuo al orden social, lo que destaca en ella es el papel activo del niño en el proceso de captación e interpretación de ese orden a través de su relación con los otros y de la progresiva utilización de las herramientas simbólicas de las que

va disponiendo. En consecuencia no es difícil suponer que resulta bastante más aceptada entre los actuales estudiosos sociales de la infancia que el enfoque funcionalista o que su directo precedente, situado en las ideas sobre el papel de la educación establecidas por Durkheim. Por otro lado, una de las críticas más comunes que se han hecho del interaccionismo simbólico, cual es la de atribuir un exceso de autonomía al individuo y subestimar el poder coercitivo de la estructura, podría ser asumida también desde la perspectiva de los nuevos estudios de infancia, al resultar su propuesta un tanto lineal y tomar en consideración solamente a un contexto que no supera el ámbito de las instituciones primarias y de los entornos de convivencia más próximos o inmediatos.

3.3. Tendencias actuales

Volvamos ahora a la propuesta de las cinco generaciones de autores influyentes en la formación de la teoría sociológica que nos está guiando para esta revisión del lugar de la infancia en el concepto y descripción del proceso de socialización dentro de dicha teoría. De acuerdo con el autor de esta tipología, en torno a los años sesenta/setenta se produce un giro crucial en la sociología del siglo XX que permite hablar de dos grandes periodos: el primero, que transcurre desde la II Guerra Mundial hasta la crisis intelectual de 1968, está marcado por la contraposición entre derechas e izquierdas sociológicas; el segundo abre un camino muy distinto y aún no cerrado que, en lugar de una polarización entre dos grandes esquemas, se presenta dividido en una pluralidad de orientaciones, escuelas y estilos. Este nuevo camino comprendería el *constructivismo*, pero también lo que Lamo denomina el *retorno al tipo de Gran Teoría*, cuyas obras de referencia más importantesse producen entre 1979 y 1984 y llegan de la mano de Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Nicklas Luhman, Anthony Giddens y James Coleman. Una tercera tendencia de la sociología actual se referiría a lo *post*, lo que trata de situarse más allá de lo tradicional y lo moderno.

Al igual que en generaciones anteriores, si bien el término socialización es de uso corriente en la literatura sociológica de éstas últimas más reciente, el tratamiento en profundidad del concepto, la definición o re-definición del mismo no es tan común entre los distintos teóricos influyentes en esta última época. Por esta razón, para finalizar este apartado, hemos seleccionado a tres autores contemporáneos que sí hacen de algún modo este tipo de aproximaciones, como son Peter L. Berger y Thomas Luckman, como representantes netos del constructivismo, por un lado, y a Anthony Giddens, como integrante del grupo de los autores que protagonizan el regreso a la Gran Teoría, por otro. Junto a ellos, revisaremos el concepto implícito más que explícito de socialización que podemos encontrar en otros dos autores de influencia entre los estudiosos inscritos en la corriente de la nueva sociología de la infancia, como son Jürgen Habermas y Pierre Bourdieu.

3.4. Construcción social de la realidad

El tema de la socialización es muy importante para Berger y Luckman, autores de la influyente obra *La construcción social de la realidad* (1978) en cuanto constituye uno de los pilares en los que se apoya su propuesta teórica, como es la *internalización*. La internalización es el tercer momento de un proceso dialéctico continuo que se inicia con la *externalización* (el ser humano tiene que externalizarse continuamente en actividad y el orden social viene a ser una producción humana realizada en el curso de esa continua externalización) que da paso a la *objetivación* (proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad, esto es, se perciben como objetivos) siendo la *internalización* (cuando el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia) el momento que corresponde a la aceptación de las reglas del juego, con sus pros y sus contras, lo que sucede, precisamente durante la socialización.

Berger y Luckman consideran que la socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. No solo su contenido, sino también su grado de "éxito" tienen condiciones y consecuencias socio-estructurales. Entienden por socialización exitosa el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Inversamente la "socialización deficiente" debe entenderse en razón de la asimetría existente entre la realidad objetiva y la subjetiva. La socialización deficiente puede ser el resultado de diferentes situaciones, como la heterogeneidad de las instituciones o agentes socializadores, las discrepancias entre la socialización primaria y la secundaria, o las que se producen entre los procesos de socialización en la familia o en el grupo de pares, entre otros supuestos.

La influencia del interaccionismo resulta evidente en los planteamientos de Berger y Luckmann respecto a la socialización. Pero también se puede observar que ellos trabajan sobre un esquema que tiene puntos en común con el de Parsons. Por un lado, hay una identificación entre socialización primaria y primera infancia. Por otro, el "niño" aparece como una categoría universal, al servicio de la coherencia (y la construcción) de una teoría sobre la construcción social de la realidad (social). Sin embargo hay que reconocer aquí notables diferencias con respecto al planteamiento funcionalista. Por un lado, como tributaria del interaccionismo esta teoría reconoce al niño una capacidad para ser sujeto activo en el proceso de socialización, aunque, al contrario de Mead, no considera que la naturaleza del niño sea social prácticamente desde su nacimiento sino, al contrario, que solo después de haber superado la fase de la socialización primaria el niño se convierte en miembro de la sociedad. En otro sentido, Berger y Luckman reconocen la existencia de elementos cambiantes en los programas de socialización, que atribuyen principalmente a factores culturales. Asimismo señalan el conflicto del que son

protagonistas los sujetos en proceso de socialización, sea entre sus tendencias espontáneas y las reglas que tienen que ir aceptando, o sea por las discrepancias entre la socialización primaria y la secundaria, o entre las distintas ofertas abiertas en esta última.

3.5. Un enfoque integrador

La coincidencia temporal entre la obra de Giddens y el surgimiento de la nueva sociología de la infancia permiten encontrar numerosos puntos de coincidencia también entre los presupuestos teóricos de una y otra, lo que es normal si se piensa que ambas se encuentran influidas por tendencias de pensamiento semejantes y afectadas por una misma clase de hechos y cambios sociales, compartiendo, además de un mismo tiempo histórico, una cierta forma de interpretación de la realidad social. Algo similar sucede con la visión que Giddens presenta de la socialización en su manual sobre sociología (2000). En ésta se contienen aspectos que rompen explícitamente con versiones anteriores y se inclinan abiertamente por otras que resultan más cercanas a los puntos de vista sostenidos en la nueva sociología de la infancia, así como a su noción implícita de socialización.

Giddens define la socialización como el proceso por el cual la criatura indefensa se va convirtiendo gradualmente en una persona consciente de si misma, con conocimientos y diestra en las manifestaciones de la cultura en la que ha nacido. Considera que la socialización no es un tipo de "programación cultural" por la cual el niño absorbe, de un modo pasivo, las influencias con las que entra en contacto, antes bien, desde el momento en que nace, el niño tiene necesidades o exigencias que afectan al comportamiento de los responsables de su cuidado por lo que puede afirmarse el bebé es un ser activo desde el principio (Giddens 2000: 52). El nacimiento de un niño altera las vidas de aquellos que son responsables de su crianza, los cuales, a su vez, experimentan un nuevo aprendizaje y así la socialización pone en contacto a las diferentes generaciones. El autor rechaza la idea de que la socialización consista simplemente en que nos acoplemos a unos moldes preestablecidos que la sociedad tiene preparados para nosotros. Al contrario, él piensa que la socialización también es el origen de nuestra propia individualidad y libertad.

Para Giddens, aunque el proceso de aprendizaje cultural –la socialización- es mucho más intenso durante la infancia, el aprendizaje y la adaptación continúan durante todo el ciclo vital. El ciclo vital está compuesto por el conjunto de fases, de naturaleza tanto social como biológica por las que pasa el ser humano, desde la niñez hasta la ancianidad. En todas estas etapas los individuos reciben la influencia de las diferencias culturales y de las circunstancias materiales en las que vive la gente en determinados tipos de sociedades, y es por ello que el desarrollo individual se tiene que comprender dentro de un contexto social amplio.

En resumen podríamos decir que Anthony Giddens no trata de plantear ninguna teoría específica de la socialización, sino sencillamente describirla, apoyándose para ello en textos o resultados de investigación de otros autores. No obstante, a través de la selección de estos trabajos ajenos, y también de sus críticas a algunos de ellos, es posible formarse una idea de cual es su propio concepto de socialización. Este aparece como un proceso interactivo (interaccional), en el que el niño o la niña tienen un papel activo desde el propio momento de su nacimiento. Es un proceso también fuertemente influido por las prácticas culturales vigentes en cada sociedad determinada, y varía históricamente.

3.6. Socialización y acción comunicativa

Los comentarios de Habermas sobre la socialización están esparcidos a través de sus escritos, sin embargo él no ha formulado nunca una teoría de la socialización, sino que ha utilizado el concepto desde varias perspectivas y en relación a diversos problemas. Como señala Borman (2011) desde su temprano interés en el potencial de los movimientos juveniles de protesta hasta su más reciente interés en el desarrollo de la conciencia moral y de la identidad del yo, una cierta concepción evolutiva de la socialización ha venido siendo un elemento crucial de su teoría crítica. En este sentido, Habermas no es distinto del resto de los prominentes teóricos de la sociología que estamos comentando, en lo que se refiere a compartir un punto de vista ajeno al papel activo (potencial o real) de los niños en los procesos de socialización. Ni en su examen y crítica de la teoría de la acción en Parsons, ni en el resto de su obra central y más característica (Habermas, 1987) en la que desarrolla su teoría de la acción comunicativa, este autor pone el foco en los sujetos niños, sino antes bien en la institución socializadora (esencialmente la familia).

Esta preocupación del autor queda puesta de manifiesto en el capítulo final de su obra *Teoría de la acción comunicativa*, donde repasa el complejo de temas que ocuparon el interés de la primera teoría crítica con el propósito de mostrar cómo algunas de esas preocupaciones pueden retomarse hoy. Según Habermas (1987:537), la primera teoría crítica consideraba que la subsunción de los individuos socializados bajo el patrón de controles sociales dominantes tenía que estudiarse en otro lugar, esto es, en la familia, que como agente de socialización, prepara a los sujetos para los imperativos del sistema ocupacional. Y asimismo en el espacio político cultural, donde la cultura de masas orienta a la obediencia. De este modo, indagaba sobre "el cambio estructural de la familia burguesa", que comporta la debilitación de la autoridad paterna y la presencia de sujetos sometidos a instancias socializadoras extrafamiliares.

En su relectura del tema de la socialización, Habermas señala que, en el modelo citado, la familia era considerada como la agencia a través de la cual los imperativos sistémicos se inmiscuyen en los destinos de las pulsiones, pero no se tomaba en serio su estructura comunicativa interna. Los indicadores empíricos sugieren ahora una atomización de la familia nuclear, donde los procesos de socialización se cumplen a través de una acción consensual desinstitucionalizada (ib.:548). En las familias y sus entornos puede observarse una polarización entre los ámbitos de acción comunicativamente estructurados y los formalmente organizados. Esto coloca los procesos de socialización bajo condiciones distintas y los expone a un tipo distinto de riesgos. De este modo, las estructuras de comunicación liberadas en el seno de la familia representan unas condiciones de socialización más "exigentes" y a la vez más "vulnerables". Así, en el caso de la adolescencia, los problemas de separación de la familia y formación de una identidad propia, están convirtiendo el desarrollo juvenil en las sociedades modernas en un test crítico de la capacidad de conexión de la generación precedente con la que la sigue. Puesto que las condiciones de socialización de la familia ya no están sincronizadas con las de pertenencia a organizaciones, los problemas que éste tiene que resolver en la adolescencia se hacen cada vez más indisolubles para un número creciente de chicos. Síntoma de ello es, según Habermas, la importancia social e incluso política de las culturas de protesta y desencanto juvenil. Este cambio de situación *no puede abordarse con los viejos medios teóricos*. Para el sociólogo alemán, *es la interacción socializadora la que ha de constituir el punto de referencia del análisis del desarrollo del yo* (ib.: 550).

La obra de Habermas es lo suficientemente compleja como para que no sea posible rastrear el sentido último de su pensamiento con respecto al papel de la socialización en el marco de una sencilla comunicación como la presente. Sin embargo, consideramos que merecería la pena llevar a cabo el esfuerzo. Como pistas iniciales para hacerlo hemos subrayado dos ideas y ahora queremos recalcarlas: la primera es que no es posible abordar fenómenos nuevos con viejas herramientas teóricas (ni tampoco, podríamos añadir, únicamente con la crítica de las antiguas teorías); la segunda se refiere a la cuestión de la "interacción socializadora", en base a la cual sería factible introducir al sujeto niño en el análisis.

3.7 Los conceptos de *habitus*, capital y campo, desde la perspectiva de la infancia.

La obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu puede calificarse como una de las más imaginativas y originales de la post-guerra. Dentro de lo amplio y complejo de su obra no puede decirse con exactitud que él se haya dedicado específicamente a alguno de los temas que constituyen el objeto central de la presente comunicación, esto es, la teoría de la socialización o la teorización de la infancia. No obstante, la lectura con una mirada de infancia, especialmente de los tres conceptos centrales de su obra -los de *habitus*, capital y campo- puede resultar ampliamente prometedora y desde luego útil su aplicación en el análisis del espacio social de la infancia y de las situaciones y las vidas de los niños.

Bourdieu define *habitus* como un sistema de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (Bourdieu 2007: 86). El campo se define - como todo espacio social - como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan (Bourdieu, 1992, 72). El concepto de campo es indisociable del de *habitus*, así como lo es también del de capital. La especificidad de cada campo viene dada por el tipo de recursos (o la combinación particular de tipos de recursos) que se moviliza y tiene curso en su ámbito. Estos recursos pueden reagruparse en tres grandes categorías: a) recursos de naturaleza económica (o capital económico); b) recursos de naturaleza cultural (capital cultural); c) recursos sociales (capital social) consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos o "clientelas".

Al hablar de la génesis del *habitus*, o de la formación del *habitus* primario, o de los resultados de las diferencias de capital cultural o social relacionadas con la posición de clase, que dan lugar a su vez a las distintas posiciones de los sujetos niños en la escuela o en la vida, podemos observar que las aportaciones teóricas de Bourdieu se aproximan a nuestro objeto de estudio. Así Madeleine Leonard (2005:620) comenta que, mientras Bourdieu puede ser criticado por no comprender el valor de la infancia en sus análisis, sus conceptos de agencia, *habitus,* poder y competencia, combinados con las ideas que proporciona la nueva sociología de la infancia, podrían proporcionar un potente marco para la comprensión del significado del capital social en las vidas cotidianas de los niños y su impacto en la infancia y la adultez. De hecho no resulta infrecuente encontrar en la literatura de los nuevos estudios de infancia el recurso a estos conceptos como marco conceptual para el análisis e interpretación de determinados aspectos de la vida de los niños (ver, por ejemplo, Morrow 1991, 2001).

4. Bases para una redefinición del proceso de socialización en la nueva sociología de la infancia

Tal como señalábamos en la introducción, desde su inicio, la nueva sociología de la infancia ha tenido un desarrollo más empírico que teórico. Pero esto no debe entenderse como una ausencia de formulaciones teóricas ni tampoco como un desinterés hacia la teoría como fundamento para la práctica de la investigación. De hecho, uno de los primeros y más difundidos textos de esta corriente sociológica se titula, precisamente, *Theorizing Childhood* (James et al. 1999). Este libro tenía como objetivo declarado teorizar el campo del estudio de la infancia, tomando en consideración la variedad de enfoques con los que se había abordado el mismo hasta el momento.

Varios autores han vuelto más tarde sobre el tema (Mayall, 2002, Alanen, 2003, Gaitán, 2006). En todo caso puede decirse que, dentro de la diversidad, la mayor parte de los enfoques comparten una serie de rasgos que caracterizan a la nueva sociología de la infancia, como son los siguientes: a) es más global que individual; b) se orienta más al estudio de las condiciones típicas, normales y comunes de la mayoría de los niños, que a las de los niños que se encuentran en situaciones particularmente penosas o conflictivas; c) mantiene una postura escéptica y crítica hacia las ideas convencionales de socialización y desarrollo evolutivo; d) trata de conectar los patrones cambiantes a lo largo del tiempo, tanto en la forma de ser niño, como en las relaciones entre niños y adultos, con los procesos de modernización que afectan a unos y otros.

Las diferencias por el contrario, son el distinto acento que cada enfoque se pone, bien en el papel de los niños como actores y como co-constructores de la infancia, o bien en la infancia como componente permanente y estable de la estructura social. Se trata de una diferencia que enlaza con el debate entre estructura y agencia considerado durante largo tiempo como la cuestión básica de la teoría social moderna. Es también una cuestión que conlleva la selección y aplicación de diferentes herramientas metodológicas.

En cualquier caso, la pregunta sobre el futuro de la sociología de infancia no se limita a resolver el problema de la integración estructura-acción. Está también la cuestión de cómo integrar la sociología de la infancia con la sociología en general y con la teoría social. Y es en este punto donde vuelve a la primera fila el tema que nos ocupa en este ensayo, esto es, el de la socialización en la infancia. Y ello porque la socialización continúa siendo un concepto clave de la sociología en general. A la vez, coincidimos con Honig (op. cit.) en que la socialización de la infancia es un campo de la construcción social de la infancia y en consecuencia debería ser un tema central en los estudios de infancia.

Llegados a este punto cabe preguntarse sobre qué base podría apoyarse la sociología de la infancia para formular un concepto de socialización que, recogiendo lo mejor, lo más favorable para los niños, de las teorías más antiguas y más modernas de socialización, integrara esto en el esquema básico de su propio modelo teórico. ¿Habría que optar por alguno de los enfoques más arriba descritos? ¿Sería necesario proceder, previamente, a una integración de modelos como preconiza James (2010)? ¿Existe ya algún concepto que sirva para esa finalidad? Desde nuestro punto de vista la respuesta es afirmativa con respecto a la última pregunta, en el sentido de que existe un concepto que, por diferentes razones, ha venido a ser un elemento clave en la sociología de la infancia, especialmente en los enfoques estructural y relacional. Este concepto es el de generación. Una de las razones para ello, es que permite enlazar empíricamente a los niños con la infancia. Otro motivo es que la noción de generación es relacional, en el sentido de que permite establecer comparaciones, continuidades o rupturas de unas generaciones con otras. Por otro lado, la teoría de las generaciones sirve de base para una sociología de la edad, donde encajan también la sociología de la juventud o la del envejecimiento.

En este marco, la socialización puede ser entendida como un proceso de interacción entre niños y adultos (y adultos mayores) que comparten un mismo tiempo histórico. La socialización significaría así un contacto y un intercambio entre cosas ya experimentadas (por los adultos) y cosas que se están experimentando (por los niños), quienes van amasando nuevas identidades individuales, pero también nuevas formas de relaciones sociales. En este camino se producen cambios en las instituciones (familia, escuela, Estado) por la acción de los actores, y cambios en los papeles de "niño" representados cada vez por niños distintos. A la vez, y en sintonía con la propuesta de Corsaro (op. cit.) estaríamos hablando de los procesos de socialización que los propios niños ponen en marcha en la relación con sus pares y con sus adultos referentes a través de la reproducción interpretativa y que son los que dotan de carácter propio a una determinada generación infantil, que a su vez puede ser comparada con otras generaciones infantiles, coetáneas o históricas. Por último, la sucesión temporal de generaciones permite explicar las características de permanencia y cambio que pueden ser observadas en cualquier generación infantil presente o pasada.

Si bien puede decirse que un enfoque generacional es intrínsecamente relacional, puesto que de algún modo trata de relaciones entre generaciones, una teoría específicamente relacional cuenta también con elementos suficientes para convertirse en ese punto de apoyo necesario para articular la sociología de la infancia, y también para incluir en ella el tema de la socialización. En una exposición reciente Alanen (2012) propone un retorno a la relacionalidad. Alanen trae a la memoria un fragmento de la obra de Jenks (1982) en la que este sociólogo inglés argumenta que la relación entre el niño y el adulto es una necesidad tanto para la teoría como para el sentido común. Esto es porque los niños no pueden imaginarse excepto en relación a una concepción del adulto. Aunque de forma interesante también se hace imposible producir un sentido bien definido del adulto de de su sociedad sin primero definir al niño.

5. Conclusión

La presente comunicación solamente ha pretendido exponer, de forma resumida, una aproximación inicial al tema de la socialización y su relación con los estudios sociales de infancia en general y con la nueva sociología de la infancia en particular. Cabe decir que, a medida que avanzábamos en nuestra investigación sobre este tema, se ha ido haciendo cada vez más clara la importancia del concepto de socialización para avanzar en el desarrollo y consolidación de una sociología de la infancia que opere como una subdisciplina sociológica independiente (pero que continúe conectada a la corriente principal de la sociología contemporánea). Por otra parte, reconceptualizar la socialización de manera apropiada conectándola con los fines y objetivos que comparte con los nuevos estudios sociales de infancia sería útil para la investigación en los distintos campos de conocimiento relacionados con la infancia y las vidas de los niños. En consecuencia abogamos por que el camino iniciado en este ensayo continúe en el futuro en del contexto de los estudios sociales de infancia.

Bibliografía

Alanen, L. (2003) "Childhoods: the generational ordering of social relations" en Mayall, B. y Zeiher, H. (ed.) Childhood in a generational perspective, Londres, Institute of Education, pp. 27-45.

Ambert, Anne Marie (1992) The Effect of Children on Parents, New York, The Haworth Press.

Berger, Peter, Luckman, Thomas (1978) La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.

Borman, David A. (2011) The Idolatry of the Actual. Habermas, Socialization and the Possibility of Autonomy, Albany: State University of New York Press.

Bourdieu, Pierre (1992) Réponses, París, Editions du Seuil.

_____ (2007) El sentido práctico, Buenos Aires, Siglo XXI.

Corsaro, William A. (1997) The Sociology of Childhood, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press.

Frønes, Ivar (1994) "Dimensions of Childhood" en Qvortrup, J. et al. (Eds.) Childhood Matters, Aldershot, Avebury, pp. 145-164.

Gaitán, Lourdes (2006) Sociología de la infancia, Madrid, Síntesis.

Giddens, Anthony (2000) Sociología, Madrid, Alianza Editorial.

James, Alison et al. (1999) Theorizing Childhood, Cambridge, Polity Press.

James, Alison Prout, Alan (1997) Constructing and Reconstructing Childhood, Londres, Falmer Press.

James, Adrian L. (2010) "Competition or integration? The next step in childhood studies?" en Childhood, 17-4, pp. 485-499.

Jenks, Chris (ed.) (1982) The Sociology of Childhood. Essential Readings, Aldershot, Gregg Revivals.

_____ (1996) Childhood, Londres, Routledge.

Habermas, Jürgen (1987) Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista, Madrid, Taurus.

_____ (1982) La lógica de las ciencias sociales, Madrid, Tecnos.

Honig, Michael Sebastian (2011) "How Is the Child Constituted in Childhood Studies?" en Qvortrup, J. et al. (eds.), The Palgrave Handbook of Childhood Studies, Hampshire, Palgrave-Macmillan, pp. 62-77.

Lamanna, Mary Anne (2002) Emile Durkheim on the Family, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.

Lamo de Espinosa, Emilio (2001) "La sociología del siglo XX" en Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 96/01, pp. 21-50.

Leonard, Madeleine (2005) "Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links" en *Sociology,* 39(4), pp. 605-622.

Mayall, Berry (2002) Towards a Sociology for Childhood, Buckingham, Open University Press.

Morrow, Virginia (1999). "Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people : a critical review". The Sociological Review, 47, pp. 744-765.

_____ (2001) "Young people's explanaitions and experiences of social exclusion: retrieving Bourdieu's concept of social capital" en International Journal of Sociology and Social Policy, 21, pp. 37-63.

Qvortrup, Jens (1993) "Nine Thesis about "Childhood as a Social Phenomenon". Eurosocial Report, 47, pp. 11-18.

_____ (2003) "An established field, or a breakthrough still pending?" en *Childhood,* 10-4, pp. 395-400.

Qvortrup, Jens et al. (2011) "Why Social Studies of Childhood ? An Introduction to the Handbook" en Qvortrup, J. et al. (Eds.) The Palgrave Handbook of Childhood Studies Hampshire, Palgrave-Macmillan, pp. 62-77.

Rodríguez, Iván (2007) Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Shanahan, Susan (2007) "Lost and Found: The Sociological Ambivalence Toward Childhood" *Annual Review of Sociology,* 33, pp. 407-428.

LA PRIMERA INFANCIA OLVIDADA: NIÑOS Y NIÑAS QUE CONVIVEN EN PRISIÓN CON SUS MADRES

Gea Fernández, Mª José[1]

En los últimos años se ha generado un debate social sobre la adecuación de los sistemas de protección y reforma que albergan a niños, niñas y adolescentes, pero no son éstos los únicos centros de internamiento en los que se encuentran los niños insertos. Existe una población desconocida, por la gran invisibilización a la que se le somete: los niños y niñas menores de tres años que conviven con sus madres en los centros penitenciarios españoles.

La comunicación presentará parte de los resultados del estudio *"Niños en prisión: situación social y perspectivas de intervención para las madres encarcelados con hijos en la Comunidad de Madrid"*. El objetivo general de dicho trabajo es identificar las condiciones generales (sociales, familiares, económicas, culturales..) y coyunturales al espacio donde se desarrolla la primera infancia, para poder realizar un primer diagnóstico de la situación del colectivo estudiado, apoyándose en la Sociología de la Infancia, disciplina aún hoy, muy poco desarrollada en las universidades españolas, que refiere los análisis a un punto de vista no adultista, dando un mayor peso tanto a los derechos propios de la infancia como a la importancia de su participación activa en los temas que le competen.

Palabras clave: infancia, derechos, género, minoría, prisión

Necesidad de un enfoque de derechos en el estudio de la infancia

La sociología, al igual que el resto de las ciencias sociales se ha basado en el análisis de la realidad de las personas adultas, dejando a un lado al grupo social de la infancia. El reconocimiento de los derechos de la infancia, ha supuesto poner de relieve la necesidad de una reformulación de la sociología. Surge de esta necesidad la llamada sociología de la infancia, de la cual se ha partido para llevar a cabo la investigación que se resume en este texto. Asumir un enfoque de derechos de la infancia, supone reconocer a las personas que componen este grupo como una categoría de personas completas, atendiendo a sus necesidades específicas y a su manera de entender y analizar la realidad de la que forman parte. Para esta labor se ha tomado la reciente Convención de los Derechos del Niño de 1989, que pese a las posibles críticas que puedan hacérsele, ha supuesto un antes y un después en el reconocimiento social de los niños y niñas, y supone así mismo una base legal para la denuncia de las situaciones de injusticia en las que muchos niños y niñas viven hoy en diferentes partes del planeta.

Concepto y evolución de la infancia privada de libertad

El concepto de infancia privada de libertad alude a la multiplicidad de formas en las que ésta puede darse, siendo una de ellas a la que nos referimos en el estudio: los hijos e hijas de las mujeres presas que conviven junto a ellas, aunque serán también parte de este colectivo los niños y niñas caracterizados como delincuentes, aquellos a los que se les condena por actos que no están considerados como infracciones si son cometidos por adultos, otros a los que al considerárseles en riesgo son encerrados en defensa de su "protección", o a los que se les priva de libertad por razones médicas (discapacitados físicos o psíquicos). Son múltiples las razones por las que a un niño/a puede decretársele esa privación de libertad, así como son múltiples igualmente, las formas que pueden dárseles a los muros que delimitan su contacto con el exterior, aunque ellos y ellas seguirán percibiéndolo como eso: muros que les encierran sea cual sea la razón por la que se les aplica. Igualmente hay diferentes intereses en juego para hacerlo, atendiendo según la clasificación de Geert Cappelaere y Anne Grandjean (2000) a su propio interés (decidido por un adulto), al interés de la sociedad (alegando un "bien común") o al interés de los propios recintos (la financiación está muy relacionada con el número de internos que se alberga). El caso que nos ocupa se relaciona con la atención al interés de los propios niños y niñas, aunque como se verá, esto puede relativizarse una vez que se analizan las consecuencias que pueden darse del encierro de éstos junto a sus madres, ya que en el caso español no se atiende a la posibilidad de ingresar junto al padre, justificándose en una menor disposición de éstos para ello.

La ley que ordena la regulación maternal en estos casos es de 1979 donde la edad de estancia de los niños se fijaba hasta los seis años, hasta que en 1995 se rebajó a los tres años de edad, aludiéndose que a esta edad el impacto sería menor, pero desde el estudio se valora igualmente el hecho de que éste es menos visible, lo que no implica la anulación de dicho impacto. Así

1 Asociación Grupo de Sociología de la Infancia (GSIA) Madrid. mj_gea@yahoo.es

mismo, esta reducción del tiempo de estancia no está en consonancia con una reducción del tiempo de condena impuesta a las madres, lo cual si se tiene en cuenta el perfil socioeconómico de muchas madres, supone asumir la posibilidad de que muchos de estos niños y niñas pasen de un tipo de privación de libertad a otra: la del sistema de protección.

Al respecto de la regulación maternal autoras como María Naredo (2007) resaltan el hecho de que lo referente a esta cuestión se encuentre inserto en el capítulo relativo a la asistencia sanitaria, poniendo este hecho de manifiesto, la atención marginal que se le da a una cuestión de tal trascendencia. Así mismo, la autora analiza cómo se presenta de una forma contradictoria la necesidad de atender a la relación materno-filial determinándolo por el cumplimiento de la condena de la madre, dejando entrever lo que desde el estudio se ha observado: la no vinculación entre las necesidades específicas del colectivo de las madres con la aplicación de medidas alternativas al encarcelamiento desde un primer momento.

Por otra parte, la regulación que más toca de lleno a este grupo concreto de niños y niñas privados de libertad, es el reglamento penitenciario en su artículo 17, donde por un lado no se considera de forma específica el momento de la detención, pudiéndose de esta forma desatender la necesidad de protección que conlleva el hecho de que esté presente un/a menor, y por otro se habla de que la decisión del ingreso del niño/ en el centro no debe entrañar riesgo, pero se ha constatado desde diferentes estudios (incluyendo el que nos ocupa) que dicha decisión, recae finalmente en el centro basándose en la opinión de la madre, ya que no se dispone de los servicios sociales adecuados para evaluar de forma objetiva y completa, la situación familiar en la que se encuentra el niño/a.

Igualmente a la hora de analizar la legislación vigente al respecto debe atenderse al Ministerio Fiscal (Instrucción 6/90), donde se alude a los estudios que abalan el daño psicológico que se produce en el niño/a al ser separado/a de la madre antes del año y medio de edad, pero donde se ignoran otros estudios psicológicos referidos al impacto de la institucionalización, cuestión clave en este grupo social. Así mismo, vuelve a aparecer la cuestión de la atención al interés superior del niño, cuestión que unida a la precaria existencia de servicios sociales adecuados que certifiquen que las decisiones se basan precisamente en este principio, muestra una contradicción en sí misma, si no existen los recursos para protegerlo, ¿de qué sirven las múltiples alusiones a éste en la práctica real? Este interés debe situarse por encima de intereses culturales, estatales, familiares y otros no compatibles con los derechos del niño (Reis, 2008) lo cual en esta compleja situación, se presenta como una tarea espinosa. Se observa en cambio como los textos legales recogen una visión del niño/a como algo estático, aunque se trate de maquillar mediante la introducción de alusiones a los recientes derechos de la infancia, donde el papel del niño/a es considerado desde el punto de vista que se está planteando, es decir, el niño/a como un agente social activo.

La visión adultocentrista impera en los estudios relacionados con este tema, igualmente las investigaciones referidas a la mujer en prisión son marginales en comparación con las que se han desarrollado sobre los hombres, es entonces evidente como el espacio dedicado a los niños y niñas, residentes en estos centros, entra prácticamente en una situación de invisibilidad.

Los discursos adultos desde diferentes conceptos clave

La investigación se ha basado en el análisis de los discursos adultos que rodean la realidad de los niños y niñas que conviven con sus madres en prisión, tomando en consideración el enfoque relacional de la sociología de la infancia, donde los conceptos de generación, grupo minoritario, género y mundo relacional son centrales. Iremos por partes desgranando los principales resultados del cruce de los discursos con dichos conceptos, para poder así concluir, en la elaboración de un mapa discursivo que arroje claridad sobre la invisibilidad en la que se encuentra en la actualidad, este tipo de infancia privada de libertad.

El concepto de **generación** es básico al abordar la cuestión de la infancia, ya que se define a ésta, tanto desde el exterior como desde el interior del mismo grupo infante, en oposición al grupo adulto. Así mismo, para valorar el impacto de dicho concepto debemos atender a los aspectos que visibilizan las cuestiones generacionales, entendiéndose de ello en este caso a la existencia de recursos, a la distribución que se hace de éstos, a las capacidades, al ejercicio de poder y a la garantía de derechos. Al hablar de recursos y su distribución, se distinguen principalmente cuatro grandes grupos. El primero de ellos, es el relativo a lo *sanitario*. Se constata un interés por parte de la institución de preservar la salud de los niños y niñas residentes en los centros, se cumple con lo estipulado por ley con las visitas del pediatra, aunque desde los discursos de las madres se aporta la sensación de que el profesional al respecto, no se encuentra lo suficientemente motivado en la realización de su labor en algunas ocasiones. El hecho de que el estudio se centre en analizar los discursos de las diferentes figuras que rodean la vida de los niños y niñas, provoca que en ocasiones existan discursos contrapuestos, lo cual, desde la metodología abordada en la investigación, no es posible contrarrestar. A parte de estos desacuerdos se ha constatado como son protegidas por el centro las salidas al exterior del niño/a por razones médicas, siempre en ambulancia y en compañía de la madre. Pero existe una cierta vulneración de los derechos de confidencialidad hacia la madre y el niño/a en algunos casos: la intimidad en la cárcel es un bien escaso.

Igualmente se apunta hacia cómo la incidencia del alto nivel de burocratización característico de este medio, puede en algunos casos convertirse en un obstáculo para la preservación de la seguridad en cuanto a la salud del niño. Esto se refleja en los problemas de comunicación que se dan entre el servicio médico de la prisión y la escuela externa a la que asisten los niños y niñas, generalmente a partir de los dos años de edad.

Respecto a las condiciones higiénicas de los establecimientos, debe apuntarse a que en general se dispone de una correcta higiene básica de la cual son responsables las propias internas, pero que existe la posibilidad de que se coexista con problemas sanitarios más complejos ante los que ellas se ven incapacitadas, como son la existencia de plagas de cucarachas o nidos de pájaros dentro del módulo. Por otro lado, existe un sistema de calefacción propio del mismo módulo, aunque la regulación del mismo parece a veces dudosa al existir diferentes discursos que alegan, que hace excesivo frío para los niños y niñas, e incluso en ocasiones un exceso de calor. Así mismo, un aspecto que parece no tenerse en cuenta en la práctica por parte del centro, es la incidencia de la contaminación acústica en los internos, más aún en los niños y niñas de tan corta edad: el volumen de la megafonía es muy alto y la resonancia del propio módulo es abrumadora.

El segundo grupo analizado es el relativo a los recursos *alimenticios*. De forma general puede decirse al igual que ocurría con los recursos sanitarios, que se tiende a tener en cuenta las necesidades especiales de los niños y niñas, aunque no sin que existan ciertas puntualizaciones. El aspecto mejor valorado por parte tanto de madres como por la del resto de agentes, es la alimentación en los primeros meses de vida. Sólo se valora como negativa la falta de atención y consideración del centro hacia la importancia de preservar por encima de todo la lactancia materna, pues parece ser un impedimento para el desarrollo de la planificación de la vida en el centro para algunas cuestiones.

Aún así, la tendencia de las madres es la de considerar positivamente la alimentación en este primer periodo, señalando un empeoramiento cuando la dieta de los niños y niñas se va "normalizando". Este tipo de discursos se contraatacan desde la institución y algunas personas voluntarias del centro, desde una postura que remarca la incapacidad de las madres para valorar una correcta alimentación de sus hijos/as, e inclusive desde postulados que se apoyan en prejuicios culturales basados en la supuesta existencia de unas culturas "primitivas" y otras más "avanzadas" como se entiende a la cultura española.

Aún así, desde la escuela externa se resalta una cierta normalidad en la conducta alimenticia de los alumnos/as, y sólo se comenta que en ocasiones la situación en la que se está viviendo, fuerza una mayor consideración de la madre en términos de consentimiento para paliar un posible déficit afectivo, al igual que sucede en muchas otras familias "normalizadas". Las carencias parecen "pagarse" con golosinas.

El tercer grupo analizado es el de recursos *educativos*. Los centros deben disponer de una escuela infantil interna. Los discursos respecto a esto son positivos, se habla de una ratio muy baja de trabajador-usuario, de una mayor comprensión de las trabajadoras de esta escuela sobre la distintas situaciones personales y sobre todo de régimen, en las que se encuentran las madres de los niños y niñas, de lo cual se presupone, que se dará un tratamiento más adecuado a cada caso.

Al igual que sucede con la escuela interna, el centro debe así mismo disponer de un convenio de colaboración con una escuela externa situada en el municipio más próximo. Sobre esta cuestión se manifiestan varios problemas que surgen con este colectivo: supone una gran dificultad en el trabajo de las educadoras la constante posibilidad de que surja un abandono repentino de la escuela, esto se relaciona con una discontinuidad en el proceso informativo entre el centro y la escuela, es decir, no siempre se sabe cuándo el niño/a abandonará el centro, lo cual a su vez manifiesta una falta en el ejercicio de poder del niño/a, una ausencia de su derecho de opinión, y la dificultad de comprensión por parte del niño/a de los cambios que le suceden. Podría decirse entonces que el criterio de normalización perseguido con el ingreso en el centro escolar externo de los niños y niñas, generalmente a partir de los 2 años, carece de lógica cuando la ruptura con éste se supedita, entre otras cosas, al momento de cumplimiento de los 3 años, sin que éste coincida necesariamente con el fin del curso escolar.

El cuarto y último grupo analizado se ha denominado como *otros recursos*. Entre éstos se resaltan recursos materiales como la vestimenta y los artículos de higiene, ambas cuestiones valoradas positivamente aunque en el caso de la ropa debe apuntarse a que el centro sólo la dispensará en el caso de madres con escasez de recursos económicos, lo cual deja entrever una cierta segregación de estatus socioeconómico entre las propias internas. Otro aspecto analizado es el de los juguetes; en general por parte de las madres se consideran insuficientes, y restringidos en demasía, ausentándose el derecho de elección tanto de la madre como del propio interesado: el niño/a. El análisis que se hace desde los agentes más relacionados con la institución se ha tildado de un cierto relativismo ambiental, ya que es realizada bajo el prisma del lugar en el que se encuentran: lo que sería insuficiente en la calle, aquí se considera adecuado. Así, surge de nuevo la cuestión de hasta qué punto estos niños y niñas a efecto real, no son unos internos más de la prisión.

Se valoraron también los recursos arquitectónicos, ya que el módulo materno es prácticamente igual al resto de módulos, aunque lo diferencien los colores de las paredes, o los columpios que hay en el patio. Es cierto que se ha habilitado una sala en forma de ludoteca, aunque también lo es, que la mayoría de la aportación de lo que en ella se encuentra corrió a cargo del voluntariado del módulo de madres, se observa como este tipo de asociaciones, acaban formando parte del "parcheado" que caracteriza a las medidas que se toman ante la existencia de este colectivo en un centro penitenciario. Así mismo, el módulo presenta idénticos elementos de seguridad que cualquier otro, como son las puertas electrónicas de hierro con el consiguiente peligro para los niños y niñas. Las madres han de bajar escaleras, cargadas con el niño/a y con los enseres necesarios para el cuidado del mismo/a, en las horas de obligado cumplimiento de estancia en las zonas comunes, al igual que implica un cierto riesgo el hecho de que se comparta un mismo espacio (la celda) para el juego y cuidado del niño/a junto con productos tóxicos destinados a la limpieza y desinfección.

Por último, se valoró como parte de los recursos de los que se dispone, una menor existencia de talleres productivos para este colectivo, con la consiguiente menor disposición de recursos económicos para estas madres, cuyas cargas familiares son, en muchas ocasiones, mayores que en el caso de los hombres.

Las diferentes limitaciones analizadas en base a los recursos disponibles, hacen vislumbrar la necesidad de atender a cómo todo ello, junto al medio en el que se desarrollan estos niños y niñas, puede o no afectar al desarrollo de sus capacidades, a su ejercicio de poder y con ello a la garantía de sus derechos, lo cual supondrá una caracterización propia de su "generación" como se verá más adelante.

Para el análisis de las capacidades, son concluyentes los discursos que se vierten desde la escuela, ya que es en este medio, en el que estas cuestiones se visibilizan en un mayor grado. Se habla de una limitación en su desarrollo relacionándolo con el poco acceso que estos niños/as tienen a pequeñas cotas de poder, como es la decisión de abrir o cerrar una puerta o de encender o apagar la luz cuando se desee, igualmente limitados se ven aspectos relacionados con la familiarización con elementos cotidianos como son los animales, la elaboración de las comidas y el contacto directo con los alimentos no elaborados, cuestión que a su vez, se relaciona con una eliminación del referente materno como encargado de la función alimenticia, y más llamativo aún es la poca familiaridad con la figura masculina, fruto del escaso contacto que se mantienen con hombres (incluida la figura paterna). Debe tenerse en cuenta a su vez, que la socialización de estos niños y niñas se está dando así mismo rodeados de múltiples figuras tanto adultas como infantiles, sobre lo cual es difícil saber desde este estudio cuál es la explicación que dan ellos y ellas mismas a este hecho, aún así, las diferentes personas entrevistadas hablan de una cierta facilidad de éstos para relacionarse con personas "extrañas" fruto del tipo de socialización, aunque se apunta a que esto sucede en los cambios parciales, es decir, esporádicos, pero al contrario, ante un cambio total, por ejemplo el abandono del centro para ingresar en un piso de acogida, es habitual percibir un cierto retraimiento del niño/a y un exceso de dependencia de la figura materna, reduciéndose así mismo la capacidad de exploración propia de estas edades, y se habla inclusive de una cierta somatización del cambio, reflejándose en una bajada de las defensas.

Otra limitación a tener en cuenta relacionada igualmente con la distribución propia del poder, son los actos que hemos denominado como ejercicios de violencia: los "recuentos" y los "cacheos". El hecho de que las funcionarias deban contabilizar a las mujeres presas cada día en diferentes momentos estipulados, es algo que manifiesta el lugar en el que se está y quién ostenta el poder. En el caso de los cacheos sucede lo mismo, pudiendo darse en este caso con una mayor violencia palpable para el propio niño/a. Los cacheos o registros tanto de celda como de persona, incluyéndose al propio niño o niña cuando éstos mantienen contacto con las visitas externas, puede hacerse de acuerdo a la profesionalidad y a la calidad humana de la funcionaria que lo realice, así, se manifiesta que no existe un protocolo para que estos actos se regulen oficialmente en base a una especial protección de estas personas, consideradas como "internos especiales", se alude a que el funcionariado que se encuentra en contacto con este colectivo, presenta una disposición y con ello empatía especial hacia los niños y niñas, pero se constata por otra parte, que el sistema de antigüedad es el que finalmente designa quién ocupa dichos cargos, lo cual subraya la necesidad de introducir dicho protocolo en pro de la garantía de protección de los derechos de estas personas, que no han sido juzgadas ya que no han cometido ningún acto delictivo.

Así mismo, estos "no internos oficiales" se ven perjudicados por la alarmante masificación que se da en las prisiones españolas, y con ello se ven perjudicados por la escasez de recursos de tratamiento, propio de nuestro sistema penitenciario actual, sufriéndolo directamente en la no atención a determinadas necesidades estimulares o a través de la figura de la madre al no ser atendida de forma individual.

Se observa al respecto de estas cuestiones, como en numerosos casos, prima lo relacionado con la seguridad sobre la protección que dice perseguir el sistema, y como el ejercicio de poder adulto, se presenta con una mayor contundencia para estos niños y niñas, lo cual les aleja aún más que al resto de sus iguales, de sus derechos propios, constituyéndose en muchos casos, en la creación de una especie de generación social, que se apoya a su vez en el concepto de "antiélite generacional" propuesto en el siguiente epígrafe.

Siguiendo con el enfoque relacional, se analizaron los discursos adultos desde el concepto de **grupo minoritario.**

Las cuestiones que se han vinculado con el grupo minoritario de personas presas, en relación con el de infancia, se corresponden con lo ya expuesto y se resaltan con la hostilidad del medio, la violencia real y simbólica que allí se produce, existiendo la posibilidad de que se trasmitan afectividades negativas y sentimientos contrapuestos por encima del amor materno, así mismo, aspectos como el de la gran carga emocional que sobrellevan las mujeres (doblemente condenadas), la presión psicológica fruto de su situación, tanto familiar como personal, e inclusive la experimentación de algunas situaciones de maltrato que se han vivido en su pasado. Todo ello, supondrá que la madre en algunas ocasiones, se transforme en un canal de trasmisión directa para el hijo/a, lo cual no puede dejarse de atender cuando se habla de protección del interés superior del niño/a.

También es necesario valorar las consecuencias físicas de la prisionalización a las cuales se alude desde los discursos maternos en forma de vértigos, irregularidades en la menstruación, insomnio o falta de apetito, siendo estas dos últimas comunes en algunos niños/as no nacidos en el centro, al igual que se habla de una pérdida de habilidades, como por ejemplo el control de esfínteres. Muchas de estas mujeres desconocían la situación a la que se estaban exponiendo al cometer el acto delictivo, sobre todo, en el caso de las mujeres extranjeras que realizaron la función de "correos de la droga", es por ello que al ingresar en el centro y tomar contacto con la pena a la que se enfrentan, sufren un gran golpe emocional que hace la estancia en la prisión aún más complicada.

Esta última idea, nos adentra en el análisis del impacto en el grupo infancia de la cuestión del origen cultural, racial y/o étnico. La mayoría de las mujeres extranjeras (y españolas) que se encuentran en prisión han sido detenidas por cuestiones

relacionadas con el tráfico de drogas, tal y como se explicó al inicio del artículo aludiéndose al trabajo de Elisabet Almeda, Encarna Bodelón y Natalia Ribas (2005), donde la figura de la "mula" se analiza desde múltiples aspectos que nada tienen que ver con el discurso predominante entre los agentes más directamente relacionados con la realidad carcelaria. En ellos, se alude principalmente a una especie de ansia capitalista por situarse más cerca de la realidad española respecto al motivo que llevó a estas mujeres a realizar el transporte, y subyace una concepción etnocentrista, donde se presenta al resto de culturas como inferiores y atrasadas. Se alude a la incapacidad de estas mujeres para cuidar de sus hijos debido a su bajo nivel educativo y a sus costumbres ancestrales. En algunos discursos, aparece también la idea de que debido a la menor esperanza de vida existente en sus países de origen, estas mujeres no le dan importancia a la vida del propio hijo/a, lo cual sitúa a éstos/as, en una posición pasiva, puramente de objeto o moneda de cambio, tal y como llega a plantearse en los casos en los que el niño/a es supuestamente utilizado para mantener a la pareja junto a ellas. Todo esto se contrapone con la idea expuesta en el estudio de las autoras citadas, sobre la función de jefas del hogar que muchas de ellas realizan.

A parte de este tipo de discursos, también es preciso atender a las dificultades comunicativas que se dan entre las madres y las educadoras, debido por una parte, al desconocimiento de la lengua y por otra, a la incapacidad de algunas mujeres para leer las agendas escolares. Esta cuestión tiene mucho que ver así mismo, con la multidimensionalidad de la pobreza, y deja entrever la imposibilidad que se les presenta para participar activamente en el proceso educativo del niño/a e incluso para lograr una defensa justa, lo que se acaba traduciendo en la realidad del niño/a, en una falta de recursos reales para mantenerse junto a la madre, y viabiliza de nuevo mucho más la posibilidad de acabar formando parte del sistema de protección.

Desde los discursos de los agentes entrevistados, se habla de ellos/as con palabras que les "desculpabilizan" para resaltar su inocencia. Es cierto que se trata de tener en cuenta su presencia, pero también lo es, que la propia institución acaba imponiendo las cuestiones protocolarias y de seguridad por encima de este hecho. La separación es un momento traumático desde los discursos de los agentes, aunque trate algunas veces de hacerse paulatinamente, y en ocasiones será una constante vital para algunos/as de ellos y ellas. Son pues, una minoría dentro de la amplia minoría de la infancia, con lo que conlleva la pobreza, el origen cultural o étnico y su condición de hijos e hijas de madres presas. La identificación con la situación de la madre y el estigma social existen, tal y como aportan los pocos estudios realizados sobre este tema, e inclusive el hecho de que sea la madre y no el padre el que se encuentra en prisión, supone un añadido a esta situación de desigualdad frente al resto de niños y niñas, por ello se ha atendido desde el estudio al concepto de *género*.

Desde este planteamiento se considera que tanto la mujer, como la infancia, constituyen grupos minoritarios sometidos al poder masculino, lo cual, se refleja en cómo a lo largo de la historia, primero las mujeres y ahora los niños y niñas son retratados como "problemáticos", o como plantea la autora Lourdes Gaitán (2006) están sujetos a una "marginación paternalista" que les constituye en un problema social. Fruto de este paternalismo, se han codificado algunos discursos, tal y como se ha ido planteando, respecto al concepto de incapacidad, común para los niños/as y para las madres. Algunos aspectos a tener en cuenta serían los relativos primero, a cómo los diagnósticos de necesidades de las madres e hijos/as son tomados de forma externa a ellos y ellas mismas, ya que desde los agentes más cercanos a la institución se consideran sus peticiones como "infantiles"; segundo, en los discursos de diferentes agentes sobre las aptitudes de estas mujeres como madres, lo cual, se traduce a nivel práctico en tratar de reconducir su supuesta capacidad maternal biológica y "normalizar" la situación madre-hijo/a, lo cual dada la fuerte artificialidad del medio, es una contradicción en sí misma, y es más, dicha artificialidad, se acaba reflejando en las llamadas consecuencias de la prisionalización, visibles en el retroceso de las habilidades de las madres e hijos/as y en un retraso en el aprendizaje de éstos últimos/as.

Un tercer punto que refleja el concepto de incapacidad, es cómo se valora el trabajo con las madres, ya que se considera que suponen un gran esfuerzo, similar a la relación adulto-infantil. Y por último, la consideración del acto delictivo como una falta de responsabilidad como madres, las sitúa en este punto de "incapaces".

Frente a estas ideas, se han valorado igualmente aquellos aspectos de los discursos donde se cuestiona dicha incapacidad, ya que en oposición, desde la escuela externa se les considera como madres interesadas y preocupadas, lo cual a su vez alude a una menor estigmatización de este colectivo por parte de estas trabajadoras, con lo que sería conveniente, tratar de favorecer un mayor contacto entre ambas partes, en ese ejercicio de reinserción y reeducativo que dice perseguirse. También se contraponen a la idea de la incapacidad, los discursos en los que se habla de que la propia madre (muchas de ellas extranjeras) decide que el niño/a, sea llevado junto a la familia materna generalmente, lo cual refleja así mismo, el traspaso generacional de los roles patriarcales. Y por último, la situación de dolor que sufren las madres en el momento de la separación, y junto con la que sufren por el hecho de compartir estancia junto a sus hijos e hijas, y ver lo negativo que para ellos y ellas puede esta experiencia suponer, lo cual habla de una capacidad materna, de un interés por el hijo/a que va más allá de la materialidad, y del uso como moneda de cambio, al que se apunta en algunos discursos.

Aún así, desde este enfoque de género, no puede pasarse por alto el gran condicionamiento al que se encuentran sometidas la mayoría de estas mujeres del sistema patriarcal, ya sea por el sustento único de la carga familiar, como la dependencia de la figura masculina para sentirse válidas como personas, o la aceptación completa del rol de género impuesto (aunque el acto delictivo haya supuesto una cierta ruptura con éste). Han estado y están insertas, en una cultura donde el poder lo ejercen los hombres, tanto en el exterior como en el interior de la prisión, como se resaltaba anteriormente cuando se veían las mayores dificultades que soportan las mujeres presas frente a los hombres. El hecho de que se carezca en los centros de un enfoque real de género, hace que surjan múltiples deficiencias de las cuales saldrán perjudicados igualmente, tanto directa como indirectamente los hijos e hijas de las presas y en los casos en los que las mujeres no puedan soportar dicha situación, se caerá en el ya antiguo recurso del tratamiento psiquiátrico por encima de cualquier otra medida de refuerzo psicológico individualizado.

El último concepto analizado es el relativo al **mundo relacional** del niño/a. Desde la sociología de la infancia se diferencian tres niveles vitales para el desarrollo del niño/a: el material, el cultural y el social, siendo este último el de mayor importancia. Primero se analizaron las relaciones entre iguales, las cuales desde los estudios realizados con participación activa de niños y niñas, son consideradas fundamentales al valorar su grado personal de satisfacción.

En el caso que nos ocupa, es evidente que en general se encuentran muy limitadas y que de nuevo no se participa en las decisiones que se toman al respecto de cómo han de ser éstas, lo cual es común en el resto de niños/as que viven en condiciones de "normalidad", aunque aquí este hecho sea mucho más restrictivo. Para tratar de abarcar las diferentes situaciones, el análisis de los discursos se ha dividido en tres tipos, siendo el primer tipo el referente a las relaciones con los familiares niños/as. La principal relación que aquí se ha analizado es la de hermandad, pudiendo darse en el propio centro (cuando la madre tiene dos hijos/as menores de tres años). Los problemas que de ello pueden surgir son la existencia de celos entre ambos, lo cual no dista de lo habitual en cualquier familia, pero que en este caso puede acuciarse debido al fuerte vínculo madre-hijo/a. Así mismo, deberá tenerse en cuenta la posibilidad de conflictos dada la inestabilidad que presentan algunas mujeres en sus relaciones de pareja, fruto en algunos casos, de malas experiencias con los padres, lo cual en un momento dado podría transformarse en un cierto rechazo hacia el niño/a, aunque se está hablando de casos puntuales, no de una generalidad. Lo habitual, es que el contacto entre hermanos/as se produzca en las visitas al centro, aunque a veces se trata de evitar por la corta edad del hermano/a que se encuentra en el exterior, y la dureza que conlleva dicha visita para ellos/as. En este caso hablaríamos de familias españolas, ya que en su mayoría los hijos e hijas de madres extranjeras no tienen si quiera dicha experiencia, limitándose el contacto a las llamadas telefónicas, cuestión compleja con niños/as de tan corta edad. La última situación diferenciada, es aquella en la que los hermanos/as se encuentran separados por distintos tipos de internamiento, es decir cuando los hermanos/as externos/as han pasado a formar parte del sistema de protección, lo cual dificulta aún más si cabe el contacto entre ellos/as. Una cuestión común a todas estas situaciones es el hecho de que se carece de un contexto familiar natural en el que desarrollar su interrelación.

El segundo tipo de relaciones entre iguales estudiada, es la que se da entre compañeros/as del mismo centro. Se apunta a que existen grandes similitudes con las relaciones que se dan entre hermanos/as. La experiencia compartida, las vivencias basadas en la experiencia inmediata en un contexto social concreto, puede generar dicha similitud. Así en general, se han categorizado estas relaciones como buenas, aunque a veces pueden surgir conflictos fruto de la violencia del medio en el que conviven, y de los conflictos entre las propias madres.

El tercer y último tipo de relaciones es el relativo a las que se producen con niños y niñas ajenos al medio carcelario. De nuevo estas se han categorizado como positivas, aunque limitadas (se dan entre los dos y los tres años de edad durante la estancia en la escuela externa). A este respecto, las educadoras apuntan hacia la posibilidad de un empeoramiento de la situación tras el momento de la separación, ya que ni los hijos/as de las presas, ni los demás niños/as de la escuela comprenden la brusquedad en el momento del abandono de la misma. Sobre esto, es preciso atender a la importancia que dan los niños y niñas a la amistad, tomado como elemento de apoyo emocional y de confianza desde los primeros años de vida. Puede concluirse entonces, que la gran intensidad con la que viven las relaciones con los iguales, tanto niños como niñas en prisión, repercute negativamente al desvinculárseles de su ambiente y de sus referentes, lo cual no tiene nada que ver con el objetivo tan aclamado de la "normalización".

Tras el primer análisis de las relaciones entre iguales, se completó ese mundo relacional del niño/a con las relaciones intergeneracionales. Para ello se tomó el concepto de apoyo social subdividiéndolo en dos redes: la red primaria o natural y la red secundaria o del sistema. Debe tenerse en cuenta que al igual que sucede con las relaciones entre iguales, en este caso también se dan hibridaciones entre diferentes figuras.

Respecto a la red primaria, la figura fundamental es la propia madre, sometida a múltiples condicionamientos, pero algo común en los discursos es la posición de pasividad que se le otorga al niño/a en dicha relación, aunque desde el enfoque del estudio se cuestiona dicha pasividad, y se apunta hacia una cierta cota de influencia en la relación entre ambos/as. En el análisis de la red primaria se incluyen igualmente, al resto de familiares adultos, comenzando con el padre, en muchas ocasiones ausente, preso o limitado por el sistema de visitas, el cual se hace más complejo si el niño/a no es su hijo/a biológico o no está casado con la madre. Aún en el caso de que las visitas puedan darse con normalidad, debe atenderse a la artificialidad de la relación paterno-filial, al igual que sucede con el resto de familiares adultos, siempre teniendo en cuenta que puedan darse fruto de la dispersión geográfica que sufren los módulos de mujeres, y a la dificultad extrema en el caso de presas extranjeras. Aún así, es importante resaltar el papel de los abuelos y abuelas maternas, quienes en la mayoría de los casos, se acaban haciendo cargo del cuidado de estos niños y niñas cuando abandonan el centro, y con los que en muchas ocasiones se producen estancias de fin de semana, lo que les convierte en un referente clave para los niños/as, lo cual se corrobora según las estadísticas del sistema de protección de menores. Una última figura que se ha incluido en esta red primaria es la correspondiente a las relaciones que se mantienen con las otras madres del módulo, la cual en algunos casos se asemeja a la hibridación que se da en las relaciones con los otros niños y niñas del módulo, respondiendo a la predisposición de la madre para ello, y generándose de nuevo unos límites borrosos en los lazos "familiares".

En cuanto a la red secundaria, se observa una multiplicidad de figuras que de diferentes formas, son parte del mundo relacional del niño/a. La sociología de la infancia aporta la idea de que el niño/a realiza una función no sólo en el medio familiar, sino también en el medio laboral, así, aunque en este caso no se haga desde un aporte directo como parte de este medio, sí se observa como indirectamente se convive con lo laboral, ya sea desde la observación directa del trabajo

de la madre en el propio módulo, o como observador a la vez que dependiente del trabajo de otras figuras, como son las funcionarias, las educadoras sociales, las psicólogas, funciones todas ellas realizadas por mujeres, debido por una parte, a la normativa en lo referido a seguridad, y por otra, a la feminización académica. Este hecho es relevante por dos motivos: el primero de ellos es la limitación del universo relacional del niño/a a un solo sexo (el de su propia madre), y el segundo, el aprendizaje generacional que se perpetúa en la asimilación de la mujer como responsable de dichas funciones, ancestralmente adjudicadas a este sexo.

Respecto a la relación personal que se da con los agentes pertenecientes a esta red secundaria, los discursos coinciden en apuntar que la intensidad de los afectos depende en exclusiva de la disposición de éstos para ello, de la de las propias madres y por último de la continuidad de la relación, debido a los múltiples vaivenes de la cárcel. Se resalta la figura de las personas voluntarias de las ONG, cuya relación se extrapola al exterior del centro en las salidas que realizan.

Igualmente, es resaltable el vínculo emocional que se da entre estos niños y niñas y sus tutoras en la escuela, vínculo que dichas tutoras resaltan considerando a los niños/as como agentes sociales activos, lo cual, tal y como se ha expuesto dista mucho del discurso general sobre el resto de sus relaciones, en las cuales su interés se encuentra sometido a decisiones ajenas tomadas por otros adultos, lo que desde la sociología de la infancia en diversos estudios con niños/as ha constatado que es distinguido por éstos/as: perciben la ostentación del poder adulto, justificado en una mayor sabiduría, pero esto no impide que sean conscientes del poco peso que tienen sus opiniones.

Conformación de una generación social propia y el concepto de "antiélite generacional"

El estudio relacional de los discursos plantea la posibilidad de la inclusión de dos conceptos tomados de Bourdieu que concluyen de alguna forma el análisis realizado.

Hablar de *generación social* supone hablar de generación no como contemporaneidad, sino como participación en experiencias y acontecimientos comunes que crean lazos (Mannheim, 1990). En el caso estudiado se ha de tener en cuenta en un primer momento, tanto la importancia de lo cultural y la experiencia compartida con otros hijos/as de madres extranjeras o de etnias minoritarias, como el hecho de que la madre haya pertenecido o pertenezca a los sectores más marginales de la sociedad. Después de atender a ello, se analizará el impacto de haber residido en un centro penitenciario en dos sentidos: por la experiencia vivida en el propio centro, y por el hecho de haber formado o no parte de los sistemas de protección estatales. Ambas cuestiones suponen la existencia de una inestabilidad familiar, y el hecho de haber sufrido al menos en una ocasión la ruptura con los vínculos establecidos. No podemos aportar un dictamen respecto al impacto del hecho de haber vivido en una cárcel, pero el sistema de análisis de este estudio sí nos permite aportar la valoración que se hace sobre este hecho desde los discursos de los agentes relacionados, todos coincidentes en que de alguna manera tanto la experiencia como las circunstancias personales en las que se ha dado la relación materno-filial, marca la personalidad del niño/a, aunque el grado en el que lo expresan las diferentes personas entrevistadas es muy variable. Igualmente, todas las cuestiones expuestas tales como la violencia del medio, la escasez de recursos económicos de muchas madres, la multiplicidad y complejidad del mundo relacional del niño/a o el miedo a la separación, refuerzan la posibilidad de existencia de dicho sentimiento de generación social, aunque es evidente que en los casos en los que los niños y niñas pasan tras esta experiencia a convivir en un medio familiar normalizado, dicha posibilidad se desvanece en muchos sentidos. Será entonces cuando el hecho de haber formado parte posteriormente de los sistemas de protección estatales cobre especial relevancia. Se perpetua entonces el miedo a la separación, y se propicia que ese sentimiento de generación social se extrapole igualmente a otros niños y niñas, que aunque no hayan residido en cárceles, sí han vivido (o viven) dicha inestabilidad familiar y la experiencia de dolor fruto de la separación de los vínculos.

El segundo concepto propuesto es el de "antiélite generacional". Se proyecta este como el fenómeno inverso al planteado por Bourdieu de "élite generacional", ya que en este caso es la escasez de recursos, con todo lo que ello conlleva, lo que hace que las siguientes generaciones comiencen sus vidas situados en los estratos más desfavorecidos socialmente. La escasez de recursos se suple con el afecto, pero en el caso estudiado se ha observado como hasta esto se encuentra limitado y condicionado por el férreo medio en el que se desarrollan las vidas de estos niños y niñas.

Por último, si se tienen en cuenta ambos conceptos y se analiza su influencia, se observa cómo se posibilita la existencia en el peor de los casos, de una cierta espiral de la exclusión, que es alimentada por el propio funcionamiento real del sistema.

A modo de conclusión

Partiendo del hecho de la todavía posición de desigualdad que presenta la situación de la mujer en las cárceles españolas, se puede observar cómo ello no sólo las ataña a éstas sino que también repercute directa e indirectamente en sus propios hijos e hijas. El tratamiento de incapacidad que se mantiene en la valoración de su situación por parte de los discursos analizados relacionados con el medio, las asemeja tal y como propone la sociología de la infancia, a la conceptualización que de este último grupo se realiza socialmente; lo cual, supone admitir que en ambos casos las personas disponen de la potestad sobre las decisiones que las atañan, y los diagnósticos de necesidades son realizados desde otras instancias

que no parecen atender en demasía a las llamadas consecuencias de la prisionalización, las cuales, desde muchos de los discursos analizados, se están dando tanto en madres como en hijos/as.

La presencia del niño/a en prisión es una cuestión que se escapa del planteamiento global de las cárceles. Los recursos de tratamiento siguen siendo insuficientes de manera alarmante, con lo cual se cuestiona entonces las funciones que dicen perseguirse a través de la privación de libertad. En cambio, al observarse las regulaciones normativas y legislativas en relación con la estancia del niño/a en el centro, son pocas las puntualizaciones que pueden hacerse, lo cual no supone admitir que la situación es adecuada, sino llamar la atención sobre el escaso valor que desde estos documentos se da a esta cuestión y solicitar por tanto una mayor adecuación al problema, pues aunque se aluda a la protección del interés superior del niño/a, este derecho no se está respetando dada la escasez de recursos sociales para ello, tanto en el propio centro como fuera de él.

Estos niños y niñas son una minoría constituida por su edad, la de la infancia, dentro de otras muchas, lo cual parece no tenerse en cuenta a la hora de valorar su situación, pero aún así, no se han encontrado voces favorables a lo positivo de su estancia en el centro, aunque sólo los sectores más relacionados con lo educacional y psicológico, y las propias madres, abordan un papela activo a los niños/as, reconociendo el conocimientos que éstos/as presentan sobre su situación y la de su madre, lo cual supone asumir de algún modo la posibilidad de que se forje esa generación social y ese concepto de antiélite generacional, que en los peores casos nos llevaría a hablar de la existencia de una espiral de la exclusión alimentada por el propio sistema.

Por otra parte, desde este último se tratan de remediar de alguna forma estas situaciones, aunque no se realiza una transformación de raíz, sino que se ponen en marcha nuevos proyectos que palian parcialmente algunas cuestiones, aunque no sean aplicables para todos los casos.

Desde el estudio se concluye por tanto en que el problema abordado no sólo es que el niño/a se encuentre en prisión, sino que el análisis de la situación de éste nos lleva a la confirmación de que la privación de libertad tal y como está hoy establecida en los centros penitenciarios no es efectiva, ya que lejos de ello presenta numerosas deficiencias y obstaculiza la normalización de las vidas que se pretenden desde el discurso oficial “reeducar y reinsertar”.

Bibliografía

Almeda, Elisabet (2003). *Mujeres encarceladas.* Barcelona: Editorial Ariel

Almeda, Elisabet, Bodelón, Encarna y Ribas, Natalia (2005). *Rastreando lo invisible. Mujeres extranjeras en las cárceles.* Barcelona: Anthropos Editorial

Cappelaere, Geert y Grandjean, Anne (2000): *Niños privados de libertad. Derechos y realidades.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Gaitán, Lourdes (2006). *Sociología de la Infancia. Nuevas Perspectivas.* Madrid: Editorial Síntesis

Mannheim, Karl (1990). *Le problème des generations.* París: Nathan

Naredo, María (2007) “Reclusas con hijos/as en la cárcel” en Almeda, Elisabet y Bodelón, Encarna (ed.) (2007). *Mujeres y Castigo: un enfoque socio-jurídico y de género.* Madrid: Editorial Dykinson, pp. 263-275

Reis Monteiro, Antonio (2008). *La revolución de los derechos del niño. Erase una vez la infancia…* Madrid: Editorial Popular

Valverde Molina, Jesús (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada.* Madrid: Editorial Popular

HACIA UN REPLANTEAMIENTO DEL CONCEPTO NATIVOS DIGITALES: APROXIMACIONES TEÓRICAS Y NUEVAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Lucía Merino Malillos[1]

Resumen

La relación de los jóvenes con las nuevas tecnologías, dados los cambios que ha introducido en sus rutinas y prácticas, ha despertado gran interés sociológico. El fenómeno ha recibido distintas etiquetas basadas en criterios generacionales (*net generation*, *digital natives*, *millenials*) que han sido difundidas ampliamente en distintas esferas sociales. Sin embargo, estas aproximaciones carecen de fundamentación empírica y tienen una escasa fundamentación teórica. Recientemente se está produciendo desde la esfera académica un cuestionamiento de los fundamentos teóricos y empíricos de la interpretación generacional del fenómeno "nativos digitales" y se están proponiendo diversos replanteamientos que buscarían, más allá de la variable etaria, los factores que definirían a los nativos digitales. Asimismo, se ha puesto en tela de juicio la operatividad de la oposición binaria entre "nativos e inmigrantes digitales" y se están proponiendo otras maneras de explicar las distintas maneras de relacionarse con las nuevas tecnologías que eviten caer en sesgos deterministas.

En esta comunicación pretendo esbozar cuáles ha sido las principales etiquetas utilizadas para dar nombre a la estrecha relación cotidiana entre jóvenes y nuevas tecnologías y sus correspondientes conceptualizaciones, para después pasar a realizar un repaso de las principales investigaciones recientes que intentan superar la explicación generacional del fenómeno buscando otros factores explicativos. Asimismo, intentaremos apuntar las líneas de investigación hacia las que debe mirar la investigación académica en este campo.

Palabras clave: juventud, nuevas tecnologías, vida cotidiana, nativos digitales, evidencias empíricas.

1. Jóvenes y nuevas tecnologías: ¿nativos digitales?

Desde su irrupción en distintos ámbitos de la vida cotidiana, las nuevas tecnologías han ido ocupando cada vez más tiempos y espacios, rutinas y prácticas, hasta convertirse en ejes de muchas de las actividades de nuestro día a día. Los jóvenes parece que son los que mejor han acogido e integrado en su vida cotidiana este contexto tecnologizado. Desde el ocio, a la interacción social, la juventud utiliza las nuevas tecnologías para diversas prácticas de su día a día. De ahí que haya despertado gran interés en las ciencias sociales esa estrecha relación entre jóvenes y nuevas tecnologías.

Distintos autores han conceptualizado con diferentes denominaciones a la juventud que ha crecido rodeada de nuevas tecnologías. *Nativos digitales, net generation, google generation* o *millennials* son algunas de las etiquetas que se han utilizado para dar nombre a ese fenómeno.

Generalmente estas propuestas han basado su planteamiento en la categoría generacional (la edad determina el "ser o no ser") y tienden a ser visiones tecnófilas, es decir, tienden a iluminar, casi de manera exclusiva y acrítica, las bondades y beneficios de las nuevas tecnologías. Según estas propuestas, el hecho diferencial que caracteriza a estos jóvenes viene determinado por el año de nacimiento, marcando la edad una frontera clara entre aquellos que entran dentro de la generación y aquellos que quedan fuera. Es decir, los nativos digitales o los miembros de la generación digital serían aquellos nacidos después de 1980[2] y los inmigrantes digitales los nacidos con anterioridad a esa fecha.

A pesar de que existen posturas intermedias más moderadas, estas visiones tecnófilas han sido las que mayor alcance social han logrado, provocando una amplia difusión de la imagen de los jóvenes como nativos digitales, en distintas esferas sociales, muchas veces de una forma distorsionada.

Desde ese punto de vista, se considera que las nuevas tecnologías tienen tal importancia en la vida de los jóvenes que los autores de estas propuestas predicen un cambio radical en la manera en que los jóvenes se comunican, se socializan, crean y aprenden. Es decir, la tecnologización de las rutinas diarias de los jóvenes no sólo tendría influencia en su ámbito más informal (formas de sociabilidad, comunicación, etc.), sino que podría tener importantes repercusiones en un ámbito más formal como es el educativo.

1 Dpto. Sociología 2 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea-Social Sciences Department, Loughborough University (UK)

2 El año varía ligeramente en función del autor, aunque en general todos vienen a subrayar que los nativos digitales serían aquellos nacidos después de 1980.

0.1. La cuestión generacional y sus distintas conceptualizaciones

Marc Prensky fue uno de los primeros en proponer una denominación para el estudio de la actual generación de niños y jóvenes que han crecido rodeados de medios electrónicos. Prensky (2001b) propuso la denominación "**nativos digitales**" para aquellos nacidos después de 1980.

Según este autor, los estudiantes de hoy en día han pasado sus vidas rodeados de y utilizando ordenadores, videojuegos, móviles y otros juguetes y herramientas de la era digital. Han pasado menos de 5.000 horas de su vida leyendo y más de 10.000 horas jugando a videojuegos; han enviado y recibido más de 200.000 emails y sms; han pasado 10.000 horas hablando por móvil y 20.000 horas viendo la televisión. Esos juegos y herramientas son parte integral de su vida. "It is now clear that as result of this ubiquitous environment and the sheer volume of their interactions with it, today's students think and process information fundamentally differently from their predecessors"[3] (Prensky, 2001b).

Prensky sostiene que es muy probable que el cerebro de estos estudiantes haya cambiado físicamente como resultado de su crecimiento en un entorno digital. Esta explicación neuroplástica apuntaría que una determinada estimulación en el cerebro hace que éste sea constantemente reorganizado debido a su plasticidad. De forma que los cerebros de los nativos digitales se habrían visto modificados debido al alto volumen de estimulaciones tecnológicas/digitales recibidas.

"The most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all native speakers of the digital language of computers, videogames and Internet"[4] (Prensky, 2001b). Los que no han nacido en el mundo digital (es decir, antes de 1980) son denominados inmigrantes digitales, es decir, que como no son los naturalmente inscritos en ese entorno digital ya que fueron socializados en contextos analógicos, tienen que aprender a adaptarse a éste, reformulando sus prácticas, rutinas, etc. a las nuevas formas tecnologizadas.

Los nativos digitales, según Prensky, están acostumbrados a recibir información de forma rápida, a los procesos paralelos y a la multitarea; prefieren los gráficos al texto; les gusta el acceso aleatorio (hipertexto); funcionan mejor en red; quieren la gratificación inmediata y frecuente y prefieren los juegos al trabajo serio. Estas características habrían, según Prensky, provocado tremendos cambios en las formas de relación, comunicación y aprendizaje de los nativos digitales.

Don Tapscott es otro de los autores de referencia. También fue uno de los pioneros en el estudio de la generación que ha crecido rodeada de medios digitales, a la que ha denominado **Generación Net** o **Generación-N** haciendo referencia al papel que tiene Internet como elemento socializador. "…Considero que resulta más apropiado hablar de Generación Net o Generación-N en la medida en que codifica en un término unificado el poder de la demografía y el poder del nuevo análisis de medios y suministra información adicional sobre las características definitorias de la generación eco: están creciendo con los medios digitales. Además, elude el cinismo que ha rodeado el análisis sobre la generación X. A ésta se le consideró como un grupo amargado, privado de derechos y negativo. La generación-N se define como algo positivo. Sus miembros están liberándose de los medios unidireccionales y centralizados del pasado y comienzan a configurar su propio destino" (Tapscott, 1998: 30).

"Esto es lo que distingue a la nueva generación. Por primera vez en la historia los niños están asumiendo el control sobre elementos cruciales de una revolución en las comunicaciones" (Tapscott, 1998: 23). Tapscott señala los diez temas que él considera clave sobre la cultura de la Generación-N:

1. Independencia muy marcada, debido sobre todo a su papel activo como buscadores de información.
2. Franqueza emocional e intelectual.
3. Inclusión social gracias a su orientación global hacia la comunicación y la información, pero sin ilusiones de universalidad.
4. Libre expresión y opiniones definidas, expuesto así a una amplia gama de ideas, opiniones y argumentos.
5. La Generación-N vive y respira innovación, y siempre está buscando maneras mejores de hacer las cosas.
6. Reevaluación del significado de ser niño debido a su mayor grado de independencia y autonomía.
7. Interés por la investigación. La generación-n contiene un fuerte rasgo distintivo de curiosidad, investigación y sensación de poder cambiar las cosas, motivado por la interactividad y la comunicación interpersonal.
8. Inmediatez, interacciones en tiempo real posibilitadas por la interactividad de los medios digitales.
9. Suspicacia frente a los intereses corporativos.
10. Autenticidad y confianza, que se hacen necesarias por el anonimato, la accesibilidad, la diversidad y la ubicuidad de Internet.

Los miembros de esta generación son, según Tapscott, atrevidos, independientes, creativos, curiosos, globales, en relación intuitiva con las tecnologías. El ordenador libera su creatividad, su espontaneidad e imaginación. Así, Tapscott viene a

3 "Está claro que como resultado de este ambiente omnipresente y del enorme volumen de sus interacciones con él, los estudiantes de hoy piensan y procesan la información de forma fundamentalmente diferente a sus predecesores" (Prensky, 2001b).

4 "La designación más útil que he encontrado para ellos es Nativos Digitales. Nuestros estudiantes de hoy son todos hablantes del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos e Internet" (Prensky, 2001b).

señalar que está emergiendo una nueva cultura juvenil que tiene sus raíces en la experiencia de ser joven y que emerge del uso que la Generación-N hace de los medios digitales interactivos.

El término NML (New Millenium Learners) o *millennials* fue utilizado por primera vez por los sociólogos e historiadores generacionales Howe y Strauss (2000) en un ensayo titulado "Millennials rising: the next great generation", obra en la que apuntaban que las generaciones del nuevo milenio son aquellas que por primera vez han crecido envueltas por medios digitales, de modo que la mayor parte de sus actividades relacionadas con la comunicación entre iguales y la gestión del conocimiento, en el sentido más amplio, están mediatizadas por estas tecnologías. Se considera que esta generación es optimista, orientada a la consecución de logros, tiene confianza en sí misma, orientada al grupo, adepta a los ordenadores, extremadamente creativa con la tecnología y muy acostumbrada a las multitareas.

Aunque existen más etiquetas (*google generation*, *cyberkids*, etc.) todas vienen a destacar las características que mencionan las conceptualizaciones expuestas y que, a grandes rasgos, podrían resumirse en: rápido procesamiento de la información y búsqueda activa de la misma, gusto por la interactividad, el hipertexto y la inmediatez y preferencia por la red como manera de funcionamiento. Todas estas propuestas destacan el cambio radical que supone la introducción de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los jóvenes y anuncian una serie de consecuencias que, en forma casi de profecía, han traído cierto alarmismo y poca evidencia empírica al debate en este campo.

1.2. Críticas a la explicación generacional: edad, tecnofilia y alarmismo

Son numerosas las críticas que han recibido las propuestas antes expuestas, aunque en general tienden a centrarse en tres cuestiones fundamentales: sesgo etario, determinismo tecnológico y dudosa fundamentación empírica.

Una de las principales crítica, como decimos, es que sigue habiendo un poso de determinismo tecnológico en el debate (Bennett y Maton, 2010), que va estrechamente unido a un sesgo generacional. ¿Hasta qué punto *digital nativeness*, es decir, la condición de ser nativo digital, viene determinado por el año de nacimiento? Se están presuponiendo una serie de características para una generación entera, sin entrar en diferencias internas y sin buscar otros factores más allá de la explicación generacional. De hecho, empiezan a emerger propuestas alternativas que sostienen que, más que la fecha de nacimiento, son la cantidad de exposición, la experiencia o la *expertise* tecnológica los factores más importantes. Estas propuestas evitan la posición dicotómica de la explicación generacional que compara a nativos con inmigrantes digitales (jóvenes y sus padres), y sitúa el fenómeno en un contexto más general

Además, los autores de las propuestas generacionales como Prensky o Tapscot, ofrecen una visión en exceso positiva de las nuevas generaciones, cayendo en la tecnofilia. Se dice que la inmersión en entornos tecnologizados influencia las habilidades e intereses de los nativos digitales, sobre todo en términos de aprendizaje (Bennett et al. 2008). Se presupone que son activos, expertos en multitarea y que dependen de las nuevas tecnologías para acceder a la información e interactuar con otros. Incluso, se llega a cuestionar que el sistema educativo actual esté adecuado a las nuevas necesidad de esta generación. Sin embargo, apenas se justifican estas afirmaciones con datos empíricos.

En general, son aproximaciones sin fundamentación empírica y con poca fundamentación teórica. No sólo ha habido escasa investigación académica al respecto que fundamente esos presupuestos, sino que las enunciaciones lanzadas han sido más bien supuestos que hechos observados.

Se ha recurrido a la noción de "*moral panic*" de Cohen (1972, en Bennett et al. 2008) para describir la forma en que se ha desarrollado el debate en torno a los nativos digitales. Este concepto hace referencia a la manera en que una cuestión pública consigue una importancia o repercusión que excede la evidencia sobre la que se sustenta el fenómeno. Gran parte del debate sobre los nativos digitales ha tomado está forma: se ha utilizado un lenguaje con tintes dramáticos para proclamar un profundo cambio social e insalvables diferencias generacionales. Esto ha hecho que se haya limitado la comprensión del fenómeno y se haya alimentado el alarmismo en torno al mismo.

Bennett et al. (2008) mantienen que el principal debate sobre el fenómeno de los nativos digitales sostenido por sus defensores se ha fundamentado en dos cuestiones:

1) que existe una generación de nativos digitales que posee un sofisticado conocimiento tecnológico y especiales habilidades para manejar las herramientas tecnológicas.

2) que los sistemas educativos tienen que cambiar para cubrir las nuevas necesidades de esta generación.

Sin embargo, estas cuestiones no tienen ninguna fundamentación empírica, sino que se basan en observaciones generales de los autores. Para empezar, la llamada generación digital parece ser más heterogénea de lo que estos autores muestran, con diferencias en su relación con lo tecnológico según el status socio-económico, el género, el nivel educativo, etc. Además, recientes investigaciones arrojan datos sobre la no universalidad de las habilidades tecnológicas y de la experiencia tecnológica entre los jóvenes. Tampoco hay evidencias de que la interactividad de los videojuegos sea aplicable al ámbito educativo, ni que en general las prácticas tecnológicas informales sean aplicables al contexto educativo formal, ni que la multitarea sea un nuevo fenómeno sólo aplicable a los nativos digitales. Así, parece que habría mucha variación interna dentro de la generación de nativos digitales.

2. Evidencias empíricas y nuevas propuestas

En los últimos años, investigadores de diversas instituciones académicas han publicado artículos e informes de investigación que vienen a rechazar las teorías de la universalidad de los nativos digitales, demostrando con evidencias empíricas la heterogeneidad y complejidad del fenómeno. A continuación, expondremos algunas de las más interesantes propuestas.

Selwyn (2008) presenta los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de instituciones de educación superior en el Reino Unido durante el curso 2006-2007 sobre el uso de Internet como fuente de información para sus estudios. El análisis de los datos revela que los patrones de uso académico de Internet entre los estudiantes encuestados están definidos por el género y el área de especialización.

Kennedy et al. (2008) realizaron un estudio sobre los estudiantes de primer curso universitario de varias facultades australianas que utilizaban nuevas tecnologías, analizando qué herramientas utilizaban y con qué frecuencia. Entre los resultados del estudio destaca la significativa diversidad de niveles y opciones de uso, patrones de acceso y preferencias, y los autores vinieron a mostrar que algunas de las afirmaciones de Prensky o Tapscott no estaban fundamentadas en evidencias empíricas. En un informe posterior (Kennedy et al., 2010), los autores presentan una tipología de usuarios en base a un análisis de cluster, en el que señalan que los "usuarios avanzados" son una minoría (menos del 15%) y que el grupo más amplio es el de los "usuarios rudimentarios o básicos".

Margaryan & Littlejohn (2008) realizaron un estudio en Gran Bretaña que venía a demostrar que los estudiantes utilizaban una determinada gama de herramientas tecnológicas para procesos de aprendizaje, que era distinta de la gama que utilizan para usos sociales y recreativos, por lo que algunas de las proclamas de Prensky sobre los nativos digitales no se sostendrían. Margaryan et al. (2011), basándose en ese estudio de 2009, investigaron en un análisis posterior, la naturaleza y alcance del uso de las nuevas tecnologías por estudiantes universitarios para procesos de socialización y aprendizaje. El objetivo era contribuir con evidencias empíricas a una construcción más acertada de los patrones y contextos de adopción de nuevas tecnologías por parte de los estudiantes universitarios, así como explorar las motivaciones que llevaban a esos estudiantes a adoptar esas tecnologías. El estudio fue más allá del alcance del uso tecnológico (qué tecnologías, con qué frecuencia) analizando también la naturaleza del uso tecnológico (para qué se utiliza la tecnología) en procesos de aprendizaje y socialización. El cuestionario inicial sobre tipos de herramientas tecnológicas utilizadas y frecuencia de uso (what technology tools do students use?) se complementó con entrevistas en profundidad semi-estructuradas sobre cómo utilizan los estudiantes esas herramientas, los objetivos y los contextos de uso (how do students use technology?). Los resultados mostraron que los estudiantes más jóvenes y los de disciplinas tecnológicas utilizaban más herramientas tecnológicas que los estudiantes mayores y de otras disciplinas; pero ello no quiere decir que estuvieran todo el día conectados. De todas formas, el uso tecnológico de los estudiantes parecía estar mediado por interdependencias complejas entre edad, disciplina, alcance del uso tecnológico e implicación de la universidad en el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. Las expectativas de los estudiantes respecto al aprendizaje poco tenían que ver con las proclamas de Prensky sobre nuevas formas de alfabetización, etc. ya que parecían estar influenciadas por la forma en que los profesores estructuraban la materia.

Jones et al. (2010) presentan un estudio realizado en 2008 en cinco universidades inglesas a través de un cuestionario sobre usos tecnológicos en la vida social y académica de los estudiantes, cuyas principales dimensiones fueron: 1) variables sociodemográficas, 2) acceso tecnológico,3) usos tecnológicos en la universidad, 4) usos específicos en el aula. Los resultados destacan, entre otras cosas, que el 77,4% de los estudiantes tenía ordenador portátil y el 38,1% ordenador de mesa. El 97,8% tenía móvil y el 87,9% utilizaba memorias USB o similares. La conexión a Internet resultaba sobre todo importante para acceder a materiales y comunicarse y mostraba diferencias en cuanto al género y la edad (los estudiantes jóvenes y los hombres consideraban Internet más importante para esas actividades que los estudiantes mayores y las mujeres). El 68,3% de los estudiantes participaba en redes sociales a diario, y en el caso de los estudiantes más jóvenes ese porcentaje ascendía a 81,7%. Jones et al. (2010) concluyen que existe un evidente uso tecnológico extensivo entre los estudiantes, llegando a ser casi universales el uso del móvil y de ordenador portátil, pero aconsejan precaución a la hora de confirmar la existencia de una generación de nativos digitales ya que todavía existen grupos minoritarios alejados de este modelo. La conclusión de los autores es que es necesario seguir investigando para ir afianzando empíricamente el estudio sobre jóvenes y nuevas tecnologías.

Hargittai y Hinnant (2008) proponen un estudio sobre adultos jóvenes (grupo etario más conectado a Internet) en Estados Unidos en el que analizan las diferencias en las actividades online y los factores sociales que explicarían esa variación. Afirman que, además de la edad, el nivel educativo, el status, el acceso tecnológico y la habilidad de los usuarios son determinantes. A partir de los conceptos "autonomía de uso" (libertad para utilizar la tecnologías cuando y donde uno quiere sin restricciones por parte de otros) y "aumento de capital" (usos que permiten un incremento de las opciones vitales) Hargittai y Hinnant proponen sus hipótesis de investigación. Los resultados arrojan luz sobre esas dos cuestiones: altos niveles educativos están asociados con niveles altos de habilidad; aquellos que utilizan Internet en casa suelen tener más conocimiento sobre el uso de Internet; usuarios recientes y usuarios que pasan poco tiempo en Internet tienen menos conocimiento sobre el uso de Internet, lo cual viene a subrayar que tener tiempo para pasarlo online permite a las personas familiarizarse mejor con el medio. El nivel educativo está muy relacionado con los usos que se hacen de Internet (cuanto menos nivel educativo, menos tendencia a entrar en *sites* de aumento de capital), lo cual viene a sugerir que las

desigualdades sociales se perpetúan online, dado que aquellos que están en posiciones más privilegiadas tienden a utilizar el medio para actividades de las que se pueden beneficiar. Como conclusión, destacan que el comportamiento online es en parte un reflejo de las habilidades online.

Helsper y Eynon (2009) elaboran una de las propuestas más completas, ya que aportan importantes evidencias empíricas sobre el acceso y uso de Internet y otras tecnologías entre los jóvenes británicos. Estos datos permiten explorar y testar los supuestos básicos del concepto nativo/ inmigrante digital. El objetivo es esclarecer los diferentes aspectos que conforman a un nativo digital explorando si actuar como un nativo digital está determinado por:

1) Edad, la generación más jóvenes que ha crecido rodeada con tecnología y no conocen otro contexto.
2) Experiencia, los que más tiempo han pasado en Internet, aunque no crecieran rodeados de Internet, han sido "sumergidos" en Internet.
3) Amplitud de uso, aquellos para los que Internet está integrado en cada faceta de su vida cotidiana, independientemente de la edad o la experiencia.

Helsper y Eynon (2009) definen "nativo digital" como la persona que practica la multitarea, que accede a una variedad de nuevas tecnologías, que está seguro del uso que hace, que utiliza Internet como primera fuente de información y que utiliza Internet para actividades de aprendizaje y otras actividades.

Utilizando datos de la encuesta 2007 Oxford Internet Survey del Oxford Internet Institute sobre usuarios de Internet, usos de Internet y el impacto de Internet en la vida cotidiana, Helsper y Eynon (2009) se centran en analizar la influencia de la edad (variable exploratoria), la experiencia (años que lleva utilizando Internet) y la amplitud de uso (variedad de actividades online que se llevan a cabo).

Los principales resultados en cuanto al factor edad muestran que los jóvenes son más proclives a ser nativos digitales porque tienen una variedad de nuevas tecnologías en casa y son más proclives a ser usuarios de Internet. Apuntan que los jóvenes de hecho pueden ser calificados como nativos digitales debido a la importancia de las nuevas tecnologías y de Internet en sus vidas. Si se atiende a los usos que de Internet se hacen, los jóvenes tienden a utilizar Internet para el ocio-entretenimiento, redes sociales y funciones diarias.

En cuanto a la experiencia, parece que cuanto mayores sean la dotación tecnológica del hogar (*media-rich household*), la importancia de Internet, la práctica de la multitarea y la eficacia en Internet, mayor es la experiencia, de modo que aquellos que han utilizado Internet desde antes son más proclives a ser nativos digitales. Helsper y Eynon (2009) destacan un periodo al que llaman *honeymoon*: cuando nuevos usuarios prueban numerosas opciones y se sienten "enganchados"; después de unos meses, ese entusiasmo decae y se dan cuenta que todavía no saben hacer muchas cosas. En general, aquellos con mayor experiencia tienden a utilizar más Internet, independientemente de la actividad, la única excepción sería el ocio-entretenimiento, que es la actividad que más practican los "novatos".

En lo que se refiere a la amplitud de uso, cuanto mayor es el número de actividades diferentes que una persona lleva a cabo, mayor es la integración de Internet en la vida cotidiana de esa persona, por lo que el incremento en "*digital nativeness*" es exponencial en relación a la amplitud de uso. Parece que hay un patrón en el orden en que una persona empieza a utilizar Internet para diferentes objetivos: las personas que utilizan Internet para una o dos cosas, suelen usarlo para compras y viajes; en la medida en que la gama se amplía, los usuarios tienden a utilizar Internet para entretenimiento, redes sociales, formación, cuestiones diarias, finanzas, etc.

Sin embargo, estos factores no proporcionan respuestas directas a la pregunta ¿qué determina "*digital nativeness*"?, ya que tanto la edad como la experiencia y la amplitud de uso parecen importantes. Helsper y Eynon (2009) realizan entonces un estudio de su efecto independiente. Teniendo en cuenta el género, si hay niños en el hogar y el nivel de educación tratan de explicar: 1) si están rodeados de todo tipo de nuevas tecnologías, 2) si utilizan Internet como primera fuente de información, 3) si se practica la multitarea, 4) si son eficaces en sus práctica online, 5) si utilizan Internet para actividades de aprendizaje. Entre los principales resultados destacan:

- edad, experiencia y amplitud de uso están significativa e independientemente relacionados con hogares tecnológicamente muy dotados (media-rich);
- la presencia de hijos en el hogar y altos niveles de educación están fuertemente relacionados con la variedad de tecnologías accesibles en el hogar;
- edad, experiencia y amplitud son importante a la hora de que una persona elija Internet como primera fuente de información (tener niños en el hogar y educación parecen no influir);
- edad, experiencia y amplitud de uso están altamente relacionados con la práctica de la multitarea.

En conclusión, Helsper y Eynon (2009) apuntan que la edad (generación) no es el único factor que explica "*digital nativeness*". Parece que el contacto o la inmersión en un entorno tecnologizado es la variable más importante para predecir si alguien es nativo digital y la manera en que se va a relacionar con la tecnología. La integración de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana es un factor importante para analizar la seguridad con que las personas se mueven por Internet y está relacionado con las oportunidades que se bridan para el aprendizaje online. Además, la distinción entre nativos e inmigrantes digitales no tiene reflejo en los datos. La presencia de niños en el hogar influye determinantemente en que

el hogar esté tecnológicamente muy dotado, aunque es necesario profundizar en los análisis sobre la relación entre uso tecnológico de los niños, tecnologías en el hogar y aprendizaje en familia. El estudio refleja la importancia de las variables sociodemográficas, sobre todo de género y educación. Las autoras insisten en que es necesario trabajo cualitativo para complementar los datos

Tras esta revisión de algunos de los principales trabajos en este campo, podemos observar como existe una variación interna muy significativa dentro de lo que se ha venido a llamar generación digital o nativos digitales. No sólo se evidencia que, además de la edad, influyen otras variables sociodemográficas, sino que se demuestra que el uso tecnológico, los intereses, motivaciones y necesidades, etc. entre los jóvenes varían mucho. La mera exposición a la tecnología, en contextos tecnologizados, no implica que la generación comparta una serie de características generales, por lo que se hace necesario seguir profundizando en el análisis de otros factores explicativos.

Estas nuevas propuestas, basadas en estudios empíricos, han contribuido a la de-construcción del concepto nativos digitales, cuestionando la validez de los fundamentos teóricos y empíricos de la interpretación generacional del concepto, explicitando que el fenómeno es más complejo y menos homogéneo de lo que se ha difundido, y subrayando la distintas formas que toma esa heterogeneidad de las relaciones de los jóvenes con las nuevas tecnologías.

3. Apuntes para una agenda de investigación

Creemos fundamental ir asentando los temas clave que deben guiar la agenda de investigación sobre la relación cotidiana de los jóvenes con las nuevas tecnologías.

Parece evidente que es necesario superar ese hincapié en los aspectos generacionales para introducir otras variables en el análisis, tanto sociodemográficas (género, nivel educativo, status, etc.) como variables relacionadas con prácticas tecnológicas (tiempos de uso, herramientas de uso, experiencia, etc.) y otros aspectos más subjetivos de la relación cotidiana con las herramientas tecnológicas (eficacia, motivación, actitud, etc.). Aunque la edad y la socialización tecnológica primaria[5] sean factores importantes, estos deben ser complementados con otros factores relacionados con usos y experiencias cotidianas que son indicativos de algo latente, de carácter más emocional, que se expresa en la orientación subjetiva hacia lo tecnológico.

Vayamos por partes. Para empezar, el acceso a algunas herramientas tecnológicas como el móvil u ordenadores fijos o portátiles parece casi universal, por ejemplo, entre estudiantes universitarios, tal y como señalan Bennet & Maton (2010). Sin embargo, el acceso a otras herramientas está más diferenciado o incluso limitado. Influye mucho el coste y los potenciales beneficios distintivos que ofrezca la herramienta. Por lo tanto, se hace necesario diferenciar los usos que los jóvenes hacen de diferentes herramientas tecnológicas, y no agrupar en una misma categoría, a modo de cajón de sastre, la variedad de aplicaciones y aparatos tecnológicos.

Además, hay que tener en cuenta que el acceso tecnológico es algo más complejo que el simple aprovisionamiento de aparatos y herramientas tecnológicas, por lo que habría que ir más allá e investigar no sólo el acceso sino también el uso tecnológico. El acceso a una herramienta tecnológica no garantiza que se use, por eso las bases de datos deberían recoger no sólo los aparatos existentes en los hogares, sino también el uso que se hace de los mismos porque el uso es la materialización de algo que va más allá: esa dimensión más subjetiva de la relación con lo tecnológico.

Se ha de prestar especial atención a los usos tecnológicos y a la orientación subjetiva del usuario porque creemos que la condición de ser un nativo digital no la marca la fecha de nacimiento o la edad que se tenga, sino los usos que se hagan de las tecnologías, es decir, las prácticas tecnológicas cotidianas, y la orientación subjetiva hacia lo tecnológico implícita en esas prácticas. Por lo tanto el haber nacido después de 1980 no significaría ser directamente nativo digital. Lo que hace que alguien se adscriba al grupo de "nativos digitales" serían sus rutinas, sus preferencias, sus motivaciones, sus ritos tecnológicos, etc. De ahí la importancia de avanzar en los análisis de la naturaleza de la relación cotidiana con la tecnología. Estos deberían ser capaces de desentrañar las complejidades internas del uso tecnológico y los significados que las herramientas tecnológicas adquieren para sus usuarios, entre otras cosas.

Parece que más que hablar en términos dicotómicos de nativos e inmigrantes digitales puede ser más útil, tanto a nivel teórico como práctico, proponer perfiles de usuarios. Si conseguimos proponer distintos patrones de la forma en que los jóvenes se relacionan con lo tecnológico, podremos dar cuenta de la diversidad que esa relación adquiere en los contextos y rutinas cotidianos de los jóvenes.

Por último, creemos fundamental el uso de metodologías mixtas en el análisis de este fenómeno. Los datos nos ofrecen una realidad descriptiva evidentemente primordial sobre amplitud de uso, usos concretos, acceso, tiempo de conexión, etc. que necesariamente ha de complementarse con investigación cualitativa porque esto nos permitirá iluminar las complejidades que los datos esconden y recoger los significados de las elecciones y relaciones de los jóvenes en sus prácticas tecnológicas cotidianas.

5 La socialización tecnológica en fase primaria implica que muchos jóvenes experimentaron los procesos de domesticación tecnológica y de alfabetización digital en una fase primaria de su socialización tecnológica, de ahí que su relación con la tecnología tenga un carácter más cercano, natural e intuitivo.

Desde estos planteamientos, estamos intentando diseñar un proyecto de investigación que, por un lado, más allá de "de-construir" el concepto nativos digitales (tarea ya realizada por otros investigadores), lo "re-construya", es decir, lo vuelva a dotar de contenido acorde a la realidad empírica que experimentan los jóvenes en su día a día; y, por otro lado, sea capaz, desde una perspectiva multidimensional, de analizar los diferentes aspectos de la relación cotidiana de los jóvenes con las nuevas tecnologías. Esto supone avanzar hacia planteamientos integradores, huyendo de análisis parciales centrados básicamente en una u otra dimensión del fenómeno. Porque consideramos que el análisis de la relación cotidiana de los jóvenes con las nuevas tecnologías tiene que tener en cuenta 4 grandes dimensiones:

- las características socio-demográficas (edad, género, status, nivel educativo, etc.);
- los procesos de domesticación tecnológica (es decir, los procesos mediante los cuales los usuarios se apropian de las nuevas tecnologías integrándolas en sus rutinas cotidianas), incluyendo: contexto de uso, frecuencia de uso, número de aparatos tecnológicos, tiempo medio de uso, tipo de uso, etc.;
- los procesos de alfabetización digital (es decir, los procesos de aprendizaje del manejo tecnológico, así como la comprensión de sus implicaciones y su evaluación crítica), incluyendo: habilidades tecnológicas, eficacia en el uso, experiencia, número de actividades, tipos de uso, objetivo de uso, etc.;
- la orientación subjetiva hacia la tecnología (el lado emocional y subjetivo de la relación cotidiana con la tecnología), incluyendo: motivación, *expertise*, confianza, actitud, disposición, valores, significados, naturaleza de uso, etc.

En nuestra opinión, es desde el análisis de estas cuatro dimensiones interrelacionadas desde donde podremos avanzar hacia la propuesta de diferentes patrones de relaciones cotidianas con la tecnología que den cuenta de la variedad de formas en que los jóvenes se relacionan con lo tecnológico en su día a día.

Bibliografía

Bennett, Sue; Maton, Karl; Kervin, Lisa (2008) "The "digital natives" debate: a critical review of the evidence" en British Journal of Educational Technology, vol. 39, nº 5, pp. 775-786.

Buckingham, David (ed.) (2008) Youth, identity and digital media, Cambridge, MIT.

Hargittai, Eszter; Hinnant, Amanda (2008) "Digital inequality. Differences in Young adults' use of the Internet" en Communication Research, vol. 35, nº5, pp. 602-621.

Helsper, Ellen; Eynon, Rebecca (2009) "Digital natives: where is the evidence?" en British Educational Research Journal, vol. 36, nº3, pp. 503-520.

Howe, N.; Strauss, W. (2000) Millennials Rising: the next great generation, New York, Vintage Original.

Jones, Chris; Ramanau, Ruslan; Cross, Simon; Healing, Graham (2010) "Net generation or Digital Natives: is there a distinct new generation entering university?" en Computers & Education, nº 54, pp. 722-732.

Kennedy, G.; Judd, T.; Dalgarno, B.; Waycott, J. (2010) "Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students" en Journal of computer assisted learning, vol. 26, nº5, pp. 332-343.

Margaryan, Anoush; Littlejohn, Allison (2008) "Are digital natives a myth or reality? Students' use of technologies for learning', en http://www.academy.gcal.ac.uk/anoush/documents/DigitalNativesMythOrReality-MargaryanAndLittlejohn-draft-111208.pdf [fecha de consulta: 16/03/2012]

Margaryan, Anoush; Littlejohn, Allison; Vojt, Gabrielle (2011) "Are digital natives a myth or reality? University students" use of digital technologies' en Computers & Education, nº 56, pp. 429-440.

Merino, Lucía (2010) Nativos digitales: una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes, Injuve (http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=428254698)

Prensky, Mark (2001a) Digital game based learning, New York, McGrawHill Press.

Prensky, Mark (2001b) "Digital Natives, Digital Inmigrants" en Revista On the Horizon, vol. 9, nº5, en (www.marcprensky.com) [fecha de consulta: 16/09/2008]

Prensky, Marc (2004) "The emerging online life of the digital native: what they do differently because of technology, and how they do it" en (www.marcpresnky.com) [fecha de consulta: 16/09/2008]

Selwyn, Neil (2008) "An investigation of differences in undergraduates' academic use of the Internet" en Learning in higher education, vol. 9, nº1, pp. 11-22.

Tapscott, Don (1998) Creciendo en un entorno digital. La generación Internet, Bogotá, McGraw Hill.

Thomas, Michael (ed.) (2011) Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies, New York, Routledge.

MÁS ALLÁ DEL PARO, TRANSFORMACIONES BIOGRÁFICAS EN EL DESEMPLEO. ESTUDIO DE CASO DE LA EXPERIENCIA DEL DESEMPLEO EN UN GRUPO DE EX TRABAJADORES DEL SECTOR DE LA MADERA TRAS EL CIERRE DE SU EMPRESA EN LA PROVINCIA DE VALENCIA

José Ferrando Alemany y Víctor Pons Cueves[1]

Resumen

El trabajo es un elemento central en la identidad de las personas que condiciona el estatus y las relaciones interpersonales. En este texto se emplea una perspectiva etnográfica para analizar el estudio de caso de un grupo de ex trabajadores del sector maderero valenciano y como, al perder estos su empleo, han visto truncada su biografía al transformarse las pautas que condicionaban su identidad y sus perspectivas vitales. Este proceso se ve agravado al haber dejado de tener relaciones laborales de tipo estable y pasar a otras de tipo precarizado.

Palabras clave: desempleo, trabajo, identidad, crisis, cambios biográficos.

Introducción

A través de la observación y análisis de un estudio de caso de un grupo de ex trabajadores hemos podido detectar cambios en la visión que poseen de sí mismos, de su futuro y de su ubicación en las redes de relaciones sociales. A lo largo de este trabajo se analizan las biografías, pautas sociales e identidades de un grupo de ex trabajadores afectados por la ruptura en su trayectoria laboral al pasar de vinculaciones estables con el mercado laboral al desempleo o, en algunos casos, vinculaciones de tipo precario. En el marco de una sociedad en la que el trabajo es un elemento central de la vida y la identidad de las personas, la experiencia del paro es un punto de inflexión en el horizonte temporal y en sus relaciones personales en el presente, sobre todo en relación a dos grupos básicos del entorno de los individuos: su núcleo familiar y su grupo de pares.

Este artículo se basa en una investigación profunda en la que se establece como objeto de estudio el expediente de regulación de empleo que afectó a toda la plantilla de una empresa de tamaño mediano del sector de la madera en la provincia de Valencia. Este proceso se analiza desde una perspectiva etnográfica, sin perder de vista la situación macroeconómica actual y las condiciones que han afectado al mercado laboral en particular, provocando un cambio importante en el modelo de ocupación español. Se da una atención especial al sector de la madera, que contextualiza los relatos y las experiencias recogidas. Estas aproximaciones han sido complementadas con aportaciones de la psicología social con un enfoque socio-psicológico, en el cual prima la óptica sociológica para recoger un ámbito tan personal como es la producción de discursos sobre el futuro de la propia biografía.

En primer lugar se realiza una caracterización de la situación económica actual y la centralidad del trabajo en nuestra sociedad. A continuación profundizaremos en la situación del sector maderero español donde se encuentra la empresa objeto del estudio de caso y las condiciones propias que caracterizan el contexto del ámbito observado, que a pesar de sus particularidades es un sector que refleja la situación general tras los efectos de la recesión, al existir una especial vinculación con el sector de la construcción. Más adelante expondremos el proceso de despido de los trabajadores y su reacción al cierre empresarial. Realizaremos un análisis de los cambios biográficos y sociales que se produjeron a partir del comienzo del desempleo a partir de las entrevistas a los ex trabajadores, respetando en todo momento la diversidad de reacciones que se sucedieron tras la pérdida del empleo. En la última parte trataremos de exponer algunos elementos centrales para comprender estos cambios observados en el comportamiento y actitudes de los ex trabajadores desde una perspectiva socio-psicológica y estableceremos las líneas principales para entender las importantes transformaciones que puede generar la pérdida de trabajo en un contexto general de crisis económica donde se observa un cambio en las pautas del mercado laboral y el sector productivo.

1 José Ferrando Alemany (+34) 662 552 593. j.ferrale@gmail.com Víctor Pons Cueves. (+34) 670 692 204. ponscueves@hotmail.com Universitat De València

Con ello, a lo largo de este artículo se pretende comprobar la centralidad del trabajo en la construcción de la propia identidad, las relaciones sociales y la visión de uno mismo. Qué efectos tiene una actividad tan social como la participación en el mercado laboral en la configuración de la propia persona y cómo, ante la pérdida de este, se genera un vacío que genera una ruptura radical en las perspectivas vitales, actitud frente a la vida y motivaciones del individuo. Así, un proceso de debilidad económica como es una crisis económica tiene un efecto indiscutible sobre el bienestar y la identidad de las personas.

La crisis económica y la centralidad del trabajo

La crisis que asola las economías occidentales desde finales de 2008 ha sacudido con especial virulencia el territorio español, provocando cambios en la estructura del tejido empresarial y aumentando las tasas de desempleo a niveles nunca vistos anteriormente. Aunque el crecimiento del paro en épocas de crisis ha sido la tónica general en España, ninguna de las crisis anteriores había tenido las dimensiones de esta.

Generalmente las cifras del desempleo son uno de los principales puntos de atención y alarma en tiempos de crisis, pero en la mayoría de investigaciones referidas al paro la aproximación se hace desde una perspectiva económica, como un cambio del acceso a los recursos, la riqueza del país y los ingresos económicos. Aun siendo muy importantes estos cambios, no son los únicos que produce el desempleo, resultando estos análisis demasiado reduccionistas. Más allá de las graves consecuencias de pérdida de recursos económicos que ocasiona la falta de trabajo, hay que atender también otros daños que lo acompañan como son los producidos en la identidad, el sentimiento de pertenencia, el bienestar psicológico o la transformación del relato vital y las perspectivas futuras.

El trabajo es esencial para comprender la estructura social, por lo que es importante atender a las transformaciones que acompañan la pérdida del empleo. La sociología ha de ofrecer su atenta mirada para adentrarse en las complejidades que se producen en el proceso de la pérdida del empleo. Ello es especialmente en este caso, en el cual observamos el desfase entre el imaginario colectivo de los trabajadores, anclados en una visión del trabajo estable y de producción en masa que podríamos identificar como una visión fordista, frente a la realidad laboral actual que se caracteriza por la fragmentación y precarización y que ha venido a llamarse nuevo capitalismo.

En esta visión fordista que tienen los trabajadores, siguen considerando el trabajo como fuente de satisfacción, de estatus social, porque sea cual sea su trabajo siempre tienen un estatus derivado de la satisfacción de hacerlo bien (Sennet, 2006); un trabajo que es además estable y basado en la planificación a largo plazo. Sin embargo este tipo de trabajo ya no existe en la realidad, habiendo sido sustituido por un nuevo capitalismo y lo que Richard Sennet llama "nuevo trabajo": un trabajo basado en la inmediatez de resultados, los constantes cambios de puesto de trabajo e incluso de empresa; un trabajo donde la experiencia se menoscaba en favor del movimiento continuo y el constante reciclaje; un trabajo donde el consultor externo es el máximo exponente de rentabilidad y dinamismo y el trabajador que permanece en su puesto durante largos periodos y que conoce a la perfección su tarea es menospreciado como muestra del anquilosamiento burocrático y la falta de innovación empresarial (Sennet, 2006).

El estudio de caso que nos ocupa ha sido realizado con un grupo de ex trabajadores de una fábrica de chapado de madera en la que desarrollaron una larga trayectoria laboral, esbozando las influencias de la situación de desempleo en la modificación de las perspectivas de futuro. La población objeto de esta investigación se encuentra caracterizada generalmente por ser de mediana edad, con estudios básicos, trabajadores del sector industrial de la madera, mayoritariamente hombres, y que principalmente han desarrollado toda su vida laboral en esa misma empresa.

La metodología empleada para desarrollar la investigación ha utilizado por una parte la producción primaria de datos a través de observación participante en encuentros de los ex trabajadores y la realización de entrevistas en profundidad a seis ex trabajadores de la empresa; y por otra la producción secundaria a partir del análisis de diversos textos de investigación social y datos arrojados por estudios sociodemográficos relacionados con el campo de análisis.

A través de distintas entrevistas en profundidad se ha logrado el acceso a los diferentes discursos de los trabajadores y a la estructuración que ellos mismos hacen tanto de su ritmo de vida y perspectivas cuando trabajaban en la fábrica, así como del proceso de inestabilidad mientras se produjeron los despidos y, finalmente, la situación en la que han quedado en el desempleo y la experiencia como desempleados. Esta forma de acceder a los relatos de los sujetos investigados supone "un punto de convergencia entre el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, sus experiencias y su visión particular" y "la plasmación de una vida que es reflejo de una época, de normas sociales y de valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que forma parte" (Picó y Serra, 2010).

Existen múltiples estudios sobre los cambios de la percepción del trabajo y del mercado laboral en la época post-fordista, pero la incidencia de la actual crisis económica es tan reciente que los estudios profundos sobre las consecuencias de la pérdida de trabajo a causa de la actual crisis todavía son escasos. Frente a algo tan individualizado como es el cambio de perspectivas biográficas derivado de la pérdida de empleo es importante conocer el contexto en que éstas se producen. Siguiendo esta línea teórica, para conocer las implicaciones individuales de la pérdida del empleo en la identidad personal, hemos atendido al interaccionismo simbólico de la psicología social. Este concepto hace referencia al enfoque psicosociológico que estudia los fundamentos simbólicos y lingüísticos subyacentes en la experiencia de la interacción

humana (Lindesmith et al., 2006). Esta corriente sociológica cuenta con autores que sitúan las interacciones simbólicas en las fronteras de la psicología, mostrando cómo identidades, actitudes, motivaciones y emociones son producciones discursivas, atributos de conversaciones, más que entidades mentales (Harré, 1996).

Los cambios en la estructura laboral, entre los que destaca la fragmentación laboral a lo largo de una misma trayectoria biográfica, ponen de manifiesto una situación donde la seguridad de los trabajadores se ve limitada, aparejando toda una serie de transformaciones en su vida personal: pérdida de casa por no poder pagarla, descenso del nivel de vida o la transformación de los tiempos e intereses vitales. Ello demuestra que el trabajo remunerado es tan importante en la actual época como lo fue décadas atrás, pese a que ahora el trabajo "para toda la vida" está en un fuerte proceso de extinción ya que destaca la fragmentación laboral a lo largo de una misma vida laboral.

La evolución empresarial en el sector maderero

Los orígenes de la fábrica de producción de chapa de madera que centran este análisis hay que buscarlos la crisis del petróleo de mediados de los años setenta. Una crisis que llevó a la economía española a una depresión caracterizada por un estancamiento de la actividad productiva, un fuerte aumento del desempleo y fuertes niveles de inflación.

En aquel contexto económico muchas empresas del sector industrial se vieron abocadas a la reconversión o, en muchos de los casos, al cierre. Una de las empresas que tuvieron que cerrar fue Mobiliaria[2], una importante empresa familiar fabricante de muebles situada en un polígono industrial de la comarca de l'Horta Sud, en la provincia de Valencia, que había adquirido una deuda de gran volumen con los suministradores del material de producción. Al ser incapaz de afrontar los pagos, en 1976 se realizó un concurso de acreedores en el que Matrizsa, uno de los principales proveedores de Mobiliaria, decidió adquirir la planta de producción y crear una fábrica de chapa de madera llamada Chapasa, que pasaría a formar parte de su conglomerado empresarial. A partir de aquel momento esta planta de producción se sumó al proyecto de los nuevos compradores.

Matrizsa era hasta entonces una de las principales distribuidoras de madera de España, con diversos almacenes situados en el país -principalmente en Madrid y Valencia- y la nueva fábrica adquirida venía a abrir una nueva línea de negocio: la de producción de chapa y tableros de madera. Los inicios de Matrizsa están en el Madrid de finales del siglo XIX, una empresa familiar que se fue expandiendo poco a poco al resto del Estado.

La recién creada Chapasa fue creciendo en producción con una plantilla estable, buena parte de los trabajadores que entraron en aquellos primeros años han continuado hasta los últimos días. En la década previa a la crisis de 2008 Chapasa alcanzó una plantilla de más de ochenta trabajadores, que junto a los contratos temporales superaba el centenar de empleados. A pesar de las crecientes exportaciones el mercado de negocio de la empresa ha sido principalmente nacional –tónica general en este sector.

En la fábrica se realizaban todos los procesos relacionados con la chapa, desde la descarga de camiones con la madera sin trabajar hasta la salida de chapas perfectamente trabajadas. Los diferentes trabajos en la cadena de producción eran la descarga y orden del almacén, el cortado de maderas en la guillotina, la prensa, la lija, el pulido, la reparación y quita de nudos y el repaso de la chapa. Además, en la estructura de la fábrica había otros departamentos como el de compras y el de administración. Este último estaba ocupado principalmente por mujeres -5 o 6 de un total de una decena-, al contrario que en el proceso de producción, donde la plantilla estaba compuesta principalmente por hombres, con poco más de 7 mujeres que se dedicaban a las labores más delicadas como el repaso de la chapa.

La forma de trabajo fue modernizándose, igual que la cantidad de horas de trabajo se modificó en diversas ocasiones según la demanda. Con el crecimiento del negocio, la empresa optó por la creación de un turno nocturno, quedando todas las jornadas reducidas a 8 horas. La media de salario percibido por los operarios de la fábrica en el último periodo de funcionamiento se encontraba entre 1.300 y 1.500 euros, cantidad superior a la cobrada por otros trabajadores del ramo en la zona. Siempre se pagaba con regularidad y las negociaciones de condiciones y salarios eran fáciles con la empresa. Según relatan los ex trabajadores, en la mayoría de los casos era la propia empresa la que se adelantaba con el incremento del salario a las negociaciones del sector. En los últimos años se produjeron diversos cambios de gestores que junto a los cambios en la dirección en 2008, debilitaron la empresa. Los intereses de la nueva dirección eran diferentes y también el nivel de conocimiento del sector.

En este contexto se produjo una caída de la demanda que fue acompañada de una bajada de los precios de venta, lo que generó que la empresa no pudiese sostener el negocio. Si a ello sumamos los elevados costes de mantenimiento de la planta de producción de Chapasa y los problemas en la gerencia, el cierre de la fábrica se propuso como inevitable.

El proceso de cierre fue escalonado, inicialmente se produjo una reducción de un tercio de la plantilla a través de un expediente de regulación de empleo que buscaba un ajuste de la plantilla de producción por la caída de la demanda. Algunos meses más tarde, dado que la situación no cambió, se produjo un segundo ERE de suspensión temporal del trabajo: un día a la semana dejaban de trabajar. A finales de 2010 se anunció el cierre de la empresa y comenzó el proceso

2 Ésta investigación ha empleado nombres ficticios para preservar el anonimato de las empresas. Dado que hacemos referencia a diversas empresas inter-relacionadas, ha sido necesario diferenciarlas en el texto.

de presentación de las condiciones y negociación el ERE de extinción de la empresa, que fue fundamentado en las pérdidas generadas durante los últimos ejercicios. Sin embargo, los otros cuatro almacenes de que dispone la empresa se han mantenido abiertos, aunque con una bajada importante de la masa laboral.

Despido y maneras de afrontarlo

A pesar de su dureza, el momento del despido es el más interesante en el relato de los ex trabajadores, ya que es el momento en el que comienza a producirse el principal cambio en la experiencia laboral de los trabajadores. Es ahora cuando chocan las pautas laborales de la fábrica de toda la vida, que podríamos categorizar como fordistas, con una nueva situación que vendrá marcada por la precariedad y la flexibilidad propia del nuevo capitalismo.

En el momento de quedarse en el paro, la mayoría de los trabajadores cuentan que consideraban que el sistema seguía funcionando perfectamente y que iban a ser reabsorbidos por el mercado laboral en poco tiempo. La mayoría de los discursos de los trabajadores en aquel momento sigue una línea argumental que entiende que aquellos que están parados es porque no buscan trabajo con el suficiente ahínco, y que esa situación no se va a repetir con ellos porque van a saber volverse a integrar en el sistema, volver a ser parte de la fuerza laboral del país.

Pero esta primera concepción del parado como causante de su propio paro evoluciona a medida que pasa el tiempo: cuanto más larga es la situación de desempleo del individuo, más fuerte es la responsabilidad que los ex trabajadores achacan a las condiciones estructurales del sistema. Se observa también una importante diferencia entre el discurso que los trabajadores esgrimían en el momento en que se quedaron en el paro y el discurso que tienen un año y medio después de estar en esta situación: este discurso se centra sobre todo en la incapacidad de la estructura económica de absorber todos aquellos parados que se han visto desplazados de su puesto de trabajo por una crisis sistémica.

Los valores meritocráticos de los trabajadores se encuentran de lleno con el muro de la estructura, en tanto que la valoración e importancia que ellos le dan a la experiencia en un determinado sector, no es valorada por el sistema; más bien al contrario, es ninguneada en favor de otros valores que ellos consideran poco importantes en este campo, como pueda ser el conocimiento de idiomas o los estudios. Tengamos en cuenta que la mayoría de los trabajadores están muy poco cualificados y que han seguido un método de inserción en el mercado laboral de aprendizaje a través de la experiencia. Consideran que para ciertos puestos como los que ellos ocupaban en Chapasa los estudios no sirven de nada, pues lo único que se necesita para poder desarrollarlos es experiencia.

Este cambio en la demanda de factores de empleabilidad de las empresas supone un punto de inflexión en la mentalidad de unos trabajadores que habían construido su biografía no solo entorno a un modelo laboral más estable, sino entorno a un modelo laboral que exigía menor conocimiento teórico del puesto a desarrollar, dando preeminencia a aquel obtenido a través de la experiencia.

A través de los discursos se puede observar una evolución de la biografía laboral en un ciclo de polivalencia – rigidez – polivalencia, en el cual los trabajadores cuentan como en un principio realizaban diversas tareas dentro de la empresa, adquiriendo experiencia hasta que les era asignado un puesto fijo. Sin embargo hacen notar que ahora lo que se les pide desde las empresas, cuando buscan trabajo, es polivalencia de nuevo: mucha formación para que un mismo empleado sepa realizar muchas tareas, y de esa manera ir rotando puestos en el lugar de trabajo. Esta idea aparece en los discursos de todos los trabajadores.

Es importante recordar la buena imagen que los ex trabajadores tienen respecto de la empresa; así lo muestran al hablar de los conflictos colectivos: todos los trabajadores se refieren orgullosos del hecho de nunca haber necesitado hacer huelga, pues la empresa los trataba "muy bien" en comparación con las otras empresas del ramo y tenían sueldos sensiblemente más altos. El buen trato recibido por parte de la dirección refuerza la visión paternalista de la empresa, lo cual les había hecho alejarse de cualquier actividad sindical, que solo se vio desarrollada fundamentalmente a partir del primer ERE – antes era testimonial, según cuenta el propio representante sindical- y en previsión de lo que se les venía encima. A pesar de ello muchos consideran que solo se sindicaron por la protección legal, e incluso algunos sindicados aseguraron haberlo hecho "porque todo el mundo lo hacía".

Existe una imagen negativa patente hacia los sindicatos, como algo que va contra una empresa que los ha tratado bien y que en teoría no quería ningún mal para ellos. Esta negatividad sindical se ve reforzada por el hecho de que un grupo importante de trabajadores se organizó para acudir a un abogado independiente.

La pérdida de referencia de la empresa como una entidad que además de hacer negocios vela por el bien de sus trabajadores provoca en estos últimos una ruptura en su ética del trabajo. Algunas muestras de sus valoraciones hacia la labor empresarial son los recuerdos nostálgicos de la época en la que tuvieron que dejar de trabajar a destajo por la caída de la demanda, el hecho de alabar la figura de personas que seguían trabajando allí cuando ya estaban jubilados, y la alta consideración que se tenía de aquellos que casi no cogían vacaciones por "sacar adelante" a la empresa.

También aparecen discursos que contraponen los comportamientos de las plantillas de hoy en día con la ética que ellos tienen, al decir que los jóvenes son más irresponsables y que no saben lo que es tener un trabajo o rendir adecuadamente porque no tienen experiencia. De hecho la experiencia es importante para los trabajadores no solo en el sentido de haber aprendido a realizar el oficio sino también en un sentido de antigüedad.

Según su ideal de trabajo, el sacrificio de hoy trabajando en la empresa se veía recompensado no solo por incrementos del salario por antigüedad, sino también, ulteriormente, mediante la pensión de jubilación. Sin embargo esta ética de gratificación diferida desaparece en el momento en el cual pierden el trabajo, cualquier ventaja por antigüedad, y se encuentran en una situación de "tierra de nadie" entre su vida laboral y una jubilación que todavía está demasiado lejos para ser considerada como el siguiente paso. La ternarización del ciclo biográfico en educación – trabajo – jubilación se ve abruptamente cortada por la experiencia del desempleo. Cabe señalar que aunque hay casos de trabajadores que han realizado toda su trayectoria laboral en Chapasa, los que han cambiado de empresas durante su trayectoria laboral no lo han hecho con mucha frecuencia.

Las opiniones respecto a la empresa se vuelven más duras en el momento de hablar de las indemnizaciones por despido, ya que incluso los que salieron beneficiados por las mismas no creen que el acuerdo final haya sido el mejor de los posibles. Pero a pesar de ello los trabajadores siguen recordando la empresa de antes de los expedientes de regulación de empleo: paternal, cercana a los trabajadores, fuente de bienestar no solo laboral, y con otras preocupaciones además del beneficio económico.

Consecuencias sociopsicológicas de la ruptura del relato biográfico

A lo largo de las entrevistas con los ex trabajadores hemos observado en sus discursos las importantes transformaciones que ha supuesto la experiencia de un largo tiempo en el desempleo. Pero a pesar del cambio de transversalidad del trabajo que se está produciendo en las últimas décadas, este sigue constituyendo uno de los puntos de unión principales entre las metas individuales y los objetivos colectivos (Álvaro Estramiana, 1992).

Hay que entender los efectos del trabajo desde las múltiples consecuencias que este tiene sobre el individuo. Desde una perspectiva psicosocial hay determinados elementos que fundamentan la importancia del trabajo en las sociedades actuales. Al considerar las distintas funciones del trabajo en nuestra sociedad, el trabajo, y más concretamente el empleo, no sólo cubre una considerable parte de nuestro tiempo diario, sino que es en sí mismo un importante factor de socialización, un proceso fundamental para comprender la construcción del individuo en relación con su entorno.

El hecho de que se haya producido un cambio en las construcciones biográficas de los individuos es una cuestión innegable: la mayoría de ellos se veían jubilándose en la empresa que habían trabajado desde su juventud, y se han visto sorprendidos por una repentina situación de paro que los ha abocado a la inestabilidad y precariedad que nunca habían tenido que afrontar. La pérdida del trabajo estable supone en todos los casos tratados un truncamiento de su biografía y de su construcción de futuro. Las vidas de las personas entrevistadas tenían como centro gravitacional un puesto de trabajo estable, fuente de bienestar presente y futuro, que ven desaparecer ante sus ojos en el momento en el que cierra la empresa.

Los efectos del desempleo sobre las pautas sociales y psicológicas de los ex trabajadores son diversos, porque las funciones del propio empleo son múltiples. Siguiendo el esquema propuesto por Álvaro Estramiana (1992) vamos a referirnos a cinco elementos estrechamente relacionados con el desempleo: el trabajo como generador de ingresos económicos; la identidad del individuo; los cambios de los roles sociales y familiares; la relación entre trabajo y bienestar psicológico; y por último, el trabajo como actividad y estructuración del tiempo.

En primer lugar debemos considerar el trabajo como generador de ingresos económicos, pues el propio trabajo supone en su dimensión económica el medio a través del cual el trabajador logra los elementos necesarios para poder subsistir. El elemento de los ingresos económicos es una función central del empleo y de la futura integración social, pues determinará en gran medida los entornos en los que el individuo se relacionará. La pérdida de ingresos derivada de la situación de paro supone para los trabajadores una exclusión parcial del sistema social al que pertenecen, en tanto les priva de muchas actividades sociales que llevan aparejado un gasto económico.

Además deberemos tener en cuenta el desplazamiento del significado del dinero en una sociedad de capitalismo de consumo, en la que una persona no es tanto lo que gana o el trabajo que tiene sino aquello que puede consumir. La pérdida de recursos económicos supone en este caso pérdida de integración en el sistema, no solo a nivel contributivo general, sino también a un nivel más personal y cotidiano. La visión paternalista de la empresa que tienen los trabajadores como fuente de bienestar se basa en última instancia en una visión de la misma como fuente de ingresos económicos estables. La desaparición de los ingresos supone no solo cambios en el consumo diario, tal y como acabamos de apuntar, sino cambios en un nivel más profundamente biográfico: pensemos por ejemplo en el gasto que suponen ciertos ritos sociales, como las bodas, y la diferencia de afrontar tal acontecimiento vital teniendo una fuente de ingresos estable o si esta fuente es inestable o inexistente.

En segundo lugar, el trabajo tiene una función potente sobre la construcción de la identidad del individuo. El empleo contribuye a la creación de la propia imagen, además de ofrecer una posición y estatus reconocidos en la sociedad. De acuerdo con Álvaro Estramiana (1992), "pese a algunas matizaciones, el lugar de trabajo, al establecer una continuidad en las relaciones sociales, sigue siendo, principalmente en las sociedades urbanas, el núcleo donde tienen lugar los procesos de identificación y pertenencia a una comunidad". El trabajo supone un elemento central en la definición del sí mismo.

En ninguno de los casos que hemos tratado se ha observado un cambio sustancial en las identidades de los individuos. Si bien han modificado sus hábitos y costumbres, se siguen viendo a sí mismos de la misma manera.. De hecho todos siguen basando su identidad en su antiguo trabajo, hablan del sector de la madera como "su ramo", y tanto los parados como los que han encontrado trabajo en otro sector hablan de poder encontrar un trabajo "de los suyo".

La satisfacción propia por tener un puesto de trabajo y de efectivamente ser bueno en el trabajo propio se ha sustituido por el fantasma de la inutilidad (Sennet, 2006). Están descorazonados por no haber podido encontrar trabajo, pero los discursos de culpabilización del individuo como incapaz de adaptarse a las demandas del mercado de trabajo se han visto muy suavizados. Esta visión pesimista del futuro provoca en los trabajadores una necesidad de replantear su proyecto vital en base a una meta ya desaparecida, puesto que la gratificación diferida, la pensión que esperaban cobrar después de una vida de trabajo, se desvanece tras la prolongada experiencia del desempleo.

La identidad laboral derivada del puesto de trabajo que se ocupa es central en el imaginario de empleo fordista, pero se ve desplazada en el orden de valores actual a una posición secundarizada. La recurrencia a la fama de la empresa Chapasa como "suministradora de buenos materiales" contribuía sin duda a la formación de una identidad que trascendía el propio individuo a través de la glorificación colectiva de los trabajadores por su productividad laboral. En ese sentido, la identidad como trabajadores no se ha perdido pese a la pérdida del trabajo, y en la medida en que la mayoría aseguran mantener su mismo círculo social aunque hayan cambiado el tipo de actividades sociales que hagan ahora juntos, las identidades personales no han sufrido cambios significativos.

Por ello debemos considerar, en tercer lugar, los cambio de los roles sociales y familiares. Como acabamos de señalar, socialmente se ha producido un simple cambio en el consumo de ocio, sin que el ambiente social se haya visto sustancialmente alterado. El trabajo desempeña un papel importante en la construcción de las relaciones interpersonales, no solo en la medida en la que es una convención social asociar la validez de una persona con el puesto de trabajo que tiene, sino también en una dimensión en que la empresa es un espacio social en el que crear y mantener relaciones sociales intersubjetivas.

La pérdida de trabajo ha supuesto una cierta disminución de la intensidad de las relaciones interpersonales que se mantenían con los compañeros de trabajo. Pero, en cierta medida, las "horas vacías" que les ha dejado el trabajo han impulsado a los ex trabajadores a buscar nuevas actividades en las que ocupar su tiempo.

Respecto a los roles familiares, debemos señalar el importante salto cualitativo que se produce entre los trabajadores de más edad y los más jóvenes, y el importante sesgo de género que se observa cuando se habla del reparto de las tareas domésticas en el hogar al entrar en la situación de desempleo. Todos los trabajadores varones de más edad aseguran colaborar más en las tareas del hogar desde que están en el paro, pero siguen considerando que esas labores son de ayuda a la mujer, de colaboración. La única perspectiva femenina que hemos podido analizar sigue un discurso en la misma línea, pero dice que el incremento de ayuda que recibe por parte de su marido ahora que él está en el paro no es proporcional a la cantidad de tiempo libre del que él dispone, ni tampoco de la cantidad de trabajo que ella pueda tener que hacer en casa. Esto es trascendentalmente diferente en el ex trabajador más joven, que considera las tareas del hogar como algo compartido entre los miembros de la unidad familiar, y que no ha tenido grandes cambios, salvo el momento en el que él se pone a trabajar y ella sigue en el paro, pero se refiere a este momento como un salto hacia atrás en la medida en que "han vuelto a la época de sus padres". La división sexual del trabajo en el ámbito doméstico sigue inalterado en su esencia: sí que se observa mayor intervención de los hombres en las tareas domésticas, pero siguen viéndose como un "ayudante" de la mujer. Además hemos podido observar, a través de la diferencia de edad, como el cambio de reparto de las tareas se produce más por el salto generacional que por la variable ocupación / desempleo.

Otro de los importantes efectos que debemos considerar relacionado con el trabajo es la elevada correlación entre empleo y bienestar psicológico, y en consecuencia, los efectos que el desempleo va a generar sobre el estado de ánimo de los ex trabajadores. Este trabajo no ha incidido lo suficiente sobre ello, pero consideramos que si que existe una importante relación entre la pérdida de trabajo y la depresión, la caída de autoestima y la satisfacción con la propia vida. Esto puede hacer que, junto a los elementos considerados previamente, los trabajadores adopten una visión negativa de la vida. Esta subjetividad negativa no quiere decir que no sea una situación complicada en sí misma, que lo es, sino que en muchas ocasiones es el propio bucle negativo en el que se encuentran el que les impide tener una mirada optimista.

Por último deberemos considerar el trabajo como una dimensión íntimamente ligada a la actividad, en un sentido de ocupación de las horas de los individuos. Uno de los mayores costes psicológicos de estar desempleado es el de la inactividad, tal y como relataban en las entrevistas los ex trabajadores afectados por el ERE. El trabajo ayuda a configurar una estructura del tiempo muy importante en el proceso psicológico del individuo, ya que el trabajo impone una estructura temporal en la vida del empleado. La ausencia de dicha estructuración diaria de las actividades debe ser entendida como una consecuencia inevitable derivada de una situación de desempleo: tal y como se muestra en el estudio de caso, la pérdida de trabajo supuso en los ex trabajadores de Chapasa el pasar a disponer de gran cantidad de tiempo libre que no encontraban la forma de utilizar. La pérdida del trabajo como referente estructurador de su vida cotidiana ha llevado a muchos de los trabajadores a referirse a su futuro como "muy negro" o "muy malo", al haber perdido toda esperanza de reinserción laboral. Sobre todo aquellos de más edad se refieren a los años que tienen por delante como una espera hasta la prejubilación y envidian a aquellos compañeros que por edad los prejubilaron en el ERE o que ya estando en el paro se han podido acoger a la prejubilación anticipada a los 61 años. A través de los discursos que hemos analizado, podemos

determinar que la pérdida de empleo ha supuesto para los trabajadores una desestructuración de su vida cotidiana, no solo en el sentido de pérdida de ingresos y lo que ello conlleva (cambios en el ocio por ejemplo), sino en un sentido de incremento de horas libres al no tener que ocuparlas en su puesto de trabajo. La pérdida del referente trabajo en su vida diaria ha supuesto para los trabajadores una carga temporal en el sentido de "horas que necesitan ser llenadas".

Discursos en torno al cierre empresarial

A través de las entrevistas hemos comprobado que los trabajadores buscan construir un relato sobre el cierre de la empresa que de coherencia a sus vidas y se adecue a su visión estable de las trayectorias laborales y vitales. Los seres humanos tienen un profundo interés en el "cómo" y "por qué" de la conducta (Lindesmith, Strauss y Denzin, 2006), y en consecuencia tratan de integrar su ideal laboral estable con el suceso de la repentina pérdida de trabajo. De acuerdo con los datos que hemos recogido, detrás del proceso del ERE y el cierre de la planta de fabricación de chapas, se han construido diversos argumentos para dar justificación a los despidos.

En primer lugar se presenta la crisis económica como el azote de la viabilidad de muchas empresas, especialmente aquellas vinculadas directamente al sector de la construcción, así como aquellas empresas pertenecientes a lo que podríamos llamar "subsectores de arrastre", entre ellas las del sector maderero. En general, este sector está poco modernizado en la provincia de Valencia, y ha basado su competitividad en unos bajos costes laborales, siendo la adaptación a las nuevas pautas de demanda muy baja. Los trabajadores observaron desde el comienzo de la crisis en 2007 una disminución de la demanda que coincidió con la fecha del primer ERE: los trabajadores percibían un menor volumen de trabajo a la vez que se incrementaba la inestabilidad de sus puestos de trabajo, que veían peligrar a medida que disminuían los encargos.

En segundo lugar, el argumento de la mala gestión de la empresa es el que más se ha repetido entre los trabajadores como causa principal del hundimiento de la misma. Muchos resaltan los continuados cambios en la gerencia de la empresa y el desconocimiento de la madera por parte de los gerentes como causas principales del mal funcionamiento de Chapasa. Haciendo un símil podríamos identificar el caso de esta empresa con la novela de Thomas Mann *Los Buddenbrock.* En esta obra se describe una historia familiar en la que la primera generación amasa una fortuna gracias al comercio, la segunda la consolida la empresa en cuestión y, finalmente, la tercera generación despilfarra la fortuna y lleva la empresa a la quiebra. Los trabajadores de nuestro estudio de caso han dibujado una situación en la cual un hombre fundó una empresa, que sus hijos ayudaron a levantar de la nada, y que los nietos, por desinterés y desconocimiento, han dejado hundirse. Estas explicaciones permiten a los trabajadores conjugar el paternalismo empresarial con la dificultad de su situación y achacar el cierre a dos externalidades: la crisis económica y la falta de interés de los actuales propietarios.

Desde un punto de vista externo, consideramos que hay determinados elementos estructurales que cabe tener en cuenta para explicar los despidos y el fin de la actividad en la planta de producción de chapa. En el cierre de la empresa hay que tratar de comprender el cambio de las dinámicas productivas que se han generado en la economía y el modelo productivo español a lo largo de los últimos años. España ha sido tradicionalmente un país con un coste de mano de obra muy bajo y un nivel de tecnificación e innovación industrial escasos en comparación con los países de su entorno. A lo largo de las últimas décadas se han producido dos cambios importantes: por una parte la economía española se ha integrado en el mercado común europeo siguiendo una estrategia de competitividad bajada en los bajos costes unitarios laborales; por otra se ha producido un espectacular crecimiento de la deslocalización en favor de países menos desarrollados que España con sueldos muchos más bajos. Esto ha provocado que la estrategia de competitividad basada en los bajos costes de producción se volviera ineficiente al no compensar el incremento necesario en los salarios con un incremento del valor añadido de la producción de chapado de madera.

De acuerdo con la transformación que ha emprendido el conglomerado empresarial Matrizsa con el cierre de la planta de producción, ajuste de plantilla de trabajadores en los almacenes y mantenimiento del negocio y la actividad de distribución (Matrizsa sigue manteniéndose activa, aunque con muchos menos trabajadores y 4 almacenes de distribución de madera sin ninguna planta productiva), podemos prever que se ha producido un cambio en el modelo de negocio, dado que el anterior había dejado de ser económicamente rentable. Este cambio de modelo responde a la pérdida de competitividad salarial de la planta productora de chapado de madera, tal y como acabamos de describir, de manera que Matrizsa ha pasado a ser simplemente una empresa distribuidora que compra la producción maderera en plantas de producción de otros países del mundo. El negocio deja de tener una vocación nacional de producción-distribución para convertirse en una empresa de comercio internacional.

Para hacer esta transformación del negocio, parece claro que se ha hecho uso de una legislación laboral más laxa y que favorece los intereses del empleador para facilitar el despido de la plantilla, a partir del contexto económico de depresión que se ha producido con la crisis. La recesión parece constituirse como un proceso mediante el cual las empresas españolas que antes no lo habían hecho se adaptan al nuevo modelo de producción, ya que la mano de obra tiene un coste relativamente elevado en nuestro país y no es rentable producir aquí bienes con apenas valor añadido.

Algunos trabajadores no han dudado en achacar a la empresa un aprovechamiento de la situación económica actual para deshacerse de una fábrica con empleados antiguos, caros de despedir y que ya no aportaban los mismos beneficios que antes.

En consecuencia, debemos comprender el expediente de regulación de empleo de esta empresa desde un análisis integral de la situación, más que considerar la simple voluntad de quitarse de encima a los trabajadores. El proceso seguido en el ERE es el propio de una economía capitalista, desregularizada y global donde el empleador va a tratar de obtener los bienes a un menor coste posible y la crisis económica ha sido el vehículo necesario para que se produjeran las transformaciones en la legislación española que permitan estos cambios. Estos discursos no exoneran a la empresa de haber utilizado la situación de crisis que atraviesa nuestra economía para modificar su estructura y buscar nuevos márgenes de beneficio al hacer recaer los costes de una mala gestión sobre los trabajadores. Tanto los trabajadores como la empresa utilizan la crisis como un mero chivo expiatorio, si bien la idealización de la empresa paternalista no ha impedido que los trabajadores realicen sus propias teorías alternativas a la versión oficial que se les había dado. En cualquier caso parece claro el uso deliberado de jugadas institucionales que ha realizado la empresa para aprovechar las recientes reformas legislativas en post obtener un beneficio mediante cauces poco ortodoxos.

Conclusiones

En este texto se ha investigado el impacto de la experiencia del desempleo en un grupo de ex trabajadores de una empresa del sector de la madera afectados por un ERE de extinción. Este análisis se ha realizado desde un enfoque etnográfico, en el que se ha hecho una aproximación a las transformaciones sufridas en la vida de los ex trabajadores, sin perder de vista en ningún momento las implicaciones provocadas por la recesión del ciclo económico y la transformación de las estructuras empresariales en la modernidad tardía.

El trabajo es un elemento generador de ingresos económicos, que construye la identidad del individuo, es esencial en la configuración de los roles sociales y familiares y tiene un papel fundamental en la actividad de la persona. Pasar por la experiencia del desempleo es una experiencia muy personal pero que ha mostrado cuestiones transversales en todos los trabajadores: el empleo no supone únicamente sentimientos propios y visión de uno mismo, sino que además supone la posición de uno mismo en el entramado social.

La pérdida de trabajo supone pérdida de seguridad en la medida en que se desmiente el supuesto paternalismo de una empresa que deja de ser considerada un constructo común de los trabajadores para resultar ser la herramienta de beneficio económico de sus propietarios. Sin embargo no desaparece del imaginario de los trabajadores esa idealización paterna de la empresa, sino que externalizan las causas de su mal funcionamiento a los cambios de la última década: tanto a la transferencia generacional de la propiedad de la empresa como a la recesión económica empezada en 2008.

Los resultados del análisis empírico permiten observar que el cambio de la visión de la empresa es residuo de la transformación individual que sucede a la pérdida del empleo: el trabajo, fuente de vida presente y futura, tiene que ser sustituido por otra dimensión que ayude al individuo a mantener una coherencia vital. Este espacio es ocupado por la identidad del ex trabajador precisamente como eso, como ex empleado de un ramo o de un puesto que solo está en una situación de tránsito entre dos puntos.

El empleo se presenta en todos los casos como parte del núcleo más íntimo de la identidad personal, y la pérdida del mismo o su creciente segmentación temporal no cambian su posición. Las características del empleo actual, fragmentado, parcializado y temporalizado, penetran en el imaginario colectivo de los antiguos trabajadores tras vencer las iniciales reticencias, pero no cambia su significación social ni psicológica.

La consideración de las cinco dimensiones claves del empleo en la psicología de las personas permite ver que pese a los cambios estructurales del trabajo, sus efectos sociales tienen la misma fuerza. El hecho de que estos cinco elementos se transformen pero no desaparezcan, nos lleva a concluir que el trabajo no pierde su centralidad social. Este simplemente se ve precarizado, segmentado en la vida, obligando a los trabajadores a abstraer su estatus social a partir de los vaivenes laborales y sus diferentes experiencias, en vez de la relación directa entre trabajo y posición social que han experimentado a lo largo de su trayectoria vital.

Bibliografia

Alonso Benito, L. (2004) “La sociedad del Trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión” en *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 107, pp. 21-48.

Álvaro Estramiana, J. L (1992), *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid, Siglo XXI.

Álvaro Estramiana, J. L., Garrido Luque, A. y Scheweiger Gallo, I. (2010) “Causas sociales de la depresión” en *Revista Internacional de Sociología,* vol. 68, nº 2, pp. 333-348.

Callejo Gallego, J. (2002) “Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación” en *Revista Español de Salud Pública*, Ministerio de Sanidad y Consumo. vol. 76 Septiembre – Octubre, nº 5. pp. 409 – 422.

Consorci per l’ocupació i l’ocupació de l’Horta Sud (2011), *El sistema productivo local de la madera y el mueble en la comarca de l’Horta Sud*. Torrent.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social.* Madrid, McGrawHill.

García Ferrando, J., Ibáñez, J., y Alvira, F. (1986) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación,* Alianza Editorial, Madrid.

Giddens, A. (2006) "Pobreza, exclusión social y bienestar", en Giddes, A. (ed.) *Sociología*, Madrid, Alianza Editorial. pp. 341 -378.

Goffman, E. (2006) *Frame analysis: los marcos de la experiencia*, Madrid, CIS.

Goffman, E. (1963) *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

HARRÉ, R. (1986) *The social construction of emotions,* Oxford y Nueva York, Basil Blackwell.

Lazarsfeld, P., Jahoda, M. y Zeisel, H. (1996) *Los parados de Marienthal: sociografía de una comunidad golpeada por el desempleo*, Madrid, La Piqueta.

Lindesmith, A., Strauss, A. y Denzin, N. (2006) *Psicología social*, Madrid*,* CIS.

Mead, G.H. (1982) *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*, Barcelona, Paidós.

Maalouf, A. (1998) *Les identités meurtrières*, Paris, Le livre de Poche.

Mückenberger, U. (1989) "Non Standard Forms of Work and the Role of Changes in Labour and Social Security Regulation", *International Journal of Sociology of Law*, nº 17.

Offe C. et al. (1997) *¿Qué crisis? Retos y transformaciones de la sociedad del trabajo*, Donostia*,* Tercera Prensa – Hirugarren Prentsa.

Offe, C. (1992) *La sociedad del trabajo: Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Madrid*,* Alianza.

PALAFOX, J. (1999), *Curso de Historia Económica*, Valencia, Tirant lo Blanch.

Recio, A., Offe, C. y Gorz, A. (1994) *El paro y el empleo: enfoques alternativos*, Barcelona*,* Arcadia.

Sennet, R. (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama: Argumentos.

Sennet, R. (2000) *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

Soros, G. (2008) *El nuevo paradigma de los mercados financieros*, Madrid, Taurus.

Torregrosa, J. y Crespo, E. (1984). *Teorías básicas de psicología Social*, Barcelona, Hora.

Wooldrige, A. (2012) "Return of The Giants" en *The Economist*, Edición Especial *The World in 2013*, pp. 23.

PATRONES DE RESIDENCIA ENTRE LA POBLACIÓN MAYOR QUE NO CONVIVE EN PAREJA: EUROPA OCCIDENTAL, 2004-2011

Pau Miret Gamundi y Pilar Zueras[1]

Resumen

Este trabajo analiza el patrón residencial de la población mayor de 65 años en algunos países de Europa occidental. La hipótesis de partida especifica que en ausencia de pareja coresidente, si las condiciones económicas y de salud lo permiten, la probabilidad de residir en un hogar unipersonal son significativamente superiores al de hacerlo con otras personas, sean o no éstas familiares. Para ello se utiliza como fuente la Encuesta de Salud, Envejecimiento y Jubilación en Europa ("Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe"), una base de datos de panel de hogares de periodicidad bianual publicada de momento desde 2004 hasta 2011 y representativa de la población mayor de 50 años no institucionalizada para cada país y momento de observación. Se han seleccionado diez países que han seguido el programa desde el primero al último de estos ciclos, considerándose a las personas mayores de 65 años, con lo que se han observado a 8.940 individuos (un 72% mujeres) en 16.720 ocasiones. A nivel operativo, la variable dependiente recoge la ratio entre la probabilidad de convivir con otras personas y la de vivir solo. Por medio de la regresión logística para datos panel (observaciones anidadas en personas) se relaciona esta ratio con una serie de variables independientes, una vez se ha controlado por edad, sexo, país de residencia y ciclo de observación. De hecho, e independientemente de las variables de control, la división espacial recogida en la bibliografía aparece con claridad, siendo el área con la menor probabilidad de vivir solo el sur de Europa y la de mayor los países nórdicos. También acorde con la bibliografía, las mujeres presentan una probabilidad de vivir solas significativamente mayor a los varones. Como era de esperar, mientras que durante la expansión económica se incrementó ligeramente la probabilidad de vivir solo, durante la crisis la misma ha descendido substancialmente, muy en especial entre los hombres. Finalmente, en el proceso analítico consiguiente se pretende comprobar si el efecto sobre la probabilidad de vivir solo según edad, sexo, país de residencia y momento de observación se afianza o diluye cuando se incorpora el nivel de instrucción como variable independiente.

Palabras clave: mayores, formas de convivencia, Europa.

1. Fuente de datos y selección de la muestra

Se utiliza como fuente de datos la Encuesta de Salud, Envejecimiento y Jubilación en Europa ("Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe", SHARE), un panel de hogares de periodicidad bianual publicado desde 2004-2005 y cuyo último ciclo disponible, el cuarto, es de 2010-2011. La muestra es probabilística y representativa para cada país de la población mayor de 50 años no institucionalizada en cada momento de observación y que hable correctamente el idioma oficial de cada país.

En el lanzamiento de SHARE se incluyeron once países cubriendo Escandinavia (Dinamarca y Suecia), Europa central (Austria, Francia, Alemania, Suiza, Bélgica y Holanda) y Europa mediterránea (España, Italia y Grecia). El segundo ciclo, dos años más tarde conforma como panel a esta operación estadística, pues sigue a las personas que habían sido seleccionadas en la muestra del ciclo anterior, refrescándose la muestra con personas nacidas en 1955 y 1956, que habían cumplido 50 años entretanto. La tercera oleada, denominada SHARELIFE, suma al panel una dimensión retrospectiva, pues añade las historias de vida de la población entrevistada: entre otros aspectos, se pregunta por las parejas e hijos que han convivido con el individuo entrevistado y las historias laborales. De momento tenemos a nuestra disposición hasta el cuarto ciclo, que nos enfrenta a las repercusiones producidas por la crisis económica que padecemos.

En definitiva, la estructura de SHARE es jerárquica con cuatro niveles: país, hogar, individuo y observación. En el procedimiento de recogida de datos, una vez seleccionada la muestra representativa de los individuos mayores de 50 años residentes en un país determinado, se pasa a entrevistarlos, así como también a sus parejas en el momento de observación y a todas las personas mayores de 50 años que conviven en su mismo hogar (véase Klevmarken *et al.*, 2005).

En este estudio se analizan los diez países que han completado el panel en toda su longitud (cuatro ciclos), por lo que se excluye a Grecia, que interrumpió su participación en la cuarta ola, seleccionándose en primer lugar a todas las personas entre 66 y 95 años y, en segundo lugar, a una persona por hogar, con lo que este nivel no estará presente en el análisis.

1 Pau Miret Gamundi. Centre d'Estudis Demogràfics (Universitat Autònoma de Barcelona). pmiret@ced.uab.cat
Pilar Zueras. Departamento de Geografía, Universitat Autònoma de Barcelona.

La tabla 1 expone el número de individuos seleccionados en las tres estructuras de hogar inicialmente posibles: 1) que alguna vez estuvieron conviviendo en pareja, 2) viviendo en soledad y 3) en compañía de personas fuera de la pareja. El total excede del 100%, pues un individuo puede estar en más de una situación durante el período de observación, al tratarse de cuatro ciclos. Por el contrario, a nivel de observación los valores suman exactamente el 100%, pues en cada ciclo una persona sólo puede encontrarse en una de las situaciones registradas. Vemos que, en general, lo mayoritario es convivir con el cónyuge o pareja, pues en la práctica totalidad de los países observados esta categoría está por encima del 50% o muy cerca de este porcentaje, tanto a nivel de observación como individual. De hecho, la única excepción es Austria, quedando algo lejos de este porcentaje (pues sólo un 45% de los individuos mayores de 65 años convivieron alguna vez en pareja, protagonizando en esta situación del hogar un 42% del total de observaciones), aunque tampoco en Francia la convivencia en pareja fue mayoritaria (alcanzando alguna vez a un 47% de su población mayor de 65 años y a un 45% de las observaciones totales), ni en Dinamarca, en donde si bien un 50% de la población convivió en pareja alguna vez, las observaciones descubrieron en esta situación a sólo un 45% de los individuos. Así, en estos tres países (Austria, Francia y Dinamarca) entre la población mayor de 65 años vivir solo es lo más habitual, experimentando alguna vez la residencia en hogares unipersonales un 52% de los individuos en Austria, un 57% en Dinamarca y un 51% en Francia. No obstante, en todos los países sin excepción convivir en compañía cuando no se disponía de pareja es una opción minoritaria o, en otras palabras, en ausencia de pareja lo más habitual es vivir solo. Incluso en aquellos países con menores porcentajes de población viviendo sola, España e Italia, esta proporción es notablemente superior a la de aquellos que conviven con una compañía que no es específicamente la pareja.

Tabla 1. Individuos entre 65 y 95 años y observaciones en tres posibles situaciones de convivencia según país de residencia.

					No conviven en pareja							
	Conviven en pareja				En soledad				En compañía			
	Individuos (%)		Observaciones (%)		Individuos (%)		Observaciones (%)		Individuos (%)		Observaciones (%)	
Austria	1.044	(44,62)	1.440	(41,68)	1.222	(52,22)	1.759	(50,91)	186	(7,95)	256	(7,41)
Alemania	909	(63,48)	1.818	(62,18)	565	(39,46)	990	(33,86)	81	(5,66)	116	(3,97)
Suecia	958	(62,13)	1.986	(55,69)	729	(47,28)	1.455	(40,80)	112	(7,26)	125	(3,51)
Holanda	852	(62,01)	1.714	(56,72)	618	(44,98)	1.237	(40,93)	50	(3,64)	71	(2,35)
España	1.069	(61,19)	2.070	(58,00)	530	(30,34)	868	(24,32)	383	(21,92)	631	(17,68)
Italia	1.155	(63,92)	2.365	(61,98)	547	(30,27)	990	(25,94)	268	(14,83)	461	(12,08)
Francia	1.219	(47,45)	2.160	(45,02)	1.327	(51,65)	2.339	(48,75)	210	(8,17)	299	(6,23)
Dinamarca	536	(49,63)	1.189	(44,60)	620	(57,41)	1.380	(51,76)	79	(7,31)	97	(3,64)
Suiza	852	(58,96)	1.320	(53,90)	605	(41,87)	1.046	(42,71)	66	(4,57)	83	(3,39)
Bélgica	1.141	(52,10)	2.381	(50,00)	1.063	(48,54)	2.114	(44,39)	168	(7,67)	267	(5,61)

Fuente: elaboración a partir de SHARE, ciclos 2004/5, 2006/7, 2008/9, 2010/1

Al centrarnos sólo en quienes no conviven en pareja, la pregunta de investigación es la siguiente ¿la mayor o menor propensión de convivir con otras personas en relación a vivir solo es cultural o existen factores estructurales o coyunturales que explican estas substanciales diferencias?

En efecto, si bien es innegable que el modelo de convivencia más común entre la población adulta es el residir en pareja, se ha estudiado poco el modelo de hogar de quienes no disponen de ella, de manera que pueden "elegir" si conviven con otras personas o en solitario. Precisamente, esta investigación se centra en quienes no conviven en pareja, preguntándose por las diferencias en las características personales y contextuales de quienes residen acompañados en relación a quienes lo hacen en solitario. En otras palabras, este trabajo analiza el patrón residencial de la población de 66 a 95 años sin pareja coresidente en algunos países de Europa occidental.

La creencia de partida reza que en ausencia de pareja coresidente y siempre que las condiciones económicas y de salud lo permitan, la probabilidad de residir en un hogar unipersonal es significativamente superior a la de vivir con otras personas, sean o no éstas familiares. Esta declaración inicial se confirmará si, para empezar, encontramos que la población vive más acompañada y menos en solitario cuanto más años va cumpliendo, pues con la edad disminuye la autonomía personal. También habría que constatar que en tiempos de crisis económica se reduce la proporción de solitarios, en comparación con los momentos de bonanza, pues mientras que las dificultades fuerzan a compartir residencia, los buenos tiempos incrementan la libertad para escoger el tipo de hogar en que se vive. Finalmente, esperamos comprobar que a mayor nivel educativo, mayor soledad, lo que se explicaría también por la mayor capacidad de elección que otorga el nivel de instrucción.

Así, la submuestra final la integran 8.883 individuos (un 72% mujeres: un alto desequilibrio entre sexos a causa de la mayor supervivencia de la mujer) observados en 16.541 ocasiones (tabla 2). En definitiva, la información recogida está agrupada en 10 países (3r nivel de análisis: país de residencia), de los cuales se han seleccionado una persona de referencia con entre 66 y 95 años por cada hogar (2º nivel de análisis: individuo) durante un máximo de cuatro observaciones temporales (1r nivel de análisis: episodio) en que la persona se ha mantenido dentro del rango de edades mencionado. La suma de los porcentajes es de un 100% tanto para los individuos como en los episodios, pues no hay ninguna persona que haya cambiado de país de residencia y haya sido seguida por la encuesta.

Tabla 2. Individuos y observaciones componentes de la muestra según país de residencia y sexo, población de 65-95 años que no convive en pareja.

	hombres	%	observaciones	%	mujeres	%	observaciones	%
Austria	302	12,34	417	9,78	1.048	16,29	1.592	12,97
Alemania	172	7,03	279	6,54	446	6,93	822	6,70
Suecia	266	10,87	506	11,87	500	7,77	1.073	8,74
Holanda	181	7,39	354	8,30	464	7,21	951	7,75
España	199	8,13	326	7,65	620	9,63	1.157	9,42
Italia	214	8,74	374	8,77	549	8,53	1.077	8,77
Francia	370	15,11	627	14,70	1.096	17,03	2.006	16,34
Dinamarca	204	8,33	431	10,11	437	6,79	1.044	8,50
Suiza	191	7,80	309	7,25	454	7,06	819	6,67
Bélgica	349	14,26	641	15,03	821	12,76	1.736	14,14
Total	2.448	100,00	4.264	100,00	6.435	100,00	12.277	100,00

Fuente: elaboración a partir de SHARE, ciclos 2004/5, 2006/7, 2008/9, 2010/1

A nivel operativo, la variable dependiente recoge la ratio entre la probabilidad de convivir con otras personas y la de vivir solo, que denominaremos como "relación de acompañamiento". Por medio de la regresión logística para datos panel (observaciones anidadas en personas) se relaciona esta ratio con una serie de variables independientes, una vez se ha controlado por edad, sexo, país de residencia y ciclo de observación.

2. Revisión bibliográfica

Numerosos trabajos han abordado el análisis comparativo de la solidaridad intergeneracional en Europa -ya sea en cuanto a transferencias económicas, a la provisión de cuidados o de espacio (convivencia)- y han destacado patrones regionales diferenciados, graduados de norte a sur (Kohli et al., 2005). De manera generalizada, en los países del sur se da una mayor frecuencia de contactos entre los padres y los hijos adultos (Hank, 2005) y la convivencia en un mismo hogar o en un hogar independiente en el mismo edificio es también más común (Kalmijn y Saraceno, 2008; Isengard y Szydlik, 2012). Asimismo, se dan patrones diferenciados respecto a las transferencias económicas, más habituales pero de menor intensidad en los países del norte que del sur (Albertini et al., 2007).

Las distintas estrategias de solidaridad intergeneracional se configuran en función de las necesidades cubiertas o insatisfechas por los respectivos estados de bienestar (Daatland y Lowenstein, 2005), que modulan el peso de la familia y el mercado en la provisión de asistencia a la población anciana, posiblemente en función de preferencias culturales más familiaristas o individualistas, aunque el familiarismo parece estar más relacionado con las necesidades de cuidados asociadas a las carencias institucionales que con la predisposición de los hijos en atenderlas (Kalmijn y Saraceno, 2008). Estas carencias, junto con los patrones residenciales, con mayor prevalencia de la convivencia intergeneracional en los países del sur, así como una menor tasa de ocupación entre las generaciones femeninas ancianas favorecen también patrones de cuidado diferenciados entre norte y sur. Mientras en los países del sur los cuidados generalmente son relegados a pocas personas dentro de la familia y con mayor intensidad y dedicación, en los países del norte y centro los cuidados informales a los mayores implican a más personas del círculo familiar o social, de tal manera que las personas mayores viviendo solas tienen mayores probabilidades de recibir ayuda que en los países del sur (Attias Donfu, Ogg y Wolf, 2005).

En todos los países europeos se ha detectado una tendencia a vivir en solitario, manteniéndose la distancia entre patrones regionales (Pampel, 1992; Palloni, 2001): así, la coresidencia con hijos u otras personas fuera de la pareja es más frecuente en el sur de Europa, mientras que en el norte está más extendida la institucionalización y en el centro y este de Europa se vive en mayor medida en soledad (de Jong Gierveld et al., 2001; Delbès et al., 2006). En particular en España se viene observando entre los mayores un aumento de la vida en solitario en detrimento de la coresidencia con hijos u otras personas fuera de la pareja (Pérez Ortiz, 2006; Abellán et al., 2007). En concreto, el censo de 1991 recogía un 16,2% de solitarios entre la población de 65 o más años y el de 2001 un 19,6%, incremento que López Doblas (2005) consideró que no se debía a la erosión de la solidaridad intergeneracional, sino a una mejora en la salud y en el bienestar material de los mayores.

La mayor longevidad lleva a una extensión de la vida en pareja, pero el diferencial de supervivencia entre sexos supone una mayor probabilidad de viudedad entre las mujeres, lo que explica que ellas vivan menos en pareja que los varones. Por ejemplo, en Europa en 2000 mientras que una de cada cinco mujeres mayores de 74 años convivía en pareja, entre los hombres esta ratio era de dos de cada tres (Delbès et al., 2006). Pero en ausencia de pareja, la vida en solitario es la más común para ambos sexos: así, tomando el estado civil como aproximación al hecho de tener pareja, se observa una mayor proporción de hogares unipersonales entre los viudos y divorciados que entre los casados (lo que no deja de ser una explicación endógena, pues los casados residen prácticamente siempre con su cónyuge), aunque las proporciones difieren entre el norte y el sur de Europa (de Jong Gierveld et al., 2001; Delbès et al., 2006). Se ha observado que el divorcio afecta

negativamente la relación entre padres e hijos a largo plazo reduciendo la intensidad de la relaciones intergeneracionales también en la vejez (Albertini y Garriga, 2011). En este sentido, se percibe una menor propensión a vivir con hijos entre los divorciados (Aquilino, 1990; Pezzin y Schone, 1999, Kalmijn y Saraceno, 2008), así como una menor probabilidad de vivir solos y mayor propensión a residir en instituciones de los solteros (Delbès et al., 2006).

La edad también está relacionada fuertemente con las formas de convivencia de los mayores, pues a partir de los 75 años la vida independiente disminuye con la edad. Los motivos que se aducen son variados, así los relativos a la mala salud o a la limitación funcional (Pezzin y Schone, 1999; Festy y Rychtarikova, 2008; Zueras y Ajenjo, 2010). Sea por fragilidad o por soledad, los más ancianos viven más frecuentemente en instituciones o cohabitan con hijos u otras personas. Así, a partir de los 75 años la institucionalización es una opción cada vez más frecuente con la edad entre las personas que no tienen cónyuge, incluso a igual estado de salud autodeclarado. Sin embargo, la presencia de la institucionalización varía según los países, siendo menor en los del este y del sur de Europa que en los del norte y del oeste (Delbès et al., 2006).

Finalmente, también las características socioeconómicas son discriminantes en las formas de convivencia de los adultos mayores. Así, un elevado nivel de instrucción o altos ingresos están asociados a una mayor independencia residencial (Palloni, 2001). Aunque es cierto que un nivel educativo elevado está relacionado con una mayor esperanza de vida libre de discapacidad (Robine et al., 1999), se observa el mismo efecto entre los mayores de 74 años con discapacidad: la coresidencia con otras personas diferentes de la pareja es menos frecuente también entre los que tienen un mayor nivel educativo, con independencia de su estado civil (Festy y Rychtarikova, 2008). Otros estudios apuntan que los pensionistas tienen una mayor probabilidad de vivir solos que los que no están percibiendo una pensión (Wolf, 1995), lo que sugiere que la independencia económica favorece la independencia residencial.

Más allá de las características individuales, los patrones residenciales de los adultos mayores responden no sólo a sus necesidades y oportunidades sino a las de sus hijos, y están a su vez condicionadas por la influencia de cambios coyunturales como el devenir de una crisis económica. Una comparativa europea muestra que la mayor propensión a vivir con los hijos en la vejez está relacionada con indicadores macroeconómicos, de manera que esta forma de convivencia parece aumentar como respuesta a la incerteza económica (Isengard y Szydlik, 2012).

3. Evolución de las variables de control: país de residencia, edad y sexo

A continuación presentamos un modelo en que la ratio entre vivir acompañado y hacerlo solo está en función de una serie de variables explicativas que se irán introduciendo progresivamente. Para empezar, describiremos el efecto de las variables estructurales de control y su evolución en el tiempo.

Tabla 3. Patrones de convivencia en compañía en lugar de vivir en soledad por país (coeficientes de regresión logística con datos panel)

	Coeficiente	Valor de *p*
Holanda	-1,57	0,00
Dinamarca	-0,96	0,00
Suiza	-0,92	0,00
Suecia	-0,48	0,06
Alemania	-0,31	0,26
Bélgica	-0,17	0,44
Francia	-0,09	0,68
Austria	0,00	referencia
Italia	2,72	0,00
España	3,82	0,00

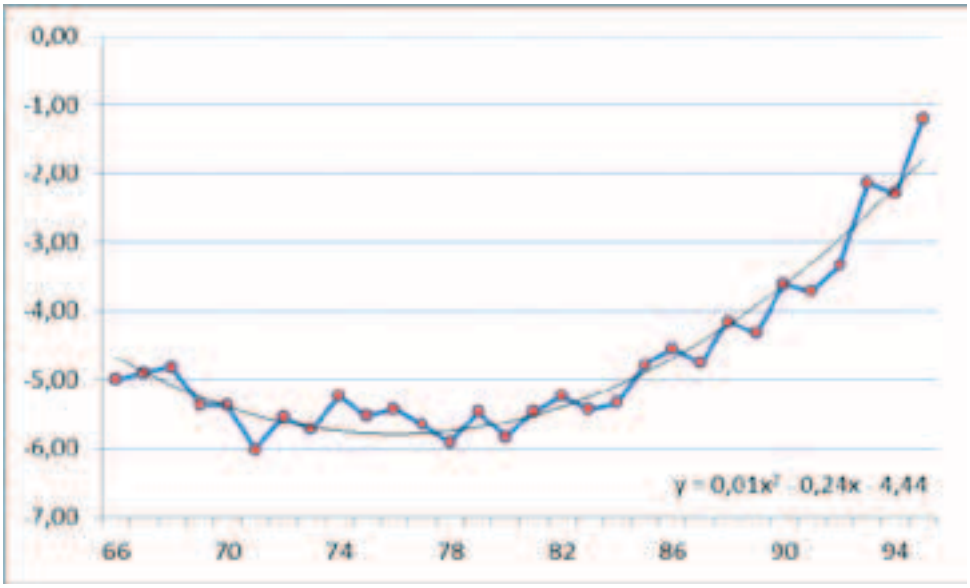
	coeficiente	error estándar
/lnsig2u	2.58	0.05
sigma_u	3.63	0.10
rho	0.80	0.01

Fuente: elaboración a partir de SHARE, 2004/5 a 2010/11

Al iniciar la construcción de este modelo presentamos únicamente la descripción de los patrones según país de residencia (tabla 3). La división espacial recogida en la bibliografía aparece con claridad. Así, se presenta un conjunto de países que destacan porque la población mayor convive en mayor medida en hogares de solitarios: son, de mayor a menor soledad,

Holanda (con un coeficiente de compañía claramente distante del resto de países observados), el conjunto formado por Dinamarca y Suiza y, en menor medida, Suecia. Un segundo grupo presenta Europa Central como el área donde existe un mayor equilibrio entre vivir en soledad y acompañado: son Alemania, Bélgica, Francia y Austria (con un mismo nivel para estos dos últimos países). Finalmente, el conjunto formado por Italia y España, representantes de la Europa mediterránea, presentan una probabilidad de vivir en compañía y no en soledad significativamente mayor que en sus países europeos vecinos. Estos patrones diferenciados con tanta claridad a escala geográfica se dan para ambos sexos, pues el género no surge de momento como una variable significativa en el tema que nos ocupa.

Gráfico 1. Probabilidad por edad de vivir acompañado en lugar de en soledad (coeficientes de regresión logística con datos panel)



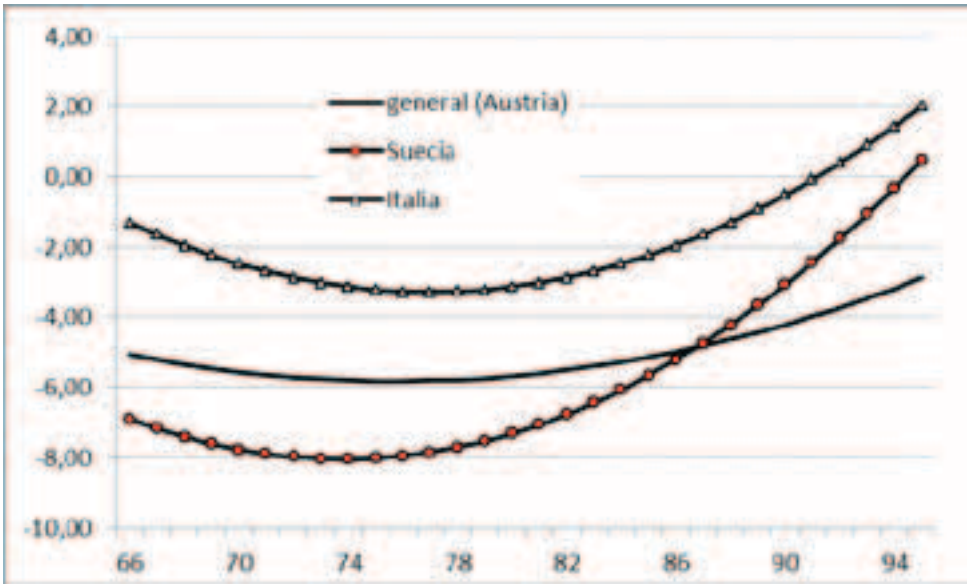
Fuente: elaboración a partir de SHARE, 2004/5 a 2010/1

Sobre la diferencia regional vamos a añadir la pauta por edad: en general, la probabilidad de vivir acompañado en vez de solo se reduce ligeramente entre los 66 y los 70 años, se estabiliza a partir de entonces y se incrementa con fuerza a partir de los 80 años (gráfico 1), pues desde esta edad en adelante, a más años, mayor probabilidad de convivir con otras personas en lugar de hacerlo en soledad. Esta pauta se puede reducir técnicamente a un modelo con la edad continua (en lugar de categórica, como habíamos considerado hasta el momento) utilizando dos factores de edad, a saber, la edad simple y la edad cuadrática, según la ecuación que aparece en la escuadra inferior derecha del gráfico 1. Por ello, a partir de ahora, por mor de la parsimonia, el modelo incluirá estos dos factores de edad en continuo en lugar de las treinta categorías de edad discretas con las que habíamos comenzado el análisis, a saber, de los 66 a los 95 años, ambas incluidas.

Con todo, la situación relativa de los países en relación a la probabilidad de convivir con otras personas en vez de hacerlo solo se mantiene al introducir la edad en el modelo, es decir, el ranquin presentado no se debía a una estructura por edad diferencial. En otras palabras, ni los países en que se reside más en soledad coinciden con los de mayor proporción de menores de 80 años (los que más viven solos), ni los países en que se reside más en compañía (en ausencia de pareja) coinciden con los de mayor proporción de mayores de 80 años, cuya probabilidad de vivir acompañados se incrementa exponencialmente con la edad. En definitiva, la diferencia geográfica observada no ha sido causada por una estructura por edad diferencial, persistiendo de momento la hipótesis de la cultura específica de los países, pues viven más en soledad los del norte, menos los de centro Europa y mucho menos los del sur, sin que ello se achaque a que unos están más envejecidos que otros.

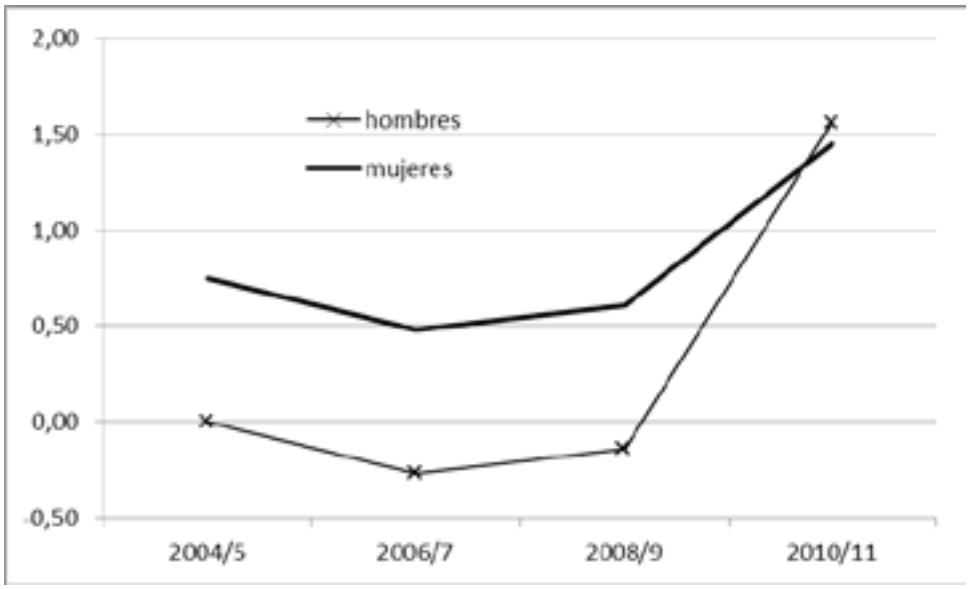
Debemos añadir que esta pauta de edad, en especial el aumento en la probabilidad de estar acompañado a partir de los 80 años, se da de manera más acusada en Italia, y de forma mucho más contundente en Suecia, en comparación con los otros países analizados (gráfico 2). Mientras que en el caso de Italia la desviación es mínima (y no vale la pena complicar por ello el modelo), para Suecia nos vemos obligados a incluir la interacción con la edad, puesto que su pauta es singular, es decir, existe un efecto neto de la edad y del país de residencia en prácticamente la totalidad de los países analizados (expresan una pauta por edad muy similar) pero es imprescindible introducir la interacción entre la edad y el país en el caso particular de Suecia (tabla 2). Con todo, controlando por edad, los países con mayor soledad continúan siendo Holanda, Dinamarca y Suiza (y Suecia con las particularidades entre los mayores de 80 años que acabamos de destacar); persiste el conjunto de la Europa central, pues el tipo de hogar en Austria, Alemania, Bélgica y Francia no ofrece diferencias estadísticamente significativas y; en el otro extremo, está España con una probabilidad de convivencia cuatro veces superior a la de la Europa central y con una Italia que incluso incrementa más sus diferencias a partir de los 80 años.

Gráfico 2. Pautas específicas de Italia y Suecia en la probabilidad de vivir acompañado en lugar de en soledad por edad (coeficientes)



Fuente: elaboración a partir de SHARE, 2004/5 a 2010/1

Gráfico 3. Evolución temporal de la probabilidad de vivir acompañado en lugar de en soledad (coeficientes) según sexo.



Fuente: elaboración a partir de SHARE, 2004/5 a 2010/1

Armados con estas pautas por edad, en el siguiente paso nos preguntamos por la evolución temporal de las mismas. A lo largo del tiempo analizado (cada dos años entre 2004/5 y 2010/11) la tendencia a vivir acompañado se ha revertido, pues si bien entre el primer y el segundo ciclo se había incrementado la probabilidad de vivir solo, se produjo un punto de inflexión en el tercer ciclo (2008/9), coincidiendo con la explosión de la crisis económica, de manera que este indicador no presentó ninguna diferencia entre los primeros datos analizados y esta tercera ola, pero en el último de ellos (2010/11) se ha registrado un substancial incremento de hogares colectivos en detrimento de quienes viven solos. En decir, la crisis ha provocado que la gente mayor conviva más acompañada, sin que podamos establecer por el momento quien ayuda a quien en el interior del hogar: en otras palabras, no sabemos si la gente mayor convive con otras personas para ayudar a los convivientes o para que éstos le ayuden.

Debemos destacar, además, que sólo al añadir el efecto del tiempo de observación, el género aparece como una variable a tener en cuenta, y ello es debido a que mientras que hasta el estallido de la crisis las mujeres convivían acompañadas en mucha mayor medida que los hombres, en el último período observado las probabilidades entre géneros se han igualado, e incluso revertido (gráfico 3). Es decir, al evitar al principio la variable de género en un modelo explicativo en la probabilidad de convivir acompañado en lugar de en soledad (pues no surgía como significativa en el paso en que la introdujimos por primera vez) habíamos cometido un error que ahora enmendamos. Al combinar los datos de todos los

años se coló el espejismo que acabamos de desvelar: no hubo diferencias entre sexos en el último ciclo observado, 2010-11, pero en los tres anteriores, durante el final de la expansión económica, las mujeres convivían con otras personas (que no eran su pareja) en mucha mayor medida que los hombres, que convivían mucho más en soledad: a ello atiende el factor de interacción entre el género y el cuarto ciclo que se puede apreciar en el modelo expuesto en la tabla 4 y que se representa en el gráfico 3.

Por otro lado, también hemos comprobado que esta tendencia fue similar en toda la Europa visitada en esta investigación, de manera que no se precisa introducir un factor de interacción entre el momento de observación y el país de residencia.

Además, ni considerando la estructura por edad, como acabamos de ver, ni una evolución diferencial según género, como vemos ahora, se difumina ni un ápice en la tipología de países en la relación de probabilidades entre vivir acompañado o en soledad, por lo que no hemos conseguido de momento explicar la cultura diferencial entre el norte (con Suiza), centro y sur de Europa a través de las diferencias estructurales entre las regiones o coyunturales de un momento determinado.

Tabla 4a. Variables de control en la probabilidad de convivir acompañado en lugar de solo (coeficientes): país de residencia, edad, sexo y período de observación.

	Coeficiente	valor de p
Holanda	-1,88	0,00
Suiza	-1,76	0,00
Dinamarca	-0,71	0,02
Francia	-0,27	0,26
Bélgica	-0,04	0,89
Austria	0,00	ref.
Alemania	0,23	0,46
Italia	2,81	0,00
España	3,99	0,00
edad simple	-1,49	0,00
edad cuadrática	0,01	0,00
Suecia (con interacción)	42,99	0,05
edad simple	-1,27	0,02
edad cuadrática	0,01	0,01
2004/5	0,00	ref.
2006/7	-0,25	0,06
2008/9	-0,22	0,15
mujeres	0,61	0,00
hombres en 2010/11	1,68	0,00
mujeres en 2010/11	1,41	0,00

Fuente: elaboración a partir de SHARE, 2004/5 a 2010/1

Recapitulando, controlada la edad, el momento de observación, el género e incluso el nivel de instrucción (como veremos en el siguiente apartado), el bloque de países que conforman la Europa central (Francia, Bélgica, Austria y Alemania) aparecen con diferencias no significativas en la ratio entre acompañamiento y soledad: técnicamente, el valor de *p* al comparar con Austria a los otros tres países es mayor a 0,10, es decir, nada se opone a aceptar una relación de compañía frente a la soledad al mismo nivel entre ellos; si se observó alguna distancia al principio del análisis era debida completamente a diferencias estructurales, pero en realidad el comportamiento del fenómeno analizado fue similar entre todos los países representantes de la Europa central.

En contraste, vivir en soledad gozó de mucho mayor predicamento en Holanda y Suiza, y también en Dinamarca, aunque en menor medida. En el otro polo, la soledad como forma de residencia está mucho menos presente en Italia y, muy en especial, en España. Modelos que, repetimos, se dan de manera independiente a la estructura demográfica, que se vieron a lo largo del período temporal analizado sin excepción y que se dio tanto entre hombres como entre mujeres. Sólo Suecia no se adaptaba de manera simple a esta tipología, pues entre los y las que se acercaban a los 80 años se producía un proceso de aumento de la convivencia en compañía peculiar, que habría que investigar en mayor detalle con un estudio del caso en particular.

La edad es clave para prever la ratio entre la población que vive acompañada en relación a quienes viven en soledad, pues a partir de los 80 años esta forma de hogar se reduce notablemente en comparación con aquella.

En tercer lugar, la evolución temporal presenta tres etapas muy diferenciadas: la de partida (2004), que hemos considerado como referencia, la central, que se corresponde con el fin del período de expansión económica (2006-8), en que la población europea registró las mayores proporciones de hogares unipersonales, y la final (2010), con la explosión de la crisis, en que vivir en soledad disminuyó notablemente, incrementándose complementariamente la convivencia con otras personas.

Finalmente, antes de incidir en el efecto de la educación, cabe resaltar que en línea con lo encontrado en la bibliografía, las mujeres presentan una mayor probabilidad de convivir en compañía en lugar de solas que los varones, cuya prevalencia de soledad era significativamente mayor. No obstante, con la explosión de la crisis económica –como acabamos de ver- la distancia entre sexos ha desaparecido.

4. El efecto del nivel de instrucción sobre el tipo de hogar

El currículum educativo varía en función del país observado. La "International Standard Classification of Education (ISCED)" es el instrumento más eficaz para comparar el nivel de instrucción entre países. En SHARE cada país clasifica la educación en función de su propio currículum y una vez recogidos los datos se estandarizan a posteriori según las categorías de ISCED97. La misma divide el nivel de instrucción en siete grados: 0) educación anterior a la primaria; 1) educación primaria o primera etapa de la educación básica; 2) primer nivel de secundaria o segunda etapa de la educación básica; 3) segundo nivel de la educación secundaria; 4) educación postsecundaria no terciaria; 5) primera etapa de la educación terciaria y 6) segunda etapa de la educación terciaria. La adaptación de currículum de los diez países aquí considerados a ISCED97 obliga a reducir las categorías a tres: 1) máxime educación básica u obligatoria, 2) educación media y 3) educación universitaria. Queremos destacar, por último, que esta variable no cambia con el tiempo, es decir, permanece a nivel de individuo, no de la observación en un ciclo determinado.

Así, el último paso en la construcción de este modelo incluye el nivel de instrucción, asumiendo –siguiendo la teoría del capital humano- que a mayor grado educativo, mayor renta y, en consecuencia, mayor independencia en la elección del tipo de hogar. En general, claramente, el convivir con otras personas (que no sean la pareja) en lugar de vivir solo es tanto menos probable cuanto mayor es el nivel de instrucción, sin que existan diferencias en este sentido entre hombres y mujeres. Aun así, debemos hacer algunas acotaciones menores en relación a la vinculación del nivel de instrucción según país de residencia y momento observado, expuestas en la tabla 4b, y que no retocan en absoluto la máxima que acabamos de exponer.

Tabla 4b. Efecto del nivel de instrucción en la probabilidad de convivir acompañado en lugar de solo (coeficientes): controlando por país de residencia, edad, sexo y momento de observación

	Coeficiente	valor de p
Máximo educación básica	0,00	ref.
Educación media	-1,23	0,00
Educación universitaria	-1,78	0,00
Educación media en Suiza	-1,33	0,00
Universidad en Holanda	-2,12	0,10
Educación media tercer período	-0,76	0,10
Constante	51,66	0,00
	Coeficiente	error estándar
/lnsig2u	2,88	0,05
sigma_u	4,22	0,10
rho	0,84	0,01

Fuente: elaboración a partir de SHARE, 2004/5 a 2010/1

En primer lugar, se ha comprobado que la probabilidad de convivir acompañado en relación al patrón educativo para el conjunto de los países europeos analizados, era algo inferior para quienes habían accedido a una educación media en Suiza o a una educación superior en Holanda. En segundo lugar, y para acabar con la presentación de estos resultados, vemos que en el tercer punto temporal observado quienes tenían una educación media continuaron reduciendo su probabilidad de

convivir acompañados en vez de solos, inconscientes aún de los cambios que se avecinaban. Con todo, estas interacciones no revisten de suficiente fuerza para que deban ser obligatoriamente introducidas en el modelo final, por lo que no lo hemos hecho (véase tabla 5, en anexo).

5. Conclusiones

Tras mucho bregar con la tipología de los diez países observados, y tras controlar por la estructura demográfica, el nivel educativo y la coyuntura del momento de observación, no se ha conseguido desvelar las causas de la distancia en la ratio de quienes conviven en compañía de personas fuera de su pareja y quienes viven en soledad, a no ser por el comportamiento específico de cada país debido a culturas idiosincráticas. En efecto, esta ratio no presenta diferencias estadísticamente significativas a lo largo de la Europa central, representada por Austria, Alemania, Francia y Bélgica, un área con un estado de bienestar conservador que muestra un punto medio en el ranquin de nuestro objeto de estudio. Frente a ella, la Europa nórdica y socialdemócrata, donde es relativamente mucho más probable vivir en soledad más allá de los 65 años, formada por el conjunto de Suecia, Holanda, Dinamarca y también Suiza (como único elemento de la Europa central). Suecia encabeza los países con más solitarios entre los 65 y los 80 años, pero a partir de esta edad, las proporciones de población que convive acompañada se alzan con fuerza frente a la de los que viven en solitario, no sabemos si porque los solitarios son institucionalizado o pasan a convivir con otras personas llegada cierta edad: sea lo que sea lo cierto es que sólo acontece en Suecia (entre los 10 países analizados). En el otro extremo, con un mayor acompañamiento frente a la soledad, brilla con luz propia la Europa del sur, representada por España e Italia.

La tentación de atribuir este hecho a su "familismo" es muy fuerte, al tiempo que se achaca la extraordinaria soledad nórdica a su falta de vínculos afectivos más allá del núcleo conyugal. Se afirma así que mientras que a estos les gusta vivir solos, a aquellos les gusta vivir acompañados. Pero también es plausible pensar que mientras que en los países socialdemócratas los servicios públicos les permiten vivir solos hasta que necesitan asistencia continuada (ante los achaques de la edad), la falta de estos obliga en el sur de Europa a convivir con otras personas. Aunque estos comentarios son pura especulación, se basan en la constatación de que 1) a partir de los 80 años, a mayor edad, mayor acompañamiento en el hogar, 2) con la crisis económica se han disparado los hogares compartidos en detrimento de los solitarios y; 3) vemos claramente un patrón en que a mayor nivel educativo, mayor ratio de hogares unipersonales, que nos hace pensar que nos hayamos más ante una mayor libertad de elección en los países socialdemócratas que ante un supuesto *familismo* o necesidad de compañía.

Tenemos la intención de incluir dos variables que creemos disiparán nuestras dudas al respecto, a saber, la renta percibida por el individuo observado y el estado de salud del mismo. Para la primera tenemos las diferentes fuentes de financiación (trabajo, pensiones, etc.) de la persona entrevistada y para la segunda disponemos del número de limitaciones en actividades de la vida cotidiana e instrumentales.

La encuesta SHARE permite también el uso de las observaciones sucesivas para hacer un estudio de transición de las diferentes formas de convivencia y analizar el impacto de eventos específicos en los cambios de composición del hogar de los mayores. Otra posibilidad interesante sería hacer análisis biográfico combinando los datos del SHARELIFE de la tercera ola.

De momento, hemos descubierto que el contexto económico (de la expansión a la crisis) ha supuesto un cambio brusco en el nivel de soledad residencial, lo que interpretamos como que mientras un marco de expansión económica favorece los hogares de solitarios, la crisis los dificulta, forzando a la población mayor a buscar la compañía de otras personas.

Además, el último momento observado también ha significado un reverso en el patrón de género, pues mientras que durante la expansión las mujeres vivían más en compañía, la distancia entre sexos ha desaparecido con la crisis: lo que podemos interpretar como que las dificultades han incidido con mayor virulencia entre los hombres que entre las mujeres. Además, en contra de lo aportado en la bibliografía, hemos comprobado que el cambio súbito relatado se ha producido a lo ancho de toda la geografía europea, por lo que debemos desmentir que existan particularidades culturales en lo que al efecto del contexto económico se refiere.

Bibliografía

Abellán, A. et al. (2007): *A propósito de las condiciones de vida de las personas mayores*, Madrid: IMSERSO.

Albertini, Marco, Martin Kohli y Claudia Vogel (2007): "Intergenerational transfers of time and money in European families: common patterns—different regimes?" *Journal of European Social Policy* 17(4), 319-334.

Albertini, Marco y Anna Garriga (2011): "The effect of divorce on parent-child contacts", *European Societies*, Vol. 13(2), 257-278.

Aquilino, William S. (1990): "The likelihood of parent-adult child coresidence: Effects of family structure and parental characteristics", *Journal of Marriage and the Family,* 52(2 (May, 1990)), 405-419.

Attias-Donfut, Claudine, Jim Ogg. Y François-Charles Wolf (2005): "Family support", en A. Börsch-Supan, A. Brugiviani, H. Jürges, J. Mackenbach, J. Siegrist y G. Weber (eds.) *Health, Ageing and Retirement in Europe. First Results from the Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*, Research Institute for the Economics of Aging: Mannheim.

Daatland, Svein Olav y Ariela Lowenstein (2005): "Intergenerational solidarity and the family–welfare state balance."

European Journal of Ageing 2(3), 174-182.

de Jong Gierveld, Jenny, Helga de Valk y Marieke Blommesteijn (2001): "Living arrangements of older persons and family support in more developed countries", *Population Bulletin of the United Nations. Living Arrangements of Older Persons: Critical Issues and Policy Responses,* 42/43, 193-214.

Delbès, Christiane, Joëlle Gaymu y Sabine Springer (2006): "Les femmes vieillissent seules, les hommes vieillissent à deux. Un bilan européen", *Population Et Sociètès*, 1, 419.

Festy, Patrick y Jitka Rychtarikova (2008): "Living conditions for the elderly in the late twentieth century", en J. Gaymu, P. Festy, M. Poulain y G. Beets (eds.), *Future elderly living conditions in Europe* (pp. 41-70), Paris: INED.

Hank, Karsten (2005): *Spatial proximity and contacts between elderly parents and their adult children: a European comparison*. DIW-Diskussionspapiere, No. 510

Isengard, Bettina y Marc Szydlik (2012): "Living apart (or) together? Coresidence of elderly parents and their adult children in Europe", *Research on Aging*, 34(4), 449-474.

Kalmijn, Matthijs y Chiara Saraceno, (2008): "A comparative perspective on intergenerational support: responsiveness to parental needs in individualistic and familialistic countries". *European Societies* 10(3), 479–508.

Klevmarken, N. Anders, Bengt Swensson y Patrik Hesselius (2005): "The SHARE sampling procedures and calibrated design weights" En Börsch-Supan, Axel y Hendrik Jürges (eds.), *Health, Ageing and Retirement in Europe – Methodology* (pp. 28-37) Research Institute for the Economics of Aging: Mannheim.

Kohli Martin, Harald Künemund y Jörg Lüdicke (2005): "Family structure, proximity and contact", en A. Börsch-Supan, A. Brugiviani, H. Jürges, J. Mackenbach, J. Siegrist y G. Weber (eds.) *Health, Ageing and Retirement in Europe. First Results from the Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*, Research Institute for the Economics of Aging: Mannheim.López Doblas, Juan (2005): *Personas mayores viviendo solas. La autonomía como valor en alza,* Madrid: IMSERSO.

Palloni, Alberto (2001): "Living arrangements of older persons", *Population Bulletin of the United Nations. Living Arrangements of Older Persons: Critical Issues and Policy Responses*, (42-43), 54-110.

Pampel, Fred C. (1992): "Trends in living alone among the elderly in Europe", *Elderly Migration and Population Redistribution,* 97-117.

Pérez Ortiz, L. (2006), *La estructura social de la vejez en España. Nuevas y viejas formas de envejecer*, Madrid: IMSERSO.

Pezzin, Liliana E. y Barbara S. Schone (1999): "Parental marital disruption and intergenerational transfers: An analysis of lone elderly parents and their children", *Demography,* 36(3), 287-297.

Robine, Jean-Marie, Isabelle Romieu y Emmanuelle Cambois (1999): "Health expectancy indicators", *Bulletin of the World Health Organization*, 77 (2), 181-185.

Wolf, David A. (1995): "Changes in the living arrangements of older women: An international study", *The Gerontologist,* 35(6), 724.

Zueras, Pilar y Marc Ajenjo Cosp (2010): "Modelos de convivencia de las personas mayores en Cataluña. Impacto del deterioro de la salud en la independencia residencial", *Revista Española De Geriatría y Gerontología,* 45(5), 259-266.

Anexo de tablas

Tabla 5. Modelo en la ratio entre vivir acompañado o en soledad.

	Coeficiente	valor de p
Austria	0,00	ref.
Alemania	43,25	0,05
Suiza	-1,66	0,00
España	4,07	0,00
Italia	2,87	0,00
Francia	-0,21	0,37
Dinamarca	-0,70	0,02
Holanda	-1,17	0,00
Bélgica	0,01	0,98
edad simple	-1,48	0,00
edad cuadrática	0,01	0,00
Suecia (con interacción)	0,22	0,46
edad simple	-1,28	0,02
edad cuadrática	0,01	0,01
2004/5	0,00	ref.
2006/7 y 2008/9	-0,18	0,12
mujeres	0,60	0,00
hombres en 2010/11	1,64	0,00
mujeres en 2010/11	1,38	0,00
Máximo educación básica	0,00	ref.
Educación media	-0,95	0,00
Educación universitaria	-1,65	0,00
Constante	51,37	0,00
	Coeficiente	error estándar
/lnsig2u	2,89	0,05
sigma_u	4,23	0,10
rho	0,84	0,01

Fuente: elaboración a partir de SHARE, 2004/5 a 2010/1

Agradecimientos

This paper uses data from SHARE wave 1 and 2 release 2.5.0, as of May 24th 2011, SHARELIFE release 1, as of November 24th 2010, and SHARE wave 4 release 1.1.1, as of March 28th 2013. The SHARE data collection has been primarily funded by the European Commission through the 5th Framework Programme (project QLK6-CT-2001-00360 in the thematic programme Quality of Life), through the 6th Framework Programme (projects SHARE-I3, RII-CT-2006-062193, COMPARE, CIT5- CT-2005-028857, and SHARELIFE, CIT4-CT-2006-028812) and through the 7th Framework Programme (SHARE-PREP, N° 211909, SHARE-LEAP, N° 227822 and SHARE M4, N° 261982). Additional funding from the U.S. National Institute on Aging (U01 AG09740-13S2, P01 AG005842, P01 AG08291, P30 AG12815, R21 AG025169, Y1-AG-4553-01, IAG BSR06-11 and OGHA 04-064) and the German Ministry of Education and Research as well as from various national sources is gratefully acknowledged (see www.share-project.org for a full list of funding institutions).

JUBILACIÓN: UNA MIRADA CON INQUIETUD HACIA EL FUTURO

Gerardo Hernández Rodríguez[1]

Resumen

Nuestra sociedad está atravesando una situación crítica la cual afecta a las jubilaciones y a las pensiones. La jubilación supone, de forma automática, una disminución de los ingresos y un aumento del aislamiento social; pérdidas de status y la reducción del poder adquisitivo por ser -generalmente- las pensiones de menor cuantía que los ingresos habituales. En esta comunicación se estudia el estado actual de las jubilaciones y las pensiones, las perspectivas futuras de las mismas y la percepción que la población en general y los jubilados actuales y próximos tienen de esta situación, así como el temor de que los cambios legislativos, sociales y económicos repercutan en la cuantía de sus pensiones y su calidad de vida en unas edades en las que, en razón de su condición de jubilados, se dan serias dificultades para el incremento de sus ingresos.

Palabras clave: jubilación, prejubilación, pensiones, crisis, sostenibilidad.

Introducción

El tema de estudio de esta comunicación es el del estado actual de las jubilaciones y las pensiones, las perspectivas futuras de las mismas, la percepción que la población en general y los jubilados actuales y los próximos jubilados tienen de esta situación, partiendo de la premisa de una evidente inquietud no sólo por el futuro lejano, sino por el inmediato que afectará a numerosas personas mayores que en la actualidad viven pendientes de los cambio sociales, económicos y legislativos y el temor de que los mismos repercutan en la cuantía de sus pensiones y su calidad de vida en unas edades en las que, en razón de su condición de jubilados, ya no podrán incrementar sus ingresos por la vía de los rendimientos o rentas del trabajo.

Desde el punto de vista social y profesional, la jubilación es la situación a la que pueden acceder las personas que, atendida la circunstancia de la edad, cesaron voluntaria o forzosamente en su trabajo profesional por cuenta ajena o por cuenta propia; es el término del desempeño de tareas laborales remuneradas, a causa de la edad. Cada país establece el momento cronológico de la vida en que se produce la jubilación. Como norma social, se venía considerando que una persona se debía jubilar una vez alcanzados los 60-65 años, según el tipo de trabajo que estaba realizando.

La problemática de la jubilación en la circunstancia histórica presente, como señala César Gala (2010), adquiere un singular relieve debido a las dificultades económicas de la coyuntura: crisis generalizada, alto índice de paro, baja natalidad, incorporación creciente de la mujer al trabajo extradoméstico, el fenómeno de la inmigración, el envejecimiento demográfico y el aumento de la esperanza de vida. El tema de la jubilación se encuentra en el epicentro del problema que la evolución demográfica plantea a la sociedad actual.

Tal y como planteaba Sandalio Gómez (2003), en el momento en el que el número de trabajadores en activo no sea suficiente para garantizar el pago de las pensiones de los jubilados, el sistema se declarará insolvente para hacer frente a sus compromisos. Las medidas a adoptar, llegado el caso, se dirigirían a aumentar las cuotas de la Seguridad Social de los trabajador4es en activo o a recibir una financiación adicional del sistema tribuatario general, con las repercusiones de todo tipo que estas medidas podrían acarrear, siempre y cuando fuera factible adoptarlas

De lo que no cabe duda, es que estamos atravesando una situación crítica y que los cambios se imponen irremediablemente, afectando esa crisis y esos cambios, entre otros, a la población mayor y a las jubilaciones y pensiones de dicha población.

La reacción ante la jubilación, varía de un sujeto a otro, dependiendo también de sus condiciones sociales. En la adaptación de estas personas a la nueva situación, Havighurst (1964) distingue tres etapas. En la primera etapa, dominan los sentimientos de frustración y ansiedad, y pocos son los sujetos que se alegran de ella. En la segunda etapa, la persona trata de buscar ansiosamente un nuevo rol social. En la tercera etapa, tiende a producirse la estabilización en un nuevo rol encontrado. Los factores que influyen en este proceso son el estado de salud mental, la autonomía económica, su integración social y la amplitud de intereses.

Según un estudio llevado a cabo por AXA (2008), el 70% de los españoles que trabajan aún no ha comenzado a preparar su jubilación, y no tienen previsto hacerlo, al menos, hasta aproximarse a su medio siglo de vida. Es decir, solamente han

1 Institución de procedencia: Facultad de Sociología. Universidad de La Coruña. Dirección: Facultad de Sociología. Universidad de La Coruña. Campus de Elviña, 15071-La Coruña. Teléfono: 981/16.70.00 Ext. 4840. Fax: 981/16.71.03. Correo electrónico: gerardo@udc.es

empezado a hacer previsiones un 30% frente a un 54% de la media de la encuesta y un 79% de los que más lo hacen, los checos y los estadounidenses. También son los que más tarde lo hacen, a los 50 años, sólo superados por los húngaros, a los 52 años, siendo la de 43 años la media de edad del total de la población estudiada. Pero cuando comprueban que les quedan relativamente pocos años de vida, su mentalidad y su actitud queda afectada de manera irrecuperable en muchos de los casos.

La falta de previsión contrasta, sin embargo, con la creencia de que el nivel de ingresos, una vez que pasen a la situación de jubilados, será inferior al salario que actualmente están percibiendo y que la Seguridad Social será reformada en los próximos años.

En realidad, no ha habido que esperarse mucho tiempo para que se lleven a cabo tales reformas sino que, antes bien, parece que las modificaciones y nuevas disposiciones se promulgan con frecuencia y sin que hayan sido puestas en marcha en su totalidad las anteriores, como lo prueba el hecho de que el día 16 de marzo de este año 2013, el BOE publicaba el Real Decreto-ley 5/2012, de 15 de marzo, "de medidas para favorecer la continuidad de la vida laboral de los trabajadores de mayor edad y pormover el envejecimiento activo".

Prejubilación y jubilación flexible

La jubilación supone, de forma automática, una disminución de los ingresos y un aumento del aislamiento social; pérdidas económicas y pérdida de status. La jubilación, de hecho, implica la interrupción de la vida laboral, el replanteamiento de la vida familiar, la disponibilidad de más tiempo libre, la necesidad de ocupar el abundante ocio, la reducción ya señalada del poder adquisitivo por ser -generalmente- las pensiones de menor cuantía que los ingresos habituales. Pero también supone la posibilidad de dedicarse a actividades diferentes, de recuperar el tiempo a compartir, en su caso, con el cónyuge y el resto de la familia, la perspectiva de hacer cosas que siempre se han querido hacer y para las que antes no se encontraba la oportunidad o el momento, de gestionar adecuadamente el tiempo libre y el ocio, haciendo que éste sea creativo.

Pero también es el momento en el que, como sostiene Pedro G. Cuartango "si echamos la vista a nuestro alrededor, nos damos cuenta de que hay libros en las estanterías que jamás volveremos a abrir, cantatas de Bach que no volveremos a escuchar, paisajes a los que nunca retornaremos. Pero lo más doloroso es que podemos haber perdido la capacidad de gozar intensamente de los momentos como cuando éramos jóvenes"[2]

En este punto se plantea la alternativa entre la jubilación forzosa a una determinada edad o la jubilación flexible y voluntaria en función de las capacidades, sin que ello haya de suponer un choque entre las expectativas y las aspiraciones personales y los intereses y las necesidades de la sociedad.

No obstante, la Comisión del Pacto de Toledo entendía que sería conveniente adoptar medidas que impidieran cualquier tipo de discriminación por razón de la edad que tuvieran como consecuencia la expulsión prematura del mercado de trabajo de personas con plenas facultades físicas y mentales para continuar desarrollando su labor, y dejaron para más adelante la introducción de una cláusula de limitación en las prejubilaciones.

El día 12 de julio del año 2002, se promulgaba la Ley 35/2002, de Medidas para el establecimiento de un sistema de jubilación gradual y flexible.

Esta ley se fundamentaba, entre otras razones, en que "la presencia social activa de los ciudadanos referente a la propia autoestima del trabajador, tiene efectos positivos sobre el sistema de pensiones y, de modo más general, presenta indudables ventajas para el conjunto de la sociedad que, de esta forma, puede aprovechar la experiencia y los conocimientos de los trabajadores de más edad". Consecuentemente con lo anteriormente expuesto, esta ley establecía medidas y disposiciones referidas a la jubilación flexible, la jubilación parcial y la jubilación anticipada.

En aquellos momentos y ya desde algunos años antes, mientras que los parlamentarios europeos proponían el debate a nivel nacional para contemplar el retraso de la edad de jubilación ante el envejecimiento de la población y el colectivo de los prejubilados luchaba porque se reconociera y regulara jurídicamente la figura del prejubilado, no pocas empresas españolas estaban llevando a cabo prejubilaciones incluso a partir de los 48 años.

La jubilación parcial se endurece en España en el momento de entrada en vigor del conjunto de medidas anunciadas en el mes de mayo de 2010 por el gobierno. Esta fórmula se reguló de forma más estricta en 2008 ante el coste que suponía al sistema de la Seguridad Social permitir a los trabajadores jubilarse parcialmente, y pagarles parte de la pensión, entre los 60 y los 65 años para abonarles la prestación íntegra a partir de esa edad. La reforma del año 2008 estableció un periodo transitorio para que el endurecimiento fuera progresivo.

El día 10 de noviembre de 2012, el secretario de Estado de Seguridad Social, propuso aumentar un 50% la jornada de los jubilados a tiempo parcial y subir a 33 -desde los 30 fijados en esa fecha- los años de cotización para poder acceder a esta modalidad de jubilación.

En relación con esta cuestión, y en cuanto a la precisión terminológica, es menester recordar las diferencias existentes entre la jubilación anticipada y la prejubilación.

2 Cuartango, P.G.: "Sombras del pasado". El Mundo, 4 enero 2013.

Por jubilación anticipada se entiende la situación en la que el trabajador se jubila entre los 60 y los 65 años, teniendo derecho a percibir una pensión de la Seguridad Social, pero con una penalización porcentual por cada año que le quede hasta cumplir los 65 años. Por su parte, la prejubilación tiene lugar cuando el trabajador no tiene derecho a percibir pensión alguna de la Seguridad Social porque en el momento del cese de su actividad laboral no tenía la edad requerida.

En general, cuando un trabajador aceptaba esta medida, podría disfrutar según en el supuesto en que se encontrara, en alguna de las siguientes modalidades: Indemnización por parte de la empresa y/o compromiso de futuro, prestación por desempleo o subsidio por desempleo.

En este supuesto, generalmente se llegaba a un acuerdo entre la empresa y los sindicatos, mediante un Expediente de Regulación de Empleo (ERE) o plan de prejubilación, para establecer una indemnización para el trabajador. La empresa puede o no pagarle la Seguridad Social hasta su jubilación. En otros casos, el trabajador que se queda sin trabajo pasa, en primer lugar, a percibir el subsidio de desempleo durante dos años y, posteriormente, un seguro de desempleo acordado con la empresa hasta cumplir los 61 años para poder jubilarse y tener una pensión.

A principios del año 2009 se estimaba que alrededor de un millón doscientas mil personas estaban afectadas por prejubilaciones forzosas en España, prejubilaciones que suponen un despilfarro de habilidades y saberes como, por otro lado, lo suponen para las jubilaciones forzosas de ciertos profesionales, particularmente en el ámbito de la creación, la investigación o la transmisión de conocimientos.

A pesar de la entrada en vigor de la Ley de Jubilación Gradual y Flexible, a pesar de las recomendaciones del Pacto de Toledo, de la Unión Europea y de las directrices que marcaba la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, a pesar de todos los estudios nacionales e internacionales sobre los sistemas de protección social que inciden en la necesidad de mantener a los trabajadores en el mercado laboral el mayor tiempo posible, las jubilaciones anticipadas se convirtieron en los últimos años del pasado siglo y en los primeros del presente, en una opción frecuentemente empleada por las empresas para reducir sus plantillas sin conflicto. En el año 2012 las jubilaciones anticipadas representaros en 42% de las jubilaciones registradas.

Las prejubilaciones han sido un procedimiento cada vez más frecuente para reducir costes, rejuvenecer las plantillas, amortizar puestos de trabajo o solventar situaciones de crisis como la que vivimos actualmente.

La diferencia con otros países de occidente ha estado en que mientras que en ellos se reconocía la existencia de la crisis económica y se tomaban medidas, en España el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero no sólo no las reconocía, sino que incluso la ha negado y ha tildado de falaces y antipatriotas a quienes hacían referencia a tal situación. Era un tiempo preelectoral.

Una de esas medidas que en diferentes países de Europa empezaron a adoptarse ha sido la de retrasar la edad de jubilación, a la cual España se ha sumado más recientemente, limitando primero el recurso a las prejubilaciones y prolongando voluntariamente la vida laboral más allá de la edad legal de jubilación y proponiendo, después, que esta prolongación tenga carácter forzoso con aplicación paulatina y progresiva hasta los 67 años. Esta medida ha entrado en vigor en enero del año 2013. Pero, por otra parte, se mantenía la obligatoriedad de la jubilación forzosa a determinadas edades.

Como consecuencia de lo establecido en el Real Decreto-Ley 5/2013, de 15 de marzo, por lo que se refiere a las jubilaciones anticipadas, la voluntaria solamente podrá solicitarse dos años antes de cumplir la edad legal de jubilación vigente en cada ejercicio, es decir, 63 años y un mes para 2013, que se irá aumentando de manera progresiva, hasta alcanzar los 65 años en 2027, año en el que la edad legal de retiro alcanzará los 67 años en virtud de la última reforma de las pensiones, con un mínimo de 35 años cotizados, en tanto que la forzosa podrá adelantarse como máximo cuatro años con una cotización mínima de 33 años.

Más fácil lo tendrán quienes deseen hacer compatible su pensión de jubilación con un trabajo por cuenta propia o ajena, para lo que se precisa haber alcanzado la edad legal de jubilación y haber adquirido el 100% de la base reguladora. Quienes opten por esta modalidad percibirán el 50% de su pensión y el salario que obtengan por seguir en activo, que en el caso de los funcionarios únicamente podrá provenir de una empresa privada.

Crisis económica y jubilación

De una etapa de bonanza económica se ha pasado a una fuerte recesión y las consecuencias del elevado nivel de desempleo se han dejado sentir en las afiliaciones a la Seguridad Social. Diversos países de Europa, como ya ha quedado expresado, han acometido ya algunas reformas tales como poner freno a las prejubilaciones, el retraso en la edad de jubilación o el aumento del periodo para el cálculo de la pensión. Finlandia y Dinamarca han optado por incentivar la prolongación de la vida laboral y han retrasado la edad de la jubilación hasta los 67 años, medidas que pueden tener importantes repercusiones en el gasto y a las que también se ha sumado Alemania. Bélgica ha decidido en el año 2009 el aumento de la edad de jubilación de las mujeres de los 63 a los 65 años, siguiendo intacta la de los hombres en los 65 años de edad. En el año 2010 Francia ha aprobado el aumento de la edad de jubilación de los 60 a los 62 años y de 65 a 67 para quienes no hayan cotizado el tiempo pertinente, en medio de importantes protestas con huelgas y manifestaciones no exentas de una notable violencia.

Otra opción, que ya se ha puesto en marcha en distintos países, consiste en aumentar el periodo para el cálculo de la pensión, como es el caso de Francia, Austria, Finlandia, Portugal, Eslovaquia y Suecia. En el caso de España, las medidas que han sido objeto de debate y propuesta son el retraso de la edad de jubilación y el aumento de los años de vida laboral a considerar para el cálculo de la pensión. Todo ello cuando el número de desempleados llega casi a los seis millones de personas en los datos oficiales, la esperanza de vida supera los 80 años y se cobra, como promedio, durante cinco años más la pensión de jubilación.

Sin embargo, los ajustes aplicados hasta diciembre del año 2012, no eran suficientes para la Comisión Europea que volvió a instar al gobierno español a retrasar más la edad de jubilación, adaptándola a la esperanza de vida, con el propósito de frenar el gasto en pensiones que, según la Bruselas, se iba a situar por encima de la media de la Unión Europea.

En España, para el conjunto de la población trabajadora, no existe una edad de jubilación obligatoria. La edad legal a partir de la cual se puede percibir el 100% de la pensión es de 65 años, siempre que se haya cotizado durante 35 años. Sin embargo, se puede continuar en el trabajo voluntariamente hasta los 70 años, con una bonificación del 2% por año o jubilarse anticipadamente, con una penalización de entre el 6% y el 7,5%, dependiendo del número de años que se anticipe la jubilación. Asimismo, la edad media de jubilación se situaba en los 62,6 años. En el año 2009, el 58,6% de las jubilaciones correspondieron a trabajadores con 65 años de edad (159.234) y el 41,4% restante (112.427) lo fueron de forma anticipada, de los cuales un 24,1% (65.569) tuvieron coeficiente reductor. Más de 65 años tenían 20.000 personas al jubilarse y unas 65.000 personas se retiran anticipadamente al año, pese a perder parte de su pensión.

La vía más utilizada es la de los trabajadores que eran mutualistas antes de 1967 los cuales, ya sean trabajadores por cuenta ajena o autónomos, pueden retirarse a partir de los 60 años con las penalizaciones ya señaladas en otro lugar de este trabajo. En circunstancias similares también lo pueden hacer los afiliados al régimen general de la Seguridad Social a partir de los 61 años siempre y cuando lleven seis meses en situación de desempleo. Asimismo han podido acceder a esta situación quienes cumplían 64 años y se acogían a la fórmula especial que establecía el conocido como contrato de relevo, es decir, cuando otro trabajador ocupe su puesto.

Elevar la edad real de jubilación a los 65 años, frente a los 63 años y nueve meses actuales, era la alternativa de quienes se oponían al retraso de la edad legal hasta los 67 años, tal y como proponía el Gobierno. En España, donde más del 40% de los trabajadores se retiran de forma anticipada, los sindicatos ya anunciaron que no estaban dispuestos a aceptar esta fórmula.

Retrasar la edad real de retiro supondría actuar sobre un colectivo de casi cien mil personas que cada año se jubilan antes de cumplir los 65 años.

El nuestro es uno de los países europeos en el que los trabajadores dejan más tarde la actividad profesional, pero no pocos analistas económicos afirman que eso no es suficiente para garantizar a largo plazo el sistema actual de pensiones.

Los datos oficiales ponen de manifiesto que en España existen unos 368.000 perceptores de pensiones de jubilación menores de 65 años, es decir el 7% del total. Pero también hay datos que indican que el 41% de las nuevas prestaciones de esta naturaleza se generan antes de que el beneficiario cumpla los 65 años.

Por otro lado, son poco significativos los retiros o jubilaciones más allá de los 65 años, pese a los incentivos ofrecidos para inducir a tomar esta decisión. Apenas se superan los 138.000 cotizantes mayores de esa edad. Una cifra que ha crecido un 37% en cuatro años, pero que no incide sobre los principales parámetros del sistema. Además, los perceptores de una pensión de jubilación flexible, combinando un contrato a tiempo parcial con una parte de la pensión, eran en 2007 apenas 3.700 personas, menos de un uno por mil del total, aunque esta cifra se haya multiplicado por diez desde el año 2002.

Según datos de la Encuesta sobre Personas Mayores 2010, llevada a cabo desde la Secretaría General de Política Social, seis de cada diez personas mayores de 65 años estarían de acuerdo en seguir trabajando después de esa edad si se les ofreciera la posibilidad de hacerlo. Esta proporción se eleva hasta el 65% entre personas con edades comprendidas entre los 55 y los 64 años. Se calcula en que el años 2050 España será el país de la Unión Europea con mayor proporción de jubilados (35,6%) y menos personas en edad de trabajar (52,9%). En octubre del año 2010, las pensiones de jubilación representaban el 59,4% del total de las pensiones contributivas del sistema de la Seguridad Social, incluyendo en las mismas, además de las de jubilación, las de incapacidad permanente, viudedad, orfandad y favor familiar.

En relación con el tránsito a la jubilación y las condiciones en las que lo hacían los trabajadores españoles, así como el cómo y cuándo de su preparación recurrimos de nuevo al estudio de AXA (2008) para constatar como la edad ideal para la jubilación de los españoles todavía activos, es la de los 58 años, mientras que para los ya jubilados lo es la de 61 años. Sin embargo, la edad prevista por los primeros para el cese de su actividad profesional se eleva hasta los 63 años, en tanto que la edad real en la que los jubilados pasaron a esta situación ha sido la de 62 años de edad. Entre los 26 países de los cinco continentes comprendidos en este estudio, de los cuales España es comparada con dieciséis, solo en Suiza los trabajadores se jubilan realmente a la misma edad que los españoles, no siendo superados por ninguno de los naturales de las restantes naciones.

Las medidas propuestas por el gobierno habían de contar con el informe favorable de la Comisión del Pacto de Toledo y eran las siguientes:

Retrasar la edad legal de jubilación desde los 65 a los 67 años. La medida se aplicaría de forma gradual a partir del año 2013 y quedaría totalmente implantada en el 2025.

De hecho, y según lo establecido en enero de 2013, se mantiene la posibilidad de jubilación a los 65 años con toda la pensión, cuando se acredite un periodo de cotización que aumentará progresivamente desde los 35 años y 3 meses en 2013 hasta los 38 años y 6 meses en el año 2027.

Más años de cotización. En el supuesto de retirada de la medida anterior, una alternativa sería la de ampliar de 35 a 38 los años necesarios para percibir el 100% de la pensión.

Ampliar el periodo de cotización exigido para calcular la pensión. En la actualidad, el plazo es de 15 años -los últimos antes de la jubilación-. El gobierno se limita a plantear este periodo de 15 a 25 años para tener derecho a percibir la pensión, aunque había quienes propusieron que esta ampliación abarque al total de la vida laboral del trabajador, lo cual supondría una reducción considerable en estas pensiones, especialmente para las personas que hubieran trabajado más años en su vida.

Eliminar las pensiones de viudedad vitalicia en algunos supuestos como, por ejemplo, "cuando la convivencia familiar haya sido breve y no existan descendientes". Se podría compensar con un pago único.

Mejorar la financiación del sistema, incrementando las bases de cotización a la Seguridad Social.

Frenar las prejubilaciones y restringir las jubilaciones anticipadas. El gobierno pretendía elevar progresivamente la edad de prejubilación hasta los 58 años, desde los 52 actuales y limitar este tipo de reducción de plantillas a las empresas con beneficios, y que cofinanciaran los sobrecostes que ocasionan a la Seguridad Social.

Durante el periodo que comprende desde el año 2013, cuando el gobierno propuso que empezara el cómputo al que más arriba nos hemos referido, hasta el 2025, se ha estimado que la Seguridad Social se ahorraría 1.614 millones de euros. En esos doce años, que se considera el periodo de adaptación, la reforma se introduciría de forma progresiva y cada año el ahorro sería de 134,5 millones de euros.

El gobierno ha suspendido, a partir de enero de 2013, durante tres meses la aplicación de los artículos en materia de jubilación anticipada y parcial que contemplaba la ley, a fin de dar tiempo a que estos cambios pudieran debatirse en el Pacto de Toledo. A este respecto, el ejecutivo ha propuesto retrasar la jubilación anticipada voluntaria hasta los 65 años, frente a los 63 en los que quedaba fijada con la reforma, y la anticipada de retiro forzoso hasta los 63, en lugar de a los 61 años.

Según un editorial de la revista Actualidad Económica[3] "solo hay tres maneras de garantizar el sistema español de jubilación: elevar las cotizaciones, disminuir las prestaciones y retrasar la edad de retiro. Todas ellas son medidas necesarias pero tan impopulares que el Pacto de Toledo quiere apartarlas del debate público para promover una reforma descafeinada e insuficiente".

En dicho editorial se afirma asimismo que "el sistema público de pensiones está amenazado. Los modelos de reparto como el español son a la vez un impuesto y un subsidio. El impuesto grava el trabajo de los jóvenes y el subsidio financia el ocio de los mayores".

El panorama que presenta esta publicación no es en absoluto halagüeño: "En 1970, había 6,2 personas con edades comprendidas entre los 20 y los 64 años por cada persona mayor de 65. En 2009, ese número se había reducido a 3,8. Según el escenario demográfico publicado por el Instituto Nacional de Estadística, entre 2009 y 2049 ese número se estrechará progresivamente hasta llegar a tan sólo 1,5. Si no reformamos la institución, o no se produce un milagro económico, para que el sistema de pensiones fuera sostenible en 2049 las jubilaciones tendrían que reducirse aproximadamente a la mitad. O, visto de otra manera, si en 2049 el Gobierno de turno pretendiera pagar las mismas pensiones que hoy sin cambiar las cotizaciones, el tipo del impuesto sobre el valor añadido necesario para financiarlas debería rondar el 59%".

Ante esta situación, en noviembre de 2010, desde Bruselas la Comunidad Europea urge a España a reformar las pensiones para calmar a los mercados, asegurando que el sistema público puede entrar en quiebra a partir de 2030, cuando se jubilarán los trabajadores nacidos después de 1965.

El día 28 de enero de 2011, el Consejo de Ministros y el 22 de julio del mismo año el Congreso de los Diputados aprobaban, como contenido de la Ley de Modernización del Sistema de la Seguridad Social, las siguientes medidas para la reforma del sistema de pensiones en España, después de llegar a un principio acuerdo con la patronal y los sindicatos:

La edad de jubilación se eleva desde los 65 hasta los 67 años y se exigirán 37 años de cotización para lograr el 100% de la prestación.

Podrá mantenerse la jubilación a los 65 años para los trabajadores que hayan cotizado 38,5 años, percibiendo también el 100% de la pensión.

La edad mínima para la jubilación anticipada pasa de los 61 a los 63 años de edad.

El periodo del cálculo para la percepción de la pensión integra se amplía de los 15 a los 25 años, aunque en una primera fase se computarán los últimos 20 años cotizados y en una posterior los 25 años. De esta forma, quienes hayan nacido a partir de 1948 se verán afectados por el aumento progresivo de la edad de jubilación, mientras que los nacidos en 1960 ya no podrán retirarse antes de los 67, salvo si tienen 38 años y medio cotizados, que lo podrán hacer a los 65 años de edad.

3 Actualidad Económica nº 2701, Noviembre 2010

A partir del día 1 de enero de 2013 se ha abierto un periodo transitorio hasta el 1 de enero de 2022 en el que el periodo de cotización exigido para calcular la pensión pasará de forma progresiva desde los 15 años a los 25 años. A cada ejercicio, a contar desde 2013, se le irá sumando un año hasta completar los referidos 25 años en el año 2022.

Se reconocen compensaciones para las mujeres que interrumpieron su trabajo para cuidar de sus hijos, para los jóvenes que trabajaron como becarios y para profesiones especialmente duras.

Las personas que prolonguen su vida laboral después de la edad legal de jubilación aumentarán su pensión entre un 2 y un 4% por año.

El cambio se efectuará a partir del año 2013 y se implantará en el 2014 a razón de un mes y medio de retraso en la jubilación por cada año transcurrido hasta llegar a los 67 en el año 2027.

A partir del año 2027, para cuando se prevé que la reforma estará totalmente implantada, se revisarán cada cinco años los parámetros del sistema, en función de la evolución de la esperanza de vida.

Así, pues, los jóvenes deberán de empezar a trabajar y a cotizar a los 26 años y medio para poder jubilarse a los 65 años con el 100% de la pensión.

Las reformas impulsadas por el Gobierno en el año 2011 y a las que ya nos hemos referido, no convencían a una gran mayoría de los españoles. En concreto, la ampliación de la edad de jubilación de los 65 a los 67 años recibió el rechazo de casi ocho de cada diez ciudadanos (el 79,4%) y el 79,2% estaba poco o nada de acuerdo con la decisión de calcular la pensión de jubilación sobre los últimos 25 años cotizados, según el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas realizado entre el 1 y el 8 de marzo de 2011.

Sobre las bonificaciones contempladas para los casos en los que se alargue la vida laboral, cuando se acceda a la jubilación a una edad superior a la que resulte de aplicación y se haya cumplido con el periodo mínimo de cotización establecido, se reconocerá al trabajador un porcentaje adicional por cada año completo cotizado entre la fecha en que cumplió dicha edad y la del hecho causante de la pensión. La cuantía estará en función de los años de cotización acreditados en la primera de las fechas referidas, según la siguiente escala:

- Hasta 25 años cotizados, el 2%
- Entre 25 y 37 años cotizados, el 2,75%
- A partir de 37 años cotizados, el 4%.

Otra de las novedades introducidas por el Real Decreto Ley 5/2013, de 15 de marzo consiste en endurecer el acceso de los mayores de 55 años al subsidio por desempleo, que es la ayuda que queda antes de empezar a percibir la pensión de jubilación y tras haber agotado la prestación por desempleo, popular mente conocida como prestación económica para los parados de larga duración.

Para percibir esta prestación, a partir de la entrada en vigor del referido Decreto-ley, no se tendrá en cuenta, como hasta ese momento, sólo las rentas del beneficiario, sino la de la unidad familiar, que no podrán superar el 75% del salario mínimo interprofesional (641,30 € para 2013) excluida la parte de las pagas extraordinarias.

Los mayores y su inquietud por el futuro.

En la trayectoria y la situación actual de los trabajadores ante la perspectiva o el hecho consumado de la jubilación, salvo excepciones, en términos generales, pueden distinguirse tres grupos, conforme a la tipología elaborada por Sandalio Gómez (2003):

- Directivos, mandos y profesionales en funciones actualizadas operativas. Suelen sentirse satisfechos de su situación y necesarios para la empresa; la mayoría no esperan verse incluidos en las prejubilaciones y se sorprenden negativamente cuando la empresa se lo propone.
- Directivos, mandos y profesionales en funciones no esenciales o rutinarias. A menudo llevan algunos años sin ser promocionados u ocupando puestos irrelevantes, con subidas de sueldo escasas o nulas; se sienten en una especie de vía muerta. Esperan y aceptan la prejubilación o la jubilación y confían en que la empresa les proporcione un modo digno de cesar en sus funciones.
- Resto del personal. Son muy sensibles al mal ambiente en la empresa y, además, se sienten como un objetivo prioritario en los programas de prejubilación o jubilación; no se sorprenden cuando saben que están incluidos en el próximo turno para cesar en su actividad profesional
- E, incluso, no son pocos los que lo desean para poner fin a una situación en la que no se sienten a gusto.

El debate que se ha generado en torno a la congelación o actualización del sistema de pensiones de jubilación preocupa e inquieta a las personas mayores pues existe el temor de que lo presupuestado, después de que los excedentes de las contribuciones se hayan destinado a financiar áreas diferentes a la de las pensiones, no llegue para pagar las pensiones en el año 2012.

Las prestaciones contributivas de los jubilados constituyen el soporte de muchas familias con todos sus miembros en paro.

La de estos jubilados es la generación que contribuyó al desarrollo de España y a la formación de sus hijos y ahora teme por el futuro de sus pensiones.

Algunos datos que nos pueden ilustrar sobre esta realidad y que influye directamente en el sistema público de pensiones, ponen de manifiesto que en septiembre del año 2012 el paro registrado asciende en 79.645 personas con un total de desempleados de 4.705.645 personas, lo que supone un incremento en un año del 11,32%. La Seguridad Social registró, en ese mismo periodo, un total de 16.809.803 ocupados, lo que representa un descenso medio de 86.174 afiliados respecto a agosto. La afiliación desciende un 3,59% en 2012 hasta esa fecha y deja un sistema público con apenas 16 personas cotizando por cada 10 que perciben una pensión. La relación entre afiliados y pensionistas es de 2,41%, el peor dato registrado desde diciembre del año 2002. De + 945.409 afiliaciones en septiembre de 2005, se ha pasado a – 625.759 en el mismo mes del año 2012. El número de afiliados a la Seguridad Social ha disminuido en caso dos millones y medio de personas en los últimos cinco años.

El gobierno del Partido Socialista congeló las pensiones en el año 2010 y el del Partido Popular, pese al incremento del IPC, sólo ha subido las pensiones de menos de mil euros un 2% y el 1% para las superiores a esa cuantía en el mes de enero del año 2013.

Y, por otra parte, los jubilados están siendo la tabla de salvación para numerosas economías familiares con alguno de sus miembros en situación de desempleo. Se estima que, como promedio en la Comunidad de Madrid, uno de cada cuatro jubilados ha tenido que acoger de nuevo en sus casas a sus hijos que se habían independizado ya. Muchos de estos hijos regresan con el cónyuge y los hijos tras haber agotado todas las prestaciones por desempleo y no haber encontrado un nuevo trabajo.

Anxel Vence nos recuerda que "Quien tiene un abuelo, tiene un tesoro en esta país asolado por los dispendios de falso nuevo rico en los que incurrieron el Estado y los particulares durante los años dorados del hormigón. A ellos les toca salvar el estropicio causado por las hipotecas y el alegre endeudamiento en el que tantos cayeron bajo la creencia de que el casino de la vivienda nunca tendría fin. Son los jubilados quienes a menudo se ocupan de tareas asistenciales tan gravosas como el cuidado de los nietos, ahorrándole así al gobierno un gasto en guarderías que probablemente no esté ahora en condiciones de afrontar. Pero no sólo eso. También acuden con frecuencia al socorro financiero de sus hijos, cuando la falta de trabajo les impide a éstos hacer frente a uan hipoteca y/o a las elementales exigencias de la manutención y el ajuar"[4]

Datos del Observatorio de la Vulnerabilidad de la Cruz Roja y de la Unión Democrática de Pensionistas ponen de manifiesto que la crisis está generando cuadros de ansiedad entre estas personas mayores, al tiempo que algunos de ellos abandonan sus tratamientos médicos y descuidan su alimentación.

Y se dan situaciones extremas y dramáticas como la del matrimonio de Granada, de 78 y 77 años, respectivamente, que pactaron su suicidio "para no ser una carga para sus hijos".

Una pensión media es de 847 euros y las de viudedad de 551 euros. A estos ingresos evidentemente exiguos hay que sumar la subida de la luz, del butano, del agua y de otros artículos de primera necesidad. Muchos jubilados están recortando en la cesta de la compra e incluso, y esto está constatado por el Colegio de Médicos de Madrid, en medicamentos. Asimismo, se dan casos de jubilados que han perdido sus viviendas al haberlas ofrecido como garantía en la adquisición de las viviendas de sus hijos. Gracias a la cultura del ahorro de estas personas y pese a las dificultades existentes, han ido haciendo frente a los gastos ordinarios. Otra cosa son los gastos extraordinarios a los que han de enfrentarse.

Las inquietudes de los jubilados se agudizan cuando se escuchan o leen diagnósticos como el aportado por el profesor de la London School of Economics, Nicholas Barr quien afirma que "El problema al que se enfrentan todos los países es cómo pagar las pensiones, que ya estaba ahí antes de la crisis económica, pero ahora ha empeorado. Los gobiernos con problemas para hacerlo tienen cuatro y solo cuatro soluciones. Pueden aumentar el gasto en pensiones de dos formas: subiendo el porcentaje de la contribución de los trabajadores o mediante políticas, como un mayor ahorro, diseñadas para aumentar la producción nacional. También pueden recortar el gasto de dos maneras: rebajando la paga mensual de los pensionistas o retrasando la edad de jubilación, lo que permitiría mantener las mismas prestaciones. Ahora mismo los gobiernos europeos están barajando estas cuatro soluciones"[5]

Preservar recursos y talentos

Hay personas para las que la perspectiva de la jubilación forzosa nos les resulta nada atractiva y proponen, como alternativa, la consideración de una jubilación flexible, no sujeta a una obligatoriedad vinculada a una determinada edad y no a unas capacidades físicas e intelectuales que les permitan seguir en el ejercicio de su actividad profesional durante más tiempo.

Amando de Miguel considera que "cada vez se accede más tarde al puesto fijo de trabajo que determina la personalidad profesional de uno y, paradójicamente, cada vez se jubila antes. Esto es un derroche de talento. Forzar a alguien a jubilarse es tan incoherente con el principio de los derechos humanos como el trabajo forzoso. La jubilación debería determinarla el grado de salud de la persona y no la edad de la misma, como es el caso de los deportistas"[6]

4 Vence, A.: "Abuelos al rescate". La Opinión, 8 noviembre 2012.
5 El futuro de las pensiones. La Voz de Galicia, 21 octubre 2012.
6 De Miguel, A.: En Prejubilaciones, ¿liberación o condena?. http:www.jubilo.es/asp/pág.asp?IDPpág. 1531.

Una de las voces que han surgido reivindicando este derecho es la del sociólogo y profesor universitario Juan Díez Nicolás, que encabeza una iniciativa denominada *Plataforma en contra de la Jubilación Obligatoria*, haciendo público un manifiesto ya suscrito por medio centenar de intelectuales, profesionales de la docencia, investigadores,… en el que se considera que la jubilación, en razón de la edad, "es discriminatoria, atenta contra los intereses generales, y su obligatoriedad para los funcionarios públicos en general y, en particular, a los funcionarios *que trabajan en ámbitos y tareas que requieren la acumulación de conocimiento y experiencia,* constituye una discriminación inaceptable". Por otra parte, los líderes políticos, determinados cargos públicos, los consejeros de Estado o los de la Banca no tienen jubilación obligatoria por razón de edad.

La viabilidad del sistema público de pensiones

Según la opinión de diversos analistas económicos y sociales[7], los criterios básicos en los sistemas públicos de pensiones son el reparto, la equidad intergeneracional e intrageneracional y la universalidad. Los sistemas públicos contienen tanto pensiones contributivas, pensiones indirectas derivadas de aportaciones de terceros y pensiones no contributivas.

Un sistema público de pensiones es el que el Estado administra con el fin de garantizar protección social frente a las contingencias laborales (desempleo, accidentes de trabajo, enfermedad) la vejez (jubilación) u otras circunstancias sobrevenidas por dependencia.

El sistema español de pensiones está basado en las pirámides de población que, dependiendo de su configuración, pueden ofrecer una visión general de la juventud, madurez o vejez de una sociedad en concreto. Eso nos permite derivar consecuencias sociales de tal hecho. Y es sobradamente conocido que España presenta una pirámide poblacional regresiva.

Está ya ampliamente superada la idea existente hace unas décadas de que las aportaciones de los trabajadores constituían un fondo para asegurarles en su futuro una pensión de jubilación. Esa filosofía ya no sirve. Hoy todo el mundo es conscientemente realista ante la idea de que las pensiones actuales son el fruto de las cotizaciones de quienes en estos momentos desempeñan una actividad laboral. Si con las aportaciones de los trabajadores actuales se sufragan las pensiones de hoy y dentro de unos años se duplicará el número de jubilados pero no así el de los cotizantes, la cuestión planteada es obvia: ¿Quién aportará o cotizará para dar cobertura a las pensiones de los jubilados del mañana?.

La realidad es que las jóvenes generaciones que, con sus cotizaciones pueden posibilitar una cierta garantía del cobro de las pensiones a esos jubilados, tienen el riesgo de no percibir en el futuro una pensión proporcional a lo que ellos han estado cotizando. Pero también es cierto que los pensionistas y jubilados actuales han estado cotizando durante 40 o 50 años, e incluso más, y ahora ven con inquietud la continuidad de sus pensiones o la congelación de las mismas y su depreciación debido a que los incrementos que pudieran tener en modo alguno se corresponde con el incremento del coste de la vida.

Si no se produce un aumento de los cotizantes o un descenso importante en los perceptores, los 106.350 millones de euros previstos, se habrán quedado cortos para costear en el año 2013 las más de nueve millones de pensiones contributivas previstas.

El Fondo de Reserva de la Seguridad Social, como señala Julio Fernández[8], se nutre de los excedentes del sistema, de los rendimientos del propio fondo, de las inversiones que se hayan hecho con sus activos y de aportaciones extraordinarias aprobadas por el Consejo de Ministros. Aparece como una medida adoptada por el Pacto de Toledo con la finalidad de crear unos fondos especiales de estabilización y reserva destinados a atender las necesidades futuras del sistema.

Diferentes especialistas consideran que con este Fondo se puede hacer frente a los desequilibrios que la crisis ocasiona en el sistema. Sin embargo, parece que esto no es exactamente así. Servirá para financiar el déficit sin tener que acudir a los mercados, pero sin eliminarle. Si los excedentes de contribuciones se hubieran destinado al sostenimiento del sistema de pensiones y no se hubieran asignado a financiar parcialmente la sanidad, el déficit o las subvenciones, probablemente el Fondo de Reserva presentaría una cantidad sensiblemente superior al 6,22%, conforme a la apreciación del autor más arriba mencionado.

De hecho, en el texto del ya mencionado Decreto-Ley 5/2013, reconoce expresamente que "Los sistemas de pensiones de los países de la Unión Europea se enfrentan a importantes desafíos en el medio palzo derivados de fenómenos demográficos. Las bajas tasas de natalidad y el alargamiento de la esperanza de vida exigen la adaptación de estos sistemas para asegurar su viabilidad en el largo plazo y mantener unas pensiones adecuadas para el bienestar de los ciudadanos de más edad.

España no es una excepción, y el sistema de Seguridad Social debe hacerse cargo del pago de un número creciente de pensiones de jubilación, por un importe medio que es superior al que sustituyen, y que deben abonarse en un periodo cada vez más largo, gracias a los progresos en la esperanza de vida".

Conclusiones

La jubilación significa el final del ejercicio de una vida profesional, pero no el final de la vida misma. Una cosa es dejar de desempeñar un trabajo remunerado y otra muy distinta perder las capacidades para el ejercicio de actividades y ocupaciones gratificantes para la persona y útiles para la sociedad. No se puede incurrir en el despilfarro social que supone la marginación y exclusión de los jubilados.

7 Fernández García, J.: "El futuro de la jubilación", en La Voz de Galicia, La Coruña, 14 octubre 2012.

8 Fernández García, J.: "El futuro de las pensiones", en La Voz de Galicia, La Coruña, 21 octubre 2012

La Organización Mundial de la Salud establece que salud no es la ausencia de enfermedad, sino el perfecto estado de salud física, psíquica y social. Una jubilación mal asimilada o para la que no haya habido la preparación conveniente, puede suponer un malestar social, del que se derivarán el malestar psíquico y, en su caso, el físico también.

Una vez jubilado, el trabajador pasa por una etapa de adaptación que, para la mayoría de aquellos que aceptaba o ansiaban la jubilación, no dura más de unos días o alguna semana, hasta que se sienten dueños de su tiempo. Pero una cuarta parte, aproximadamente, pasan por un periodo de varios meses -algunos hablan de años o de no poder acostumbrarse- en el que tiene problemas para conciliar el sueño o se sienten nerviosos, irritables o desorientados.

Por ello, es fundamental la organización y ejecución de programas de preparación para la jubilación, a fin de que las personas se adapten convenientemente, sin que ello signifique un trauma, a la etapa nueva de una vida al concluir la larga etapa de productores.

Jubilación no es sinónimo de vejez, como tampoco todas las personas mayores son pobres ni están enfermas. Son múltiples las posibilidades de realización personal y de valoración social de los jubilados ofreciéndoles alternativas realmente atrayentes y útiles y estimulándoles a no caer en el autoabandono. Pero estas alternativas tienen que ser acordes con sus capacidades, expectativas y necesidades. La planificación de las mismas ha de tener en cuenta a los propios interesados. No se trata de programar actividades para los jubilados, sino con los jubilados.

El gran riesgo para los jubilados es identificar la jubilación con la ancianidad y sentirse impulsados a reproducir los comportamientos y el aspecto de quienes, muchos años atrás, eran los jubilados de entonces. Este hecho puede dar lugar a un prematuro envejecimiento psicológico porque interpreten que su papel, el "rol" sin "rol" del que habla Ricardo Moragas (1991), es el de persona envejecida y no acorde con sus capacidades físicas y mentales reales.

Es fundamental que cada uno se prepare para la jubilación, no identificándola con ancianidad, pero siendo conscientes de que su llegada va a suponer un cambio notable en sus vidas. Hay que ser capaces de adaptarse a la nueva situación, hacerla creativa, limitar los efectos del cambio y convertirla en algo positivo.

Los jubilados actuales y los próximos en serlo contemplan con preocupación su situación presente y futura, percibiéndose en ellos un recelo considerable en relación con la percepción y seguridad de sus pensiones. Unos temen la congelación de las mismas, con la consiguiente pérdida del poder adquisitivo y otros la viabilidad del sistema y la incertidumbre en los tiempos próximos venideros.

Durante la vida profesional de los trabajadores, sus familias se acostumbran a ciertos hábitos en cuanto a horarios, disponibilidad e ingresos económicos. El hecho de la jubilación distorsiona frecuentemente los hábitos familiares.

Un aspecto importante para la tranquilidad familiar tras la jubilación es la disponibilidad económica. Aparte de la pérdida del status, se produce también una pérdida económica. Los ingresos de los jubilados, en la mayor parte de los casos, son menores que los percibidos como profesionales en activo. Y, en general, la reducción en los ingresos se traduce en una reducción o desaparición del ahorro, en la reducción o desaparición de salidas a restaurantes, viajes o gastos en ropa, en el ahorro en el consumo energético, así como en la reducción o renuncia a las vacaciones.

Respecto a las medidas adoptadas en marzo de 2013, el Gobierno considera que las reformas relativas a jubilación anticipada y servirán para promover el "envejecimiento activo" de la población y prolongar la vida laboral, así como para hacer más sostenible el sistema público de pensiones, a pesar de que, según el propio Gobierno, no está en peligro y las prestaciones están garantizadas, criterio que no comparten los sindicatos que consideran que estas reformas constituyen una burla al Pacto de Toledo.

En cualquier caso, el compatibilizar la percepción del 50% de la pensión con el desempeño de una actividad laboral retribuida puede significar una nueva barrera para el acceso de los jóvenes al trabajo en una situación de alto grado de desempleo juvenil.

La sociedad en su conjunto, las administraciones públicas, el sector no gubernamental y las familias deberán de poner todos los medios posibles para que la vida de los jubilados, que dada la actual esperanza de vida pueden sobrevivir veinte o más años a su jubilación, no esté vacía de contenido, tenga un sentido y ellos no lleguen a considerarse estorbos o parásitos sociales. Ellos no son deudores de la sociedad, sino acreedores en virtud de cuanto han aportado a esa misma sociedad a través de una larga vida y una dilatada actividad profesional.

Bibliografía

Almarcha Barbado, A. (dir.): (2010) Envejecimiento laboral y prejubilación: Dilemas y problemas socioeconómicos, La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.

AXA, (2007). "Estudio Internacional AXA 2007, sobre jubilación. La jubilación, ¿una nueva vida después del trabajo?. Resultados en España y Estudio Comparativo Internacional". Madrid, disponible en http://www.axawinterthur.es

AXA, (2008). "IV Estudio Internacional sobre Jubilación del Grupo AXA. Nuevas Dinámicas". Madrid, disponible en: http://www.axawinterthur.es

Bazo Royo, Mª.T., Hernández Rodríguez, G. et al.: (2006) "Sociología de la vejez", en Millán Calenti, J.C. (dir.) Principios de Geriatría y Gerontología, Madrid, McGraw Hill: pp. 43-112.

Gala Vallejo, C.: (2010) "La pensión de jubilación no contributiva", en El Graduado, Revista del Excmo. Colegio Oficial de Graduados Sociales de Madrid, nº 61, pp. 73-76.

García Sanz, B.: (2001) "La actividad de los mayores", en Los mayores activos. SECOT, Madrid, pp. 141-165.

Gómez, S.: (2003) "Las prejubilaciones y su impacto en la persona, en la empresa y en el sistema de pensiones". Cátedra SEAT-IESE de Relaciones Laborales Universidad de Navarra.

Havighurst, R.J., Neugartes, B.L. y Tobin, S.S.: (1964) "Desingagement and paterns of aging". The Gerontologist, 4 (3), 242-2.

Hernández Rodríguez, G.: (2009) "Jubilación y alternativas para un ocio creativo", en Giró Miranda, J. (coord.) Envejecimiento, tiempo libre y gestión del ocio, Logroño, Universidad de La Rioja. pp. 43-63.

Hernández Rodríguez, G.: (2010) "La prejubilación y su repercusión en la familia" en: Envejecimiento laboral y prejubilación: dilemas y problemas socioeconómicos. La Coruña. Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña. pp. 95-112.

Moragas Moragas, R. (dir.) (2007) Prevención de la dependencia. Preparación para la jubilación. Barcelona. Caixa Catalunya – Fundació Viure i Conviure.

INTERACCIÓN SOCIAL Y REDES SOCIALES DE LAS PERSONAS MAYORES A TRAVÉS DE LA PUESTA EN ESCENA DE UNA ZARZUELA

Luisa María Hornos Barranco y Antonio Manuel Lozano Martín

Resumen

El objetivo del presente trabajo es comprobar cómo los programas de envejecimiento activo ejercen beneficios directos sobre la salud psicosocial de las personas mayores, además de promover la interacción social entre las mismas previniendo problemas de aislamiento y soledad, potenciando la autonomía personal y la independencia.

En el presente estudio se han ofertado actuaciones de interés para las personas mayores posibilitando la potenciación de la participación y aumentando la actividad del colectivo, dentro de los Programas de Envejecimiento Activo de la Concejalía de Familia y Bienestar Social del Ayuntamiento de Granada.

La metodología utilizada ha consistido en la organización de una serie de talleres, a partir de un casting que se realizó a todas las personas mayores que se presentaron a distintas pruebas de interpretación, coro o solista, baile y oficios destinados a la creación y puesta en escena de una Zarzuela creada exclusivamente por las personas participantes.

Palabras clave: personas mayores, envejecimiento activo, redes sociales, inclusión social, operación zarzuela

1. Marco teórico: Enfoque del Envejecimiento Activo y la Participación.

Este marco político[1] supuso un importante avance en la consideración de las necesidades específicas de los mayores en una sociedad que envejece y al mismo tiempo puso de relieve la necesaria adaptación de esa sociedad y sus estructuras a una población cada vez mayor. El enfoque del envejecimiento activo proporciona un marco para el desarrollo de estrategias globales, nacionales y locales sobre el envejecimiento de la población.

1.1. ¿Qué es el «envejecimiento activo»?

Según documento de la Organización Mundial de la Salud: "El envejecimiento activo es el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen"(Documento OMS, 2002).

Se basa, en el reconocimiento de los derechos humanos de las Personas Mayores y en los Principios de las Naciones Unidas de independencia, participación, dignidad, asistencia y realización de los deseos personales.

Sustituye la planificación estratégica desde un planteamiento «basado en las necesidades» (que contempla a las personas mayores como objetivos pasivos) a otro «basado en los derechos», que reconoce los derechos de las personas mayores a la igualdad de oportunidades y de trato en todos los aspectos de la vida a medida que envejecen.

El envejecimiento activo se aplica tanto a las personas individualmente, como a los grupos de población. Es un camino a recorrer, cuya meta final está en conseguir que cada ser, realice su potencial de bienestar físico, social e intelectual, a lo largo de su vida y por lo tanto, pueda participar en la sociedad, de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades. Para conseguir estos fines y hacer del envejecimiento una experiencia positiva, tenemos que analizar algunos conceptos de la vida diaria que son fundamentales para los mayores:

La autonomía es la capacidad percibida de controlar, afrontar y tomar decisiones personales acerca de cómo vivir al día de acuerdo con las normas y preferencias propias.

La independencia como la capacidad de desempeñar las funciones relacionadas con la vida diaria.

La calidad de vida es «la percepción individual de la propia posición en la vida dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones. A medida que las personas envejecen, su calidad de vida se ve determinada por su capacidad para mantener la autonomía y la independencia.

1 Envejecimiento Activo: Un marco político. Documento Organización Mundial de la Salud, Madrid 2002.

La esperanza de vida saludable se utiliza comúnmente como sinónimo de «esperanza de vida libre de discapacidad ».

El objetivo es extender la calidad, la productividad y esperanza de vida a edades avanzadas. Además de continuar siendo activo físicamente, es importante permanecer activo social y mentalmente participando en: actividades recreativas, carácter voluntario o remuneradas, culturales y sociales, educativas y vida diaria en familia y en la comunidad.

El envejecimiento activo depende de una diversidad de factores o «determinantes» que rodean a las personas, las familias y las naciones, como son: la cultura y el género, los sistemas sanitarios y los servicios sociales, los factores económicos, los factores del entorno físico, factores personales, los factores conductuales y los factores relacionados con el entorno social.

El Envejecimiento Activo, requiere la intervención sobre tres pilares básicos:

1. Salud. Cuando los factores de riesgo (tanto ambientales como conductuales) de las enfermedades crónicas y el declive funcional se mantienen en niveles bajos, y los factores protectores son elevados, las personas disfrutan de más años y más calidad de vida.
2. Seguridad. Cuando las políticas y los programas aborden las necesidades sanitarias, sociales, económicas y de seguridad física y los derechos de las personas mayores, éstas verán garantizadas su protección, su dignidad y su asistencia en el caso de que ya no puedan mantenerse y protegerse a sí mismas. Se apoyará a las familias y a las comunidades en sus esfuerzos por cuidar de las personas de más edad.
3. Participación. Las personas mayores seguirán haciendo una contribución productiva a la sociedad en actividades tanto remuneradas como sin remunerar cuando las políticas y los programas sociales, laborales, de empleo, de la educación y sanitarios fomenten su total participación en las actividades socioeconómicas, culturales y espirituales, de acuerdo con sus derechos humanos básicos, capacidades, necesidades y preferencias. Los objetivos que plantea la OMS:

3.1. Proporcionar oportunidades de educación y aprendizaje durante el ciclo vital.

3.2. Reconocer y permitir la participación activa de las personas en las actividades de desarrollo económico, el trabajo formal e informal y las actividades de voluntariado a medida que envejecen, de acuerdo con sus necesidades, preferencias y capacidades individuales.

3.3. Alentar a las personas a participar plenamente en la vida de la comunidad familiar a medida que envejecen.

1.2. La Participación

Nos vamos a detener en este pilar fundamental para la consecución del envejecimiento activo. Las Políticas Sociales Municipales deben primar/recuperar el protagonismo ciudadano en los procesos de decisión mediante la innovación en la articulación y coordinación de mecanismos que permitan una mayor participación/implicación de ciudadanos y entidades sociales.

1.2.1. Concepto de Participación

Las acepciones que los distintos diccionarios dan al término participación tienen como denominador común el de "intervención, colaboración, cooperación, aportación, contribución" "tomar parte en algo", por tanto podríamos definir la participación de los mayores como "toda acción que signifique una intervención activa de los mismos en el mundo que les rodea".

La dinámica de la sociedad genera continuos cambios sociales, cambios que afectan a las personas mayores, pero el papel activo y dinámico de los mayores actuales ha potenciado muchas de las mejoras sociales acaecidas en los últimos años en nuestro país y en nuestra ciudad.

El concepto de participación al que nos referimos es el concepto de Participación Social: aquellas iniciativas sociales en las que las personas toman parte consciente en un espacio, posicionándose y sumándose a ciertos grupos para llevar a cabo determinadas causas que dependen para su realización en la práctica, del manejo de estructuras sociales de poder.

1.2.2. Objetivos de la Participación Social de Mayores:

> "Es necesario que la Educación Sociocultural, como práctica educativa ponga el énfasis en la educación integral de los individuos y las comunidades y que trabaje de forma globalizada por:
>
> - El desarrollo de las personalidades individuales y su capacidad de relación, solidaridad y cooperación.
>
> - La creación cultural como forma de progreso y desarrollo humano.

> - El desarrollo comunitario, basado en la estructuración de comunidades de afinidades e intereses capaces de autoorganizarse cooperativamente sobre la base del diálogo y la interactividad" (Viché, 2009).

Además los objetivos del Envejecimiento Activo, se pueden aplicar los siguientes en la planificación de programas dirigidos al colectivo de personas mayores, y que tienen cabida en multitud de programas y proyectos son:

- Posibilitar a este colectivo la realización personal, la comprensión de su entorno y la participación en la vida comunitaria.
- Mayor integración en la sociedad, con el fin que se escuche su voz y se tengan en cuentan sus opiniones.
- Fomentar la educación y formación permanente.
- Ofrecer la posibilidad de disfrutar de la cultura.
- Establecer los cauces para que los conocimientos sean compartidos de manera flexible, enriquecedora y amena.
- Desarrollar actitudes críticas ante la vida, mediante la animación de grupos de reflexión y debate y ayuda mutua.
- Posibilitar la apertura a otros grupos de edad.
- Propiciar y crear actitudes y medios para gozar de la vida plenamente.

Los principales cauces actuales de las personas mayores activas son: Consejos de Mayores (en los distintos niveles de la Administración: estatal, autonómica, provincial y local); Centros de Participación Activa de Mayores; Centros Cívicos Municipales; Asociacionismo; la solidaridad organizada: voluntariado en organizaciones de mayores y en organizaciones intergeneracionales, voluntariado no organizado...; y otras formas de participación: en la educación de niños y jóvenes, en la inserción laboral y en el mundo empresarial[2], en los cambios en la familia, en el mundo de la cultura y del saber, en la vida política, en movimientos organizados diversos (fomentando los valores cívicos entre los ciudadanos como la paz, la solidaridad,…), en movimientos que trabajen para un desarrollo sostenible, etc.

1.2.3. Fortalezas y Debilidades de la Participación Actual

1.2.3.1. Debilidades:

- La existencia de un Consejo no es garantía de participación ciudadana en materia de Servicios Sociales, ni viceversa.
- Los actores sociales: las federaciones, fundaciones y asociaciones disponen de un claro protagonismo frente a los ciudadanos de forma individual, plataformas y entidades minoritarias.
- Se constata una progresiva burocratización, profesionalización, especialización funcional y dependencia del sector asociativo respecto de las administraciones públicas.
- Existen sesgos participativos: exclusión de ciudadanos individuales, colectivos sociales no organizados o con escasa influencia o representatividad, etc.
- La fragmentada y atomizada realidad asociativa dificulta procesos de representación y participación plural, especialmente en los municipios de mayor tamaño donde el tejido social es muy numeroso y diverso. Ciertos grupos acaparan la representación social en múltiples foros participativos. Pero, a su vez, los profesionales de la intervención social manifiestan su decepción y preocupación ante la escasa participación (falta de asistencia y de participación activa) y representatividad de las organizaciones sociales ("siempre son los mismos").
- En la actualidad la función Consejos, está circunscrita a dar y a recibir información acerca de los proyectos realizados o a implantar . La elaboración de propuestas, aunque éstas no sean vinculantes, no deberían dejar de ser el cometido principal de los Consejos.

1.2.3.2. Fortalezas:

- Incremento importantísimo del asociacionismo entre los mayores desde finales de los años 80, de la nada a las miles de asociaciones inscritas hoy en los registros oficiales. Todo ello es la expresión de un cambio de mentalidad que ha acontecido de forma paralela a la toma de conciencia de los derechos ciudadanos y de las oportunidades que la sociedad ha ido brindando para vivir una vejez más abierta, participativa y enriquecedora.
- Antes eran más las instituciones y los profesionales quienes intentaban "construir" la participación en este colectivo. Hoy son ellos mismos los que están demostrando capacidad de organización. Esto no hubiera sido posible sin una

2 Ej: SECOT: Asociación sin ánimo de lucro formada por profesionales cualificados, prejubilados o jubilados, que ofrecen su experiencia y conocimientos en gestión empresarial a quienes lo necesitan.

nueva normativa, sin un cambio social, sin un cambio de mentalidad de los propios mayores que a su vez se ha producido gracias a unas mejores condiciones físicas, mayor entrenamiento en participación, mayor formación.

Todo lo expuesto nos lleva a inscribir el proyecto Operación Zarzuela como proceso de trabajo práctico que engloba todo lo descrito en nuestra fundamentación.

Con Operación Zarzuela se ha instaurado un nuevo paradigma que considera a las personas mayores participantes activas de una sociedad que integra el envejecimiento.

El nuevo paradigma ha desafiado la perspectiva tradicional de que el aprendizaje es un asunto de niños y jóvenes, el trabajo de adultos y la jubilación es un problema de la vejez. Proclama un modelo que apoya el aprendizaje a todas las edades y permite asumir papeles activos en el proceso de envejecimiento. Este enfoque defiende la solidaridad entre las generaciones y proporciona una imagen nueva y más positiva del envejecimiento. El reconocimiento político y social de las contribuciones que las personas de edad hacen, ayuda a deshacer los estereotipos negativos.

2. Fundamentación de Operación Zarzuela

El presente proyecto, se enmarca dentro del Programa Sociocultural de Envejecimiento Activo para las Personas Mayores Granadinas. La Concejalía de Familia y Bienestar Social dirige a las personas mayores de Granada este programa destinado a la cultura y al ocio, con el intento de fijar y cubrir unos objetivos cuyo logro signifique una promoción del bienestar de nuestros mayores.

Operación Zarzuela es el Proyecto más novedoso y global que ha creado esta Concejalía, en el proceso de trabajo con Personas Mayores.

Operación Zarzuela nace del agrado de los mayores por esta forma de música teatral o género musical escénico, con partes instrumentales, partes vocales y partes habladas. En el camino recorrido en el trabajo con este sector de población que cada vez congrega mayor cantidades de personas, se ha detectado, no sólo el gusto por asistir a conciertos de Zarzuela, sino la necesidad de interpretar que muchas de ellas han demostrado en la participación en los Coros de los Centros de Participación Activa (antiguos Centros de Día Municipales para Personas Mayores) o en los Grupos de Teatro Mayor, formados por un gran número de personas del colectivo.

Operación Zarzuela tiene como objetivo aglutinar el trabajo cotidiano de muchas personas mayores granadinas en su deseo participar en un proyecto integrador, dinamizador y creador de un producto socio – cultural sin parangón en esta ciudad.

Todas las personas mayores que forman parte de este acontecimiento han participado desde el principio hasta el final, en la creación y puesta en escena de una Zarzuela. Los/as actores/actrices, cantantes y bailarines/as, modistas/os, sastres/as, peluqueros/as, maquilladores/as, electricistas, carpinteros/as, y todos aquellos oficios y/o personas que puedan sentirse útiles y así lo han decidido, optaron a aportar su trabajo y creatividad en este singular proyecto de "Operación Zarzuela".

Operación Zarzuela brinda la oportunidad a la sociedad de conocer y reconocer el trabajo, la constancia, la experiencia, las dotes y aptitudes artísticas, la valentía, el saber estar, la responsabilidad, la coordinación, la integración con otros colectivos, "de las personas mayores"; estos son los aliados de los valores sociales que hacen que nuestra sociedad continúe creyendo en las posibilidades que la vida nos ofrece.

Operación Zarzuela, propone a las personas mayores pensionistas y jubiladas cambiar de rol: de espectadores a protagonistas.

Los objetivos que propone esta iniciativa, intentan abrir caminos que propicien el disfrute y el goce del patrimonio cultural, la expresión libre, la comunicación interpersonal, las condiciones de una mayor participación en los diversos sectores de la vida social. En definitiva, se trata de una animación socio-cultural, como instrumento de integración del colectivo de personas mayores en la marcha y en el progreso de la sociedad.

Operación Zarzuela es una invitación a las personas mayores granadinas a participar con sus dotes artísticas y con su experiencia en labores y oficios en la realización de un montaje del género músico teatral más demandada por el colectivo: la Zarzuela.

2.1. Objetivos Generales

1. Promocionar la cultura española entre los mayores granadinos a través de la enseñanza de una de sus principales manifestaciones: la Zarzuela.
2. Promover un espacio donde el aprendizaje y la relación entre los mayores contribuyan a incentivar la ilusión y calidad de vida entre los mayores.
3. Facilitar un producto de creación cultural aprovechando los recursos personales de los mayores.

2.2. Objetivos Específicos

1. Promover la exploración de nuevas actividades y experiencias a los mayores, en la que su participación directa es la base del éxito.

2. Poner en escena una Zarzuela, realizada exclusivamente por personas mayores.
3. Potenciar las aptitudes artísticas de las personas granadinas y canalizarlas para la puesta en escena.
4. Promocionar los distintos oficios a los que se han dedicado las personas mayores, bien por obligación o por ocio.
5. Organización de talleres para la creación y puesta en escena de una Zarzuela.

3. Antecedentes:

3.1.- Programa Sociocultural de Envejecimiento Activo

La ciudad de Granada lleva una veintena de años, planificando y ejecutando una serie de actuaciones conocidas como Programación Sociocultural para las personas mayores granadinas, que promueven acciones colectivas del interés de las personas mayores del municipio y que tienen como finalidad principal fomentar el Envejecimiento Activo.

Los beneficios psicosociales del Programa Sociocultural, consolidado de forma estable, con una variedad de proyectos que han convertido a la ciudad de Granada en referencia sin parangón para el colectivo de mayores y con unos resultados de participación anual en torno a unas 70.000 personas.

Este programa se planifica, basándose en el análisis demográfico del municipio de Granada, en la problemática social, en las necesidades y expectativas del colectivo.

Las propuestas de actuaciones para este sector están realizadas desde las demandas del colectivo (contando con él), en la mayoría de las actividades ellos son los protagonistas (por) y el público asistente también pertenecen al colectivo de mayores (para).

Esta programación se inició a propuesta de las personas mayores que a través de los instrumentos de participación pedían poder llenar valiosa y creativamente el mucho tiempo libre que disponen.

Envejecer en Granada, no es sinónimo de quedarse sólo en casa, porque la familia se encuentra lejos o no pueden dedicarles el tiempo del que nosotros disponemos. Las personas mayores de Granada cuentan con un completo y variado programa dedicado a promover la alegría y el envejecimiento activo, donde se pretende reforzar la autoestima y el acompañamiento, aumentar su agilidad mental y física, la creatividad y la iniciativa propia para así disfrutar de un envejecimiento saludable.

Venimos trabajando en la Programación Sociocultural de mayores, interrelacionando al individuo (personas mayores) que se convierten en actores ejecutantes de sus propios procesos de crecimiento personal, a la creación cultural y artística desde criterios de participación y mejora de la calidad de vida y la participación ciudadana en el seno de los grupos y colectividades donde viven.

En definitiva, se trataría de tender cada vez más hacia ese objetivo fundamental que se nos presenta frente a nuestro horizonte y que nos motiva a trabajar con ilusión y respeto: la mejora de la calidad de vida de las personas mayores.

3.2. Población destinataria

Las actuaciones están dirigidas a las personas mayores de 60 años y todas las personas pensionistas mayores de 55 años, empadronadas en el municipio de Granada.

3.3.- Objetivos generales del Programa Sociocultural

1. Garantizar una oferta sociocultural para facilitar la participación del colectivo de mayores.
2. Consolidar espacios y entornos para el tiempo libre de los mayores:
    a) Los espacios cerrados, locales de asociaciones y Centros de Día.
    b) Los espacios abiertos, plazas, jardines, et
3. Fomentar la participación social de este colectivo a través de:
    a) Apoyo a las organizaciones de mayores.
    b) Facilitar la participación mediante nuevas formas de organización.
    c) Potenciar las vías municipales de participación.

3.4. Relación de Proyectos, que contiene el Programa Sociocultural de Envejecimiento Activo para las personas mayores granadinos:

A lo largo de estos años se ha ido implementando una programación anual que incluye una diversidad de proyectos dirigidos a la promoción del Envejecimiento Activo. Operación Zarzuela sólo es una de las actuaciones contempladas en nuestra programación. Lo interesante de Operación Zarzuela es que aglutina y pone de manifiesto el aprendizaje realizado por las personas mayores a través de los últimos años de trabajo desde los Servicios Sociales Comunitarios y Centros de Día de Personas Mayores. Este trabajo, a primeros de los noventa con la inclusión de talleres socioterapéuticos y de movilidad, han ido forjando una cultura de ocio que nuestra generación más longeva no tuvo oportunidad de adquirir. Sin embargo, este trabajo diario, da como resultado la colaboración de todas esas personas que a través de los talleres de poesía, teatro, coro, expresión corporal, baile, etc…, han hecho posible que Operación Zarzuela sea toda una experiencia vital para la mayoría de los participantes.

Entre las actuaciones estables que se mantienen con peso específico podemos citar:

Talleres de Educación Musical: Coro Polifónico, Guitarra, Piano y Lenguaje Musical, Coro de Zarzuela, Coreografía de Zarzuela; Escuela de Baile Flamenco Mayor; Mayores en Navidad; Navidad en Compañía; Programa de Conciertos Mayores; Certamen de Teatro Mayor; Convivencia de Personas Mayores; Mayores en Corpus; Mayores a Escena; Celebración del Día del/la Abuelo/a; Colaboración con Residencias de Mayores; Huertos del Ocio; Mayores al Baile: Verano; Mayores al Baile: Otoño, Invierno y Primavera;

Otros proyectos: Certamen de Pintura Mayor; Torneo Municipal de Petanca; Torneo Municipal de Dominó; Semana de Cine Mayor:; Homenaje a la Música Española; Encuentro de Flamenco Mayor; Aulas de informática; Turismo Mayor; Visitas al Museo Etnográfico del Sacromonte.

Novedades: Creación de una compañía de Danza Contemporánea en colaboración con la Fundación de Psico Ballet Maite León; Semana Europea de la Movilidad; Charlas sobre Seguridad Vial; Jornadas de Envejecimiento Activo; Congreso Voluntariado y Personas Mayores; Los Mayores y Los Palacios Municipales; Taller de Meditación y Relajación a través del Cuento; Intervención de Actividad Física para personas mayores desde los circuitos biosaludables; Taller de Folklore para personas mayores.

Y como muestra de programa de Envejecimiento Activo "Operación Zarzuela", motivo de estudio por la relevancia social del proyecto, la enorme repercusión que ha tenido tanto a nivel local como nacional y para motivar la importancia del producto cultural que ha surgido de esta iniciativa y por supuesto la trascendencia que ha tenido su estreno, en la ciudad.

4. Desarrollo de la investigación

4.1. Proyecto: "Operación Zarzuela"

El proyecto de Operación Zarzuela se gesta en el Ayuntamiento de Granada en Octubre de 2008 y en la actualidad continúa en ejecución. Hasta la fecha se han realizado dos creaciones artísticas:

Año 2009 – 2010: Casting, creación y representación de la obra "Agua, Azucarillos y Aguardiente" de Federico Chueca.

Año 2011 – 2012: Casting, creación y representación de la obra "La Dolorosa" música de José Serrano y libreto de Juan José Lorente.

Operación Zarzuela nace con el propósito de aprender a envejecer, prevenir la dependencia y desempeñar el oficio de la edad avanzada como quien se ejercita en un arte.

Operación Zarzuela pretende ofrecer a los mayores de Granada la posibilidad de ser los actores y partícipes de la elaboración de un producto cultural de calidad, siendo los protagonistas los artífices del mismo. El resumen del proceso de trabajo es el siguiente:

EL PROCESO…. De la insatisfacción a la utopía… de la utopía a la idea… de la idea al proyecto… del proyecto a la práctica.

LA IDEA… La idea que motiva Operación Zarzuela consiste en imaginar un cambio posible: envejecer es vivir, vivir es cambiar, la vejez no es una enfermedad.

DEL PROYECTO A LA PRÁCTICA:

EL CASTING… Eres capaz, merece la pena. Nunca es tarde para empezar. …

LOS TALLERES… Vamos a envejecer lo queramos o no, pero en nuestras manos está poder hacerlo en mejores condiciones de salud y bienestar: Baile, Coro, Interpretación, Acompañamiento Musical y Solistas.

LOS ENSAYOS… Se envejece como se vive. El movimiento es vida. Quien mueve las piernas, mueve el corazón…

EL TRABAJO MÁS DURO Convéncete. Eres capaz de hacerlo: Costura y Carpintería, el local de trabajo, los problemas y las soluciones.

LOS ENSAYOS GENERALES No nos jubilamos de la vida. ES TIEMPO DE CRECER.

Y… EL ESTRENO No aceptamos desempeñar un papel de mero espectador: "las personas mayores somos protagonistas", así que nos corresponde el papel principal de la obra de nuestra vida.

4.2. Proceso de trabajo:

4.2.1. Campaña de difusión de la actividad: a través de la Campaña de Publicidad diseñada especialmente con motivo de la puesta en funcionamiento de "OPERACIÓN ZARZUELA", que tiene como objetivo fundamental la sensibilización de la sociedad granadina para la eliminación de prejuicios o mitos sobre la vejez. Esta Campaña se realizó a través de:

- Reparto carteles en toda la ciudad.
- Trípticos con boletín de inscripción.
- Jornadas de bicicletas con cartelería impresa que pasea por la ciudad con la publicidad de la imagen de Operación Zarzuela.
- Mupi con la imagen de Operación Zarzuela.
- Rueda de prensa para la presentación del Proyecto, donde los medios de comunicación se hicieron eco de la noticia. Asimismo, los medios de comunicación a nivel nacional se interesaron por la noticia en la primera edición, siendo referente en todas las televisiones tanto públicas como privadas.
- A través de nuestros Centros Municipales de Servicios Sociales y Centros de Participación Activa, que divulgaron el proyecto.
- Se convocó a todas las personas implicadas en los procesos de trabajo con personas mayores y que podían participar en la Zarzuela: monitores/as de Coro de todos los Centros de Mayores; directores/as de Teatro Mayor de la Ciudad; monitores/as de Baile de los talleres, y otros/as monitores/as que dirijan actividades para personas mayores.
- A través de distintas empresas que están directamente en contacto con personas mayores: servicio de Teleasistencia, Servicio de Ayuda a Domicilio, que difundieron la actividad de forma directa.
- Chat y foro de mayores, a nivel ciudad.
- Consejo Municipal de Personas Mayores: a través de la comunicación del proyecto, a todas las Asociaciones y entidades miembros de este Consejo Municipal.
- A través de los Paneles electrónicos de la ciudad, informando del proyecto.
- Remitiendo información a todos los puntos de encuentros de personas mayores y sitios de información municipal: oficinas desconcentradas del Ayuntamiento; Centros Cívicos; Teatros de la ciudad; Talleres Municipales de la ciudad.

4.2.2 Facilitar un número de teléfono a las personas interesadas:

Poner a disposición una línea directa con las personas interesadas, fue muy importante, para que la comunicación pudiera ser directa entre la persona mayor y la organización. El número de llamadas superó lo previsto, uno de los indicadores que nos avisó de la importancia que tenía el proyecto para las personas mayores.

4.2.3. Inscripciones de Mayores: en los plazos designados en ambas convocatorias:

- Del 16 de Febrero a 2 de Marzo de 2009, se entrevistaron a las 400 personas que se presentaron al primer casting de selección.
- Desde primeros de Noviembre y hasta el 18 de Noviembre de 2011 se recibieron 340 solicitudes.

Selección:

Todas las personas mayores que han participado en Operación Zarzuela han realizado el siguiente proceso:

1º) Presentar la solicitud de inscripción en la Concejalía de Familia y Bienestar Social.

2º) Realización de un casting de selección: se personarán en el espacio escénico elegido para las pruebas de las distintas categorías.

3º) Todas las personas se presentaron a una o varias de las siguientes pruebas:

- Prueba de interpretación.
- Prueba musical para solista
- Prueba musical para coro.
- Prueba de Baile.
- Oficios: carpinteros/as, informáticos/as, sastres/as, modistos/as, peluqueros/as, maquilladores/as, electricistas, diseñadores, escenógrafos/as...para su contribución en la puesta en escena de la Zarzuela.

4.2.4. Castings de "Operación Zarzuela"

En los dos procesos de selección realizados hasta la fecha han intervenido:

1. Personas mayores participantes: con su dorsal, divididos en las siguientes categorías:

- Prueba de solistas: barítonos, tenores, sopranos…
- Prueba de interpretación.
- Prueba de coro.
- Prueba de Baile.

2. Público que acompañó para ver las pruebas.

3. Medios de comunicación.

4. Jurado en escena para la valoración de los que se presentaron al casting:

- Director y Compositor Musical, en la actualidad dirige la Banda Municipal del Ayuntamiento de Granada.
- Director Escénico.
- Director/a de Corales y Técnica Vocal.
- Directora de Baile.
- Pianista Repetidora
- El primer Casting se realizó en el Teatro Municipal del Zaidín el 2 de Marzo de 2009 a las 9:00 horas.
- El segundo Casting se realizó en el Auditorio Manuel de Falla de la ciudad el 21 de Noviembre de 2011 a las 9:00 horas, con el mismo proceso de selección.

4.2.5. Resultados de los Castings:

De las todas las personas se seleccionaron a las que iban a participar en los talleres que la organización había planificado para la formación de los/as intérpretes de la Zarzuela elegida.

También se designaron a los distintos mayores que habían presentado su solicitud para formar parte del Taller de Oficios: carpintería, costura, peluquería, estética, electricidad… con el objetivo de realizar el decorado, atrezzo, vestuario y puesta en escena de la obra.

4.2.6. Actividades: Talleres

Desde que finaliza el casting y hasta el estreno de las respectivas obras, se trabajó para depurar las personas seleccionadas. La metodología, los talleres que a continuación se detallan en distintos espacios escénicos de la ciudad.

Tanto en la primera Operación Zarzuela como en la segunda, se pusieron en marcha todos los Talleres para que las personas mayores seleccionadas fueran trabajando en conocimientos y técnicas, tanto básicas como específicas en las siguientes materias: Taller de Coro; Taller de Solista y Acompañamiento Musical; Taller de Baile ;Taller de Interpretación y Taller de Oficios que se subdivide en tres talleres: Diseñador/a de escenagrofía, Taller de carpintería y Taller de costura: vestuario, atrezzo…

4.2.7. Ensayos Generales

De forma simultánea con el desarrollo de los talleres se planificaron los ensayos generales que han tenido lugar en un espacio escénico de la ciudad y conformados por toda la Compañía de la Zarzuela: actores/actrices, cantantes, bailarinas y músicos.

Este proyecto de iniciativa municipal, ha contado con la colaboración de la Banda Municipal de Música de Granada que brinda el acompañamiento musical en directo.

4.2.8. Estreno y representaciones:

El lugar de estreno de ambas Zarzuelas ha sido el Teatro Municipal Isabel La Católica, tal y como sigue:

Primera Operación Zarzuela: Estreno 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2009. Funciones a las 19:00 horas y 21:00 horas Otras representaciones: en el Teatro de Almuñecar; Teatro Municipal Isabel La Católica: Diciembre de 2009: a beneficio de Cáritas Diocesana; en el Teatro Municipal de Guadix: Diciembre de 2009. Segunda Operación Zarzuela: Estreno día 18 de Mayo de 2012 (A beneficio de Manos Unidas); Estreno Institucional: día 19 de Mayo de 2012; Domingo 20 de Mayo de 2012. Otras representaciones: Sábado 13 de Octubre y Domingo 14 de Octubre de 2012. Funciones: 18:00 horas y 20:30 horas a beneficio de cuatro entidades benéficas ubicadas en Granada.

5. Metodología

La metodología empleada para llevar a cabo el proceso de trabajo se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Individualizada: relación de cada profesor con cada persona mayor participante.
- Colectiva: en cuanto que es un proceso de grupo y de muchos grupos interrelacionados.
- Planificada: de forma integral y con todos los implicados en el proceso.
- Activa: desarrollo de las capacidades creativas.
- Abierta: a los intereses y capacidades de los participantes.
- Flexible: Modificando todo aquello que se ha considerado necesario.

6. Estudio cuantitativo

Para la realización del estudio hemos diseñado una encuesta para evaluar el nivel de satisfacción con la participación en el proceso de Operación Zarzuela. En el estudio realizado entre los participantes hemos cruzado variables tales como género, nivel de estudios, ocupación antes de la jubilación, redes sociales, etc.

El estudio se dividió en tres bloques, el primero dedicado a factores socioeconómicos (edad, sexo, nivel de estudios, ingresos…), el segundo a las condiciones de vida (prestaciones sociales que reciben, tipo de vivienda, condiciones de la vivienda, grado de dependencia, actividades que realiza…) y el tercer bloque a su participación directa en la Operación Zarzuela (este bloque se dividió en dos, uno de preguntas cerradas y otro de preguntas abiertas). En este artículo nos vamos a ceñir a este último bloque.

Las encuestas se llevaron a cabo por medio de entrevistas personales entre la persona encuestadora y la encuestada con una duración aproximada de 20 minutos por encuesta.

De las 80 personas que participaron en la Operación Zarzuela finalmente hemos podido encuestar a 47, lo que supone un 58,75% de la población objeto de estudio. La edad de los encuestados iba desde los 60 años hasta los 84 años y por sexos 20 varones y 27 mujeres.

La primera pregunta que se hizo fue ¿Qué tiempo ha dedicado a Operación Zarzuela?. Las variantes de respuesta no están cuantificadas, por ejemplo, en horas semanales de dedicación ya que una respuesta de 4 horas de dedicación no tiene el mismo significado en una persona que tiene personas a su cargo o realiza otras actividades que en otra persona que no tiene cargas de ningún tipo. Por este motivo las variantes de respuesta son más amplias. Lo que nos interesaba recoger no es una cantidad de tiempo determinada sino la percepción que tienen los/as encuestados/as del tiempo que han dedicado a esta actividad en función de su disponibilidad real.

La respuesta mayoritaria, 33 encuestados (70,21%), ha sido que le han dedicado mucho tiempo a la actividad y sólo 3 (6,3%) han dedicado poco tiempo, lo que implica un alto grado de compromiso y dedicación con la misma.

En relación con el tiempo dedicado preguntamos a los participantes en la actividad "si tuvieron que modificar sus hábitos de vida cotidiana" y la respuesta como puede verse en la tabla 3 fue que "sí" para 27 personas y "no" para otras 20. El porcentaje de varones que tuvieron que modificar sus hábitos fue muy superior al de las mujeres, ya que un 75% de varones dice haber modificado sus hábitos frente a un 44,4% de mujeres que dicen haberlo hecho. Esto se explica por el hecho de que las mujeres tienen mayor capacidad para incorporar a su vida una actividad nueva haciéndola compatible con el resto de sus actividades sin tener que modificar en exceso sus hábitos cotidianos ya que están acostumbradas a llevar a cabo de manera habitual actividades diversas, por lo que no lo perciben como un sobreesfuerzo. En cambio

para los varones la incorporación de la actividad (talleres de teatro, de carpintería, de música, ensayos, montaje, etc…) es percibida por ellos como un sobreesfuerzo que les saca de sus hábitos cotidianos, debido a que su participación en actividades diversas suele ser baja. Así, por ejemplo, el 45% de los varones o no participa o sólo participa en uno de los talleres que desde la Concejalía de Familia y Bienestar Social del Ayuntamiento de Granada se ofertan a las Personas Mayores, frente a un 70,4% de mujeres que participan en dos o más de esos mismos talleres.

Tabla 1

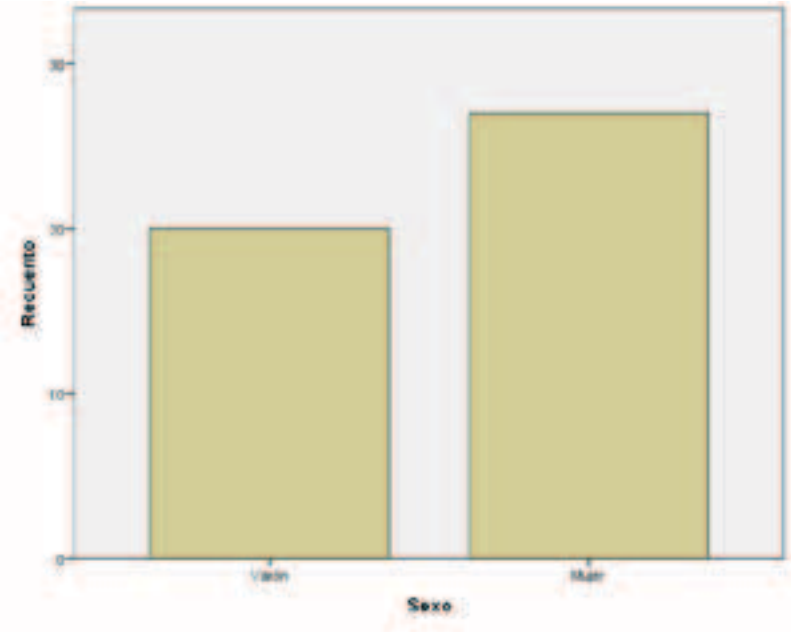


Tabla 2

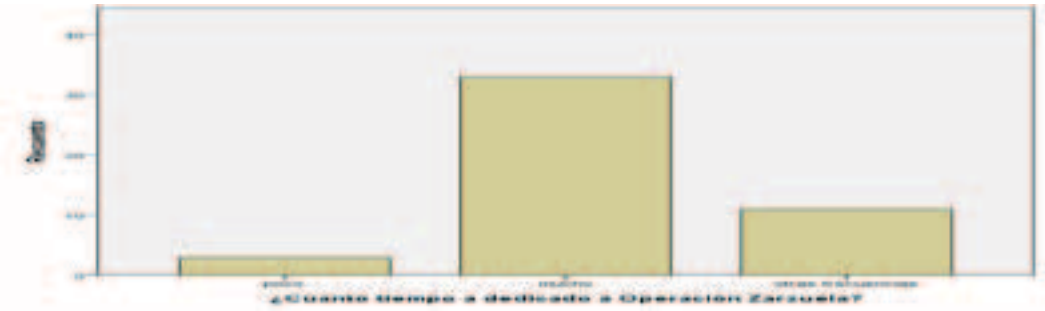
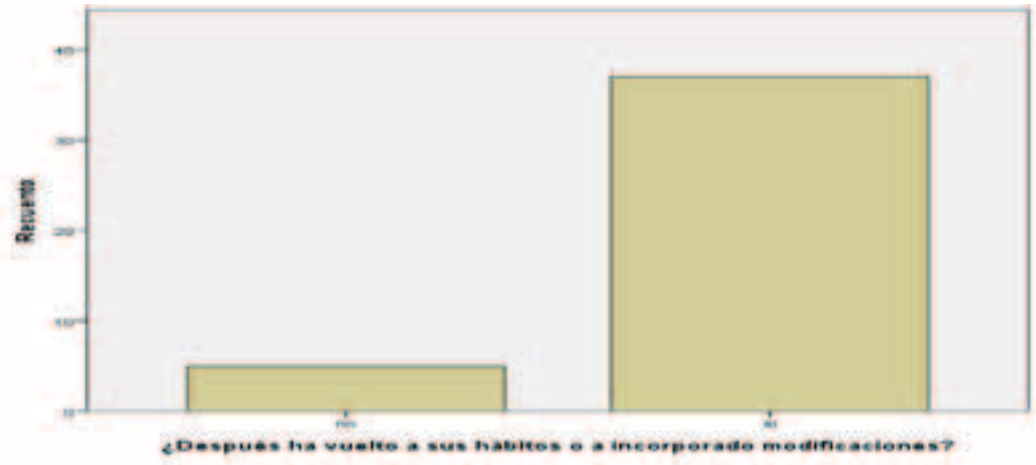


Tabla 3

A la pregunta sobre si una vez finalizada Operación Zarzuela, los participantes, han vuelto a sus hábitos anteriores la respuesta es mayoritariamente que "sí", el 87,23% ha vuelto a sus hábitos anteriores, ya que ésta era una actividad puntual con el objetivo de escenificar y poner en valor el trabajo que desde los diferentes talleres para Personas Mayores se llevaban haciendo desde los últimos años. No obstante el 100% de los participantes mostraron su disponibilidad a seguir participando en actividades de estas características. Algunas de las manifestaciones en este sentido fueron las siguientes:

- "Todo positivo, me gustaría repetir".
- "Mucha satisfacción, me gustaría repetir".
- "Satisfacción grande me gustaría repetir".

Tabla 4



Otra de las cuestiones relevantes para nuestro estudio era conocer hasta que punto creían los encuestados que la participación en Operación Zarzuela había influido en su bienestar en los tres niveles físico, psíquico y emocional.

En el aspecto físico, 31 de los encuestados entienden que les ha influido mucho y 10 que bastante, lo que hace que el 87,23% de los participantes valoren muy positivamente los beneficios que a nivel físico les ha proporcionado su participación.

En el aspecto psíquico la proporción es la misma 32 "mucho" y 9 "bastante" con el mismo porcentaje 87,23% de valoración positiva.

En el aspecto emocional la respuesta "mucho" sube hasta 37 y "bastante" se mantiene en los parámetros medios (7), por lo que es valorado como positivo por un 93,61%.

Esto demuestra la importancia que el factor emocional tiene entre la población de personas mayores, por encima incluso de los factores físicos y mentales.

Algunas de las repuestas que se nos dieron en el apartado de respuestas abiertas y que refuerzan este análisis serían las siguientes:

- "Lo he vivido a tope, espero estar en la próxima Operación, con todo mi deseo".
- "Sentirme útil, valorado y mucha ilusión. Me gustaría repetir".
- "Ha mejorado mi autoestima y participar ha sido una experiencia vital".
- "Sentimientos de rejuvenecimiento, volver a realizar dicha actividad, participación activa y nuevas amistades".
- "He crecido en sentimientos y actitudes".
- "Una experiencia llena de vida que me ha hecho feliz".
- "Ha mejorado mucho mi vida a pesar de llevar cuatro años viudo".
- "Un reto a nivel personal".

Como puede observarse en los comentarios anteriores están presentes "sentimientos vitales" como el rejuvenecimiento, la ilusión, el vivir a tope…, sentimientos de utilidad y valoración tanto hacia los demás como en la imagen de uno mismo (autoestima) y también se apunta a la ampliación de la red social con el establecimiento de nuevas amistades.

Tabla 5

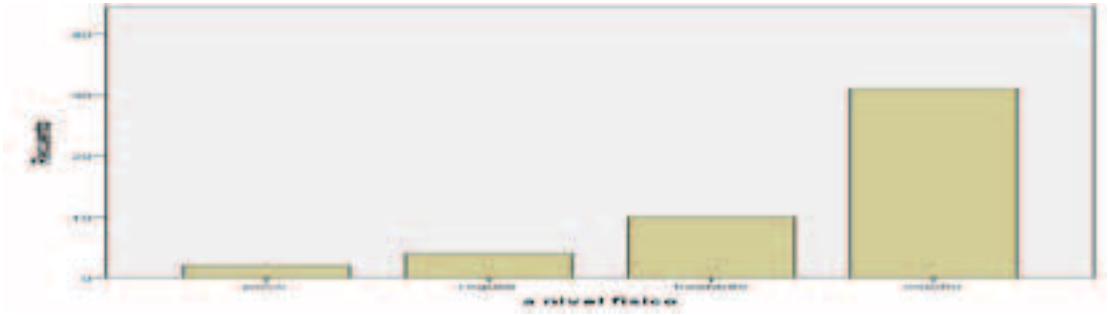


Tabla 6

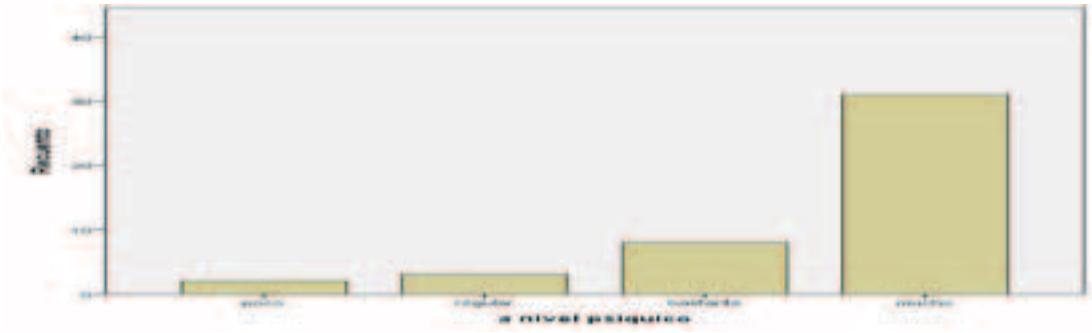


Tabla 7

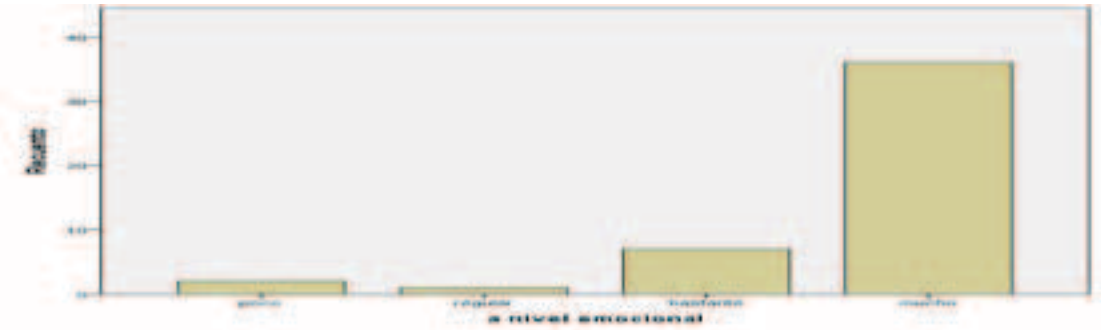
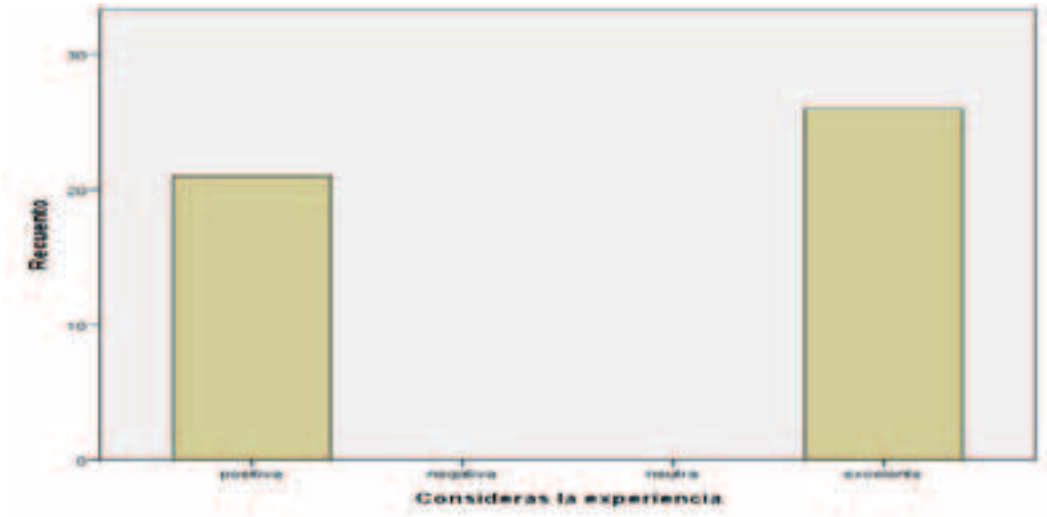


Tabla 8



En el apartado de preguntas abiertas se les pedía a las personas encuestadas que nos hicieran una descripción de su experiencia en Operación Zarzuela. Además de las descripciones relacionadas con aspectos psicológicos y emocionales ya referidas en el apartado anterior, tienen relevancia aquellas que se relacionan con aspectos sociales y, más concretamente, con aquellas que se conectan con la ampliación de la red social de los individuos. De este modo recogemos algunas de las respuestas que nos aportaron:

- "Experiencia positiva porque he conocido muchas personas con las que sigo teniendo contacto".
- "He mejorado mucho en lo referente a relaciones humanas".
- "He mejorado la amistad con la gente, una satisfacción enorme de haber participado".
- "He mejorado mis relaciones personales".
- "Conocer a gente estupenda".
- "Las relaciones con nuevos amigos".

Por último se les preguntó cómo habían considerado la experiencia en general y la respuesta fue del 100% entre positiva y excelente:

- "Una experiencia maravillosa con gente excelente".
- "El logro de una gran ilusión".
- "La ilusión de mi vida".

- "Una experiencia indescriptible".
- "Una satisfacción muy grande poder participar".
- "Una experiencia única y que repetiría".

7. Conclusiones

1) En el desarrollo del texto hemos realizado el siguiente recorrido:
   - Desde el marco teórico del envejecimiento activo y de su pilar básico "la participación", hemos analizado los objetivos por los que es imprescindible ofrecer actuaciones donde las personas mayores sean las protagonistas de sus procesos vitales.
   - Se ha fundamentado el proyecto Operación Zarzuela y los antecedentes de trabajo de la ciudad de Granada que orientando su política social hacia la consecución del Envejecimiento Activo, consigue cotas de participación elevadas.
   - Hemos explicado el proceso de trabajo de Operación Zarzuela, desde el casting, hasta la representación en escena de la Zarzuela.
   - Se ha realizado un estudio cuantitativo a las personas participantes, con el análisis de los resultados.
   - Los participantes manifiestan además del deseo de poder incorporarse a iniciativas similares, la ilusión de haber participado en este proyecto pasando de espectadores a protagonistas, cada uno en la faceta que mejor ha sabido desarrollar, incorporando su experiencia de vida a este proyecto. Todas las personas han realizado nuevas amistades y han desarrollado su faceta creativa.
2) A través del estudio hemos podido comprobar cómo la implicación directa de las personas mayores en una actividad como la Operación Zarzuela ha propiciado en las mismas beneficios tanto en los aspectos psicológicos como el aumento de la autoestima como en los aspectos sociales propiciando la integración y la cohesión social en términos de ampliación y consolidación de sus redes sociales.
3) De todo lo expuesto, constatamos que vivimos y vamos a legar una sociedad envejecida, de la que formaremos parte toda la ciudadanía. La reflexión que debemos hacer como parte integrante de ese conjunto es ¿cómo queremos que vivan nuestros mayores de hoy? Y, ¿cómo deseamos nuestra vejez del mañana?.

8. Retos para el futuro

1. Superar los estereotipos que condicionan la opinión acerca de las personas mayores.
2. Difundir adecuadamente la información dirigida al colectivo, a través de distintos mecanismos, para asegurar que cada persona mayor pueda conocer los recursos a su alcance sin dificultad.
3. Implantar proyectos de prevención sobre los factores de riesgo que intervienen en el bienestar de las personas mayores.
4. Seguir incorporando a las programaciones proyectos de carácter intergeneracional.
5. Continuar garantizando una oferta sociocultural que satisfaga las demandas del colectivo.
6. Continuar fomentando los proyectos de voluntariado social entre mayores y la ayuda mutua.

Bibliografía

Agulló Tomás, M.S. (2001) Mayores, actividad y jubilación: Una aproximación psico-sociológica, Madrid. IMSERSO

Alcalá Mangas, M. E. (2000) El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo Milenio, Madrid, Editorial Dykinson S.L.

Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (2005), Mayores siempre Activos, Junta de Andalucía.

Fernández Ballesteros , R. (2000) Gerontología Social, Madrid, Ediciones Pirámide..

García Roca, J. (2004), Políticas y Programas de Participación Social, Madrid, Ed. Síntesis.

Giró, Joaquín (2006). Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo. Logroño, Universidad de La Rioja.

Pérez Cano, V et al., (2006), Vejez, Autonomía o dependencia, pero con calidad de vida". Madrid, Editorial Dykinson.

Hornos Barranco, L.M. (2002) "Intervención Social con Mayores desde el Ayuntamiento de Granada" en Rubio, R. et alt. "Temas de Gerontología IV". Granada. Grupo Editorial Universitario.

Viché, Mario (2009) "La Educación (animación) Sociocultural o la dimensión política de la educación", disponible en http: quadernsanimacio.net; nº 9.

Organización Mundial de la Salud (2002), Envejecimiento Activo: un marco político Madrid.

COMPROMISO CÍVICO DE LOS MAYORES EN ESPAÑA. DISTANCIA GENERACIONAL

Emilia Riesco Vázquez[1]

Resumen

El objeto principal de esta ponencia se centra en analizar el *compromiso cívico* de las personas mayores en la sociedad española e indagar sobre los significados y dimensiones de la participación social de los mismos, comparándolo con las personas 55 a 64 años. Para realizar esta comparación se ha elaborado un índice sintético denominado *distancia generacional* del compromiso cívico.

Palabras claves: ancianos, envejecimiento, participación política y social, compromiso cívico, empoderamiento.

Introducción

España ha sufrido un proceso de envejecimiento demográfico paulatino y vertiginoso desde hace varias décadas, dicho proceso sufrió una ralentización a finales del siglo XX y principios del siglo XXI debido al incremento de la inmigración, pese a ello, España es uno de los países más envejecidos del mundo. Este proceso no sólo ha cambiado la estructura por edades de la población, sino que también lleva asociados otros cambios en las características de las generaciones que la integran, y que serán especialmente relevantes "en las sucesivas oleadas de personas que superan las edades maduras" (Pérez Díaz *et al*., 2012: 16). La "vejez" ha dejado de tener el concepto negativo aparejado a sí misma y ha empezado a asociarse con un concepto positivo, que todavía cambiará mucho más en los años sucesivos. "Después de todo, la creciente supervivencia no hace más que reflejar la mejora global en la dotación de recursos, atenciones, educación o salud con que pueden contar los humanos que vienen al mundo" (*Ibídem:* 16). Cada nueva generación se ha visto incrementada con un capital humano superior y, como afirman Pérez Díaz *et al.,* el mal llamado *envejecimiento demográfico* solamente es la modernización demográfica, sumamente deseable, ya que es el resultado de "la mayor eficiencia en la reproducción, con un mayor aprovechamiento de las vidas traídas al mundo" (*Ibídem:* 31). Este proceso va configurando generaciones cada vez mejor dotadas desde sus inicios y, compartimos con los autores citados, que a medida que se van incorporando a la vejez generan, "no sólo un aumento en el peso de los mayores en la pirámide poblacional, sino también un cambio de las características y comportamientos en esas edades, cargado de excelentes potencialidades para el resto de edades y para la sociedad en su conjunto" (*Ibídem:* 32). Por todo ello el estudio de vejez debe asumir que las sociedades del futuro no volverán a tener pirámides de población como las del pasado y se deberán fundamentar en el reconocimiento de las crecientes potencialidades de la vejez, no sólo para sí misma, sino para el conjunto de la sociedad. La modernización sociodemográfica va a hacer posible que los mayores sean cada vez más activos, y no sólo serán receptores de recursos y ayudas, sino que serán actores protagonistas cada vez más importantes.

Desde el punto de vista de la Sociología electoral, las personas mayores en España se han convertido en una fuerza electoral de primer orden, que podrían determinar el resultado de cualquiera de las elecciones y más aún teniendo en cuenta que los electores mayores muestran tasas de participación electoral más altas que las que se recogen en segmentos de población más jóvenes. Si bien parece ser que los mayores no actúan como un nuevo actor político colectivo (Durán, 2002), sí parece existir una proporción importante de ellos que desearían estar presentes en distintos ámbitos de la vida pública (Pérez Ortiz, 2009; Riesco, 2009), lo que lleva a plantearnos, como objeto de este trabajo, el análisis del compromiso cívico de las personas mayores en España con el fin de descubrir su potencial político. Para ello nos basamos en la explotación de datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de los últimos años.

La calidad de la democracia está directamente relacionada con el ejercicio activo de los derechos políticos y civiles de su ciudadanía, es decir con su implicación política y con el compromiso cívico de sus ciudadanos. La participación activa de los ciudadanos en la vida pública -incluidas las personas mayores- repercute en beneficio de la calidad de toda democracia (Habermas, 1998; Putnam, 1993). Cuanto mayor es la participación de los ciudadanos mayor es el control que estos ejercen sobre los representantes políticos, lo que implicará una mayor responsabilidad de estos en el ejercicio del poder, ante las instituciones y ante el pueblo soberano. De ese modo se establece una relación bidireccional que a su vez fortalece el compromiso cívico de la ciudadanía y que contribuye a la generación del un círculo virtuoso de la democracia o, en su defecto de un circulo perverso (Putnam, 1993; 2003; Torcal et al., 2006; Durán 2007b). Para Putnam, el compromiso cívico o capital social de una comunidad radica en su participación electoral, en la intensidad y densidad de

1 Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología y Comunicación. Avenida Tomás y Valiente s/n. Campus Unamuno. CP: 37007. Salamanca. Teléfono: 923294500; extensión: 3206. Correo electrónico: riesco@usal.es

su vida asociativa y en el interés que manifiesta en los asuntos públicos (1993; 2003). Aquí nos referiremos en lo sucesivo al *compromiso cívico* partiendo de ese concepto de Putnam, entendiéndolo como resultante de las cuatro dimensiones -interés por la política, participación electoral, participación en asociaciones voluntarias y en acciones directas- y no como confianza resultante de los mismos y mucho menos de solo alguno de ellos. Proponemos el *compromiso cívico* como medida de empoderamiento político de los mayores (Durán 2007a) entendiéndolo dentro del contexto general de la sociedad española, que se caracteriza por un compromiso cívico bajo, independientemente de la edad (Torcal et al., 2005), y realizamos una comparación entre el compromiso cívico de las generaciones actuales de los mayores y de la generación que integrará en los años inmediatos esta categoría social.

Objeto y método

Partimos de la asunción del concepto de capital social o compromiso cívico de Putnam, proponiendo su análisis a través de cuatro dimensiones, las cuales son susceptibles de medir a través de varios indicadores: 1- Interés manifestado por la política, que se infiere de la propia declaración acerca de la misma, de la frecuencia con la que la política es objeto de las conversaciones mantenidas y de la exposición a la información de actualidad política; 2- Participación electoral; 3- Participación en asociaciones voluntarias y 4- Participación social directa.

La población objeto de nuestro estudio son las personas de 55 o más años de edad, divididas en dos grupos: de 55 a 64 años y de 65 y más años. Esta agrupación obedece al interés por medir y comparar el compromiso cívico de cada una de esas categorías de edad, que si bien, cada una de ellas tiene unas características propias y definidas, y ya por ello merecen ser analizadas, no podemos olvidar que el grupo de menor edad formará parte de la próxima generación de mayores inmediatamente por venir, cuyas características probablemente distarán mucho de los estereotipos que hoy atribuimos a la vejez. Cada generación es distinta de las demás y marca a sus miembros con un cierto "determinismo generacional" debido a sus características comunes: tamaño relativo, educación recibida, incorporación a la actividad laboral, calendario de formación de familia, etc. (Gil Calvo, 2003).

Las dos generaciones aquí consideradas han nacido en momentos con diferencias significativas de la historia de España. La que denominamos de forma abreviada *Generación de la Guerra* hace referencia a los nacidos antes de 1945, en sentido estricto deberíamos denominarla como *generación de la guerra* y la *posguerra*, y en la que también hay que incluir a los de la *Generación de la República* a la que pertenecen, los cada vez más numerosos, centenarios actuales. A la *Generación del Desarrollo* pertenecen los nacidos entre 1945 y 1960 (*Ibídem*), que en la actualidad están comprendidos entre los 55 y los 64 años pues bien, tanto una cohorte como la otra ha compartido el destino histórico que le tocó en suerte por su fecha de nacimiento y que ha determinado unas características socioestructurales comunes a los miembros de cada generación, que ha configurado su historia sociobiográfica. La *generación de los sesenta*, nacida durante la postguerra y formada durante el desarrollo, ha alcanzado niveles de escolaridad, de salud y riqueza impensables para las anteriores generaciones, y en estas últimas además hay que añadir las graves desigualdades que se dan en su interior (discriminación por género, entre rural y urbano, propietarios o campesinos) y la fractura interna que divide ideológicamente a estas generaciones de los mayores actuales a los que la guerra civil les truncó su vida. Con la generación de los sesenta, estamos pues, ante los sujetos colectivos que posiblemente protagonizarán un drástico cambio en el envejecimiento demográfico (*Ibídem*).

En consecuencia, mantenemos como hipótesis que las personas de 55 a 64 años en la actualidad, que denominamos como la generación de los sesenta (o del desarrollo), mantendrán un mayor compromiso cívico que las personas de 65 años y más en la actualidad, y que buscará como objetivo un mayor empoderamiento y alcanzar mayores cotas de "poder gris" en su futuro inmediato.

El análisis empírico realizado está basado en la explotación de datos del estudio nº 2798 del Centro de Investigaciones Sociológicas.

El compromiso cívico es la variable dependiente que analizamos en este estudio, es una variable latente construida a través de cuatro dimensiones: I*nterés por la Política, Participación Electoral, Participación en Asociaciones Voluntarias* y *Participación Social Directa.* La primera de estas dimensiones se analiza a través de varios indicadores. Para cada una de las dimensiones que se han seleccionado elaboramos un índice sintético relativo a cada una de las dos generaciones objeto de nuestro estudio con el fin de poder comparar entre ambas generaciones y determinar la mayor o menor implicación en cada una de ellas en los asuntos públicos. A la diferencia entre los índices de cada generación la hemos llamado *distancia de generación,* haciendo el símil con el término que emplea Pippa Norris (1999) en sus investigaciones inglesas para los estudios de género.

La *Distancia de Generación* se calcula del siguiente modo:

$$D_g = G_d(\%\,p - \%\,np) - G_g(\%\,p - \%\,np)\; D_g = G_d(\%\,p - \%\,np) - G_g(\%\,p - \%\,np)$$

D_g = Distancia de Generación

$G_{d=}$ Generación del Desarrollo

$G_{g=}$ Generación de la Guerra

%p = % de *participación* o de *interés* por la política

%np = % *no participación* o *no interés*

Distancia de Generación = Generación del Desarrollo (porcentaje de *participación* o de *interés* por la política - porcentaje de *no participación* o *no interés)* - *Generación de la Guerra* (porcentaje de *participación* o de *interés* por la política - porcentaje de *no participación* o *no interés)*.

De acuerdo con este indice, una distancia de generación positiva significa que la *generación del desarrollo* presenta un mayor interés o una mayor tendencia hacia la participación que la *generación de la guerra*, mientras que una distancia de generación negativa indica que la tendencia es hacia un menor interés o una menor participación que la generación de la guerra.

Por último, con los valores de cada dimensión obtenemos un valor global que mide el *compromiso cívico* de cada generación con el fin de comparar el grado *del* mismo para cada cohorte.

$$D_{cc=} G_d\ (v_1 + v_2 + v_3 \ldots) - G_g\ (v_1 + v_2 + v_3 \ldots)$$

$D_{cc=}$ Distancia de Compromiso Cívico

v_1= dimensiones contempladas

Principales resultados

Interés por la política

El interés por la política se puede conocer indirectamente a través de varios indicadores, en este caso para medir la *distancia de generación* de esta dimensión operamos con tres indicadores: La *importancia dada a la política* respecto a la vida de las personas, la *frecuencia con la que se habla de política con amigos* y el *tiempo dedicado a informarse*. Para cada uno de estos indicadores se ha calculado la distancia de generación de forma independiente y posteriormente, a partir de estos, se ha calculado la *distancia de generación* de toda la dimensión. Así, del Estudio 2798 del CIS podemos extraer los siguientes datos:

1. Importancia de la política en la vida de las personas.

Mientras casi el 95% de las personas de la generación del desarrollo manifiestan que la política es importante o muy importante en su vida, las personas de la generación de la guerra, que la valoran igualmente, son el 97,6%; es reseñable que nadie de la generación de los sesenta la califica como nada o muy poco importante y solo lo hace el 0,2% de la generación anterior. Estos datos arrojan que la *distancia de generación* sobre la importancia concedida a la política es de -2,5 (Tabla 1), es decir, su valor negativo nos indica que es favorable hacia a la cohorte de más edad. Son precisamente las personas mayores a las que más les interesa la política, aunque sea por una pequeña diferencia con la generación siguiente (generación del desarrollo). Este resultado puede sorprender, ya que contradice muchos estereotipos que presentan a los mayores como individuos alejados de los intereses públicos, de los que no se espera más que se centren en sus propias cuestiones.

2. Frecuencia con la que habla de política con amigos.

La *distancia de generación* para este indicador es 36,5 al ser positiva es favorable hacia la generación del desarrollo. Así, el 46,2% de los integrantes de esta cohorte manifiestan que hablan con amigos de política algunas veces o a menudo mientras que solo lo hacen en la misma medida el 27,8% de la generación que les precede, por el contrario, el 52,3% de los sesenteros declaran que raramente o nunca hablan de este tema con amigos, mientras entre los mayores alcanza el 70,4% (Tabla 1). En este caso se pone de manifiesto que la socialización despolitizadora y el tabú sobre la política de los largos años del franquismo ha dejado su huella y, a pesar de las más de tres décadas vividas en democracia, no ha logrado borrar ese miedo o desconfianza a mostrar sus actitudes o ideología política.

Tabla 1. Distancia de Generación

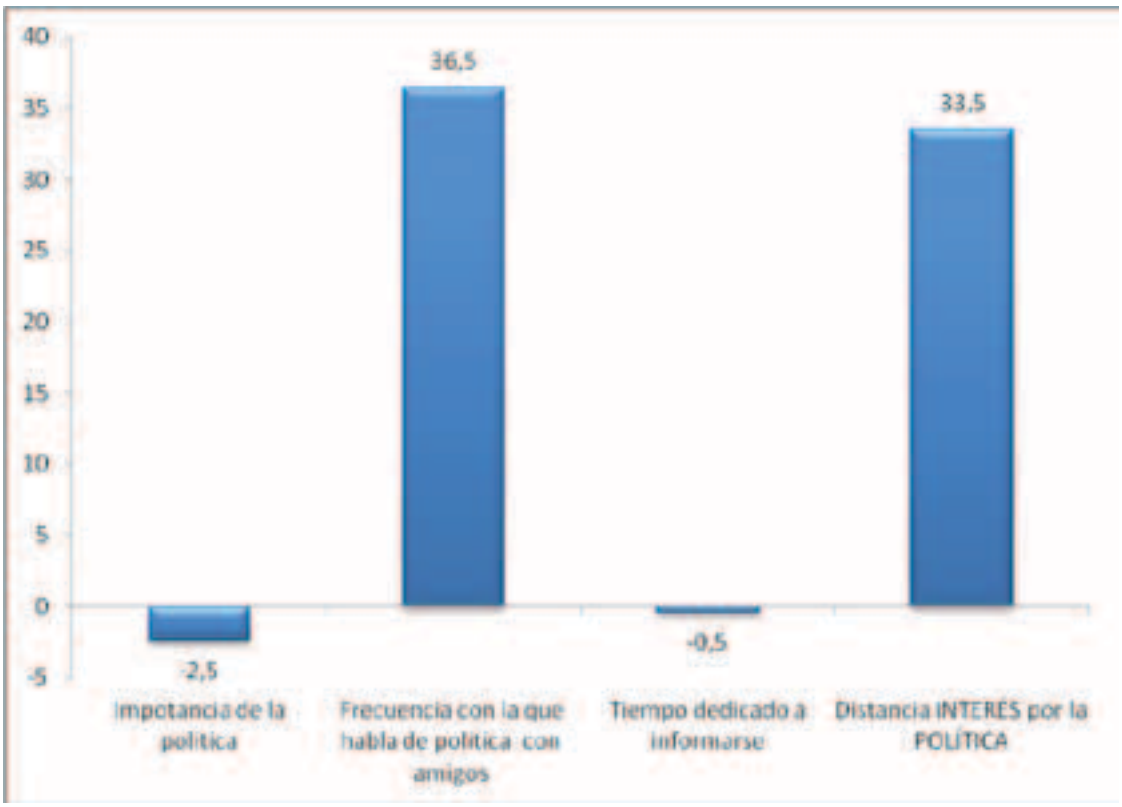
	Generación del Desarrollo		Generación de la Guerra		Distancia de Generación
	% valores positivos	% valores negativos	% valores positivos	% valores negativos	
Importancia de la política	94,9	0	97,6	0,2	**-2,5**
Frecuencia con la que habla de política con amigos	46,2	52,3	27,8	70,4	**36,5**
Tiempo dedicado a informarse	91,4	5,5	91,4	5	**-0,5**
Distancia Interés por la Política					**33,5**
Participación Electoral	88,7	7,3	86	7,6	**3**
Participación en Asociaciones	4,23	85,38	2,32	89,9	**6,4**
Participación social directa	8,63	73,66	3,82	84,78	**15,9**
Distancia de Compromiso Cívico					**58,9**

Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio del CIS nº 2798

3. Tiempo dedicado a informarse sobre política a través de la radio o la televisión.

Los datos ponen de manifiesto que, en este aspecto, no hay prácticamente ninguna diferencia entre las cohortes estudiadas, así, la *distancia de generación* es -0,5, es decir, por muy poca diferencia es favorable para la generación de la guerra, es cierto que podemos pensar que disponen de más tiempo libre para poder hacerlo, pero no es menos cierto que ese tiempo podrían dedicarlo a otros contenidos o a otras actividades menos comprometidos con los asuntos cívicos. En ambas generaciones, el 91,4% declaran que todos los días o, al menos, tres o cuatro días por semana dedican algo de tiempo a informarse a través de la radio o la televisión; solo el 5,5% de la generación de los sesenta declara que nunca se informa o solo lo hace uno o dos días por semana y en la generación de los mayores ese valor es del 5%. Podemos afirmar que los mayores españoles están interesados en los asuntos públicos, los sienten como propios y por ello le dedican gran parte de su tiempo a informarse de cómo transcurren. Esta *distancia de generación* favorable para los de más edad concuerda con que, asimismo, son los que le dan mayor importancia a la política, siendo también favorable la *distancia de generación* en esa dimensión (Gráfico 1).

Gráfico 1. Distancia de Generación e Interés por la Política



Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio del CIS nº 2798

Distancia de generación e Interés por la política.

El resultado sintético de esta dimensión es 33,5, al ser un valor positivo expresa que es favorable hacia la generación del desarrollo, es decir, las personas de 55 a 64 años manifiestan mayor interés por los asuntos políticos y, por ello, es presumible que ejercerán un potencial político superior a los mayores actuales. Los datos permiten afirmar que el "poder gris" está emergiendo (Gráfico 1).

Participación electoral

El valor de la *distancia generacional* sobre la participación electoral es 3 favorable al grupo de edad de 55 a 64 años. Así, el 88,7% de los ciudadanos de esta edad votó en las elecciones analizadas frente al 7,3% que prefirió no hacerlo; en el grupo de 65 y más años votó el 86% y prefirió no votar el 7,6%. Pese a que el número de votantes, para ambos grupos etáreos, es más elevado que el de otros grupos de edad, se observa un mayor compromiso electoral en la generación del desarrollo, cohorte que está en el umbral de integrar la categoría de la vejez o, en el mejor de los casos, de los "nuevos mayores" (Gráfico 2).

Participación en asociaciones voluntarias

Para calcular la *distancia de generación* de participación en actividades asociativas que tengan carácter voluntario, hemos considerado la media aritmética de los porcentajes de participación en todas las actividades propuestas en la pregunta 14 del Estudio 2798 del CIS, excluyendo únicamente las asociaciones juveniles, así, hemos considerando, para nuestro trabajo, la pertenencia y la participación activa en asociaciones de carácter general, partidos políticos, sindicatos, colegios profesionales, organizaciones religiosas, grupos deportivos, culturales, actividades sociales o de otro tipo.

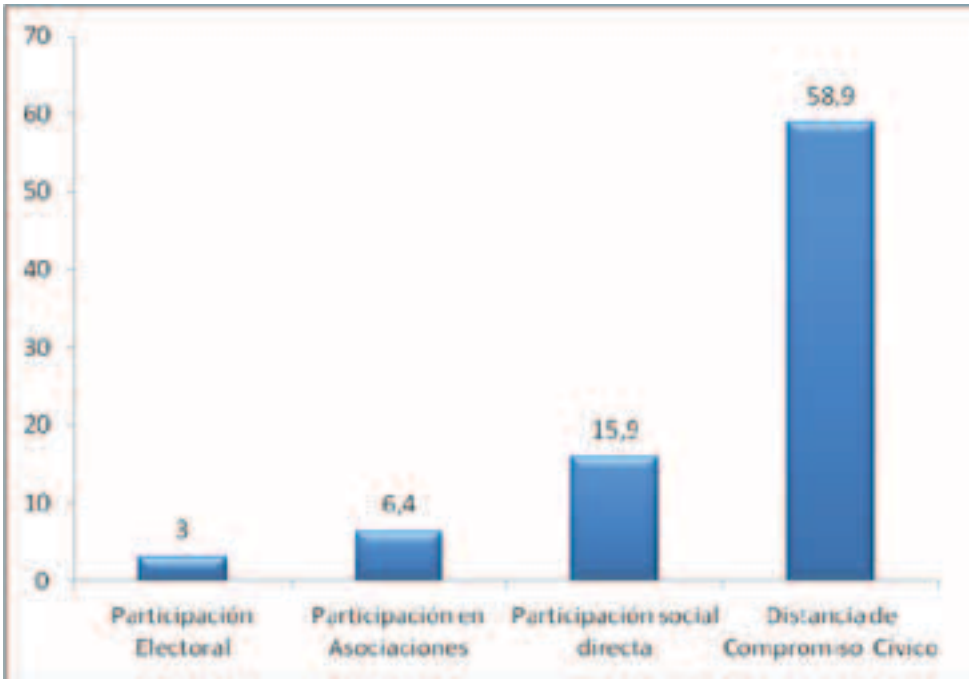
La participación de los españoles en este tipo de asociaciones es baja y, como ya se ha puesto de manifiesto con anterioridad, disminuye a medida que aumenta la edad, así, los datos corroboran esta afirmación y expresan una *distancia de generación* de 6,43 favorable a la generación de los sesenteros, es decir, esta cohorte tiene una mayor implicación asociativa, con todos los beneficios que eso reporta tanto a nivel individual como a nivel social. El 4,23% de este grupo de edad manifiesta que participa activamente en alguna asociación voluntaria frente al 85,38% que nunca ha pertenecido; respecto a los ciudadanos de 65 y más años, solo son el 2,32% los que participan activamente y casi el 90% los que nunca lo han hecho (Gráfico 2).

Participación social directa

La participación, en otras formas de acción pública "no convencionales", se ha incorporado al repertorio habitual de las acciones políticas de los ciudadanos (Inglehart 1991) y, además, se considera que "las actividades de protesta son expresión de los cambios de actitudes y valores experimentados por los públicos de las democracias occidentales" (García Escribano y Frutos 1999), estas formas incluyen acciones sociales y políticas que la gente puede llevar a cabo, tales como firmar o recoger firmas, realizar boicot o consumir productos por motivos políticos o medioambientales, participar en huelgas, manifestaciones, reuniones o mítines, contactar con políticos, realizar donativos, comparecer en medios de comunicación, foros o grupos de discusión política, entre otras. El análisis de la participación política en estas formas, desde la perspectiva de la generación, constituye un buen ejemplo del comportamiento político diferencial por grupo etáreo. Para el análisis de esta participación, al igual que en el apartado anterior, se ha utilizado la media aritmética de la participación, durante el año anterior, en las distintas actividades recogidas en la pregunta 15 del estudio citado del CIS, y el mismo tratamiento para los que nunca han participado en ellas. La *distancia de generación,* en estas otras formas de participación, es casi de 16, favorable a la generación del desarrollo; los ciudadanos de esta generación durante el año anterior han participado una media de 8,63% en alguna de las acciones propuestas, mientras que el 73,66% no lo ha hecho nunca; las personas de la generación de la guerra solo han participado el 3,82%, frente al 84,78% que jamás lo ha hecho (Gráfico 2).

La ***Distancia Generacional de Compromiso Cívico*** entre las dos generaciones estudiadas tiene un valor de 58,86, favorable a la generación del desarrollo; Este dato viene a constatar que las personas de esa generación se implican más en los asuntos públicos y su comportamiento expresa mayor compromiso ciudadano. Los datos validan nuestra hipótesis y ponen de manifiesto las grandes diferencias existentes entre la actual generación de ancianos y la próxima generación que inmediatamente se incorporará a esa categoría, coincidiendo nominalmente, pero con grandes diferencias en sus características y actitudes cívicas y vitales.

Gráfico 2. Distancia Generacional de Compromiso Cívico



Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio del CIS nº 2798

A modo de conclusión

La guerra civil española es el punto de referencia central en las generaciones actuales, actuando como experiencia formativa crucial en varias de ellas, que ha influido en el modo como han formado su capital social y como lo han convertido en un compromiso cívico (Pérez-Diaz, 2003), así se pone de manifiesto en la distancia de compromiso cívico existente entre las generaciones de las actuales personas mayores y en la generación del desarrollo. A pesar de ello, hay que resaltar que las personas mayores, pertenecientes a las generaciones de la guerra, mantienen un nivel de compromiso cívico, en algunos aspectos, más elevado que la generación más joven, como es el caso de la importancia dada a la política y el tiempo dedicado a informarse sobre la misma. La respuesta dada en los sufragios es solvente y muy elevada por ambas generaciones, siendo mayor, con poca distancia, el compromiso de la generación del desarrollo. El grado de implicación política de los mayores desciende considerablemente al atender a otras formas de participación distintas del ejercicio del derecho al sufragio, tanto respecto del asociacionismo como en otras formas de participación en los temas públicos; en ambas formas de participación, las tasas de compromiso cívico son inferiores a las del conjunto de la sociedad, que ya de por sí son bajas en comparación con la media europea. Sin embargo, las personas de 55 a 64 años, los mayores del futuro inmediato, mantienen una implicación política mayor y muestran una tasa de compromiso cívico, en todas las dimensiones analizadas, similares o superiores de las de la sociedad en su conjunto. Estos resultados vendrían a validar la tesis de Pérez Ortiz (2005; 2009) y de Gil Calvo (2003) a cerca del efecto generación y –no de edad- en la implicación cívica. Se confirma que el escaso compromiso cívico de los mayores es una herencia del pasado y un efecto de la generación y no de la edad. Para Kam el "problema de la carencia de poder no es un resultado natural de la vejez, sino más bien un fenómeno socialmente construido" (2000: 319), desde la convicción de que la inactividad política de un colectivo de ciudadanos es una manifestación de su exclusión del proceso político (Ibídem). Compartimos este argumento y entendemos sustancial la concepción de las personas mayores como agentes que comportan la atención a su empoderamiento y no como meros receptores (Durán, 2007b). Asimismo, coincidimos con Gil Calvo (2003) que se está alumbrando una nueva generación de mayores que pondrá fin a un concepto de vejez "negativa" y será sustituido por una nueva concepción de la vejez "positiva", integrada por los denominados por Trinidad (2006) como los "nuevos jubilados". Este cambio puede explicarse a través de la teoría de la división social de la edad, y en concreto de la doble división de la edad, acuñado por Mathilda Riley (1985), que alude al hecho que los cambios en la conducta de las personas entre unas edades y otras, no solo se deben al incremento de la edad sino que también son un efecto de la generación a la que pertenecen (Gil Calvo 2003). La cultura y las actitudes políticas no son explicables por la edad sino por el "efecto generación" y en el caso que nos ocupa los datos empíricos ponen de manifiesto que la distancia entre ambas generaciones es muy amplia.

Los datos analizados nos llevan a constatar que en nuestro país existen diferencias de cultura política entre los dos grupos de edad analizados. A través de proceso de socialización, el individuo adquiere una determinada cultura política y

se inserta en el espacio público. La socialización no es una "aventura individual" (Percheron 1993) sino que tiene lugar en un contexto con determinadas instituciones tanto de carácter público como privado. "Cultura política y socialización son dos conceptos en íntima interacción" (García Escribano y Frutos: 314) que en buena medida justifican la actitud política de cada cohorte. Los distintos estudios realizados en España sobre la cultura política de los mayores señalan que son más conservadores, se inhiben más sobre los temas políticos, presentan menor interés por las cuestiones políticas y participan en menor medida, sin embargo, los datos demuestran que, algunas de estas observaciones, son uno más de los estereotipos que pesan sobre los mayores.

A través de otras investigaciones realizadas por la autora, conocemos que para la generación del desarrollo, la política no es más compleja que para las edades inferiores, le dan la misma importancia que éstas, lo manifiestan hablando más de política con familiares y amigos, así como mostrando una mayor exposición a la información de los medios de comunicación o a través de la red. Son la personas de esta edad -entre 55 y 64 años- las que consideran el ejercicio del sufragio como un derecho en mayor medida que los más mayores, que lo consideran en una alta proporción -aunque no mayoritaria- como un deber, este es un indicador más de la brecha generacional que se establece entre las "generaciones de la guerra" o anteriores y las "generaciones de la democracia" de las cuales ésta es la primera cronológicamente.

A la vista de los datos analizados, podemos afirmar que con las personas de 55 a 64 años ha llegado la generación que ha superado el síndrome de la dictadura, y se ha propiciado el alumbramiento de un nuevo tipo de ciudadanía con un mayor compromiso cívico que la generación que la precede.

Bibliografía

Centro de Investigaciones Sociológicas (2009) Estudio nº 2798. *Barómetro de abril* (14-21 de abril).

CSIC. (2012). *Una vejez activa en España.* Madrid: EDIMSA Editores Médicos.

Durán, R. (2002) "Sociedad de la información, mayores y movilización política" en *Revista Electrónica de Geriatría y Gerontología*, 4/2, disponible en www,geriatrianet,com

_____ (2007a) "Envejecer y empoderar. Una propuesta analítica." en *Revista Española de Geriatría y Gerontología,* 42/5: pp. 293-301.

_____ (2007b) "La democracia de nuestro mayores. Compromiso cívico y envejecimiento en España". RIPS. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas,* vol. 6 nº 2: 91-105.

García Escribano, J. J. y Frutos Balibrea, L. (1999). "Mujeres, Hombres y Participación Pólitica. Buscando las diferencias" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 86, pp. 307-329.

Gil Calvo, E. (2003) *El poder gris. Una forma de entender la Vejez*. Barcelona, Mondadori.

Habermas, J. (1998) *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso.* Madrid: Trotta.

Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas.* Madrid: CIS.

Kam, P. K. (2000) "Political disempowerment among older people in Hong Kong" en *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 15, pp. 307-329.

Torcal et al. (ed.) (2005) *España: Sociedad y política en perspectiva comparada.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Norris, P. (1999). A Gender-Generation Gap. En G. E. Norris, *Critical Elections: Voters and Parties in Long-term Perspective.* Lodres: Sage.

Percheron, A.. (1993).*La socialisation politique*. Paris: Armand Colin.

Pérez Díaz, V. (2003) "El capital social en España" en Putnam, R. D. (2003) *El declive del capital social. Un estudio sobre las sociedades y el sentido comunitario.* Barcelona, Galaxia Gutenberg. pp. 427-489.

Pérez Díaz, J.; Abellan, A. y Ramiro, D. (2012) "Contexto Demográfico, Socioeconómico y salud" CSIC. (2012). *Una vejez activa en España.* Madrid: EDIMSA Editores Médicos, pp.15-32.

Pérez Ortiz, L. (2005) "Actividades, actitudes y valores" en M. Sancho (coord.): *Las personas mayores en España. Informe 2004*. Madrid: IMSERSO: pp. 548-641.

_____ (2009) "Comportamiento y actitudes políticas" en Díaz Martín R. (coord.): *Las Persona mayores en España. Informe 2008.* Madrid: IMSERSO: pp. 282-287.

Putnam, R. D. (1993) *Making democracy work: Civic tradictions in mordem Italy.* Princeton: Princetom University Press.

_____ (ed.) 2003) *El declive del capital social. Un estudio sobre las sociedades y el sentido comunitario.* Barcelona, Galaxia Gutenberg.

Riesco, E. (2009) "Envejecimiento en España: percepción, auto-percepción y participación política" en Rivera J. y Riesco E. *Envejecimiento de la población en España y Japón: Estudio comparativo y posibles implicaciones para Europa y Asia Pacífico.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca: pp. 175-223.

Riley, M. (1985) "Age Strata in Social Systems" en R. H. Binstock y E. Shanas (eds.) *Handbook of Aging and the Social Scienes*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.

Torcal et al. (ed.) (2006) "La participación política en España: modos y niveles en perspectiva comparada" en Montero et al., *op.cit.*: pp. 47-75.

Trinidad, M. (2006). Estrategias sociales y económicas en los nuevos jubilados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 115*: 135-163.

FACTORES DE RIESGO DEL MALTRATO AL ANCIANO CON DEMENCIA. UN ESTUDIO RELIZADO EN CASTILLA-LEÓN

Jesús Rivera Navarro[1]

Resumen

La demencia, junto al deterioro cognitivo y a la incapacidad, son factores de riesgo por sí mismos de la violencia familiar en el anciano. A pesar de la diversidad de la prevalencia del maltrato en esta enfermedad, las cifras son más altas que en la población anciana general debido a la gran sobrecarga de los cuidadores, la etapa de trastornos conductuales del enfermo y la imposibilidad de explicitar el maltrato por parte de la persona que sufre demencia.

Objetivo: Estimar los factores de riesgo del maltrato en el anciano con demencia, basándonos en un estudio de cuidadores informales, en la enfermedad antedicha, realizado en Salamanca, Zamora, Valladolid, Arévalo (Ávila), Burgos, Aranda del Duero (Burgos) y la comarca de las Merindades (Burgos).

Métodos: Se realizó un estudio basado en el reclutamiento de cuidadores informales, a través de diferentes instituciones -el Centro de Referencia de Alzheimer de Salamanca, el Hospital Clínico y el Río Hortega de Valladolid, el Hospital Virgen de la Vega de Zamora, la Asociación de Familiares de Alzheimer de Zamora, el Hospital General San Yagüe de Burgos, y las asociaciones de familiares de Alzheimer de Burgos, de Aranda del Duero y de las Merindades- Se aplicó un cuestionario que incluía dimensiones socio-demográficas del cuidador, de sobrecarga, de resiliencia, de depresión y ansiedad, de calidad de vida, de impacto del cuidado en diferentes aspectos de la vida diaria y la medición del maltrato a través del "Caregiver Abuse Screen". El protocolo también incluía variables y dimensiones del paciente: datos sociodemográficos, datos clínicos sobre la demencia y otras enfermedades y escalas de actividades básicas e instrumentales de la vida diaria. Se aplicaron métodos estadísticos descriptivos, de correlación y de regresión lineal múltiple y regresión logística. Se utilizó el programa estadístico SPSS/PC

Resultados: La prevalencia del maltrato, teniendo en cuenta los diferentes tipos de maltrato (maltrato emocional, económico, físico y la negligencia), fue estimada en un 10%. Los principales factores de riesgo incluían la sobrecarga del cuidador, la agresión del paciente en el periodo de trastornos conductuales y la calidad de vida percibido por el cuidador.

Conclusiones: Los datos del estudio, aún por terminar, nos indican que la reducción de la carga del cuidador, una percepción adecuada de su calidad de vida relacionada con la salud, así como un control adecuado (no necesariamente farmacológico) de las disfuncionalidades en el comportamiento de los ancianos con demencia reducirían enormemente la posibilidad de maltrato.

Palabras clave: anciano, maltrato, demencia, cuidador, sobrecarga

Introducción

La demencia, y sus elementos asociados –el deterioro cognitivo y la incapacidad- son algunos de los factores de riesgo más significativos de la violencia familiar en el anciano. A pesar de la diversidad en las cifras de prevalencia del abuso de la persona afectada por esta enfermedad, no deja de ser relevante la especial importancia que cobra la violencia al enfermo en esta patología, por varios motivos: 1) la gran sobrecarga que genera en los cuidadores la atención al anciano; 2) la fase de la demencia en la que predominan los trastornos conductuales (el estadio moderado), que generan episodios conflictivos en las familias; 3) la incapacidad de gran parte de los que padecen demencia para explicitar la existencia de maltrato.

La dificultad que tiene el estudio del maltrato en el anciano aumenta cuando se quiere analizar el abuso en enfermedades como ésta, ya que las únicas evidencias disponibles son las físicas o clínicas, o las declaraciones del cuidador informal, por tanto, creemos que la demencia produce una idiosincrasia específica que es un terreno abonado para el maltrato y exige un estudio pormenorizado y concreto de esta temática en dicho ámbito.

El propósito de esta ponencia es describir y explicar los factores de riesgo más importantes del maltrato familiar en el

1 Profesor de Sociología. Departamento de Sociología y Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Campus Unamuno. Avenida Tomás y Valiente s/n. CP: 37007. Salamanca. España
E-mail: jrivera@usal.es; teléfono: (++)34923294400; extensión: 3525

anciano con demencia. Dicho cometido se justifica en que las políticas sociales deben focalizar parte de su esfuerzo en paliar y/o eliminar el maltrato a la persona mayor, y el conocimiento de los factores de riesgo en una enfermedad como la demencia puede ayudar a esta meta.; al ser la demencia una de las enfermedades más prevalentes en las personas mayores de 65 años y con mayor incremento en los últimos 30 años (Bermejo,2004), y sobre todo producir una carga social y familiar muy intensa, es necesario comprender este escenario, describir el abuso en esta enfermedad y proponer elementos que ayuden a una intervención eficaz en dicho ámbito. Por lo tanto, los objetivos que nos planteamos este trabajo son los siguientes:

- Describir la prevalencia del abuso y maltrato al anciano con demencia.
- Discutir y analizar los factores concretos asociados al maltrato en el anciano con demencia, tanto aquellos que tienen relación con el cuidador informal, como los que atañen a la condición del enfermo con demencia.
- Indagar y reflexionar sobre la dificultad para detectar, en esta patología, la violencia que se ejerce sobre el individuo que la padece y analizar pormenorizadamente los motivos que llevan a esta situación.

La relevancia del estudio de la temática a abordar está determinada por:

- Primero, la problemática que se está generando en todos los países del mundo con el cuidado a los ancianos con enfermedades crónicas, que han llevado a establecer políticas específicas de atención a la dependencia, que trata de resolver no sólo el apoyo el anciano enfermo sino la calidad con la que se establezcan dichas atenciones.
- Segundo, cada país está tratando de implementar políticas sociales concretas que se adapten a su realidad específica, en este sentido, creemos que un análisis exhaustivo del maltrato al anciano con demencia, pudiera servir de referencia a diferentes entornos para la búsqueda y aplicación de modelos de intervención efectivos.

Una breve definición del maltrato a las personas mayores y acercamiento a un modelo teórico integrador

Definimos el maltrato al anciano como un acto u omisión, que causa daño, vulnera o pone en peligro la integridad física, psíquica o económica, atenta contra la dignidad, autonomía y respeto de los derechos fundamentales del individuo, realizados de forma intencionada o por negligencia, sobre una persona mayor, y que se producen en el marco de una relación en la que el agresor se considera en situación de ventaja o superioridad sobre la persona agredida, ya sea por razón de género, edad, vulnerabilidad o dependencia (Rueda, 2008).

Una vez realizada la delimitación conceptual anterior, estamos en disposición de aclarar cuál es el modelo teórico en el que nos vamos a la hora de abordar el maltrato a la persona mayor con demencia. Muchas de las teorías que se han elaborado para el análisis de la violencia o los malos tratos en ancianos han tratado de poner manifiesto los factores predisponentes tanto en el agresor como en la persona agredida. Los conceptos de "víctima" y "verdugo" están bastante claros en la mayoría de las investigaciones (Cooper, Selwood y Livingston, 2008). Se presupone que la persona mayor, debido a su deterioro personal, cognitivo, nivel de fragilidad o dependencia es siempre la víctima en una relación de desequilibrio de poder, mientras que el que propicia el maltrato o abuso sobre la persona mayor es el verdugo que impone desde una posición de fortaleza un comportamiento no adecuado, ni ética, ni moralmente (Rueda, 2008). Desde esta perspectiva, se han tratado de poner de manifiesto los rasgos personales de los agresores y agredidos, los factores contextuales, culturales, económicos, educativos, etc., de ambos; de esta forma, se han planteado modelos teóricos diversos, como el modelo psicológico, el sociológico (Muñoz Tortosa, 2004) o el ecológico.

Con el afán de no ser repetitivos y entendiendo que no es el propósito de esta ponencia realizar un estudio exhaustivo de las diferentes teorías que hay en torno al maltrato, nos detendremos en el modelo ecológico, ya que será el paradigma en el que nos basemos para abordar el tema específico que nos compete.

El modelo ecológico explora la relación entre los factores individuales y contextuales y considera la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento (Brofenbrenner, 1987):

- El ámbito individual. El primer nivel pretende identificar los factores biológicos y la historia personal que influyen en el comportamiento de una persona. Además de los factores biológicos y personales en general, se consideran como factores la impulsividad, el bajo nivel educativo, el abuso de sustancias psicotrópicas y los antecedentes de comportamiento agresivo o de haber sufrido maltrato. Dicho de otra manera, este nivel del modelo ecológico centra su atención en las características del individuo que aumentan la probabilidad de ser víctima o perpetrador de actos de violencia.
- El ámbito de las relaciones. El segundo nivel indaga el modo en que las relaciones sociales cercanas –por ejemplo, los amigos, la pareja y los miembros de la familia- aumentan el riesgo de convertirse en víctima o perpetradores de actos violentos. La interacción casi diaria entre el agresor y la víctima pueden aumentar las oportunidades para que se produzcan encuentros violentos. Dado que los individuos están unidos en una relación continua, es probable en estos casos que la víctima sea reiteradamente maltratada por el agresor.
- El ámbito de la comunidad. La tercera esfera de este modelo examina los contextos de la comunidad en los que se inscriben las relaciones sociales, como la escuela, el lugar de trabajo y el vecindario, y busca identificar las características de estos ámbitos que se asocian con ser víctimas o ejecutor de actos violentos. Por ejemplo, diversas

investigaciones muestran que determinados ámbitos comunitarios favorecen la violencia más que otros, por ejemplo, las zonas de pobreza o deterioro físico, o donde hay poco apoyo institucional.

- El ámbito social. Examina los factores sociales más generales que determinan las tasas de violencia. Se incluyen aquí los factores que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra ésta, y los que crean y mantienen las brechas entre distintos segmentos de la sociedad, o generan tensiones entre diferentes grupos o países. Entre los factores sociales más generales figuran las normas culturales que apoyan la violencia como una manera aceptable de resolver conflictos, o las políticas sociales (sanitarias, educativas y/o económicas) que mantienen niveles altos de desigualdad económica o social entre distintos grupos de la sociedad.

Prevalencia del maltrato al anciano con demencia

El análisis de los diferentes factores de riesgo del maltrato al anciano distingue entre factores de riesgo individuales, relacionales y sociales. Hay autores, como Mancinas (2007) o Daichman (2004) que consideran como factores de riesgo individuales a características que son consustanciales al propio concepto de demencia, entre otras destacamos los trastornos del habla y la comprensión, la pérdida de memoria y la concentración, los problemas físicos, las alteraciones del sueño, la incontinencia y la discapacidad. Los elementos antes mencionados forman parte de la sintomatología de la demencia y por tanto, podemos asumir que la demencia en sí misma es ya un factor de riesgo del maltrato al adulto mayor. Este hecho ha producido que desde principios de los años noventa haya habido diversos estudios que han intentado establecer la prevalencia del maltrato a las personas que padecen esta enfermedad, sin embargo hay mucha variabilidad, debido a las diferentes muestras poblacionales empleadas en cada estudio y los diferentes tipos de investigación (comunitarias, domiciliarias o en institución) que se aplicaron; dicha variación va desde cifras menores al 15% de abusos detectados (Cooper et al., 2006; Coyne, Reichman y Berbig, 1993) hasta estudios que describen porcentajes entre el 35 y el 50% de maltratos entre la población total de personas con demencia (Cooney, Howard y Lawlor, 2006; Dyer et al., 2000; Compton, Flanagan y Gregg, 1997; Cooper et al., 2009; Wiglesworth et al., 2010). Los estudios que muestran una prevalencia menor al 15% también muestran cierta variabilidad, a continuación comentamos las diferencias y similitudes más importantes. Cooper et al. (2006) plantean un estudio en 11 países de Europa de personas con deterioro cognitivo que tenían cobertura de algún servicio social o sanitario; además de las diferencias entre países y la mayor prevalencia de maltrato en Italia y Alemania (según el autor por causas fundamentalmente culturales) se da una cifra de prevalencia menor al 5% (4,6%). Coyne et al. (1993) abordan un estudio cuya población la conforman 1000 cuidadores que eran atendidos en una línea de telefónica de ayuda al cuidador de ancianos con demencia; la muestra se limitó finalmente a 342 cuidadores, de los cuales el 11,9% explicitó haber infringido a la persona que atendían maltrato físico, además, un 33,1% de los entrevistados declararon haber sido agredidos por los ancianos con demencia en algún momento del suministro de cuidados, dicha cifra aumenta en un estudio, del mismo autor, recientemente publicado (Cooper et al., 2010).

Las investigaciones que muestran entre el 35 y el 50% de prevalencia de maltrato además de exponer grandes diferencias entre ellas, serían indicadores de alarma social para la necesidad de intervenir desde las políticas sociales. La investigación realizado por Cooney et al. (2006) presenta una prevalencia de maltrato del 52%, sin embargo, la gran parte de la misma se debe a abusos verbales, siendo un 20% las personas que declaran haber cometido abuso físico. La investigación de Dyer et al. (2000) se basa en un estudio caso-control, a través del cual se determina que la depresión y la demencia son factores de riesgo de gran predisposición para el maltrato, habiendo una proporción de maltrato en los depresivos del 62% frente al 12% de sanos, y una prevalencia del 51% cuando se trata de personas con demencia frente al 30% de sanos. Compton et al. (1997) abordan un estudio comunitario en una zona rural del Norte de Irlanda, obteniendo una prevalencia del 37%, aunque una gran parte de la misma era debida a abusos verbales. Cooper y colaboradores, en una de sus últimas publicaciones, en el 2009 establecieron que la cifra de prevalencia (contradiciendo algunos de sus estudios anteriores) era del 52%, aunque la violencia verbal seguía constituyendo la causa mayoritaria de maltrato. Por último, Wiglesworth et al. (2010) mostraban una prevalencia del 47% en el maltrato al anciano, con la aplicación de diferentes instrumentos de detección según la violencia fuera psicológica, física o se tratará de negligencia.

Una vez que hemos repasado los principales estudios que abordan la prevalencia del maltrato en el anciano con demencia, podemos llegar a la conclusión de que si no tenemos en cuenta los abusos verbales y sólo consideramos el maltrato físico y la negligencia, la prevalencia oscila entre un 4,5% y un 11%, cifras muy similares a las que se establecen en los ancianos en general (Ruiz Sanmartin et al., 2001) o en ancianos afectados por otras enfermedades (Krienert, Walsh y Turner, 2009). La dificultad de establecer un criterio consensuado de delimitación del maltrato al anciano con demencia obstaculiza la validez a la hora de establecer una cifra de prevalencia de maltrato en el adulto mayor con demencia.

Factores de riesgo asociados al maltrato del anciano con demencia

La diversidad y la volatilidad en las cifras de prevalencia del abuso al adulto mayor con demencia, no disminuye la relevancia y la importancia que cobra la violencia al enfermo en esta patología, por varios motivos: 1) la carga que los cuidadores dicen tener en la atención a este tipo de enfermos (Vanderweerd, Paveza y Fulmer, 2006; Compton, Flanagan

y Gregg, 1997; Coyne, Reichman y Berbig, 1993); 2) las perturbaciones conductuales que se producen en el estadio moderado de la enfermedad y que generan grandes dificultades en las familias (Cooney et al., 2006); 3) los trastornos en el habla y el deterioro cognitivo, que impiden a la mayor parte de los ancianos con demencia a explicitar la existencia de maltrato (Hansberry, Chen y Gorbien, 2005).

Diversas publicaciones han tratado de concretar factores específicos que determinan el maltrato a este colectivo; dichos factores están relacionados con los tres aspectos que anteriormente hemos señalado y que suponen parte de la justificación de dedicar el estudio del maltrato a una sola enfermedad como la demencia, y me refiero a la carga, a los trastornos conductuales y al deterioro cognitivo. De esta forma, señalamos el estudio más antiguo consultado, que señala la edad del cuidador, el deterioro de la salud de éste y el convivir juntos en la misma casa, además de la propia demencia, como los factores de riesgo del maltrato más importantes (Grafstrom, Nordberg y Winblad, 1993). También destacamos el estudio realizado por Cooney et al. (2006) en el cual se distingue entre abuso verbal y abuso físico, relacionando al primero con la salud mental del cuidador y con los problemas conductuales del enfermo con demencia, y asociando al segundo tipo de maltrato con una percepción de mala salud por parte del cuidador; tanto el abuso verbal como el físico tienen una fuerte correlación con las emociones expresadas del cuidador. Otro trabajo destaca el estrés en la familia, la disminución de la funcionalidad de la persona con demencia y el deterioro cognitivo como los factores más determinantes de la violencia al anciano con demencia (Vanderweerd, Paveza y Fulmer, 2006). Un estudio, realizado en Irlanda del Norte, señala como factores determinantes una mala relación entre cuidador y enfermo antes de la aparición de la enfermedad, abuso físico o verbal por parte del individuo dependiente, el nivel de ansiedad percibido por el cuidador y la percepción de no recibir ayuda; es notorio como en esta investigación se descartan elementos determinantes que en otras publicaciones sí resultaban vigentes, como por ejemplo, la dependencia física y el deterioro cognitivo del enfermo o el contexto financiero o social de la familia cuidadora (Compton, Flanagan y Gregg, 1997). En otra investigación se ha señalado también la relación deteriorada entre el anciano maltratado como factor de riesgo del abuso verbal y el aislamiento social del cuidador, su mal estado de salud y la cantidad de tiempo que el dispensador de atención lleva apoyando al anciano con demencia como factores de riesgo del abuso físico (Cooney y Mortimer, 1995). La publicación firmada por Coyne et al. (1993) explicita resultados que van en la misma línea que lo expresado en la investigación anteriormente mencionada, ya que los años de cuidado, los niveles de carga autopercibida por el cuidador y la depresión sufrida por éste aparecen como los factores más determinantes del maltrato al anciano con demencia.

Resaltamos especialmente dos estudios, publicados muy recientemente. El primero al que aludimos es el llevado a cabo por Cooper et al. (2010), en el cual, en una entrevista a 220 cuidadores procedentes del medio comunitario, se llega la conclusión de que más horas semanales de cuidado, la percepción de abuso y maltrato por parte de la persona que es cuidada y una alta puntuación en las escalas de carga auto-percibida constituyen los más importantes factores de riesgo para la utilización del maltrato por parte del cuidador. Lo interesante del trabajo mencionado es la consideración de que la ansiedad del cuidador es un predictor del reconocimiento del maltrato, aunque dicha ansiedad está mediada tanto por la carga como por el uso de estrategias de afrontamiento ineficaces. El segundo estudio al que hacemos referencia es el realizado por Wiglesworth et al. (2010), en el cual se escogieron 129 parejas de cuidadores-individuos con demencia y se detectaron factores determinantes del maltrato asociados tanto al proveedor de cuidados, como al sujeto enfermo; respecto a los cuidadores se destacan aspectos relacionados con la ansiedad, con los síntomas depresivos, con los contactos sociales, con la carga percibida, con la carga emocional y con las limitaciones en el rol de cuidador debido a problemas emocionales; las dimensiones que atañen al individuo con demencia se refieren más a las agresiones físicas y psicológicas de la persona enferma hacia el cuidador.

Además de la especificación de factores que contribuyen al maltrato en la demencia, se han realizado diversos estudios que han tratado de demostrar la potencia de la demencia como factor determinante, por sí misma, del abuso al que padece la enfermedad, a través de comparaciones entre casos y controles (Dyer et al., 2000; Grafstrom, Nordberg y Winblad, 1993).

Hacemos hincapié también en un estudio poblacional en varios países de Europa que establece comparaciones entre personas con diferentes patologías, estableciéndose la demencia, el deterioro cognitivo y la existencia de delirios como factores determinantes por sí mismos de maltrato al anciano con demencia (Cooper et al., 2006). Un estudio japonés, basado en un análisis retrospectivo de personas mayores en la provincia de Grifu, mostraba también a la demencia como un factor propiciador del abuso por sí mismo, junto con la dificultad en la realización de las actividades de la vida diaria, y el aislamiento social (Akaza et al., 2003).

Hay un trabajo en el que se afirma algo diferente a lo apuntado hasta ahora, ya que se señala que aquellas mujeres que hayan recibido malos tratos a lo largo de su vida podrían tener más predisposición a padecer demencia en su senectud; por lo tanto, en este caso el abuso o maltrato sería un elemento a tener en cuenta como provocador de la demencia, por las lesiones cerebrales que pueden originar dichos ataques. No existen investigaciones posteriores que hayan seguido profundizando en esta hipótesis, pero sí creemos conveniente señalar esta posibilidad (Leung, Thompson y Weaver, 2006).

Objetivos

- Objetivo principal:
  - Estimar los factores de riesgo del maltrato en el anciano con demencia, basándonos en un estudio de cuidadores informales, en la enfermedad antedicha, realizado en Salamanca, Zamora, Valladolid, Arévalo (Ávila), Burgos, Aranda del Duero (Burgos) y la comarca de las Merindades (Burgos).
- Objetivos específicos:
  - Definir la prevalencia del maltrato familiar en el anciano con demencia.
  - Analizar los factores de riesgo más relevantes para el maltrato familiar en el anciano con demencia.
  - Describir factores protectores del maltrato en el anciano con demencia

Metodología

Se realizó un estudio basado en el reclutamiento de cuidadores de diferentes instituciones -el Centro de Referencia de Alzheimer de Salamanca, el Hospital Clínico y el Río Hortega de Valladolid, la Asociación de familiares de Alzheimer de Valladolid, la Asociación de Familiares de Alzheimer de Zamora, la Asociación de Familiares de Alzheimer de Burgos, la Asociación de Familiares de Alzheimer de Aranda del Duero y la Asociación de Familiares de Alzheimer Amerindades (Burgos) .

Criterios de inclusión:

- Cuidar a un anciano con cualquier tipo de demencia
- El anciano vive solo, en el domicilio del cuidador o en varios domicilios

Criterios de exclusión:

- Estar institucionalizado
- No vivir en la ciudad donde se hace el estudio

Se aplicó un cuestionario que incluía:

- Dimensiones sociodemográficas del cuidador: edad, sexo, relación con la persona con demencia, nivel académico
- Datos sociodemográficos de la persona con demencia: sexo, estado civil, forma de convivencia, nivel académico.
- Cuestionario de actividades instrumentales (Pfeffer) de la persona con demencia
- Cuestionario de actividades básicas de la vida diaria Katz
- Enfermedades más relevantes de la persona con demencia (existencia de diabetes, hipertensión, colesterol, etc.)
- Estructura familiar en la que vive la persona mayor
- Implementación del Neuropsychiatric Inventory (NPI)
- Preguntas sobre el tiempo de cuidado (cuidado nocturno, horas de cuidado);modificación del trabajo del cuidador; ayudas que recibe el cuidador dentro de la familia
- Ingresos económicos familiares
- Medición de la sobrecarga del cuidador a través de la escala de Zarit
- Escala hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HAD)
- Aplicación del cuestionario SF-12, estado de salud del cuidador (calidad de vida relacionada con la salud).
- Cuestionario de apoyo social Duke-Unk
- Escala de adaptación de Connor-Davidson (CD-RSIC). Escala de resiliencia.
- Cuestionario “Caregiver abuse Screen”
- El cuestionario “Revised Conflict Tactics Scale” revisado como Gold Standard, solo en la parte de la posible agresión de la persona con demencia al cuidador.

Se realizaron, en total 270 entrevistas.

Resultados

Se llevan realizadas 71 entrevistas repartidas entre Salamanca y Valladolid (20 entrevistas en Salamanca y 51 entrevistas en Valladolid). Las fuentes de reclutamiento son las anteriormente citadas.

Procedencia institucional de las entrevistas:

- 20 entrevistas del Centro de Referencia de Alzheimer de Salamanca
- 24 entrevistas procedentes de AFAL Valladolid
- 2 entrevistas procedentes del Hospital Clínico de Valladolid
- 25 entrevistas procedentes del Hospital Río Hortega de Valladolid

Características sociodemográficas del cuidador

Sexo

110 hombres y 160 mujeres

Edad media: 60,7 ± 1,5 (desde 33 a 85 años)

Parentesco:

cónyuges: 100

Hermano/a: 10

Hijo/a: 140

Yerno/nuero:10

Otros:10

Nivel académico:

Sin estudios: 23

Estudios Primarios: 120

Bachillerato: 45

Estudios técnicos: 22

Estudios Universitarios: 60

Características sociodemográficos del anciano con demencia

Sexo

Hombre 80

Mujer 190

Estado civil

Casado/a 90

Separado/a 5

Viudo/a 150

Soltero/a 25

Forma de convivencia

Solo 10

Con 1 o más personas (una familia) 240

Varios domicilios 20

Nivel académico

Sin estudios: 40

Estudios Primarios sin terminar: 65

Estudios primarios completos: 75

Estudios secundaria: 40

Bachillerato: 20

Estudios Universitarios: 30

Tipo de demencia

- Alzheimer: 200
- Vasculares: 45

- Demencias asociadas a otras enfermedades: 15
- Demencia fronto-temporal: 10

Test de Pfeiffer:

La mayoría de los enfermos tienen una dependencia en las actividades de la vida diaria

Cuestionario de Katz

El 60% de las personas con demencia tienen dependencia en todas las actividades básicas de la vida diaria

Cuestionario "Caregiver abuse Screen" (Reis-Nahmiash Case)

- El 61,9% de las personas entrevistadas tendrían en cuestionario CASE de al menos 4 preguntas en las que es afirmativo; según las autoras (Myrna Reis y Daphne Nahmiash) a partir de 4 preguntas afirmativas en el CASE se consideraría de alto riesgo para el abuso a la persona mayor.
- Si consideramos más de 4 preguntas afirmativas saldrían 120 afirmativas, que sería un 45% de personas de alto riesgo
- Se considera como prevalencia aquellas personas que contestan afirmativas a partir de 7 variables. En este caso estaríamos hablando de una prevalencia del 15,4%.

Factores de riesgo del maltrato

En una análisis de regresión lineal (modelo stepwise, paso a paso) con el cuestionario "Case" como variable dependiente, sólo en los casos que contestaron positivas a 7 ó más y la calidad de vida (con las variables del SF-12), el cuestionario de apoyo social de Duke-Unk (utilizando el apoyo confidencial y el apoyo afectivo y la escala de sobrecarga de Zarit, solamente la variable carga entró del modelo.

Factores protectores del maltrato

Los cuidadores con mayor edad dicen tener más sobrecarga pero mantienen estable la resiliencia (medido a través de la escala Connor-Davidson CD-RSIC). Los cuidadores con mayor sobrecarga tienen menor resiliencia y ejercen más actitudes y comportamientos de maltrato. El nivel de resiliencia de los cuidadores no varía en función de la gravedad de la demencia, ni en función de la gravedad de la conducta (según la escala Neuropsychiatric Inventory); varía en función de la sobrecarga.

Por lo tanto, y como colofón de los resultados, podríamos decir que los cuidadores que muestran actitudes de maltrato son más jóvenes, tienen más sobrecarga y muestran menos resiliencia. La resiliencia figura como un factor protector de la sobrecarga y también de la conducta de maltrato.

Discusión

Tenemos que tener en cuenta que los datos presentados son preliminares, ya que aún no ha dado tiempo a analizar con más detalle la base de datos.

En la literatura científica que trata sobre el abuso a los ancianos con demencia existen como dos tendencias en relación a la prevalencia de maltrato, una que apunta a que dicho maltrato es menor al 15% (se incluyen los estudios de Cooper et al, 2008 y 2009 y los de Coyne, Reichman y Berbig, 1993), un segundo bloque que describen porcentajes mucho más altos, entre el 35 y el 50% (destacamos a Compton et al, 1997 y Dyer et al en el 2000). Nuestro estudio, según los parámetros que utilicemos da una cifra muy alta cercana a este segundo bloque de estudios o más parecida a la primera, si somos estrictos y sólo tenemos en cuenta los que dan afirmativa 7 ó todos los ítems.

En relación con los factores de riesgo en el maltrato al anciano con demencia, la mayoría de los estudios que tratan sobre este tema estiman que la sobrecarga y los trastornos conductuales son las dimensiones que más determinan el maltrato en el anciano con demencia. En nuestro análisis previo, hemos encontrado la sobrecarga como factor que entra en el modelo de regresión (sale del modelo la calidad de vida, medida por el SF-12, el apoyo social e incluso los trastornos conductuales según el Neuropsihiatry inventory), aunque no hemos introducido en el modelo el cuestionario "Revised Conflict Tactics Scale" (que mide las posibles agresiones del anciano a demencia al cuidadora) ya que se utilizará como Gold Standard en la validación formal del mismo (en un artículo de Wiglesworth et al, en 2010, se ha encontrado una alta correlación entre este cuestionario, aplicado en la dimensión de agresión psicológica y física, y el maltrato del cuidador hacia el anciano).

A pesar de que en el modelo de regresión, sólo entra como factor de riesgo la sobrecarga, hay una tendencia a que a mayor edad más posibilidad de maltrato y a menor puntuación en la escala de resiliencia más posibilidad de maltrato (también podemos considerar a la resiliencia como un factor protector). Por lo tanto, podemos considerar, de forma categórica, a la sobrecarga como factor de riesgo principal, pero la edad (a mayor edad) y la resiliencia (a menor resiliencia) como factores de riesgo a considerar en estudios, que se realicen, de este tipo.

Conclusiones

El deterioro cognitivo y la dependencia física, elementos consustanciales a la demencia y que se vuelven más evidentes a medida que ésta avanza, son por sí mismos factores de riesgo del maltrato, sin embargo, hay aspectos específicos de esta enfermedad que favorecen el abuso; estos son:

- Los trastornos conductuales que son frecuentes en la demencia, sobre todo en la fase moderada de la Enfermedad de Alzheimer. En esta fase son comunes los vagabundeos, alucinaciones, agresividad verbal y explícita del enfermo, comportamientos inadecuados, etc. (Gauthier et al., 2010). Es esta una etapa de gran perturbación en las familias y especialmente en el cuidador principal, y es en este estadio en donde hay una mayor probabilidad que se produzca el maltrato.
- La incomunicación y el no reconocimiento de la persona que padece la enfermedad a los cuidadores principales. Estos hechos pueden producir una gran frustración y desesperanza en los sujetos que atienden al enfermo (Cooper et al., 2006; Akaza et al., 2003).
- La carga que la demencia produce en el cuidador principal. Esta carga está bien conceptuada y bien medida, hay instrumentos, como la escala de Zarit (Zarit, Reever y Bach-Peterson, 1980) que se han mostrado como herramientas validas y eficaces para ponderar dicho concepto. La carga se ha mostrado como la dimensión que tiene más importancia en la probabilidad de que exista maltrato en esta enfermedad y en esto prácticamente hay unanimidad en todos los estudios que tienen este tema como objeto de investigación; no obstante, existen también aspectos más específicos, que se derivan de la carga, y que necesitan ser analizados, como por ejemplo, el impacto económico de la demencia en las familias, los conflictos entre los miembros de la familia que la enfermedad genera, las repercusiones que la patología tiene en el mundo laboral del cuidador, las consecuencias en las redes sociales del proveedor de atención, el tiempo diario de supervisión al anciano con demencia y los años que se lleva cuidando al adulto mayor con demencia; en cualquier caso, son elementos que aparecen asociados a la carga.

El estudio del maltrato en la demencia también tiene en cuenta factores generales que se incluyen en el maltrato al anciano, independientemente de la enfermedad que padezca o su estado de salud, de esta forma, la historia personal pasada entre el posible agresor y la víctima, el sustrato cultural en el que las víctimas han crecido y se socializan, el contexto económico de las familias al que el anciano pertenece y las políticas sociales (y la legislación que sostiene dichas políticas) existentes en relación al maltrato en la senectud son aspectos fundamentales en el estudio del maltrato al anciano con demencia.

Los datos presentados, en nuestro estudio, muestran una prevalencia de aproximadamente el 15% que señala que, a pesar de que ésta es prevalencia es baja en relación con otros estudios, no deja de ser inquietante el número de posibles personas con demencia que son maltratadas. A pesar de que en nuestra investigación sólo la carga aparece como factor determinante del maltrato (excluyendo a los trastornos conductuales y los problemas de comunicación), la edad y la resiliencia son dimensiones que tienen relación con el maltrato; datos que deberían servir subrayar la importancia de la sobrecarga del cuidador en la demencia, la edad que esté tiene y la capacidad de tener resiliencia. Hay planificado un estudio cualitativo con grupos de discusión, que alumbrarán todavía más luz respecto al maltrato, porque no deja de haber un componente cultural importante. Sin embargo, al amparo de los análisis que hemos realizado, podemos aventurarnos que las políticas socio-sanitarias deben incrementar la atención y la cobertura al cuidador por muchos motivos, pero también porque es una manera de prevenir el maltrato al anciano con demencia, especialmente en aquellas etapas en las cuáles hay más trastornos conductuales (que coincide en las que hay más sobrecarga en el cuidador).

Por último, nos gustaría apuntar los aspectos, en que se debería trabajar en los próximos años, que ayudarían a paliar la violencia al anciano con demencia:

1. Educación y campañas institucionales para mitigar la discriminación al anciano en la sociedad (el edaísmo o viejismo).
2. Vinculación de los programas de apoyo del cuidador del anciano con demencia con las políticas de lucha contra el maltrato (como hemos visto en este capítulo, la carga del cuidador es un precipitante del maltrato).
3. La formación de los cuidadores informales de las personas con demencia es fundamental para la comprensión de la enfermedad y la relativización de cuestiones adyacentes a la misma, como los trastornos conductuales o el gran deterioro cognitivo que son también factores determinantes de la misma.

Bibliografía

Akaza, Kayoko; Bunai, Yasuo; Tsujinaka, Masatake; Nakamura, Isao; Nagai, Atsuhi; Tsukata, Yukiyoshi and Ohya Isao (2003). Elder abuse and neglect: social problems revealed from 15 autopsy cases. *Legal Medicine*, 5(1), 7-14.

Bermejo, Félix (2004). *Aspectos familiares y sociales del paciente con demencia* (2 ed.). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Bronfenbrenner, U (1987*). La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Ed. Piados.

Compton, SA; Flanagan, Peter and Gregg W (1997). Elder abuse in people with dementia in Northern Ireland: Prevalence and predictors in cases referred to a psychiatry of old age service. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 12(6), 632-635.

Cooney, Colm; Howard, Robert and Lawlor, Brian (2006). Abuse of vulnerable people with dementia by their carers: can we identify tose most at risk?. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(6), 564-71.

Cooney, Colm and Mortimer, Ann. Elder abuse and dementia –a pilot study (1995). *International Journal of Society Psychiatry*, 41(4), 276-283.

Cooper, Claudia; Katona, Cornelius; Finne-Soveri, Harriet; Topinkova, Eva; Carpenter, G Iain and Livingston Gill (2006). Indicators of elder abuse: a crossnational comparison of psychiatric morbidity and other determinants in the Ad-HOC study. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 14 (6), 489-497.

Cooper, Claudia; Selwood, Amber; Blanchard, Martin and Livingston Gill (2010). Abusive behavior experienced by family carers from people with dementia: the CARD (caring for relatives with dementia). *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 81(6), 592-596.

Cooper, Claudia; Selwood, Amber; Blanchard, Martin; Walker, Zuzana; Blizard, Robert and Livingston, Gill (2009). Abuse of people with dementia by family carers: representative cross sectional survey. *British Medical Journal*, 338, b55.

Cooper, Claudia; Selwood, Amber and Livingston, Gill (2008). The prevalence of elder abuse and neglect: a systematic review. *Age ageing*, 37(2), 132-33.

Coyne ,AC; Reichman, WE and Berbig, LJ (1993). The relationship between dementia and elder abuse. The *American Journal of Psychiatry*, 150 (4), 643-646.

Daichman, Lía. (En línea). *Naturaleza y dimensiones del abuso y maltrato en la vejez*. Red Latinoamericana de Gerontología. http://www.gerontologia.org/portal/information/showInformation.php?idinfo=130 Canal: Políticas-Violencia y maltrato. 2004. Página consultada el 5 de Septiembre de 2010.

Dyer, CB; Pavlik, VN; Murphy, KP and Hyman, DJ (2000). The high prevalence of depression and dementia in elder abuse or neglect. *Journal of American Geriatric Society*, 48(2), 205-208.

Gauthier, Serge; Cummings, Jeffrey; Ballard, Clive; Brodaty, Henry; Grossberg, George; Robert, Philippe and Lyketsos, Constantine (2010). Management of behavioral problems in Alzheimer's disease. *International Psychogeriatrics*, 22(3), 346-372.

Grafstrom, Margareta; Nordberg, Astrid and Winblad, Bengt (1993). Abuse in the eye of the beholder. Report by family members about abuse of demented persons in home care. A total population-based study. *Scandinavica Journal of Public Health*, 21(4), 247-255.

Hansberry, Maria R; Chen, Elaine and Gorbien, Martin J (2005). Dementia and elder abuse. *Clinics in Geriatrics Medicine*, 21(2), 315-332.

Krienert, Jessie L; Walsh, Jeffrey A and Turner, Moriah (2009). Elderly in America: a descriptive study of elder abuse examining national incident-based reporting system (NIBRS) data, 2000-2005. *Journal of elder abuse & neglect*, 21(4), 325-345.

Leung, Fok-Han; Thompson, Kara and Weaver, Donald F (2006). Evaluating spousal abuse as a potencial risk factor for Alzheimer's disease: rationale, needs and challenges. *Neuroepidemiology*, 27(1), 13-16.

Mancinas, Sandra Elizabet (2007). *Factores de riesgo asociados a la violencia familiar contra las personas adultas mayores en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México*. Monterrey: Facultad de Trabajo Social, Departamento de Posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León, Campus de San Nicolás (tesis doctoral, inédito).

Muñoz Tortosa, Juan (2004). *Personas mayores y malos tratos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Rueda Estrada, Daniel (coordinador) (2008). *El maltrato a las personas mayores: bases teóricas para su estudio*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Familia e igualdad de oportunidades, Gerencia de Servicios Sociales.

Ruiz Sanmartin, A; Altet Tomer, J; Porta Martí, N; Duaso Izquierrdo, P; Coma Solé,M y Requesens Torrellas, N (2001). Violencia doméstica: prevalencia de sospecha de maltrato a ancianos. *Atención Primaria*, 27(5), 331-334.

Vandeweerd, Carla; Paveza, Gregory J and Fulmer Terry (2006). Abuse and neglect in older adults with Alzheimer's disease. *The Nursing clinics of North America*, 41(1):43-55.

Wiglesworth, Aileen; Mosqueda, Laura; Mulnard, Ruth; Liao, Solomon; Gibbs, Lisa and Fitzgerald William (2010). Screening for abuse and neglect of people with dementia. *Journal of the American Geriatrics Society*, 58(3), 493-500.

Zarit, Steven H; Reever, Karen E and Bach-Peterson, Julie (1980). Relatives of the impaired elderly: correlates of feeling of burden. *The Gerontologist*, 20(6), 649-655.

JÓVENES, CRISIS Y CONTRATO SOCIAL

Anna Sanmartín Ortí

Resumen

La ponencia es fruto de una investigación realizada con jóvenes españoles entre los 18 y los 25 años, y aborda las percepciones de este grupo sobre la crisis y sus implicaciones e impactos sobre su trayectoria vital, las estrategias que emplean para enfrentarse a ella y los posibles cambios en las aspiraciones con respecto a sus expectativas de futuro. Como fondo y contexto, se analiza la situación desde la perspectiva de los y las jóvenes de la situación del "contrato social", pacto que proclama la integración en el mundo adulto a cambio de una etapa de esfuerzo y adaptación formativos o laborales en la juventud.

Para alcanzar este objetivo, se utiliza una metodología mixta aplicada en dos fases. La primera de ellas emplea técnicas de corte cualitativo, en concreto el grupo de discusión, con la realización de 8 grupos mixtos entre jóvenes de 20 y 25 años con presencia de diversos grados formativos y situaciones de actividad variadas – en paro, trabajando, sin haber trabajado nunca- y , en una segunda fase mediante la aplicación de técnicas cuantitativas, con el empleo de un cuestionario estructurado y cerrado a una muestra representativa de jóvenes de todo el territorio nacional entre 18 y 25 años con tamaño N=1000. Las diferentes fases del estudio se llevaron a cabo entre los meses de abril y noviembre de 2012.

Palabras clave: juventud, crisis, futuro, contrato social, formación.

1. Datos de contexto

Un análisis sobre la crisis y sus efectos en los y las jóvenes españoles como el que se presenta a continuación necesita de, al menos, una breve explicación sobre el contexto económico, formativo y de calidad de vida que contextualiza los datos que la investigación nos aporta.

La Encuesta de Población Activa (EPA)[1] correspondiente al cuarto trimestre de 2012 elevan el número de parados hasta los 5.965.400, el 26.02% de la población activa. Entre los jóvenes de hasta 25 años y para el mismo periodo, la cifra se eleva hasta el 55.13%. Son alrededor de 930.000 jóvenes los que queriendo trabajar no pueden, casi seis de cada diez, en su mayor parte concentrados en la franja de edad entre 20 y 25 años. Estas cifras de desempleo entre los jóvenes son de las más altas entre los países de la Unión Europea, solo superada por Grecia. Las tasas de desempleo afectan más a los grupos poblaciones con menores cualificaciones y una buena parte de los jóvenes que están trabajando lo hace mediante contratos no estables. El 56% de la gente joven hasta los 24 años tiene un contrato temporal. En cuanto a ingresos y recursos económicos de que disponen, el conjunto de ingresos de los menores de 25 años en España era, en 2011, de 13.575 euros anuales, un 42 % inferior al del conjunto de la población asalariada, que se sitúa en los 23.519[2].

En cuanto a la formación, los niveles de escolarización de la población en los diferentes niveles educativos han ido incrementándose año tras año desde hace décadas, hasta alcanzar niveles parecidos a los de los países circundantes. Hasta los 18 años, el porcentaje de jóvenes que habían completado enseñanzas secundarias obligatorias y no obligatorias era del 71.1% en al año 2011. Y las tasas de abandono escolar prematuro -personas que no han finalizado al menos la enseñanza secundaria obligatoria- un serio y tradicional problema de la educación en España, se han reducido para la población entre los 18 y 24 años, hasta alcanzar en el año 2011 al 26.5% de jóvenes comprendidos en esas edades, pero aún así duplican a la media europea, situada en el 13.5%[3]. Es decir, uno de cada cuatro jóvenes no posee al menos los estudios obligatorios.

Paralelamente, las cifras para el curso correspondiente al año 2011-2012 para los niveles formativos a partir de las enseñanzas secundarias obligatorias (ESO), muestran que se han producido incrementos –algunos de ellos muy notables- en el número de alumnos matriculados en todas las enseñanzas hasta niveles universitarios con respecto a los datos correspondientes al curso anterior. La tendencia hacia el aumento, constante desde hace algunos años desde el curso 2008-2009, se ha justificado extensamente por la situación de crisis que vive el país desde hace años. El promedio de años de estudio hace pensar que se trata de la juventud más formada de la historia, con una media de 10,3 años de estudio -hasta los 25 años- frente a los 6,9 de 1977[4].

Si hablamos un poco sobre las condiciones de vida de los y las jóvenes españoles, algunas cifras nos indican el estado de la cuestión actual. La tasa de pobreza[5] en la población general ha ido incrementándose desde el año 2008 (el 19,6% de

1 INE. Resultados EPA 4º trimestre año 2012. www.ine.es

2 José Manuel Pastor; Vicente González y Romá José Beltrán (2013) "El futuro de la juventud. Una reflexión sobre los y las jóvenes en un contexto de cambio y crisis" Valencia. Universidad de Valencia. www. http://nauxxi.uv.es/wp-content/uploads/2013/02/El_futuro_de_la_juventud.pdf"

3 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012) Estadística de enseñanzas universitarias y no universitarias.

4 Ibid 2

5 La tasa de pobreza es el 60% de la mediana de los ingresos anuales por unidad de consumo. Fuente INE, Encuesta de calidad y condiciones de vida

población) hasta llegar en el año 2012 al 21.8%. Entre los 16 y hasta 29 años y para el mismo 2011, esta tasa alcanza al 23.9%, es decir, algo más de 2 puntos porcentuales sobre la población total. Paralelamente, España es uno de los países de la órbita europea que menos recursos destina a la juventud, ya que el gasto social en este colectivo no supera el 2,9% frente a países como Reino Unido, que les dedican un 6,6 %[6].

Gráfico 1. Número de alumnos matriculados en enseñanzas universitarias y no universitarias

	2011-2012	2010-2011	Variación (%)
ESO	1.731.903	1.781.754	-2,8%
Bachillerato	618.950	623.489	-0,7%
Bachillerato a distancia	56.150	48.734	15,2%
FP grado medio	381.955	389.568	-1,9%
FP grado medio a distancia	9.492	8.309	14,2%
FP grado superior	278.564	266.012	4,7%
FP grado superior a distancia	23.803	18.687	27,3%
Programas cualificación profesional inicial	82.919	81.781	1,4%
Total matriculados enseñanzas Universitarias	1.469.053	1.425.018	3,09%

Fuente. Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Las cifras de emancipación entre los y las jóvenes españoles muestran que se está lejos de Europa: la edad media de emancipación en España se sitúa en los 29, frente a países como Finlandia, donde se establece en los 23 años. El 55% de jóvenes españoles entre 15 y 29 años viven con sus padres, frente a unas proporciones mucho más bajas en el resto de países euro, excepción hecha de Italia. Relacionado con la emancipación, alrededor del 12% de jóvenes de entre 16 y 30 años ha vuelto a vivir con sus padres en 2012 después del fracaso de su primera emancipación y, como efecto de la crisis, un porcentaje que se eleva hasta el 27% en el grupo de edad de 25 a 30 años[7].

Las cifras oficiales indican que alrededor de 400.000 españoles han salido del país desde el año 2007[8]. Y la tendencia a considerar la emigración como posibilidad de mejorar sus condiciones de vida es especialmente relevante entre los jóvenes de menos de 30 años; un 47.9% de la población total declara en el último barómetro del RIE (2013)[9] que emigrarían; la cifra aumenta hasta el 67% entre jóvenes de 30 años o menos. Y la disposición a emigrar desciende según el nivel formativo del joven, hasta situarse en un 35% de los que declaran poseer como máximo estudios primarios.

2. Las condiciones de los y las jóvenes vistas por ellos mismos

Teniendo en cuenta el contexto económico y social del que se ha dibujado en esbozo en las líneas anteriores, los y las jóvenes protagonistas de la investigación deben comenzar a diseñar su desarrollo vital, su futuro, que es el reto mayor al que se enfrentan en la actualidad, por cuanto por su biografía están en una etapa de transición entre dos universos simbólicos, el mundo de "lo joven" y el mundo de "lo adulto", con especificaciones y circunstancias bien diferenciadas. Esta transición implica tensión y conflictos y, consecuentemente, la modulación del individuo hacia el territorio de "lo adulto" no está exenta de procesos adaptativos más o menos dificultosos, de mayor o menor duración, pero todos ellos inspirados por la búsqueda de seguridad y estabilidad en presente y especialmente a futuro. Las bases funcionales sobre las que se construye este deseo de seguridad no son nuevas ni exclusivas de la juventud; el mantenimiento y recreación de los lazos emocionales que se construyen alrededor de la familia y las demandas de bienestar económico y calidad de vida, cuyo anclaje principal es el trabajo.

> "Lo importante para mí ahora, en la época que me encuentro, es encontrar trabajo"
> Madrid, universitarios, clase baja, nunca han trabajando

2011.

6 Moreno Mínguez, Almudena et al (2012) "La transición de los jóvenes a la vida adulta". Barcelona, Ed. La Caixa.

7 Observatorio de Inserción Laboral. (2012) Bancaja e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).Valencia. Bancaja.

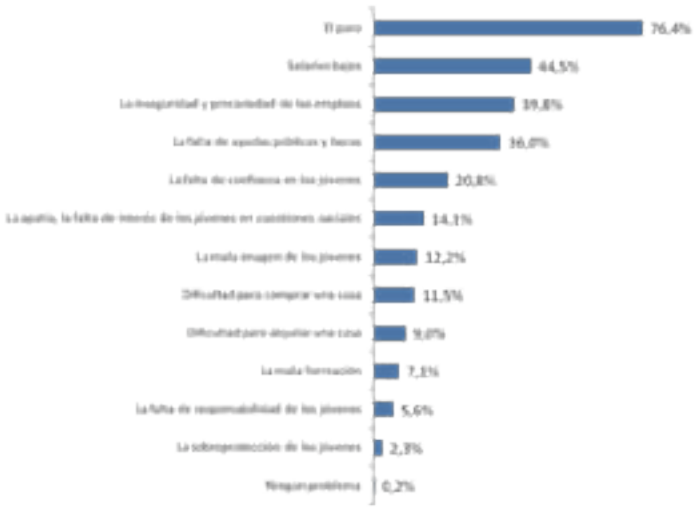
8 INE. Censo Electoral de Españoles Residentes en el Extranjero (CERA), años 2012.

9 Real Instituto Elcano. Barómetro 32, Febrero 2013.

Efectivamente, para todos y todas es el tiempo de trabajar, de incorporarse a la "sociedad laboral". Y cuando se habla de la necesidad de trabajar lo que se pone en juego de manera trascendente entre los y las jóvenes es la integración, incorporarse de modo efectivo a la sociedad civil como miembros adultos y ciudadanos de pleno derecho. En la actualidad, este proceso de construcción personal se percibe obturado por el difícil acceso al mercado de trabajo, dimensión laboral esencial para su propósitos y cuya ausencia suscita entre los y las jóvenes serias dudas sobre su capacidad de integración en el presente y especialmente a futuro, a tenor de la percepción de la especial gravedad y efectos que sobre su desarrollo vital conlleva la actual crisis.

Desde el análisis cualitativo se aprecia que los ejes discursivos manifiestamente más preocupantes para los y las jóvenes en la actualidad atañen principalmente a temas laborales, percepciones que los resultados de la encuesta certifican: el paro es el problema que más declaraciones recoge (un 76% de entrevistados lo menciona), seguido de lejos por referencias anejas al mismo, como la inestabilidad laboral (39.8%) o los bajos salarios, con el 44,5% de menciones.

Gráfico 2. Problemas principales de los y las jóvenes. Respuesta múltiple. Datos en % Base: todos los entrevistados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Sin trabajo no hay nada, se viene a argumentar discursivamente en los grupos realizados, porque es el medio que permite alcanzar todo lo demás en la actual configuración social. Y si el presente se considera negro en la cuestión laboral, el futuro los es aún más, porque las expectativas sobre el mismo se califican como pésimas a costa de la previsible evolución de la crisis. Ya sea porque el acceso al empleo o la salida del circuito de intensa precariedad laboral –trabajos inestables, mal pagados, etc. entre aquellos que están en tal situación- son escasas y, sobre todo, porque la situación no ofrece visos de mejorar de forma más o menos rápida. Y la preocupación es aguda porque, de hecho, más allá de la percepción de que la situación actual es una simple coyuntura difícil, existe la sensación de que se trata de una realidad extremadamente crítica, en la que resulta evidente la alteración de las referencias esperables y conocidas.

Efectivamente, lo que subyace en las preocupaciones de los y las jóvenes es la falta de perspectivas asociadas a la ruptura del pacto social, que prometía integración en el mundo "adulto" como individuos independientes y de pleno derecho –al trabajo y a todo tipo de beneficios del "Estado del bienestar"- a cambio de esfuerzos y preparación en la etapa de juventud. La crisis ha tenido como consecuencia el que se perciba el fin del contrato, toda vez que ni el Estado ni los estamentos políticos, institucionales o económicos pueden garantizar ya ni empleo ni el mantenimiento de los derechos asistenciales a futuro. Y sin embargo, pese a que no se recibe nada del sistema ni nada resulta ya garantizado por el mismo, se insiste– agentes privados económicos, poderes públicos- en mantener una gran presión respecto a las inversiones necesarias de cara al futuro de los y las jóvenes, puesto que la solución está, según parece, en ser innovador, emprendedor o en auto gestionarse la propia salida a la crisis. Los sacrificios y las adaptaciones a este nuevo sistema se anuncian eternos y los esfuerzos inacabables, mientras que las recompensas se aplazan "sine die". Y cada año parece ser peor que el anterior, pero mejor que el siguiente.

> Y hablan y hablan… y lo de los tantos millones de parados y que
>
> si el año que viene peor todavía..
>
> -lo mejor es no ver tele.
>
> Sevilla, secundaria, baja, en paro

Para los y las jóvenes pertenecientes a estatus alto y medio y aquellos que cursaron estudios universitarios o profesionales, la crisis supone el peligro de no conseguir sus objetivos o, como mínimo, la rebaja o el aplazamiento de sus expectativas vitales. Retrasar la edad de emancipación, no conseguir un estatus social o económico deseado, etc. Para los de clases medias y bajas y aquellos que abandonaron sus estudios o tienen una cualificación baja, la crisis representa un peligro real que incluso pone en juego su propia supervivencia e integración social "normalizada" o, cuando menos, la vuelta a un

pasado pre bonanza económica caracterizado en su caso por falta de oportunidades y desigualdades económicas y sociales profundas. Cuando no el peligro más que latente de verdadera exclusión social.

> Y ahora ya te quedas en plan: hijos no voy a tener nunca, trabajo tampoco, hasta los 50 con mi padre, ¿sabes? O sea te vas a quedar un poco…dices: ¿quién me va a querer? ¿quién me va a querer? Si es que claro, es normal.
>
> Alicante, secundarios, baja, en paro

Lo único rescatable en tal situación es, sigue siendo, el apoyo o los apoyos familiares, la vida personal, puntales donde residen los últimos retazos de satisfacción, seguridad y confianza en el presente. Familia y amigos son los elementos de su vida mejor valorados y que más satisfacciones les proporcionan en la actualidad, mientras que con el trabajo y las perspectivas de futuro se muestran menores niveles de satisfacción, a tenor de los resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Gráfico 3. Grado de satisfacción con diversos elementos. Datos en medias en la escala 1(nada satisfecho) a 10 (totalmente satisfecho). Base: todos los entrevistados

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Tan preocupante como el hecho de no cumplir con la programación vital es el hecho de la frustración por las expectativas truncadas. Muy importante entre aquellos que invirtieron más en formación esperando unos resultados determinados –el ejercicio de una profesión, la consecución de un estatus social y económico o el desempeño de una vocación- y que no ven recompensados sus esfuerzos. Peor aún se encuentran aquellos que abandonaron sus estudios de forma temprana, al hilo muchas veces de la anterior etapa de bonanza económica que generó oportunidades laborales sin apenas exigencia de cualificaciones, y que una vez quebrada la "burbuja" tienen muy difícil la reintegración en el mercado laboral.

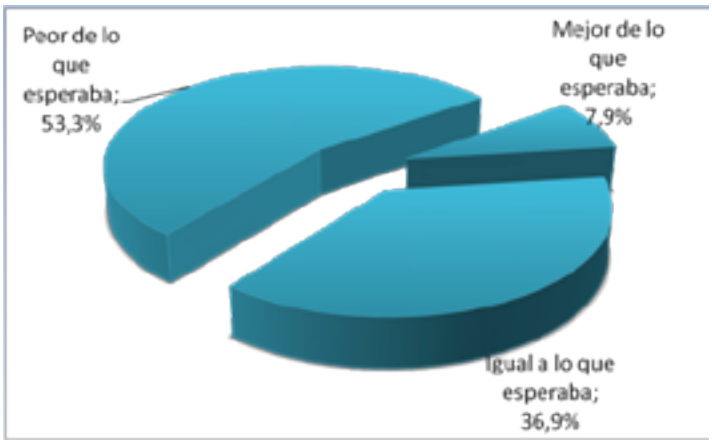
> *Yo empecé la carrera y es que ni te planteabas si iba a haber trabajo o no*
> *- Eso son las circunstancias, tú no puedes manejarlo*
>
> *- Cuando entraste la situación era otra, tú no puedes predecir el futuro*
>
> *- Pero todavía seguías, lo que hablábamos del cuento, seguías creyendo que ibas a hacer una carrera y que te iba a salir perfecto, que iba a haber trabajo*
>
> *- Yo pensaba eso, si..*
>
> *- Yo también.*
>
> San Sebastián, universitarios, alta, nunca han trabajado

Sea cual sea su perfil, la ruptura de expectativas de los y las jóvenes frente a lo que se tenía previsto es clara si se analizan los datos de la encuesta, ya que el 53% de entrevistados declaran que su situación actual es "peor de lo que se esperaban".

En un escenario tan crítico como éste, resulta bien difícil a los y las jóvenes intentar trazar una vía de escape, algún plan de futuro que descanse en una mínima esperanza en el funcionamiento del sistema, puesto que se empieza a sospechar que el orden tradicional de integración social mediante el trabajo ya no funciona y que las reglas de juego han cambiado por la defunción del sistema de garantías. El Estado y los poderes públicos se muestran incapaces de dar soluciones a los problemas, al tiempo que se percibe a ojos vista la reducción de las prestaciones del Estado del bienestar y se endurecen los requisitos de acceso a servicios básicos como la sanidad, educación, etc.

> Creo que todo va a ir a peor, cada vez estamos teniendo menos cosas que se consideran básicas y nos la están quitando y no pasa nada. No sabes cuál va a ser el siguiente recorte y creo que todo el trabajo que se ha hecho de los últimos 30 años a esta parte lo vamos a perder en 5, por culpa de otros cinco cabrones que se han inflado los bolsillos. Pero lo vamos a pagar todos y la solución final, o el destino final que nos espera, que creo que a España le espera es rollo Polonia o de ese palo.
> Madrid, universitarios, baja, nunca han trabajado

Gráfico 4. Valoración de su situación actual en relación a expectativas que se tenían. Datos en %. Base: todos los entrevistados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

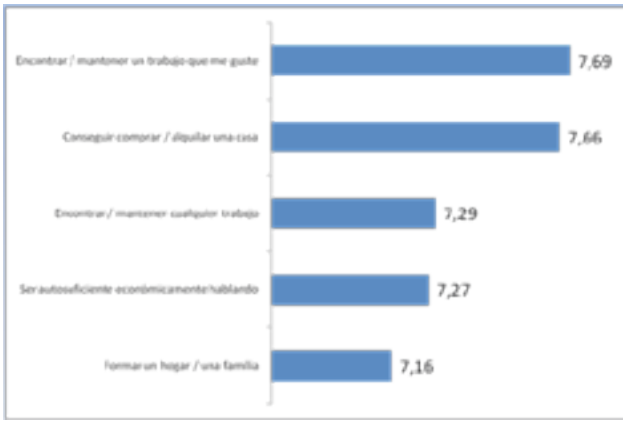
Lo que es más grave para los y las jóvenes, y alienta una situación de desconcierto generalizado, es la falta de preparación para reaccionar ante estas situaciones, puesto que si es malo que queden en suspenso las reglas que hasta hace poco servían, tanto peor es, sin duda, la ausencia de directrices que ayuden a orientarse en la nueva situación. Naturalmente, salvo aquellas que hablan -desde los empleadores, desde los propios discursos gubernamentales, cuando no desde el famoso y genérico "mercado"- del valor de la iniciativa individual, de la preparación máxima para la empleabilidad, del emprendimiento o de la flexibilidad como valor primario en cuanto a condiciones de trabajo.

Y si bien se encuentran numerosas manifestaciones públicas sobre lo que los jóvenes "deberían hacer" para salir del atolladero, existe la percepción de una clara ausencia de apoyo social e institucional, es decir, que se sienten solos, sin que los estamentos políticos o institucionales ni los distintos agentes económicos ofrezcan más que las declaraciones antes mencionadas. No parecen existir ayudas hacia el colectivo, ni planes realistas para solventar o paliar el que más de la mitad de los y las jóvenes españolas se encuentren en situación de desempleo.

> Es eso, encima aquí hay más gente, gente que decide y…no creo yo que estén por la labor de tirar por nosotros.
>
> Nosotros, nosotros somos los jóvenes los que tenemos que tirar para adelante, pero también con apoyo de alguien de arriba entonces si no miran por nosotros…uhmm
>
> - Y si encima nos quitan todas las ayudas a los más jóvenes…
>
> Alicante, formación profesional, alta, en paro

La suma de todas las circunstancias alienta que las perspectivas de futuro no sean excesivamente optimistas en cuanto a la consecución de determinados elementos claves en el desarrollo de su integración. Si analizamos las cifras de la encuesta en la pregunta referida a su visión sobre determinados aspectos en un futuro cercano, encontramos que en una escala de 1 a 10, donde 1 significa que no se tendrá "ninguna dificultad" y 10 que se tendrá una "dificultad máxima", todos los aspectos medidos superan la barrera del 7 de calificación –es decir, gran dificultad- acercándose algunos como "conseguir comprar/alquilar una casa" y "encontrar o mantener un trabajo que me guste" al 8 de media.

Gráfico 5. Grado de dificultad percibida en relación a diversos elementos a tres años. Datos en medias. Base: todos los entrevistados



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

3. La generación atrapada

Claro que en todo este presente pesimista y futuro indeterminado e impreciso gracias a la crisis, aún se discriminan ciertas señales de esperanza, fruto de la necesidad de construir, cuando menos, actitudes que permitan "seguir adelante" y crear cierta sensación de que un futuro es posible. Ahora bien, esa esperanza no reside ya en la confianza en un sistema –sea el formativo, económico, social, institucional, etc.- que parece no poder ofrecer respuestas ni soluciones en la actualidad, sino en el desarrollo de las capacidades y habilidades personales para escapar del circuito de exclusión. Y de estrategias laborales y formativas determinadas.

Esta postura no deja de tener una gran dosis de lógica, pues resulta casi un paso reflexivo obligado el considerar que, cuando lo sistémico-social se acaba, necesariamente debe comenzar lo individual como sustitutivo y vía única de salida de las condiciones actuales[10]. Se produce entonces un fuerte contraste entre las consideraciones que tienen las opciones individuales de superación de las actuales circunstancias, por las que se decantan una buena parte de jóvenes, y las apuestas por los derechos sociales y las transformaciones del sistema que se han construido de manera colectiva, cuyo epicentro se ha visto en movimientos de corte reivindicativo y de transformación del sistema, como el 15-M. Se desconfía seriamente de las posibilidades reales de transformación del estado de las cosas que este tipo de movimientos colectivos pueden conseguir, imagen asentada en la tradicional desconfianza hacia el éxito de las protestas colectivas o a la escasa capacidad reivindicativa que se asocia generalmente a la sociedad española.

> Sí, pero con eso tampoco solucionas….nos solucionamos nosotros mismos, pero al fin y al cabo lo que nosotros tenemos que hacer…sí, como ha salido el 15M y nosecuantos, pero al fin y al cabo no estamos haciendo nada. Si nosotros no luchamos por los derechos, si nos vamos a otro país, en ese país…yo creo que el mundo está en crisis. No solo es aquí.
>
> San Sebastián, formación profesional, baja, trabajando

Se habla mediáticamente de "generación perdida", pero nosotros elegimos el término de "generación atrapada", para referirnos a todo un colectivo formado en unas pautas clásicas (en cuanto a educación, modos y maneras de conducirse vitalmente, etc.) y un nuevo orden de cosas, caracterizado precisamente por la ausencia de reglas conocidas. En lo referido a lo laboral, los y las jóvenes comienzan a percibir la desintegración y sustitución del clásico pacto social de integración lenta y paulatina, mediada por una formación clásica, por uno de nuevo cuño.

No existe ya integración –al menos laboral y consecuentemente social- sin adaptación, sin cambio permanente. Lo estático y lineal se ha sustituido por lo flexible y discontinuo en la programación de la carrera profesional. El aprendizaje pasivo por la preparación activa. Lo planificado por lo espontáneo. Ya se teorizaba hace tiempo (Bilbeny, 1997) [11] que por efecto del nuevo modelo laboral, la transmutación de roles y actitudes personales traspasaba este ámbito y se mostraba también en la vida cotidiana. O quizás ocurra a la inversa; el modelo de sociedad digital y tecnológica que propicia grandes y rápidas transformaciones personales y sociales ha acabado por impregnar al mundo del trabajo.

Lo esencial a considerar es que el cambio y adaptación permanente como actitud básica está sustituyendo paulatinamente –más bien complementando- a la adquisición tradicional de saberes académicos y personales estáticos e inmutables y a un desarrollo vital lineal, fomentando la aparición de unos grupos de jóvenes que aceptan esta postura –o están empezando a ser conscientes de la necesidad de hacerlo- y se preparan para ello, por medio de la formación continua y buscando oportunidades para "reciclarse" permanentemente y adaptarse profesional y vitalmente de forma rápida a las exigencias del mercado.

> O lo mismo te reciclas, haces cursos de otra cosa, que al fin y al cabo si tú adquieres más cosas y más habilidades tienes más posibilidades.
>
> San Sebastián, formación profesional, baja, están trabajando

Y siguiendo este análisis, en el límite significativo del discurso grupal, integrarse implica desintegrarse. Sumergirse en un sistema cuyo orden es, precisamente, la ausencia del mismo. No permanecer atado a los recursos previamente adquiridos, sustituir rápidamente conocimientos y habilidades por otras, adoptar diferentes identidades en la cotidianeidad. Cambiar, reciclarse y otros sinónimos son vocablos que empiezan a aparecer en el discurso general de los grupos. Adaptarse, en definitiva[12]. Estas nuevas claves son reconocidas, si bien solamente desarrolladas como indicios, entre los jóvenes, cuya conciencia está empezando a integrar paulatinamente las nuevas exigencias vitales. Y es un discurso mucho más extendido entre quienes cursaron estudios superiores o profesionales, más dispuestos a acatarlo y, seguramente, con más medios formativos, personales y económicos para afrontarlo.

10 Algunos autores (Eco et al, 1990) ya anunciaban hace tiempo la disgregación paulatina de las redes y grupos comunitarios como ejes de poder y transformación social, fenómeno al que denominaron "neo-feudalismo". Al hilo de la aparición de nuevos y poderosos intereses privados (en este caso, podemos hablar del sistema económico y financiero) se debilitan amplias áreas de la actividad colectiva humana, que se han desprendido de la organización jurídica y organizativa del estado moderno. En suma, de una disgregación social, que resulta del desplazamiento de los centros de poder fuera de los ejes de equilibrio de la comunidad.

11 "Nuestro modelo ya no es el de la revolución industrial, sino el de la revolución cognitiva, apoyada en las tecnologías de la información. Y ha supuesto un cambio en el trabajo; ya no rige la especialización planificada sino el de la especialización espontánea, esto es adaptarse y en estrecha relación con la evolución tecnológica. Con la revolución cognitiva se produce un proceso de nomadismo identitario, de roles mutantes; para la sociedad digital la identidad tiene que ser adaptativa y versátil". Norbert Bilbeny, 1997. "La revolución en la ética". Anagrama, Madrid.

12 Adaptaciones que Sennet (2006) resume perfectamente: "Solo un determinado tipo de individuos es capaz de prosperar en condiciones sociales de inestabilidad y fragmentariedad y tienen que hacer frente a tres desafíos; el primero a ser capaz de manejarse en las relaciones (personales, laborales, sociales..) a corto plazo. Pues el mañana es incierto, el individuo se ve obligado a improvisar constantemente. El segundo desafío es la capacidad de adaptarse, a desarrollar sus talentos y a cómo explorar su potenciales capacidades (muchas habilidades son de vida corta). La tercera renuncia es a deshacerse del pasado, a adquirir siempre usos y cosas nuevas; es el individuo consumidor y no el individuo ciudadano".

Pero por cierto que los y las jóvenes aprecian que esta salida desde lo individual y adaptativa no está exenta de problemas, empezando por el más grave, de fondo. Supuestamente acabado el sistema de garantías establecido en el pacto social y difuminado el recurso a la confianza en el Estado y los poderes públicos y a su capacidad de reordenar la situación, se deduce que nada ni nadie es capaz de garantizar absolutamente nada en el presente y mucho menos a futuro. Y menos todavía en el terreno del trabajo, base del desarrollo personal. Por lo tanto, la elección de nuevas estrategias laborales o formativas no sólo supone orientar la vida hacia un determinado rumbo inicial que pudiera rectificarse a voluntad en cualquier punto, sino una decisión absolutamente esencial que supondrá éxito o fracaso vital casi absoluto.

> Es que hoy en día quién me garantiza el qué.
>
> –A mí es lo que me gustaría que me dijeran: qué me garantizan. Tú qué dices, ¿que si estudio una carrera voy a tener trabajo???… Porque yo lo que quiero es trabajar. ¿Por qué quiero trabajar? Porque claro, porque quiero tener, empezar mi sueldo o por lo menos…
>
> - Y poder yo que sé, tener un mínimo de independencia.
>
> Sevilla, secundaria, baja, en paro

Cuanta menos definición existe sobre el marco actual y menos conocimiento de las nuevas "reglas de juego", más posibilidad se percibe de error en la decisión a tomar. Y mayor indecisión y angustias ante las elecciones cuando menos recursos y herramientas–personales, económicas y formativas- se poseen para afrontar los cambios. Es más fácil afrontar un futuro indeterminado si se está preparado para él.

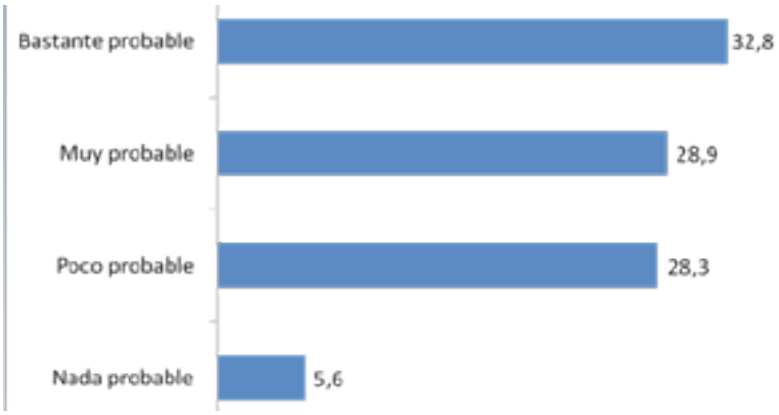
Y así, la elección sobre lo que hacer se vuelve más arriesgada e incierta en cuanto a su resultado y, en definitiva, más peligrosa para el desarrollo vital del individuo. La ruptura del pacto social es precisamente esto, una quiebra profunda del sistema de garantías y de la confianza en el sistema, que atenaza las posibles elecciones presentes y futuras y arroja sobre las mismas una permanente – y muy comprensible- sombra de duda sobre su idoneidad. Y así, subyace una intensa preocupación por las posibilidades de integración.

La nueva situación no sólo se refiere a la necesidad de adaptarse laboralmente, también se supone que implicará madurar, proceso que se encaja sobre todo en el desarrollo de habilidades y destrezas también en el terreno de lo personal. En suma, desprenderse de condicionantes educativos y actitudinales indulgentes para con ellos mismos y trabajar el terreno de la autonomía personal. Parece del todo punto lógico que se sugiera que debe existir una correspondencia entre la exigencia de ser proactivo e independiente tanto en lo profesional, en "buscarse la vida", como en las actitudes personales hacia la autonomía y la gestión de lo cotidiano y personal. Es más, no se entiende lo uno sin lo otro. No se considera proceso fácil y estas transiciones se anuncian duras, ya que los propios jóvenes creen que una buena parte del colectivo no está preparada para tales transformaciones[13].

> ¿Sabes cómo te digo? Pero hay quien dices, por dios… Yo vivo en un piso compartido, me sé hacer la cama, pero hay gente que dice ¿qué es eso de hacer una cama? O desarrollarte propiamente, coño. Saber desenvolverte en situaciones, en cosas que te pueden pasar en la vida… Madrid, universitarios, alta, están trabajando.

Ahora bien, pese a las adaptaciones, el éxito de la integración y del desarrollo del proyecto personal no está mínimamente asegurado, dada la situación casi de caos laboral -y social- en la que el país está envuelto. En el límite, la nueva situación, el nuevo "orden", está provocando la expulsión de una buena parte de jóvenes que intentan encontrar una salida en el extranjero ante la imposibilidad de trazar su camino vital en España. Las cifras de la encuesta también son muy elocuentes en este sentido, ya que una buena parte de los entrevistados (cerca del 62%) declara que es bastante o muy probable el tener que marchar.

Gráfico 6. Probabilidad de tener que marchar al extranjero. Datos en %. Base: total muestra



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

13 En "Jóvenes y emancipación en España" (Ballesteros et al, 2011) se analizaba la escasa capacidad percibida por los propios jóvenes para su autogestión personal, en este caso, orientada hacia los procesos de emancipación. Y en el estudio "Bienestar en España; ideas de futuro desde el discurso de padres y madres" (Rodriguez et al 2011) los progenitores, protagonistas de esta investigación, aseveraban también que sus hijos tendrían que "espabilar" de cara a un futuro visto como complicado.

4. Estrategias: la formación como valor.

Para aquellos que estudiaron ciclos universitarios o estudios profesionales, la formación tradicional ha perdido valor, puesto que en los tiempos actuales una cualificación mayor no se traduce aparentemente en mayor posibilidad de empleo. Ahora bien, esta laminación del efecto estudios superiores o profesionales no sólo se debe a la falta actual de oportunidades laborales, sino que también presenta anclajes referidos a otros déficits percibidos en relación a los propios estudios, carencias que no son nuevas pero que toman más fundamentación y peso en la situación actual.

La principal reclamación sobre la formación superior es su desconexión con lo laboral, con el mundo "real" del trabajo y la empresa[14]. Siempre se ha considerado que este tipo de estudios incrementaba la posibilidad de encontrar trabajo, pero en la situación actual parece que sus debilidades son más manifiestas por cuanto la formación que proporcionan se valora como de baja calidad y fundamentalmente teórica. Justo en un momento en el que una enseñanza más orientada a lo laboral, a las exigencias del "mercado" y a la práctica, se supone podría aumentar las posibilidades individuales, por considerarse más valorada entre los potenciales empleadores.

> Yo en mi caso, asignaturas que hayan enseñado algo, profesores que me hayan aportado algo…pocos
>
> - Es que el sistema educativo también está fatal. Yo ahora me estoy sacando el grado, porque lo mío es una diplomatura y estoy sacando el grado para tener un poco más, también. Y estoy todo el día en la universidad con la beca, y hay mucha diferencia entre las nuevas, los grados con los anteriores. Aunque digan que tal, los exámenes, trabajo continuo… en realidad suspendes más. La calidad de la enseñanza, de "preséntate al examen final, da clases si quieres"…bueno, yo lo he vivido así y era en plan meterte en una semana o en 15 días…y en una semana se me volvía a olvidar. Madrid, licenciados, alta, están trabajando

Pese a estos efectos asignados a los estudios superiores o profesionales, en términos generales no hay renuncia al proyecto personal construido a su alrededor, sino adaptación a las nuevas circunstancias. Su apuesta se basa fundamentalmente en aportar valor a sus cualificaciones actuales, adaptación que se sustenta en la adquisición de mayores y mejores competencias y destrezas profesionales y personales, con la intención de que tal especialización permitirá compensar los déficits de la educación formal y marcar cierta distinción con respecto a la inmensa masa de titulados.

Además, continuar con la formación también es una vía de salida para seguir "activo", puesto que la opción a cursar más estudios es, muchas veces, ante la falta de expectativas de empleo, la de no hacer nada. Y a la vertiente más emocional (vocacional) que significa haber escogido una carrera o estudios superiores que gustaban, se une la vertiente más funcional (utilitarista, en definitiva) que significa la sobre cualificación, el desarrollo de habilidades complementarias. Y entonces encontramos una doble articulación, significativamente hablando: la cualificación académica es un fin en sí mismo si se realizó por vocación, mientras que la especialización, la sobre cualificación, parece operar más como un medio de alcanzar lo que se desea. La vocación se une, de esta manera, al pragmatismo que parece necesario en la situación actual, resultando la unión de ambos elementos una adaptación especializada.

Entre los que no han estudiado o declaran una formación media o baja, en todo caso menor que sus colegas, las estrategias formativas o laborales de presente y futuro son parecidas en algún sentido a los que sí lo han hecho. En muchos de los casos, las decisiones sobre dejar los estudios se basaron en una situación económica y laboral del país que fomentaba la búsqueda de una integración laboral fácil y rápida, amparada por una alta demanda de trabajos con bajas o nulas cualificaciones que permitían dar el salto a la actividad sin apenas preparación formal.

> Claro, a los dieciséis la gente, la gente que no le gustaba estudiar, o que no iba a estudiar nada más, decía, bueno, me salgo a los dieciséis, y como puedo empezar a trabajar, empiezo a trabajar de lo que fuera: de carpintero, albañil, lo que sea…
>
> Alicante, secundaria, media, nunca han trabajado

Si las cualificaciones superiores en el pasado –en la época de expansión económica- no parecían servir para mucho a este tipo de perfiles, ahora son conscientes de que la competencia en el mercado de trabajo es alta y se supone que ellos son el colectivo menos preparado, al menos en lo respectivo al nivel de formación, para afrontar una búsqueda de empleo en la que se tenga una mínima oportunidad.

Existe, pues, cierto arrepentimiento por no haber alcanzado un grado mayor de preparación, pues si bien el presente es difícil para todos, el futuro se transmuta igualmente en negativo, pues se supone que cuando las cosas tiendan a "normalizarse", cuando el ciclo económico retorne a ser positivo, volverán a sentirse duramente las diferencias de acceso al mercado laboral entre quienes muestran un perfil cualificado y aquellos que no lo tienen o lo poseen en menor medida. Es decir, la vuelta al pacto social clásico, que enlazaba directamente mejores oportunidades cuanta mejor formación.

En suma, su análisis sobre sus posibilidades pasa por adoptar una estrategia paralela a la de sus compañeros más formados, pero menos incisiva en sus medios y aparentemente de alcance más corto. Mientras que aquéllos se decantan por la

14 Esta es una crítica que se suma a otras tantas sobre la generalidad del sistema educativo español, deficitario en cuanto a la calidad de la enseñanza y en cuanto a la preparación de los jóvenes para la vida adulta. Los sucesivos informes PISA van dando cuenta de elementos muy negativos, comparados con países del entorno, sobre el nivel de instrucción media, las altas tasas de abandono de los estudios obligatorios, etc.

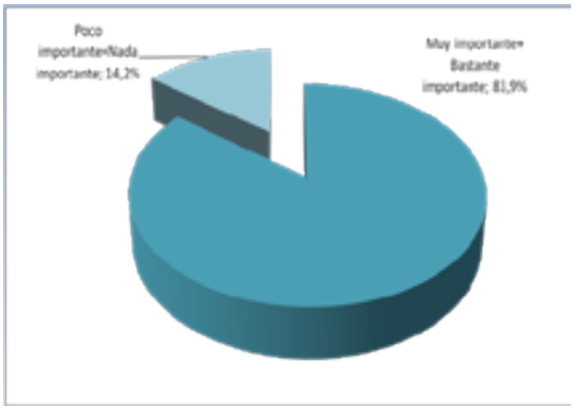
no renuncia a sus objetivos profesionales y por la sobre cualificación y desarrollo de todo tipo de habilidades, éstos optan por la formación, aunque sea básica y limitada en tiempo y alcance –un curso profesional, un idioma, un módulo complementario o distinto de formación profesional, etc.- no tanto por convicción personal sino por una cuestión de supervivencia.

> O te pasas todo el día echando currículum, o te pones a estudiar.
>
> -Es que es preferible tener un título que nunca se sabe si la cosa va a cambiar y en un momento dado te pueda servir de algo, que…
>
> -Sí, eso es inteligente. Si eres un capullo, pues te apuntas al gimnasio y te vas a…
>
> Alicante, secundaria, media, nunca han trabajado

Por lo tanto, en todos los perfiles detectamos una vuelta a los valores básicos y conocidos y a la ordenación vital que ofrecía el pacto formativo; los estudios en principio les parece posibilitan más oportunidades laborales y, por tanto, un síntoma de inteligencia es la del regreso a las aulas, de prepararse en lo posible para que el futuro no sea tan negro como en la actualidad[15]. Y aunque no se tenga la certeza o la convicción de que ofrezca resultados, no parece existir otro camino a seguir. No hay alternativas.

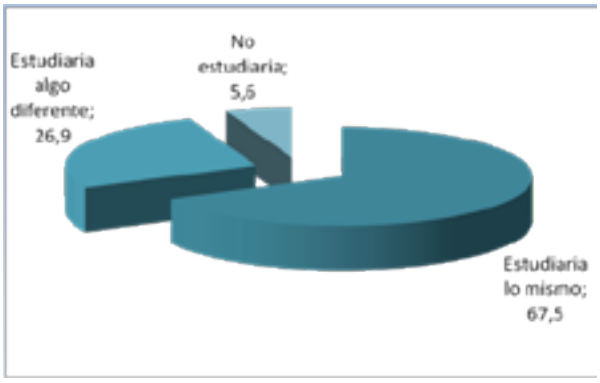
Estas estrategias de vuelta a las aulas se ven reflejadas también en los datos que ofrece la encuesta realizada. Para una inmensa mayoría, los estudios, cualesquiera que sea el nivel de su formación, son calificados como "muy" o "bastante importantes" casi por un 83% de entrevistados. Asimismo, un 67% declara que "estudiaría lo mismo" de tener que recomenzar su proceso formativo de nuevo.

Gráfico 7. Importancia de los estudios cursados. Datos en %. Base: todos los entrevistados



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Gráfico 8. Si volviera a comenzar a estudiar…. Datos en %. Base: todos los entrevistados



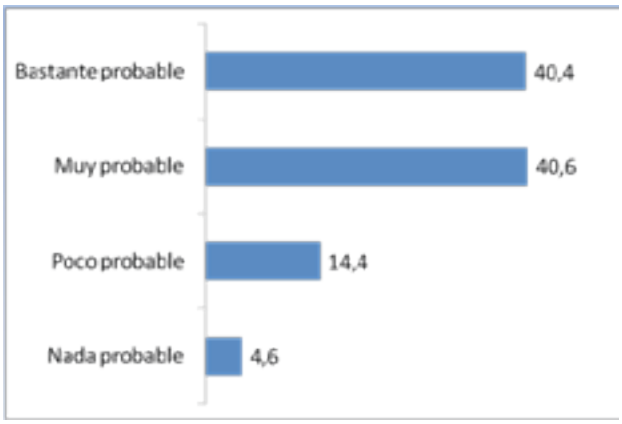
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

La importancia de los estudios cursados es mayor entre aquellos jóvenes encuadrados en las clases altas y medio altas, los que cursan o han cursado niveles universitarios o de formación profesional y los que se encuentran ya trabajando o compatibilizando estudios y trabajo. Algo parecido en cuanto a las diferencias sociodemográficas se encuentran entre aquellos que declaran que volverían a estudiar lo mismo, de tener oportunidad. Y quienes más se plantean el estudiar algo diferente a lo cursado son aquellos que están en paro. Hay una cierta lógica en estos resultados, muy coherentes con el desempeño vital de los diferentes grupos.

En cuanto a las estrategias sobre la búsqueda de mayores cualificaciones, es importante establecer que una gran mayoría declaran que es probable que en los próximos tres años tengan que seguir estudiando para estar mejor preparados, se haya finalizado ya o se esté en proceso de terminar el ciclo correspondiente. Un 81% afirma que es muy o bastante probable el tener que continuarlos.

15 De nuevo, las cifras acompañan esta afirmación, como ya hemos visto: Incremento en el número de alumnos que regresan a las aulas en los niveles medios y de formación profesional y bajada de las tasas de abandono escolar.

Gráfico 9. Probabilidad de tener que continuar estudios para estar mejor preparado. Datos en %. Total entrevistados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Esta inclinación a mejorar sus niveles formativos de cara a afrontar mejor la crisis se da en mayor medida entre los universitarios y los que declaran formación profesional, afirmando la tendencia estratégica a la sobre cualificación en ciertos perfiles de jóvenes, que antes hemos apuntado. También encontramos mayor tendencia a la declaración de continuar los estudios entre los jóvenes encuadrados en clases altas y medias y entre los grupos de edad de hasta 22 años, entre los que ya no se plantea el abandono de los estudios. Y entre los que están estudiando solamente como actividad principal y aquellos que compatibilizan trabajo y estudios.

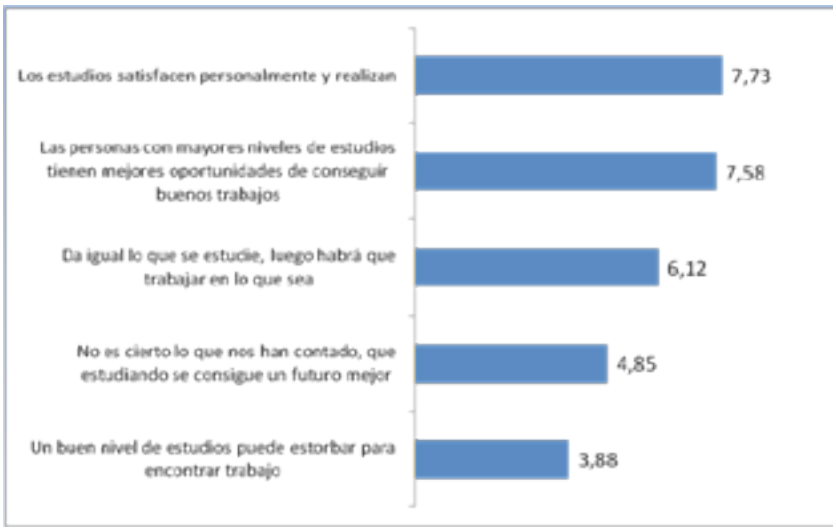
Las motivaciones hacia los estudios son claras. Pese a que se ha desmontado la sensación de que los estudios se traducen en empleo por efecto de la crisis, la formación continúa siendo una estrategia válida para los jóvenes a la hora de afrontarla. Para aquellos entrevistados que se plantean continuar sus estudios, independientemente del nivel formativo en el que se encuentren o hayan finalizado, el valor de la educación se orienta, esencialmente, en una doble vertiente. La principal es su lado pragmático e instrumental, que los sitúa como herramienta indispensable para conseguir o mantener un empleo, algo que afirma el 61,2% de entrevistados; a esta faceta principal se une el lado más vocacional, el gusto personal, que es mencionado por el 25,8 %.

Gráfico 10. Motivos para continuar sus estudios. Datos en % Base; tienen previsto continuar sus estudios una vez terminado el ciclo formativo actual o retomar estudios si lo dejaron.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

El valor de los estudios es evidente para los jóvenes; facilitan la entrada al mundo laboral, y pese a que en las circunstancias actuales no parecen ofrecer seguridades completas, son una apuesta que abre un poco más el abanico de posibilidades para escapar del circuito de exclusión, convicción que se sigue sustentando pese a las rupturas del pacto formativo. La elocuencia de ello se refleja en las opiniones acerca de los estudios y su valor: "Satisfacen personalmente" y "sirven para encontrar trabajo", son proposiciones que superan el 7 de puntuación media; y se está en desacuerdo con aquellas que minimizan su valor, como "un buen nivel de estudios puede estorbar para encontrar trabajo" (sólo alcanza el 3.88 de acuerdo) o "no es cierto lo que nos han contado, que estudiando se consigue un futuro mejor", que alcanza el 4.85 de media.

Gráfico 11. Grado de acuerdo/desacuerdo con afirmaciones sobre el valor de los estudios. Datos en medias en la escala 1 (nada de acuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). Base total entrevistados.



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

5. Conclusiones: La formación como herramienta clave

"En toda crisis existe la oportunidad", es un mantra repetido hasta la saciedad en los discursos de los distintos agentes económicos y públicos y que los y las jóvenes parecen obligados a recoger, adaptándose a las circunstancias actuales en función de una supervivencia e integración en un sistema que parece empeñado en expulsarles del mismo. Pero se hace desde la frustración y en ciertos casos desde la desesperación, porque el pacto formativo, que relacionaba formación y empleo está roto, no solamente fruto de la actual crisis, sino también dinamitado por causa de la anterior etapa de bonanza económica, donde era voz común la extrema facilidad para encontrar trabajos bien remunerados y de baja cualificación (sector de la construcción, como ejemplo). Solo hay que recordar los innumerables casos de jóvenes que sin formación apenas, disfrutaban de un estatus económico comparable a los que sí terminaron su periodo educativo profesional o universitario.

No solamente está roto el pacto de la formación, sino que también se está reduciendo a ojos vistas el Estado del bienestar. Lo que augura a los y las jóvenes un escenario de restricciones que contrastará fuertemente con las condiciones que han disfrutado hasta ahora. Y la respuesta no es otra que la salida individual, pues el sistema garantista está en coma y los poderes públicos no parece que estén desarrollando estrategias para, cuando menos, preservarlo a futuro. Ante la falta de apoyo y respuesta social, la salida individual del atolladero está sustituyendo lentamente a las respuestas colectivas, algo que se afirma de manera innegable entre los jóvenes, pese a la pujanza de determinados movimientos de reivindicación y protesta.

Es innegable la creencia entre la gente joven que parte de esta salida individual está en la formación y en la sobre cualificación –la super-especialización- base y complemento al desarrollo de destrezas y habilidades personales (reciclarse formativamente cada cierto tiempo, especializarse espontáneamente, saltar de una cualificación a otra, emprender, tener pro actividad, se capaz de auto-orientarse, ser innovador, etc.….) demandadas por el mercado de trabajo, que construye un modelo laboral donde se piden habilidades adicionales a la formación tradicional. Y los jóvenes están empezando a ser conscientes de ello.

Ahora bien, esta modularidad de la formación, donde se supone que la especialización marcará la diferencia, tiene serios peligros; el primero de ellos reside en las debilidades del sistema académico actual, no preparado y alejado –dicen los propios jóvenes- de las demandas actuales. Un apoyo público decidido es necesario a la hora de que los estudios sirvan para "algo más que tener un título", como han expresado en alguna reunión de grupo los y las jóvenes participantes en el estudio. Sería clave –siempre lo ha sido, en realidad- invertir en educación, a todos los niveles: estudios superiores, módulos, etc. más adaptados a las necesidades actuales. La crisis por tanto, se podría ver como la oportunidad de fortalecer el sistema académico, ya que las cifras nos muestran un retorno a las aulas y una puesta en valor de la importancia de la formación.

Ahora bien la "respuesta formativa" a la crisis no debe descuidar otro aspecto: de no impulsarse realmente una formación para todos de calidad y operativa en términos de empleo, las brechas educacionales –y, por tanto, las de las oportunidades- aumentarán, por cuanto quienes tienden en mayor medida hacia la especialización y el desarrollo de formaciones complementarias o paralelas a los estudios son, realmente, quienes más medios tienen para costeárselo.

Nos enfrentamos a la necesidad urgente de encontrar la integración entre formación, modelo productivo y mercado de trabajo, pero hasta ahora, la respuesta pública a estas necesidades está apostando sólo por el ámbito laboral, fundamentalmente por el emprendimiento, por impulsar el trabajo de los autónomos frente al de los asalariados. Y se está descuidando gravemente la otra pata que permitiría cambios más profundos y a largo plazo: la educación. Y es bien cierto que el futuro del país y de toda una generación se juega en este campo.

Bibliografía

Ballesteros Guerra, Juan Carlos; Megías Quirós, Ignacio y Rodríguez San Julián, Elena (2012). "Jóvenes y emancipación en España". Madrid, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, FAD

Eco, Umberto; Colombo, Furio; Alberoni, Francesco; Sacco, Giuseppe (1990) "La nueva edad media" Alianza editorial, Madrid.

INE. Encuesta calidad y condiciones de vida 2012. Madrid.

INE. Censo Electoral de Españoles Residentes en el Extranjero (CERA) 2012.

Moreno Mínguez, Almudena; López Peláez, Antonio y Segado Sánchez-Cabezudo, Sagrario. (2012) "La transición de los jóvenes a la vida adulta; crisis económica y emancipación tardía". Barcelona. Ed Fundación La Caixa

Norbert Bilbeny, 1997. "La revolución en la ética". Madrid, Editorial Anagrama.

Pastor, José Manuel; González, Vicente y Romá José Beltrán. (2013) "El futuro de la juventud. Una reflexión sobre los y las jóvenes en un contexto de cambio y crisis" Valencia. Universidad de Valencia. www. http://nauxxi.uv.es/wp-content/uploads/2013/02/El_futuro_de_la_juventud.pdf"

Real Instituto Elcano. "Barómetro 2013".

Rodríguez San Julián, Elena; Ballesteros Guerra, Juan Carlos y Megías Quirós, Ignacio. (2011) "Bienestar en España; ideas de futuro desde el discurso de padres y madres". Madrid. FAD.

Sennet, Richard (2006) "La cultura del nuevo capitalismo". Barcelona, Editorial Anagrama.

MAYORES Y MEDIOAMBIENTE ¿MÁS ACÁ DE LOS VALORES POSTMATERIALISTAS?

Manuela Caballero Guisado[1]

Resumen

Los mayores que han vivido épocas de escasez durante su infancia y adolescencia suelen mantener, en èpocas de opulencia, los hábitos de ahorro y consumo aprendidos. La explicación de este hecho viene en parte argumentada por las tesis de los valores postmaterialistas desarrollada por Ronald Inglehart, según la cual en las sociedades desarrolladas se produce un cambio cultural que implica el paso desde los valores materialistas, asociados a la defensa de la seguridad económica y personal, hacia los valores postmaterialistas entre los que predominan los valores de emancipación y autoexpresivos. El interés por el medio ambiente está considerado como un valor postmaterialista. En este trabajo queremos conocer cuáles son los valores ambientales de los mayores y si lo reproducen y transmiten a sus hijos y nietos.

Palabras claves: valores postmaterialistas, generación, medioambiente, mayores, nietos

1. Hipótesis

La hipótesis de nuestro trabajo es la siguiente: los hábitos, prácticas aprendidas por los mayores durante su infancia y adolescencia en épocas de escasez se siguen manteniendo en la vejez a pesar de vivir en épocas de opulencia

Esta hipótesis nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas, a las que intentamos dar respuesta con la investigación:

- ¿Cambian los valores de los mayores a medida que cambia su situación económica?
- ¿Los mayores socializados durante su infancia y adolescencia en épocas de escasez reproducen los hábitos, actitudes y prácticas de ahorro en hijos y nietos?

Estas preguntas vamos a tratar de responderlas primero caracterizando a los mayores extremeños; segundo, conociendo el diferencial de bienestar económico entre su infancia y adolescencia y la época actual; tercero, comprobando si sus valores han ido cambiando a medida que mejoraba su situación económica y cuarto,comprobando la influencia que los mayores tienen en el desarrollo de actitudes proambientales en sus hijos y nietos

2. Marco teórico

La hipótesis central de la teoría de Inglehart, formulada en Thesilentrevolution (1977), es sencilla: los sistemas de valores en las sociedades occidentales están cambiando desde los valores (materialistas) que buscan la seguridad económica y personal hacia valores (postmaterialistas) que priorizan la calidad de vida.

Según el autor, los cambios en los sistemas de valores podrían visualizarse sobre dos ejes: el primero de los ejes vendría definido por un continuum en uno de cuyos polos se encuentran los valores materialistas (propios de sociedades de escasez donde la supervivencia y la seguridad económica y personal son prioritarias), y en el polo opuesto los valores post-materialistas (propios de sociedades desarrolladas y opulentas, donde los valores de emancipación y auto-expresivos son mayoritarios). Mientras que el otro eje estaría definido por el continuum desde los valores tradicionales hasta los valores secular-racionales. Según el modelo teórico de Inglehart, los valores secular-racionales y los post-materialistas son más frecuentes en las sociedades más desarrolladas y entre las clases sociales mejor posicionadas.

2.1. Teoría del cambio intergeneracional de valores

Esta teoría, desarrollada en (Inglehart 1977,1990,1998), incluye dos hipótesis: la hipótesis de la escasez y la hipótesis de la socialización.

Según la primera, la hipótesis de la escasez, "*las prioridades de un individuo reflejan el entorno socioecómico: damos mayor valor subjetivo a las cosas de las que existe una oferta relativamente escasa*" (Inglehart,1998:42). Esta hipótesis

1 Correos electrónicos: manuelacaballero@unex.es ; manuelacaballeroguisado@gmail.com

funciona de manera similar al principio de utilidad marginal decreciente utilizado en la teoría económica para explicar el comportamiento del consumidor. A medida que un individuo consume unidades adicionales de un bien, la satisfacción o utilidad total que obtiene aumentará, pero en una proporción cada vez menor, hasta llegar un momento en que consumir más unidades de dicho bien no le ocasionará ninguna satisfacción e incluso le generará desutilidad. A partir de un determinado momento, cuanto mayor es el consumo que hacemos de un bien menor es la satisfacción que nos genera una unidad más de consumo de dicho bien. En suma: valoramos más aquello que no poseemos, o de lo que en menor cantidad o calidad poseemos.

Esta actitud intrínsecamente humana, la podemos complementar con las teorías elaboradas por el psicólogo social Abraham Harold Maslow (1908-1970), en su obra *Theory of Human Motivation* (1943). El autor define una jerarquía de necesidades humanas a modo de pirámide, dividida en cinco niveles, en cuya base y primeros peldaños se sitúan las necesidades más básicas (la fisiológicas y de seguridad) y a medida que se asciende aparecen otras necesidades como la filiación y el reconocimiento, para llegar al vértice en el que encontraríamos las necesidades de autorrealización. La idea básica de esta jerarquía es sencilla: sólo una vez satisfechas las necesidades situadas en los primeros escalones (necesidades materiales de sustento y seguridad) podremos satisfacer las que aparecen en el vértice de la pirámide (necesidades basadas en la estima, autoexpresión, satisfacción estética, etc.).

En cuanto a la teoría clásica de la socialización, considera la socialización como un proceso que va de lo social a lo individual moldeando la subjetividad, preferencias, valores e intereses de los individuos. Esa interiorización de lo exterior se lleva a cabo a lo largo de toda la vida pero es especialmente significativa durante la infancia, periodo en que los aprendizajes y experiencias vividas formarán parte de la estructura de la personalidad del individuo, cristalizando con tal fuerza, que resistirán, en general, toda intención de cambio. De producirse, estos cambios supondrían alteraciones profundas en la organización cognitiva del adulto. En otras palabras, "*El aprendizaje temprano condiciona el aprendizaje posterior haciendo que el primero sea más difícil de olvidar"* (Inglehart, 1998:23), por lo que cualquier intento de abandono de los aprendizajes y valores inoculados por el proceso de socialización durante la niñez son rechazados y vividos con incertidumbre y ansiedad.

Si unimos ambas hipótesis (escasez y socialización) para explicar las diferencias generacionales podríamos concluir que en las generaciones socializadas en economías de escasez predominan valores asociados a los primeros escalones de la pirámide (materialistas, en búsqueda de la seguridad económica y personal); mientras que las generaciones socializadas en contextos de alto desarrollo económico los valores predominantes serán los que aparecen en los últimos escalones de la pirámide (postmaterialistas o autoexpresivos).

2.2. Teoría de la modernización

La tesis central de esta teoría propone que la industrialización implica profundos cambios económicos, sociales y políticos en las sociedades en las que se produce, y que esos cambios son predecibles a grandes rasgos en forma de tendencias. "*Aunque las sociedades preindustriales varíen enormemente, tiene sentido hablar de un modelo de sociedad moderna o industrial hacia el que todas las sociedades tienden a dirigirse si se implican en la industrialización*" (Inglehart 1998:9).

Así, es esperable que la industrialización de una sociedad lleve aparejada una mayor urbanización, especialización productiva y ocupacional, educación de masas, burocratización, etc., todo lo cual combinado dará lugar a su vez a cambios en la esfera cultura, social y política aún más generales. Homogeneidad, uniformidad, jerarquía, autoridad, ciencia, racionalidad instrumental y adquisitiva, afán de logro, etc., serán sus señas de identidad

¿Pero cuáles serían los valores materialistas propios de sociedades modernas? En general, todos aquellos que priorizan la seguridad económica y personal sobre los demás. Dentro de ellos encontraríamos la importancia del salario, la preocupación por la subida de precios; la importancia del crecimiento económico, la necesidad de una economía estable, el mantenimiento del orden, la lucha contra la delincuencia o disponer de unas fuerzas armadas poderosas, etc.

2.3. Teoría de la post-modernización

Fruto de la crítica a la modernidad y a sus efectos no deseados aparece en las últimas décadas del pasado siglo un nuevo modelo de pensamiento que rompe con el paradigma modernizador: el pensamiento post-moderno.

Originalmente designa a un amplio número de corrientes artísticas, culturales, filosóficas, etc., definidas por su oposición a la modernidad. A pesar de las evoluciones de este pensamiento y del paso del tiempo transcurrido sigue siendo complicado definir exactamente qué es el pensamiento postmoderno. Sin embargo, si bien es cierto que resulta difícil definir lo que es, genera muchos menos problemas identificar los elementos que tienen en común tan diversos enfoques y escuelas: todos coinciden en reconocer el fracaso del proceso modernizador.

El giro postmoderno se construye, por tanto, en oposición y rechazo a la modernidad cuestionando los pilares sobre los que se han levantado las sociedades occidentales más avanzadas de la historia de la humanidad. Si en la modernidad

encontramos valores asociados a las necesidades materiales, en la postmodernidad encontramos valores asociados con las necesidades más auto-expresivas: autoestima, espontaneidad, creatividad, mayor participación en la toma de decisiones políticas, mayor implicación de los ciudadanos con su comunidad, mayor preocupación por el medio ambiente, mayor presencia en la defensa de las libertades cívicas y personales y *en general mayor interés por los aspectos sociales, políticos, intelectuales y estéticos de la vida* (Díez Nicolás en Inglehart 1998:X).

La traducción social de estos valores auto-expresivos se manifiesta en sociedades más abiertas, plurales y diversas. Son "s*ociedades en las que predomina la idea de que el individuo tiene derecho a decidir sobre todo aquello que le atañe, desde el derecho a elegir lo que consume y elegir a sus representantes, hasta el derecho a participar en las decisiones que afectan a su trabajo, a decidir o no sobre la continuidad de sus relaciones de pareja, a decidir sobre abortar o no, a decidir sobre su orientación sexual, a decidir incluso sobre su sexo biológico y más recientemente, a decidir cuándo y cómo morir*"(Díez Nicolás, 2007:142).

Estos valores se desarrollan no en oposición a los valores materiales, sino gracias precisamente a haberlos alcanzado, es decir, gracias a que la gran mayoría de los miembros de la sociedades avanzadas tienen garantizada (objetiva pero también subjetivamente gracias al Estado del Bienestar) su seguridad económica y personal. La figura gráfica que con mayor ajuste representaría el cambio desde los valores materialistas a post-materialistas, así entendido, sería una línea continua (un continuum o sucesión de puntos) en la que sólo después de haber alcanzado y consolidado un determinada posición podemos acceder a la siguiente. Lo cual nos conecta nuevamente con la pirámide de necesidades de Maslow.

3. Metodología

3.1. Enfoque cuantitativo

La aproximación cuantitativa de este trabajoha sido posible gracias a que el Grupo de Investigación Análisis de la Realidad Social (ARS) de la Universidad de Extremadura nos ha dado pleno acceso a los base de datos de su Encuesta Omnibus2011.

Realizada a una muestra estratificada y polietápica de 1.100 familias extremeñas de los entornos rural y urbano, la denominación de encuesta ómnibus le viene dada del hecho de que recolecta datos relacionados con diversas temáticas relacionadas con las diversas líneas de investigación del grupo. Al incluirse entre éstas temáticas la cuestión ambiental, y dada la estructura de la encuesta, se ha visto la posibilidad de reciclar muchas de las variables para nuestra investigación.

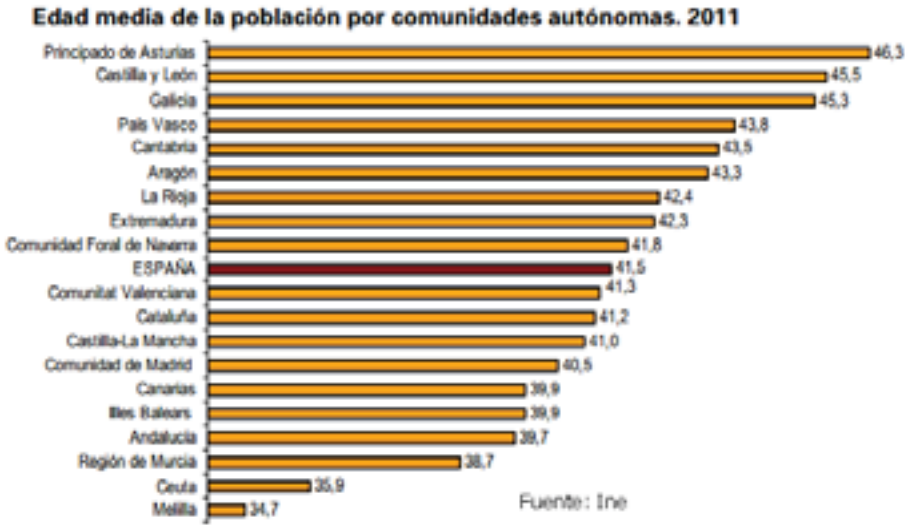
Por otra parte, dadas las características de la encuesta, de tipo censal (esto es, se entrevista como casos individuales a todos los miembros del hogar), compleja de diseño, realización y explotación, nos es muy útil para los objetivos de nuestra investigación. Pues nos permite distinguir tres generaciones, abuelos, progenitores e hijos. El análisis de los datos se ha realizado a través del programa especializado en diseño y análisis de encuestas DYANE.

4. Mayores extremeños y medioambiente

En este apartado procederemos a la explotación de los datos de la Encuesta Ómnibus, buscando desentrañar tanto las actitudes y hábitos pro-ambientales de los mayores, como las de las generaciones siguientes que pudieran estar siendo influidos por aquellos; especialmente en el caso de los más jóvenes.

4.1. Caracterización de los mayores de 65 años

Extremadura es una región en acelerado proceso envejecimiento. Como podemos ver en el gráfico siguiente, según el Censo de Población y Vivienda de 2011, cuyo avance de datos acaba de ser publicado por el Instituto Nacional de Estadística, la edad media de la población de la región está por encima de la media de la población española, siendo la octava comunidad autónoma en ese ranking del envejecimiento, con una edad media de 42,3 años.

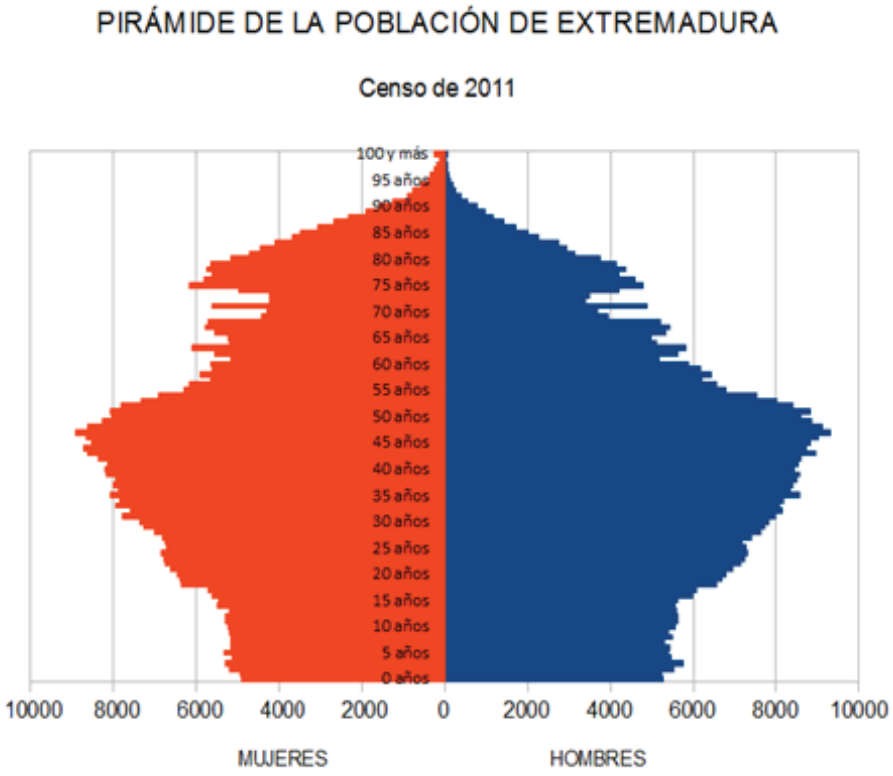


Pero la situación es más grave que la que refleja el ranking, pues a ello hay que añadir que el envejecimiento de la región es mucho más acelerado que en el resto de las regiones.Como podemos ver en la tabla siguiente, Extremadura es la cuarta región española en cuanto a velocidad del envejecimiento. Mientras la edad media a nivel nacional se incrementó en 1,5 años entre el Censo de 2001 y el de 2011, en el caso de Extremadura este incremento fue de 2,3 años, cifra sólo superada por Asturias, Galicia y Canarias.

Edad media por comunidades autónomas. Variación respecto a 2001

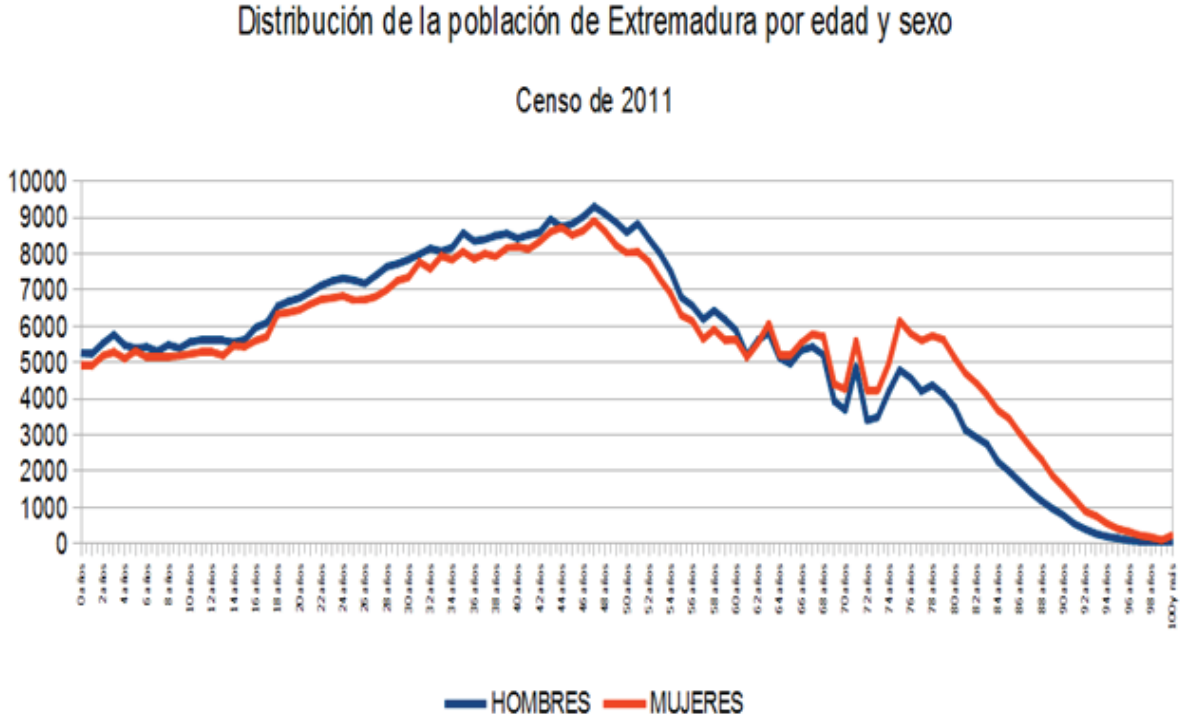
	Censo 2011	Censo 2001	Diferencia (años)
Total	**41,5**	**40,0**	**1,5**
Canarias	39,9	36,8	3,1
Galicia	45,3	42,9	2,4
Asturias, Principado de	46,3	44,0	2,3
Extremadura	42,3	40,0	2,3
Andalucía	39,7	37,6	2,1
Castilla y León	45,5	43,5	2,0
País Vasco	43,8	41,8	2,0
Cantabria	43,5	41,8	1,7
Comunitat Valenciana	41,3	39,7	1,6
Murcia, Región de	38,7	37,2	1,5
Madrid, Comunidad de	40,5	39,1	1,4
Ceuta	35,9	34,7	1,2
Balears, Illes	39,9	38,8	1,1
Melilla	34,7	33,7	1,0
Navarra, Comunidad Foral de	41,8	41,0	0,8
Rioja, La	42,4	41,8	0,6
Castilla-La Mancha	41,0	40,5	0,5
Cataluña	41,2	40,7	0,5
Aragón	43,3	42,9	0,4

Evidentemente, no se trata de que la población extremeña envejezca más rápidamente que la de otras regiones. Lo que los datos reflejan es que no se ha producido una suficiente renovación del stock demográfico de la región. Por un lado la inmigración apenas ha beneficiado a Extremadura durante el ciclo expansivo de la economía, durante el que más de cinco millones de extranjeros han repoblado (y rejuvenecido) algunos territorios españoles; por otra parte el repunte de la natalidad ha sido insuficiente para moderar el proceso de envejecimiento de la población, y se ha frenado con la crisis; y finalmente en los últimos años hemos asistido a la reaparición del fenómeno de la emigración, que lógicamente afecta en mayor medida a los efectivos más jóvenes de la región, que al no encontrar aquí trabajo emigran a otras regiones, y aún a otros países.



El resultado es una pirámide de población con una base cada vez más estrecha (podemos observar cómo el leve ensanchamiento iniciado en el lustro anterior se frena entre los menores de 5 años).Esa población cada vez más envejecida tiene otra característica esencial: su creciente feminización. A pesar de la escala, la simple observación de la forma de la pirámide basta para darse cuenta del creciente peso de las mujeres entre los grupos de edad más elevada. Pero el siguiente gráfico, elaborado también a partir de los datos del Censo 2011, nos permite visualizar mejor ese proceso.

En el gráfico podemos comprobar cómo el número de hombres es mayor al de mujeres prácticamente en todas las cohortes de edad, hasta los 60 años. A partir de esa esta hay un breve periodo en el que hombres y mujeres se encuentran en cifras similares, hasta los 65 años, para a partir de ahí empezar a descender la proporción de hombres en relación al de mujeres, con lo que se produce una tendencia clara a la feminización del envejecimiento en nuestra Comunidad Autónoma. Tendencia que se agudiza a partir de los 70 años en adelante.



¿Cómo son esos mayores?.Si bien los datos desagregados del Censo de Población tardarán bastante tiempo en estar disponibles, los de la Encuesta Ómnibus del ARS-UEXnos permiten conocer de forma aproximada algunos aspectos, si bien hay que tomar los datos con suma precaución, por cuanto vamos a trabajar con sólo una submuestra que, lógicamente, multiplica el margen de error de la encuesta[2].

Uno de los aspectos que refleja la encuesta es el impacto de los procesos migratorios en la región: un 37,05% de 65 y más años han estado residiendo fuera de la región, alcanzado en el caso de los hombres al 42,42 %, entre las mujeres al 32,47 %.

En cuanto al nivel de estudios completados, la siguiente tabla expresa cómo la casi totalidad de los mayores o no tiene estudios o como máximo alcanza el nivel de estudios primarios. Los estudios secundarios entre la población de 65 y más años son prácticamente simbólicos, y aún se reducen más los universitarios, alcanzando solamente el 3,90% de la submuestra. El cruce de la variables con el sexo de la población encuestada nos pone de manifiesto las mayores dificultades que en el siglo XX tuvieron las mujeres para acceder a la educación: el porcentaje de sin estudios o con primarios entre la población femenina es dos puntos superior al de la población masculina. Pero destaca especialmente el reducido porcentaje de mujeres universitarias, con una proporción de uno a tres respecto a los hombres.

Nivel de estudios completado			
	Total muestra	Hombre	Mujer
Primarios o sin estudios	91,36	90,30	92,27
Secundarios	4,74	3,64	5,67
universitarios	3,90	6,06	2,06
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Fuente: Encuesta Ómnibus ARS-UEX y elaboración propia

Una variable que tiene una fuerte relación con los niveles educativos es la que hace referencia a la práctica de la lectura, variable también recogida por la encuesta. Atendiendo al número de libros leídos, entendido como un indicador de status sociocultural, vemos que la inmensa mayoría (65,74%) no han leído ningún libro. De aquellos que sí han leído, el 19,78% han leído entre 1 y 3 libros y el 9,47% entre 3 y 10 libros. En el análisis por sexos podemos observar como las mujeres leen más que los hombres; aunque el 60,31 % de las mujeres no ha leído ninguno frente al 72,12% de los hombres, en cambio el 26,29% ha leído entre uno y tres libros frente al 12,12 % de los hombres

Nº de libros leídos			
	Total	Hombre	Mujer
Ninguno	65,74	72,12	60,31
Entre 1 y 3	19,78	12,12	26,29
Entre 3 y 10	9,47	10,3	8,76
Entre 10 y 20	5,01	5,45	4,64
TOTAL	100	100	100

Según su situación socioprofesional, la mayoría son jubilados y pensionistas (61,84%) y le siguen aquellas que se dedican a las labores domésticas con un 20,89%. El resto de profesiones que desempeñan quienes aún no están jubilados son agricultores (5,01%) y pequeños empresarios (3,62%), siendo simbólicos los directivos y profesionales (0,56%) y los técnicos y cuadros medios (0,28%). Dentro del cuadro destaca el nulo porcentaje de mujeres directivas y obreras cualificadas y no cualificadas, el escasísimo número de mujeres agricultoras, técnicos medios y pequeñas empresarias y el mayor porcentaje de mujeres que se dedican a las labores domésticas.

2 Aunque la encuesta recoge otras muchas variables socioeconómicas, tanto de status, como de otros aspectos, del conjunto familiar, aquí sólo se han manejado aquellas variables directamente relacionadas con el objeto de la investigación, o que pueden aportar carga explicativa.

Situación socioprofesional	Total	Hombre	Mujer
Directivos y profesionales	0,56	1,21	0,00
Técnicos y cuadros medios	0,28	0,00	0,52
Pequeños empresarios	3,62	6,67	1,03
Agricultores	5,01	10,30	0,52
Empleados de oficina y servicios	1,39	0,61	2,06
Obreros cualificados	0,56	1,21	0,00
Obreros no cualificados	0,28	0,61	0,00
Jubilados y pensionistas	61,84	64,24	59,79
Parados	2,79	6,06	0,00
Labores domésticas	20,89	4,24	35,05
No clasificables	2,79	4,85	1,03
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Fuertemente correlacionados, lógicamente, con los bajos niveles formativos, culturales y socioprofesionales, la relación de los mayores con las nuevas tecnologías es muy escasa. Así, el 94,15 % no utiliza el ordenador, porcentaje que sin embargo en el caso de las mujeres es, aunque sólo levemente, inferior: un 93,81 % frente a un 94,55 % en el caso de los hombres. Pudiera parecer por tanto que las mujeres están algo más dispuestas a incorporarse a las TIC.

Los mayores extremeños, según la encuesta, además de niveles de formación bajos son en la actualidad más bien conservadores. Cuando se les pregunta por su posición ideológica y se les hace ubicarse dentro de las categorías izquierda-derecha en una escala de 1 (extrema izquierda)á 10 (extrema derecha), tienden a ubicarse en las posiciones centrales del continuum ideológico, aunque con ligero sesgo hacia la derecha. La media de las posiciones de quienes se definen es de 7,07, esto es de centro-derecha.

Ubicación ideológica	Total	Hombre	Mujer
1 Extrema izquierda	1,12	1,21	1,04
2	0,84	1,21	0,52
3	9,22	15,15	4,15
4	8,38	10,91	6,22
5	8,1	7,27	8,81
6	13,13	10,91	15,03
7	18,44	19,39	17,62
8	10,06	13,33	7,25
9	4,19	5,45	3,11
10 Extrema derecha	1,96	3,03	1,04
No sabe	12,29	4,24	19,17
No contesta	12,29	7,88	16,06
TOTAL	100	100	100

El análisis por sexo ofrece diferencias importantes. En primer lugar respecto al propio compromiso ideológico/político: las mujeres evitan en mucha mayor medida definirse ideológicamente. Así, las respuestas de No Sabe y No Contesta alcanzan a un 35% de las mujeres, porcentaje que más que triplica al de los hombres, que es de un 12%. Pero también hay diferencias entre quienes se definen: las posiciones medias en las que se ubican dentro de la escala, están ligeramente más a la derecha que los hombres: la posición media en la escala de las mujeres que se definen está en un 6,07 mientras que las de los hombres se queda ligeramente más hacia el centro, en 5,87.

Presentan, por otra parte, niveles de asociacionismo muy bajos. Sea cualesquiera el sector, en todos el nivel de participación es además muy bajo. Como promedio, el 91,5% no participa en asociaciones, y de entre quienes están asociados, una parte importante no son miembros activos.

Pertenencia a asociaciones y organizaciones	Miembro activo	Miembro no activo	No miembro
Religiosas	21,27	13,33	65,40
Deportivas y de ocio	13,13	4,19	82,68
Artisitas, musicales y educativas	6,70	1,96	91,34
Sindicatos	0,00	1,40	98,60
Partidos	3,35	4,19	92,46
Organizaciones ecologistas	0,00	0,56	99,44
Organizaciones Profesionales	0,00	0,28	99,72
Organizaciones Humanitarias o de Caridad	8,10	5,31	86,59
Asociaciones de Consumidores	0,00	0,00	100,00
AMPAS	0,28	0,56	99,16
Promedio	5,28	3,18	91,54

Aunque en promedio los niveles de participación de hombres y mujeres son prácticamente idénticos, encontramos diferencias muy marcadas entre el tipo de asociaciones y organizaciones en las que se participa. Así, en el caso de las asociaciones y organizaciones religiosas la tasa de asociación entre las mujeres alcanza casi a la mitad, un 43,64%, mientras entre los hombres se reduce a un 24,67%. También destacan las mujeres sobre los hombres en el asociacionismo cultural, y en el relacionado con la caridad y la solidaridad. Por el contrario, en asociacionismo deportivo y de ocio en general, y sobre todo en la presencia en los partidos (aun siendo en todo casi casi insignificante) dominan claramente los hombres. Incluidas, curiosamente, las AMPAS, en las que en términos generales están mucho más presentes las mujeres: la causa es que mientras es posible encontrar, aunque sean muy escasos, hombres de 65 años con hijos pequeños, en el caso de las mujeres es una situación inexistente.

Pertenecen a asociaciones y organizaciones	Hombres	Mujeres
Religiosas	24,67	43,64
Deportivas y de ocio	27,27	8,81
Artisticas, musicales y educativas	3,64	12,95
Sindicatos	2,42	0,52
Partidos	15,15	1,04
Organizaciones ecologistas	1,21	0,00
Organizaciones Profesionales	0,61	0,00
Organizaciones Humanitarias o de Caridad	4,84	20,73
Asociaciones de Consumidores	0,00	0,00
AMPAS	1,84	0,00
Promedio	8,17	8,77

4.2.- Las condiciones de vida de antes y las de ahora

Una vez conocido en líneas general el perfil de los mayores de 65 años en nuestra región vamos a seguir profundizando en sus características, si bien en las siguientes variables nos ceñiremos estrictamente a quienes tienen el rol de abuelos.

Dada la finalidad originaria de la encuesta sobre la que trabajamos, disponemos de datos sobre las condiciones de vida de los abuelos obtenidos de forma indirecta a través de sus hijos (progenitores en la encuesta, ya que se trata de una encuesta tri-generacional). En nuestro caso reciclaremos esos datos para contrastar ambas épocas y conocer el diferencial cualitativo entre una y otra.

La comparación de ambos gráficos no deja lugar a dudas: a lo largo de los años se ha producido un cambio económico significativo que ha permitido a los mayores vivir en mejores condiciones que durante su infancia y juventud. Si el 46,72% de los abuelos vivió en su infancia y juventud en condiciones de escasez ahora es sólo el 13,72% el que mantiene esa situación, por lo que podemos afirmar que efectivamente se ha producido un cambio económico importante que según la teoría de los valores postmaterialistas debería llevar aparejado un cambio en el sistema de valores pasando desde los valores materiales basados en la seguridad económica y personal, a los valores postmateriales donde predominan los valores de emancipación y autoexpresivos.

4.3. ¿Qué valores expresan los abuelos?

Una vez contrastada la mejora en sus condiciones de vida, vamos a tratar de conocer si en correspondencia con todo ello sus valores actuales se ajustan a las teorías postmaterialistas.

Para ello utilizaremos un tipode variable en la que se le pregunta, respecto de una batería de posibles "*cualidades"* importantes para la educación de los niños, cuáles serían a su juicio las más importantes. Entendemos que es una forma de conocer las actitudes de los abuelos en relación al sistema de valores. El nivel de ajuste de estas cualidades a los valores postmaterialistas nos permitirá deducir si efectivamente,tras el cambio económico producido, su sistema de valores actual se acomoda al postmaterialista.

El gráfico nos permite explicar la presencia de valores materialistas dentro del sistema de valores de aquellos abuelos y abuelas que siguen pensando en educar a los niños en cualidades como el "trabajo duro" (29%), la "obediencia" (27%), la "responsabilidad" (35%), "ahorrar dinero y cosas" (19%) o "creencias religiosas" (18%). Sin embargo, otra cualidad materialista como es la "determinación y perseverancia" sólo alcanza el 15%.

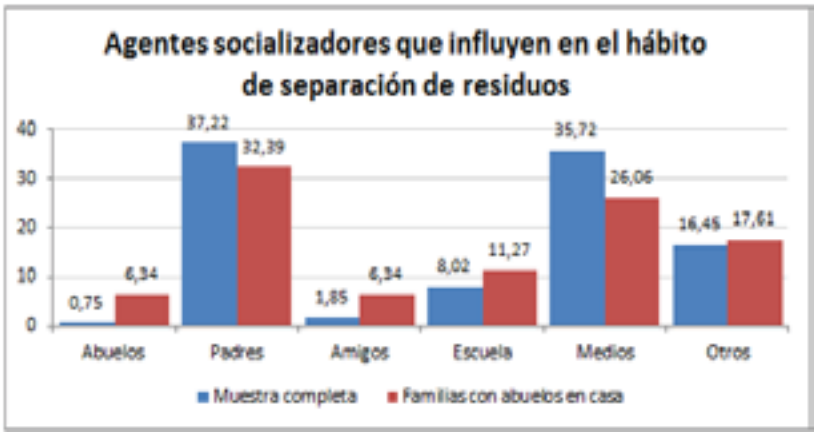
No obstante también podemos observar otras cualidades que podríamos ubicar dentro del espectro postmaterialista, como la "imaginación" que obtiene la cifra más baja de todo el sistema alcanzando un 14 %; también la "independencia" está

presente reflejando un valor bastante alto alcanzando un 22%

Esta mezcla de valores materialistas y postmaterialistas en el conjunto de valores actuales que expresan los abuelos y abuelas, a nuestro juicio es producto de las distintas velocidades con que se implanta el sistema de valores postmaterialistasal par que desaparecenlos valores materialistas;procesos ambos que cursan con lentitud, lo que explicaría la coincidencia de cualidades opuestas y contradictorias. Con todo, están más presentes los valores materialistas; de acuerdo con la teoría de la socialización los aprendizajes que se realizaron durante la infancia y adolescencia condicionan los aprendizajes posteriores y en este sentido es de esperar mayor presencia en los mayores de aquellos valores que aprendieron en su infancia que aquellos otros aprendidos en etapas posteriores de sus vidas

4.4.- ¿De quién aprenden los progenitores e hijos?

En este epígrafe vamos a tratar de dar respuesta a la segunda de nuestras preguntas de investigación: ¿los mayores socializados durante su infancia y adolescencia en épocas de escasez, reproducen los hábitos, actitudes y prácticas de ahorro en hijos y nietos? Para ello vamos a preguntar a padres (progenitores) y nietos (hijos) de quiénes han recibido mayor influencia a la hora de economizar agua y electricidad, seleccionar residuos o reciclar productos y objetos, distinguiendo entre las familias en las que los abuelos viven en casa, es decir, aquellas familias que conviven tres generaciones, del conjunto de familias de la muestra.

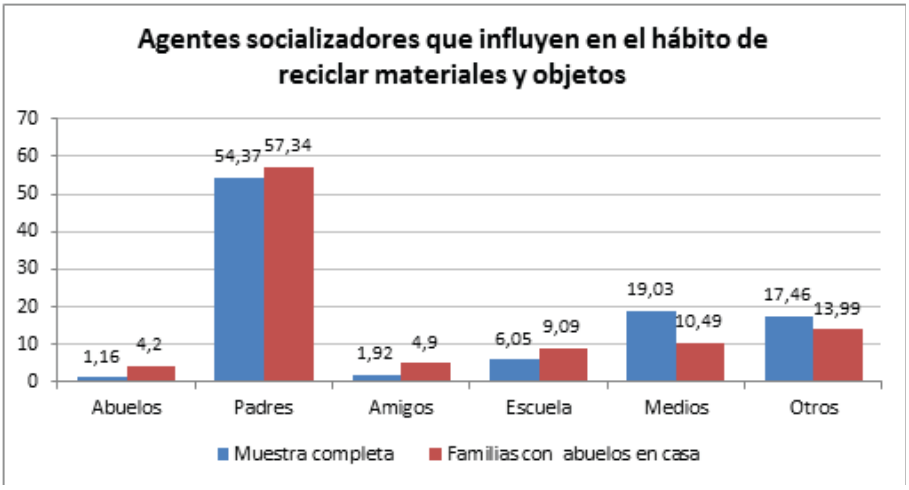


En el gráfico superior podemos realizar varias observaciones; por un lado tanto en las familias en las que conviven abuelos como en el conjunto de familias los agentes que más influencia ejercen en el hábito de la separación de residuos son los padres, seguidos de los medios de comunicación y de otros agentes. Por otro lado, la escuela, los amigos y otros agentes influyen más en el hábito de separar residuos en aquellas familias en las que conviven los abuelos; y por último,las familias en las que conviven los abuelos tienen una mayor proporción de ejercicio de este hábito, es decir, el roce con los abuelos parece ser un elemento positivo en el desarrollo del hábito de separar los residuos domésticos.

En el gráfico siguiente se puede apreciar cómo son los padres los que lideran el ejercicio de influir en sus hijos sobre el hábito de ahorrar agua, seguido a gran distancia de los medios de comunicación. También en este gráfico, al igual que en el anterior, se observa cómo las familias en las que conviven los abuelos la influencia de éstos es significativa (13,25%) a la hora de influir en el desarrollo del hábito de ahorro de agua.

En cuanto al hábito de ahorrar electricidad, siguen siendo los padres, seguidos a gran distancia de los medios de comunicación, quienes en mayor medida ejercen influencia en el desarrollo del hábito de ahorro de electricidad. No obstante si observamos el gráfico detenidamente veremos cómo, a diferencia del ahorro de agua, en las familias en las que conviven los abuelos las influencias de padres y abuelos se retroalimentan, para llegar entre ambos a alcanzar el 72,85% de los casos. Curiosamente también la influencia de la escuela se ve ligeramente reforzada en el hábito de ahorrar electricidad en aquellas familias en las que conviven los abuelos, por alguna razón para la que habrá que buscar explicación.

En la misma línea, siguen siendo los padres los agentes que más influyen en el hábito de reciclar materiales y objetos, siendo de nuevo mayor el porcentaje en aquellas familias en las que conviven los abuelos. Así como también es mayor el porcentaje de la influencia de la escuela o los amigos, en este hábito, si en las familias conviven los abuelos.



En general, y a tenor de los datos, podemos afirmar que los abuelos no son elementos significativos en el desarrollo de hábitos y actitudes ambientales, pero que la convivencia en la familia facilita que este tipo de actitudes cale en mayor medida que si no estuvieran presentes, facilitando la labor educativa y formativa que otros agentes de socialización puedan realizar en este sentido como la escuela o los amigos.

Otro de los aspectos a destacar es el peso que los medios de comunicación tienen en el desarrollo de hábitos de ahorro de reciclaje y reutilización. Los medios de comunicación difunden la cultura dominante, y en ese sentido se comportan junto con los progenitores como agentes de socialización fundamentales del nuevo sistema de valores postmaterialistas,dentro del cual las cuestiones ambientales ocupan un lugar preminente.

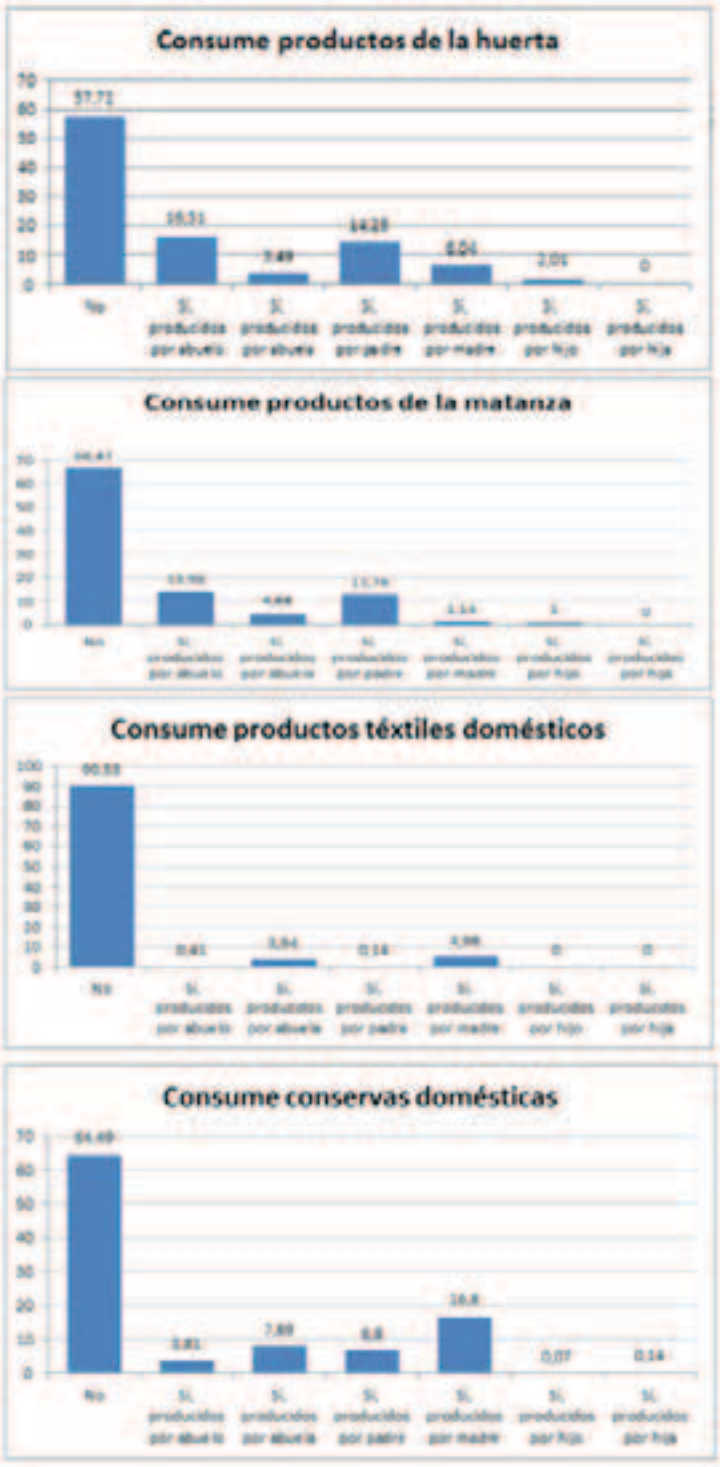
4.5. Prosumo y valores

AlvinToffler, en su libro “La Tercera Ola”, advirtió hace tres décadas de que la sociedad postindustrial incorporaba, entre otros muchos fenómenos, el del prosumo, esto es la fusión entre productor y consumidor.

Entre las actividades que entran dentro de esa categoría están muchas de las producciones tradicionales que formaban parte del proceso de autoconsumo en las sociedades rurales, y que con el desarrollo industrial se fueron perdiendo en beneficio de la producción de masas y el consumo dirigido.

La recuperación de los valores ambientalistas a que nos venimos refiriendo dentro del paquete postmaterialista incluye precisamente este tipo de actividades que, si bien no responden exactamente a una rentabilidad económica (a menudo la producción doméstica resulta a unos costes muy superiores que los productos del mercado), generan un tipo de satisfacción de tipo moral, estético, saludable o de trascendencia.

La encuesta permite también analizar los hábitos de prosumo de las familias, y analizar además el peso de los abuelos en la misma, diferenciando además por sexo.



Los gráficos nos permiten observar, en primer lugar, que el prosumo es, hoy por hoy, una actividad poco significativa en Extremadura, mucho menos de lo que el imaginario colectivo puede hacernos pensar. En la inmensa mayoría de los casos no se consumen productos elaborados en casa, ni productos de la huerta, ni de la matanza, ni conservas caseras ni otro tipo de productos, es decir, es muy poca la influencia que en este aspecto tienen los abuelos y progenitores.

Cuando lo hacen, los productos de la huerta y la matanza son fruto del trabajo abuelo y del padre, mientras que los textiles y las conservas son productos elaborados por abuelas y madres. Se observa pues un reparto claro de roles en estas cuestiones según el modelo tradicional, siendo las que exigen mayor fuerza y actividad física, y sobre todo las que se realizan fuera de la vivienda, desempeñadas por los hombres, mientras que las que requieren mayor precisión son desempeñadas por mujeres.

5. Conclusiones

A lo largo de los años se ha producido un cambio económico significativo que ha permitido a los mayores vivir en mejores condiciones que durante su infancia y juventud

Esta mejora de las condiciones de vida no lleva aparejada en su totalidad un cambio de valores desde los materialistas a los postmaterialistas. La mezcla de valores materialistas y postmaterialistas en el conjunto de valores actuales que expresan los abuelos y abuelas, a nuestro juicio es producto de las distintas velocidades con que se implanta el sistema de valores postmaterialistas al par que desaparecen los valores materialistas; procesos ambos que cursan con lentitud, lo que explicaría la coincidencia de cualidades opuestas y contradictorias

Los resultados de la encuesta nos permiten afirmar que en las actitudes ambientales de los niños influyen fundamentalmente sus padres si bien en aquellas viviendas en las que conviven tres generaciones la presencia de los abuelos influye positivamente en la consolidación de estas actitudes

En cuanto a las actividades de prosumo los resultados de la encuesta son minoritarios, es decir, son muy pocas las familias que realizan este tipo de actividades y es muy poco el peso de los mayores en la realización de las mismas. Lo que sí se pone de manifiesto es la diferenciación por sexos, los productos de la huerta y la matanza son fruto del trabajo abuelo y del padre, mientras que los textiles y las conservas son productos elaborados por abuelas y madres

Bibliografía

Baigorri, A., ed. (2012), Transiciones ambientales y participación, Amarú, Salamanca

Díez Nicolás, J. (1998) ,"Prólogo a la edición española" en R. Inglehart (1998),op.cit. pp. IX-XV

Diez Nicolás, J. (2011), "¿Regreso a los valores postmaterialistas?. El dilema entre seguridad y libertad en los países desarrollados", *Revista Española de Sociología*, Num. 15, p. 9-46

Díez Nicolás, J et al. (2000), España 2.000 entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación 1981-1999. Fundación Santa María y Universidad de Deusto

Díez Nicolás, J. et al. (2007), "El mundo que viene. Violencia en la Ciudad". Fundación Santander Central Hispano, Madrid

Díez Nicolás, J. (s/f) El dilema de la supervivencia. Obra Social de Caja Madrid

Inglehart R. (1977) the silent revolution.PrincentonUniversityPress

Inglehart, R. (1991) El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas. CIS. Madrid

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

Maslow, A.H. (1943). "A theory of human motivation".PsychologicalReview, 50(4), 370–96

Tofler, A. (1980), La Tercera Ola, Plaza &Janés, Barcelona

Sánchez M. (dir)2007. Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades. Colección de Estudios Sociales. Nº 23. Fundación la Caixa

http://www.uco.es/ugt/proyectocentros/index.php/es/intergeneracional/relaciones-intergeneracionales

http://obrasocial.lacaixa.es/

http://www.imserso.es/imserso_01/index.htm

ENVEJECER EN CASA: ¿PREFERENCIA HABITACIONAL O FALTA DE ALTERNATIVAS? UN ANÁLISIS DEL CONTEXTO EUROPEO.

Celia Fernández-Carro[1] y Maria Evandrou[2]

Resumen

La situación en la que los mayores permanecen residiendo en su vivienda particular con cierto grado de autonomía ha sido conceptualizado bajo el nombre de 'Ageing in Place', término con el cual también designan aquellas políticas públicas que promueven la permanencia en casa durante los años de vejez como alternativa a la institucionalización. Su implementación asume que esta es la forma residencial más deseable, por los beneficios que reporta a los mayores al evitar la ruptura con las redes sociales y el entorno físico conocido y, a su vez, necesaria al suponer una (teórica) reducción del gasto destinado a cubrir la demanda de servicios socio-sanitarios y residenciales originados por el envejecimiento demográfico. Esa dicotomía teórico-práctica del término 'Ageing in Place' ha suscitado debates que cuestionan el efecto universalmente positivo de 'envejecer en casa' y se preguntan si es realmente el resultado de una elección consciente por parte de los mayores. El principal objetivo de esta comunicación es aportar datos que ayuden a testar la hipótesis de 'Ageing in Place' como elección en las edades avanzadas (65+) analizando las características de aquellos mayores que presentan un patrón residencial de larga duración mediante modelos de regresión logística. Se utilizan datos de la Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE, oleada 1 2004). Los resultados obtenidos discuten la universalidad de la independencia residencial como elección y sugieren que las características asociadas a la permanencia residencial de larga duración, en algunos casos, la permanencia se debe a la falta de recursos que posibiliten otras alternativas habitacionales durante la vejez.

Palabras clave: vejez, condiciones de vida, dinámicas residenciales, recursos socio-económicos, Europa.

1. Introducción

En el contexto europeo, el estudio de las dinámicas residenciales de los mayores ha estado principalmente enfocado hacia sus patrones de movilidad, cubriendo un amplio espectro de temas que van desde las características de aquellos que cambian de domicilio (Biggar 1980; González-Puga 2004; Grundy and Jitlal 2007; Smits, Van Gaalen and Mulder 2010), los tipos de movimientos (Clark and Davies 1990; Litwak and Logino 1987; Speare and Meyers 1988), las razones que desencadenan esos movimientos (Sergeant and Ekerdt 2008; Speare, Avery and Lawton 1991; Tatsiramos 2006) o las transiciones asociadas (Bonvalet and Ogg 2008; Börsch-Supan 1990; Kulu and Milewski 2007; Piggot and Sane 2007). Aún así, estudios recientes apuntan que, en realidad, la mayor parte de los mayores de 65 años permanecen estables en sus domicilios particulares hasta que el traslado a una institución u hogar dependiente es inevitable por deficiencias severas en el estado de salud. Esto significa que 'envejecer en casa', como proceso multidimensional, es el modo socio-residencial predominante entre los mayores, ya sea *de facto* (Fischer et al. 2000) o por elección consciente (Barker and Prince 1990; Costa-Font, Elvira and Mascarilla-Miró 2009; DeJong et al. 2012; Gitlin 2003; Gurney and Means 1997). El creciente interés por conocer los determinantes este modo residencial ha venido precedida de dos circunstancias; en primer lugar, el amento de la longevidad ha derivado en la extensión de la duración de esa permanencia en el domicilio propio que ha convertido la vivienda en un espacio esencial de cuidados durante la vejez (Oswald and Wahl 2005; Tomassini et al. 2004). En segundo lugar, la conceptualización de 'envejecer en casa' como proceso se visibilizó a raíz de la promoción que las instituciones públicas comenzaron a realizar a mediados de la década de los 90 y que actualmente están en proceso de plena expansión.

A pesar de su relevancia, el hecho de la permanencia es un tema de estudio hasta cierto punto inexplorado. Lo que pretende este trabajo es aportar datos que arrojen luz sobre los perfiles de aquellos mayores residencialmente estables y a través de ellos contribuir al debate sobre la idoneidad del envejecimiento en casa como piedra angular de las directrices políticas en materia de vivienda y cuidados para los mayores dentro del marco de la Unión Europea. Dado que la casuística que presenta el hecho de envejecer en casa extraordinariamente variada, este trabajo se centra en investigar los determinantes de la estabilidad de aquellos mayores que presentan una trayectoria de largo recorrido en sus viviendas, es decir; en aquellos que envejecen en domicilios donde se establecieron en etapas tempranas de la vida.

1 Centre d'Estudis Demogràfics, Campus UAB, Edifici E-2,08193 Bellaterra, Barcelona (España) cfernandez@ced.uab.es
2 Centre for Research on Ageing, Social Sciences, University of Southampton, Southampton (Reino Unido) maria.evandrou@soton.ac.uk

2. Envejecer en casa: debates academico-institucionales.

Aunque el hecho de residir en el domicilio propio durante la vejez no es un fenómeno exclusivamente contemporáneo, su conceptualización bajo el término anglosajón "Ageing in Place" no fue popularizado hasta principios de la década de los noventa. El envejecimiento demográfico de los países occidentales impulsó la búsqueda de líneas de actuación que guiaran la gestión de las demandas de una población mayor cada vez más numerosa. Desde entonces el concepto de 'Ageing in Place' ha servido como eslogan bajo el cual presentar aquellas políticas públicas que coordinan los servicios dirigidos a la Tercera y, sobre todo, Cuarta Edad en materia de vivienda, cuidados, y servicios sociales (Houben 2001). El objetivo de estas medidas ha sido facilitar el que las personas mayores permanezcan en sus viviendas particulares como alternativa al traslado a instituciones de cuidados. El discurso institucional ha ensalzado los beneficios que permanecer tiene para la calidad de vida de las personas mayores fundamentándolo en que esta modalidad habitacional evita la ruptura con las redes sociales y el entorno físico conocido por el mayor. El uso de este concepto como herramienta política asume que esta es la forma residencial más deseable, por los beneficios que reporta a los mayores, pero a su vez la presenta como necesaria, ya que supone una alternativa viable para la gestión pública del incremento de la demanda de servicios de salud y vivienda provenientes del envejecimiento demográfico.

La principal crítica que se ha hecho desde el mundo académico al uso institucional del término 'Ageing in Place' ha sido que su promoción ha tenido una motivación esencialmente económica, utilizándolo como pretexto para reducir los costes derivados de los servicios de salud y vivienda que generan estos grupos de población. En este sentido, Oldman (2003:62) advierte que aunque es cierto que gran parte de los mayores prefieren vivir en sus domicilios, muchos gobiernos han utilizado este hecho como subterfugio para reducir drásticamente la inversión en gasto social y de vivienda, privatizando estos sectores y trasladando la responsabilidad de cobertura de las necesidades de vivienda y cuidados a los propios individuos y sus familias. También, según Oldman (ibíd.) estas políticas favorables a la vida residencialmente autónoma frente a la institución de cuidados, se basan en un prejuicio negativo hacia la dependencia y la visión de la vejez como estigma. Para algunos mayores permanecer en su entorno residencial puede significar soledad y aislamiento, pudiendo preferir el traslado a una vivienda colectiva (Oldman and Quilgars 1999). A su vez, no todas las condiciones de partida son buenas, ya que algunos mayores residen en viviendas en mal estado, deterioradas por el paso del tiempo o con graves deficiencias estructurales (Heywood, Oldman and Means 2002) y, además, la falta de recursos económicos pueden impedir un cambio hacia otro inmueble que se ajuste más a sus necesidades dentro de las opciones planteadas por el mercado privado de vivienda (Clough et al. 2005). Por tanto la asunción de que el deseo de permanecer es común a todos los mayores y que sus beneficios son universalmente positivos debe ser, cuanto menos, sometida a examen.

3. Determinantes de la permanencia residencial en edades avanzadas

A pesar de que la estabilidad residencial de los mayores europeos ha recibido menor atención que la movilidad, el estudio de las transiciones entre domicilios se ha construido muchas veces en contraposición a aquellos que no se trasladan. Este hecho ayuda a establecer de manera indirecta unas bases empíricas sobre las que construir nuestro análisis, fundamentando teóricamente la selección de los factores que más influencian el comportamiento residencialmente estable de los colectivos de mayores.

Factores socio-demográficos

Algunos factores demográficos como la edad y el género están fuertemente asociados con el tipo de dinámica residencial que las personas mayores presentan. Por ejemplo, los roles de género y los perfiles sociodemográficos vinculados a cada uno de ellos hacen que probabilidad de realizar un movimiento residencial varíe dependiendo de si la persona mayor es hombre o mujer. Como apuntan De Santis, Segheri and Tanturri (2008), las mujeres de edad avanzada presentan índices de pobreza más elevados que los varones, tendencia que comparten la gran mayoría de países europeos. Esto se traduce en una menor capacidad económica de las mujeres mayores para afrontar un eventual cambio de domicilio. También la etapa de la vejez en la que se encuentren los individuos repercute en el comportamiento residencial que estos presentan. El efecto de la edad sobre la estabilidad residencial radica en la relación que esta mantiene con el estado de salud. El proceso de envejecimiento implica que las capacidades físico-cognitivas vayan deteriorándose a medida que el tiempo pasa, lo que hace emerger nuevas necesidades vitales relacionadas con esas capacidades, que si no son resueltas o necesitan de cuidados más especializados pueden derivar en el traslado a una residencia u hospital (Castle 2001).

El estado civil y la composición del hogar, también se han revelado como factores individuales que influencian el tipo de patrón residencial mostrado durante la vejez, sobre todo en un sentido de apoyo y asistencia para los mayores. Estar casado, un proxy de la convivencia en pareja, supone contar con una fuente de apoyo informal que puede alargar la duración en el domicilio contrarrestando los efectos de la aparición de cualquier tipo de enfermedad o discapacidad (Freedman 1996). Este efecto es particularmente visible en el caso de los hombres, En algunos países como Finlandia (Martikainen et al. 2009), Reino Unido (Grundy and Jitlal 2007) o España (Rogero-García 2009), se ha demostrado que

las mujeres tienen mayores probabilidades de experimentar el traslado a una residencia que los hombres por un efecto de su mayor longevidad. Vivir más años significa, por un lado, un aumento de las probabilidades de sufrir enfermedades crónicas y graves que desencadenen el traslado a una institución. Por otro, también convierte a las mujeres en un colectivo especialmente expuesto a las consecuencias de la pérdida del cónyuge. Los viudos y viudas son más propensos a experimentar cambios residenciales en la vejez que las parejas, especialmente en el periodo subsiguiente a la desaparición del esposo. Lo que explica el vínculo entre la viudedad y la movilidad es, en primer lugar, que la desaparición del cónyuge significa la pérdida de una fuente de apoyo informal y, en segundo lugar, que esa pérdida también puede significar el descenso de los ingresos del hogar (Bonnet, Gobillon and Laferrere 2008)

La composición del núcleo familiar, la existencia de hijos u otros familiares, también influencia sobre la duración en la residencial en edades avanzadas. A pesar de la que la co-residencia entre generaciones no necesariamente implica un intercambio de ayuda entre generaciones, algunas veces sí que supone un buen indicador de solidaridad familiar en un sentido económico y funcional (Tomassini and Glaser 2007). Sobre todo, en el caso de España y de otros países del sur de Europa, las redes familiares suponen un factor determinante en las decisiones sobre movilidad de las personas mayores, sobre todo en la etapa en la que empiezan a ser necesarios cuidados más específicos y continuados.

Factores de apoyo

Las dinámicas residenciales de los mayores no solo están determinadas por las necesidades individuales, sino también por las necesidades generadas por la unidad familiar. Como apunta Mulder (2007), el hecho de que la familia sea la principal proveedora de cuidados durante la vejez amplifica la dependencia de los mayores hacia sus familiares a la hora de tomar decisiones sobre el lugar donde envejecer. El intercambio de apoyo entre miembros de la red familiar, principalmente, pero también con amigos o vecinos, suponen una fuente de asistencia que en muchos casos permite el que los mayores permanezcan en sus viviendas. Esta ayuda muchas veces no sólo implica cuidados relacionados con en estado de salud de la persona, sino que también puede significar asistencia con las tareas domésticas, trámites, ayuda financiera para afrontar los gastos diarios o simplemente el beneficio psicológico de "estar ahí" (Freeman 1996). Los mecanismos de solidaridad inter-generacional pueden presentar una trayectoria descendente, de los miembros más mayores de la unidad hacia los más jóvenes tomando los mayores el rol de proveedores, o a la inversa presentando una dirección ascendente y siendo los mayores los receptores de la ayuda. De hecho, como mostraba Grundy (2005) en un estudio sobre los flujos de apoyo entre mayores británicos y sus redes sociales, el intercambio de ayuda entre la población de 65-74 años y sus familiares más jóvenes mostraba predominantemente una dirección descendente, cuestionando así el estereotipo que presenta a los mayores como una población demandante de apoyo más que proveedora.

La proximidad entre hogares es un factor clave tanto en la provisión como en la recepción de cuidados que permitan la permanencia en el hogar. Diversos estudios realizados en el contexto europeo muestran como la cercanía geográfica contribuye al intercambio de apoyo de los mayores con la red social (Bordone 2009; Hank 2007; Isengard and Szydlik 2012). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la capacidad de esas redes para proveer la ayuda depende de una compleja combinación de factores; como la presencia de otras personas con discapacidad, el contexto cultural donde se desarrolla, las expectativas de los individuos, etcétera (Schofield et al. 2006). En consecuencia, conviene tener presente que la existencia de familiares cercanos no garantiza *per se* la provisión de apoyo a las personas mayores. Pero no solo el recibir apoyo contribuye a la permanencia residencial. También cuando la persona mayor es la que brinda ayuda, las nuevas responsabilidades que asume pueden alargar su trayectoria de inmovilidad. Blöem, Tilburg and Thomése (2008) mostraron en un estudio sobre los mayores de la ciudad de Ámsterdam que la proximidad de la vivienda de algún hijo reducía la probabilidad de que los mayores cambiaran de residencia debido al nuevo rol como cuidadores de los nietos. Por este motivo es necesario tener en cuenta la bi-direccionalidad de flujos de apoyo inter-generacionales como factor que condiciona la duración en la residencial durante la vejez.

Factores residenciales y espaciales

La vivienda, en su sentido estructural, es un elemento clave para entender las decisiones de los mayores en torno a la movilidad. Con el declive de las capacidades físicas y cognitivas propias del envejecimiento biológico y con el cambio de roles y rutinas adquiridas después de la jubilación, muchos mayores tienden a reducir sus redes sociales y los hábitos diarios a la esfera doméstica. Esto aumenta la importancia del papel que el contexto residencial tiene sobre el bienestar de los mayores. Además, para aquellos que han permanecido largo tiempo residiendo en el mismo domicilio, existen una serie de mecanismos psicológicos que hacen que el apego emocional que siente hacia ese espacio y el entorno que lo rodea se intensifique. Es lo que la literatura anglosajona ha denominado como "*attachment to place*" (Gilleard and Higgs 2005:128). Ese apego emocional al espacio doméstico y el deseo de permanecer en él son acumulativos y aumentan con el transcurso del tiempo, muchas veces sin ser congruente con el estado objetivo del lugar. Este vínculo emocional surge debido a que la vivienda es el escenario dónde acontecen gran parte de los eventos biográficos más relevantes para las personas, como puede ser el nacimiento y crianza de los hijos.

Sin embargo, el arraigo y el deseo de permanecer pueden provocar efectos adversos sobre la calidad de vida de los mayores. Seguir integrado en una comunidad que se conoce bien aporta a los mayores una sensación de continuidad que en muchos casos beneficia la vida independiente y la participación social. Sin embargo, y al mismo tiempo, ese deseo de permanecer puede provocar desajustes entre las condiciones de vida objetivas y las necesidades residenciales generadas durante el curso de vida avanzado. El hecho de que muchos mayores accedieran a sus viviendas durante su juventud, cuando sus necesidades vitales distaban mucho de las presentes, puede provocar un deterioro de la calidad de vida. Esta dualidad en los resultados de la experiencia de envejecer en casa ha de ser tenida muy en cuenta a la hora evaluar la idoneidad de esa forma habitacional para los mayores.

4. Fuentes

Los datos para este análisis provienen de la encuesta SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*) en su primera oleada realizada en 2004. Esta encuesta está compuesta por módulos temáticos que recogen información sobre diversos aspectos del la vida de los mayores, tales como características demográficas, situación financiera, composición familiar y redes sociales, contexto residencial, etc. A pesar de que SHARE contempla una muestra compuesta por individuos de 50 y más años (31.115 casos), para este análisis ha sido seleccionada únicamente aquellos individuos de 65 y más, obteniendo una sub-muestra de 13.535 casos. El análisis se realiza sobre los países de la EU15 participantes en la encuesta en el año 2004; Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Italia, España, Suecia y Países Bajos, con la intención de captar de forma indirecta la diversidad cultural, social, económica e institucional del continente.

Estos países han sido organizados en tres grandes grupos utilizando la clasificación que Houben (2001) realizó en base a la implementación de políticas a favor del "Ageing in Place", principalmente en materia de cuidados y vivienda; Países del Sur de Europa (España, Italia y Grecia), con una muestra total de 3.562 individuos, Países Centroeuropeos (Alemania, Francia, Bélgica y Austria), con una muestra de 5.579 individuos, y los países Nord-europeos (Dinamarca, Suecia y Países Bajos) con una muestra de 3291 individuos.

5.. Métodos

Para analizar las características asociadas al patrón de envejecimiento de larga duración se ha utilizado un modelo de regresión logística binaria. Para utilizar esta técnica estadística, ha sido necesaria la creación de una variable dependiente dicotómica a través de otra variable continua incluida en el cuestionario SHARE identificada como "*years in accommodation*". Esta variable recoge el tiempo que los entrevistados llevaban viviendo en sus domicilios en el momento de la entrevista, con una escala de número de años. Para evitar la influencia que el número de años vividos por la persona (edad) tiene sobre la duración en la presente vivienda han sido necesarios algunos ajustes que han llevado a transformar esta variable continua en dicotómica. El primer paso ha sido convertir la duración de años simples en proporciones, de tal manera que las duraciones puedan ser comparables entre grupos de edad- Se ha calculando el porcentaje de vida adulta (18 años como punto de inicio) que los mayores han vivido en el mismo domicilio. El Segundo paso ha transformado esa variable en categorías, dividiéndola en cuartiles. El cuartil superior corresponde a la categoría de "patrón de larga duración residencial" y representa aquellos mayores que llevan residiendo en sus viviendas más del 75% de su vida adulta. La otra categoría reúne a todos aquellos mayores que han residido menos de esta proporción. Estudios previos han empleado esta medida como indicador de la antigüedad (*seniority*) de los hogares de mayores (Gilleard, Hyde and Higgs 2007). Así, la variable "*years in accommodation*" ha sido transformada en una variable dicotómica; trayectoria residencial de larga duración / otras duraciones.

De acuerdo con la literatura, las variables explicativas incluidas en el análisis cubren un amplio rango de características socio-demográficas, residenciales y de recursos de los mayores europeos. En lo que respecta a los rasgos individuales se han considerado el género y la edad del entrevistado, estado civil, composición del hogar y estado de salud percibido. En este último caso SHARE registra el estado de salud percibido usando la *European Scale of Self-Perceived Health,* escala recomendada por la OMS-Europa y *European Community Health Monitoring Programme* como indicador del estado de salud. Las opciones de respuesta que otorga esta escala son cinco categorías *very good, good, fair, bad and very bad*. Esta es la variable utilizada en el análisis.

Las variables de apoyo y recursos utilizadas contienen dos tipos de información. Por un lado, el status económico del hogar a través de si los ingresos recibidos provienen de una pensión ocupacional o no. Se ha confeccionado una variable dicotómica que incluye en la primera categoría todas aquellas pensiones ocupacionales y en la segunda aquellas pensiones no ocupacionales, por invalidez, pre-jubilaciones, discapacidad o viudedad. Por otro lado, los recursos de los mayores son evaluados en función del apoyo que suponen, recibido o dado entre hogares. Esta variable incluye todo tipo de apoyo, bien sea de cuidados relacionados con la salud, tareas domésticas o ayuda con trámites burocráticos.

Finalmente, el último grupo de variables explicativas incluyen aquellas variables relacionadas con aspectos residenciales y espaciales. El tipo de tenencia ha sido reducido a una variable dicotómica "ser propietario de la vivienda o no", agrupando en la segunda categoría a los mayores en régimen de alquiler, sub-arrendados y cesión gratuita. La batería de variables independientes relativas al contexto donde se ubica la vivienda contiene el "tipo de área", desde el contexto urbano al rural contando con los tipos intermedios, además de la agrupación de países de la EU15 previamente mencionada.

Tabla 1. Distribución de la muestra (%)

	TODOS LOS PAÍSES		REGIÓN SUR		REGIÓN CENTRO		REGIÓN NORTE	
	LD[1]	R[2]	LD[1]	R[2]	LD[1]	R[2]	LD[1]	R[2]
SEXO								
Hombre	46	41	46	37	47	43	46	47
Mujer	54	59	54	63	53	57	54	54
EDAD								
65-69	30	30	31	28	31	32	28	28
70-74	25	27	26	30	25	25	24	30
75-79	20	22	20	20	21	23	19	20
80-84	15	14	13	13	15	14	15	14
85 +	10	8	10	10	9	6	14	8
ESTADO CIVIL								
Casado	53	55	57	54	49	54	54	64
Soltero	6	7	6	8	8	6	5	6
Divorciado	7	2	2	1	8	3	10	3
Viudo	34	36	35	38	35	37	31	26
COMPOSICIÓN DEL HOGAR								
Viviendo solo	42	37	32	36	47	40	45	33
Pareja	46	48	40	40	45	49	52	61
Con hijos	11	13	26	21	7	10	3	5
Con otros	1	2	2	3	1	1	0,4	1
ESTADO DE SALUD								
Muy bien/bien	54	48	43	38	55	51	61	58
Menos que bien	46	52	57	62	45	49	39	42
PENSIÓN OCUPACIONAL								
No	77	85	97	98	72	80	65	69
SI	23	15	3	2	28	20	35	31
RECIBIENDO AYUDA								
No	72	68	78	72	70	67	71	68
Si	28	32	22	29	30	34	29	32
PROVEYENDO AYUDA								
No	76	79	87	88	75	75	69	67
Si	24	21	13	12	26	25	31	34
TENENCIA								
Ser propietario	65	88	89	98	63	86	46	75
Otro tipo de tenencia	36	12	11	2	38	14	55	25
ADAPTACIONES								
Si	12	6	4	4	9	6	22	11
No	89	94	96	96	91	94	78	89
AREA								
Gran ciudad	16	12	22	18	14	9	13	9
Suburbio	19	12	12	8	17	12	28	21
Ciudad media	22	14	24	17	17	11	26	22
Ciudad pequeña	25	30	21	26	30	36	20	15
Area rural o pueblo	19	33	21	33	22	33	14	33
REGIÓN EUROPA								
Sur	71	29						
Centro	71	29						
Norte	87	14						
N	7148	2394	2008	821	3021	1242	2119	331

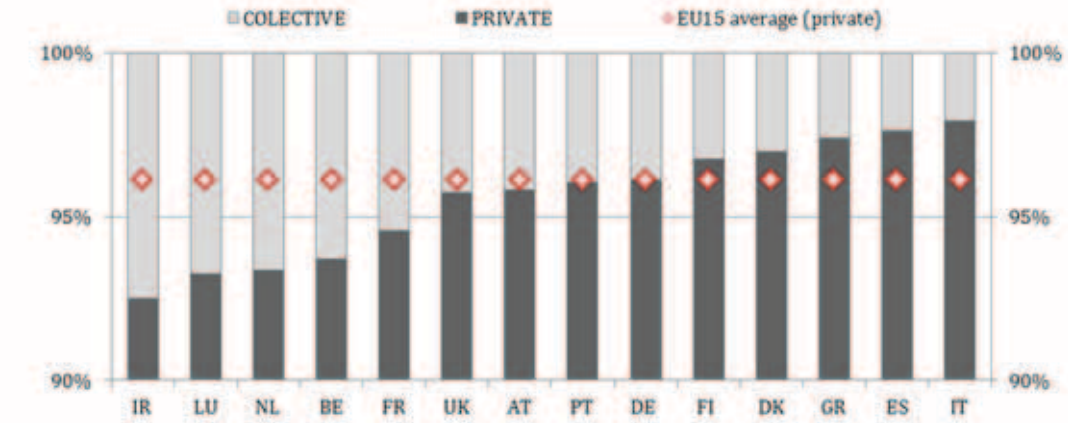
[1]LD: Patrón residencial de larga duración
[2]R: Resto de duraciones

Fuente: SHARE w1, 2004

7. Análisis

A pesar de que envejecer en la casa propia es un modo residencial ampliamente extendido cuya duración cada vez se prolonga más, existen muy pocos datos que permitan comprobar la proporción de individuos que lo ponen en práctica. La sistemática exclusión de los mayores institucionalizados de las encuentras sobre envejecimiento y la elaboración de universos muestrales que únicamente contemplan el domicilio particular como unidad residencial de análisis dificultan las estimaciones sobre quienes residen en un dominio privado y quienes en uno público. Sin embargo, la utilización del censo de 2001 (último disponible hasta la fecha) permite la comparación de las dos sub-muestras de población de mayores entro los distintos países de la EU15.

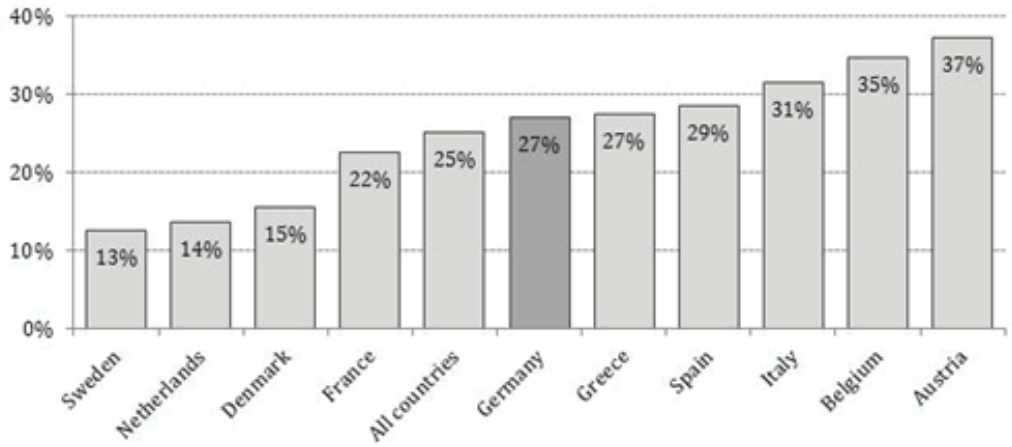
Ilustración 1.Tasas estandarizadas de población mayor de 65 años residiendo en instituciones y viviendas privadas, países EU15.



Fuente: Censo 2001, Eurostat database

Los datos de la Ilustración 1 dan la medida de la magnitud del fenómeno de la permanencia residencial en el contexto europeo. En los países de la EU15 la media de mayores residiendo en viviendas privadas alcanzaba en 2001 el 96%. España, junto con otros países del sur de Europa como Italia o Grecia, presentaba una de las proporciones de permanencia más elevadas rozando el 98%. De ese 96% de mayores, de media, aproximadamente una cuarta parte presentaban un patrón de estabilidad de larga duración, es decir; llevaban más del 75% de su vida adulta en el mismo domicilio. Las diferencias entre territorios reflejan un aumento paulatino a medida que nos acercamos a los países más meridionales del continente.

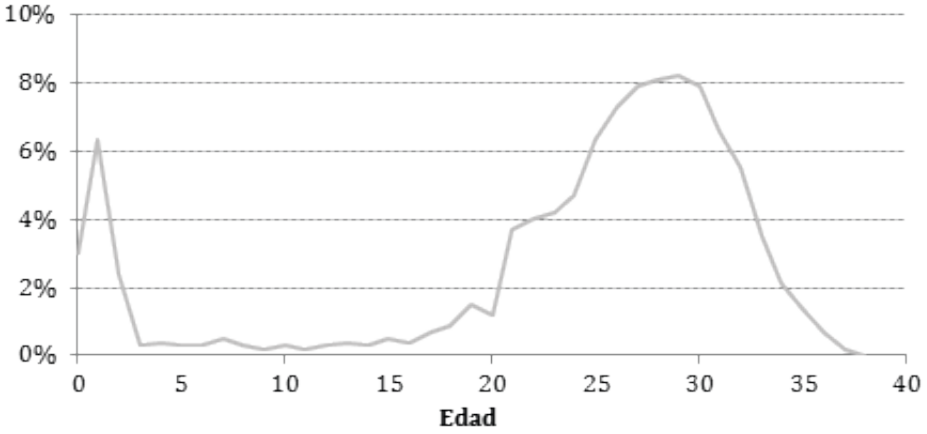
Ilustración 2. Proporción de mayores con patrones residenciales de larga duración, EU15, 2004.



Fuente: SHARE w1, 2004

Los mayores de Austria, Bélgica e Italia muestran unos perfiles de estabilidad que exceden el 30%. España está muy próxima a esa cifra, alcanzado el 29%. Por el contrario, Suecia, Dinamarca y Países Bajos presentan un rango de porcentajes que se mueven entre el 13% y el 15%. Como mostraba Houben (2001), en Suecia, Dinamarca y Países Bajos, las inversión pública en vivienda, cuidados y servicios sociales para los mayores están derivando en la aparición de proyectos residenciales especialmente diseñados para las personas de edad, lo cual contribuye a mantener, las ya de por si altas tasas de movilidad en la vejez en esa región de Europa.

Ilustración 3. Edad a la que los mayores con patrón de larga duración se establecieron en la vivienda actual



Source: SHARE w1, 2004

El patrón residencial de larga duración implica que los mayores comenzaron a vivir en sus viviendas en etapas tempranas del curso de vida[3]. Como muestra la Ilustración 2, existe un pico durante el primer año de vida, que corresponde a aquellos mayores que aún residen en la vivienda donde nacieron (alrededor del 6% para todos los países de la EU15 participantes en SHARE). Un fenómeno especialmente relevante en áreas rurales. Como es lógico, la mayor parte de población mayor de 65 años con patrones de larga duración residencial, accedieron a su vivienda en torno a los 25-30 años de edad. Este momento coincide con la formación de sus propios hogares y la llegada a la vida adulta.

Modelo de regresión logística

Se han desarrollado tres modelos de regresión logística binaria para identificar aquellas características asociadas al hecho de envejecer en casa con un patrón de larga duración residencial. Cada uno de ellos incluye un grupo de variables independientes distinto elaborado en función de los tres grupos de factores expuestos en la parte teórica; el modelo 1 introduce las variables sociodemográficas, que son complementadas con las variables de recursos y apoyo adheridas en el modelo 2. Finalmente, el modelo 3 introduce las variables residenciales que aportan información sobre el contexto en el que viven los mayores.

Como muestra el modelo 1, el género tiene una importancia significativa en la permanencia de largo recorrido. Según estos resultados, las mujeres de edad avanzada son más propensas presentar duraciones más estables en un mismo domicilio comparadas con los varones. La significatividad de esta variable no solo se mantiene a lo largo de los tres modelos, sino que el valor de las *odds ratio* aumenta con la introducción del resto de grupos de variables en el modelo 2 y 3. Observando la variable edad, vemos como únicamente la categoría de 85+ años muestra una asociación significativa con el hecho de presentar un patrón residencial de larga duración, en este caso negativa, que se mantiene también a lo largo de los tres modelos. Probablemente, esta significatividad de la variable edad responde al efecto, anteriormente mencionado, del declive de la salud que en muchos casos merma las capacidades de los mayores pudiéndose producir traslados a instituciones u hogares de familiares. Respecto al estado civil, en los tres modelos se aprecia que ser viudo o viuda está negativamente correlacionado con una trayectoria residencial estable al ser comparados con aquellos que están casados, y una asociación positiva para aquellos que nunca han estado casados en el modelo 3. Ambos resultados también son congruentes con la literatura, ya que como vimos, la pérdida de un cónyuge es uno de los factores frecuentemente señalados como detonantes de la movilidad en edades avanzadas.

En lo que respecta al estado de salud, los resultados revelan como aquellos individuos que declaran presentar un estado de salud malo o muy malo, están asociados positivamente con una trayectoria residencial de larga duración en el mismo domicilio. Dicha variable muestra una alta significatividad en los tres modelos.

El modelo 2 introduce las variables de recursos económicos y apoyo. Vemos como aquellos mayores que cuentan con ingresos provenientes de una pensión ocupacional tienen menos posibilidades de haber permanecido largo tiempo en el mismo domicilio. Algunas investigaciones apuntan que el hecho de recibir este tipo de pensiones está correlacionado con más recursos económicos disponibles y unos mejores estándares de vida (Evandrou and Falkinham 2009; Walker and Foster 2006), lo cual en contextos de alta movilidad residencial como son los países del Norte del continente, aumenta las probabilidades de un cambio de domicilio durante la vejez. Esta situación puede afectar la estabilidad en dos direcciones opuestas; una mejor situación económica puede suponer más financiamiento para la adaptación de la vivienda o la contratación de ayuda doméstica/cuidados, en cuyo caso revertirá en una mayor duración en la vivienda. Al mismo tiempo, el hecho de contar con ingresos altos puede brindar la oportunidad de cambiar de domicilio. Los resultados de este análisis apuntan a la segunda opción. En lo que respecta al intercambio de apoyo, el modelo 2 muestra

3 Estos resultados no se presentan desagregados por países porque, en este caso, todos los territorios analizados siguen tendencias muy similares.

los primeros indicios de la influencia que recibir o proveer ayuda entre miembros de la red social más próxima (apoyo informal). Los mayores europeos que están recibiendo algún tipo de ayuda de parte de otro hogar en sus rutinas diarias están positivamente asociados con la permanencia. Muchas veces, los flujos de ayuda recibidos implican un incentivo para permanecer, actuando como un factor facilitador del patrón de larga duración.

Tabla 2. Modelos de regresión del patrón residencial de larga duración en adultos mayores.

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3	
	Exp(ß)	S.E.	Exp(ß)	S.E.	Exp(ß)	S.E.
FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS						
Mujer (ref. hombre)	1,24***	0,05	1,22***	0,06	1.31***	0.06
65-69						
70-74	1,09	0,06	1,08	0,07	1.14	0.07
75-79	1,03	0,07	1,01	0,07	1.03	0.08
80-84	0,89	0,08	0,83**	0,08	0.87	0.09
85+	0,66***	0,10	0,60***	0,10	0.76**	0.12
Casado/a						
Soltero/a	1,19	0,14	1,18	0,14	1.44**	0.16
Viudo/a	0,37***	0,18	0,38***	0,18	0.55**	0.19
Divorciado/a	1,22*	0,11	1,20	0,11	1.22	0.12
Viviendo solo/a						
en pareja	1,32**	0,11	1,38**	0,12	1.29	0.13
con hijos	1,28**	0,10	1,35***	0,10	1.15	0.11
con otros	1,58**	0,20	1,65**	0,20	1.34	0.24
Muy buena/buena salud						
menos que buena salud	1,29***	0,05	1,23***	0,06	1.25***	0.06
FACTORES DE APOYO Y RECURSOS						
Pensión ocupacional (ref. no)			0,67***	0,07	0.70***	0.11
Recibiendo apoyo (ref. no)			1,31***	0,06	1.26***	0.07
Proveyendo apoyo (ref. no)			0,92	0,06	0.93	0.06
FACTORES RESIDENCIALES						
Ser propietario (ref. no)					3.28***	0.07
Vivienda adaptada (ref. no)					1.58***	0.08
Gran ciudad						
Suburbios/periferia					0.94	0.10
Ciudad media					0.94	0.10
Ciudad pequeña					1.25	0.09
Área rural o pueblo					1.74***	0.09
Región sur						
Región central					1.31***	0.07
Región norte					0.73***	0.09

***p < 0.000 ; ** p < 0.05 ; *p < 0.1

Las variables residenciales y espaciales, introducidas por el modelo 3, reflejan la importancia de ser propietario en la duración de los mayores en la vivienda, debido a que este hecho repercute en la estabilidad de los hogares. Respecto al área dónde se ubica la vivienda, residir en un pueblo o área rural está positivamente asociada con haber estado residiendo en la misma vivienda durante un largo periodo. Los mayores residentes en áreas rurales suelen ser menos móviles que aquellos que residen en grandes ciudades en primer lugar por la falta de alternativas y en segundo, porque en este tipo de zonas el sentimiento de pertenencia se intensifica.

La variable que incluye las agrupaciones de países europeos sigue la dirección esperada; en comparación con los países del Sur del continente (Italia, España y Grecia), el modelo 3 muestra como los mayores que residen tanto en la región

central (Alemania, Austria, Bélgica y Francia) presentan una mayor asociación con el hecho de permanecer, mientras que los países del norte (Dinamarca, Países Bajos y Suecia) presentan una asociación negativa con este hecho.

8. Conclusiones y discusión

El patrón residencial de larga duración, es solo uno de los tipos o estrategias en los que se puede presentar el proceso de envejecimiento en casa. Lo que lo distingue de otros modos residenciales es este que los mayores permanecen en un mismo entorno residencial por largo tiempo, prácticamente desde que formaron sus propios hogares, lo cual implica la relación extensiva que los mayores establecen con el lugar que habitan.

El análisis de los datos provenientes de SHARE muestra como este tipo de patrón residencial tiene una importante presencia entre los mayores europeos. De acuerdo con los resultados, un 25% de la población mayor de 65 años han estado viviendo en su domicilio actual más del 75% de su vida adulta, lo que en muchos casos significa (casi) toda su existencia como unidad familiar independiente. La variabilidad territorial de este modelo dentro del espacio europeo de la EU15 presenta importantes variaciones, del 37% en Bélgica al 13% en Dinamarca, y da cuenta de la variedad de perfiles existentes; las tasas de movilidad de los mayores son más elevadas en aquellos países del norte del continente.

Este análisis apoya la idea del envejecimiento en casa como fenómeno multidimensional, corroborando la diversidad de aspectos que influyen en el hecho de la permanencia residencial en edades avanzadas. Las tres dimensiones que cubre este estudio (características socio-demográficas, de apoyo y residenciales) son estadísticamente significativas en el patrón de larga duración residencial de los mayores.

Los factores contextuales y residenciales son los que más influencian la estabilidad residencial en la vejez. En primer lugar, ser propietario de la vivienda donde se reside es el factor más determinante en todas las regiones europeas. Como se mencionó previamente, la seguridad económica y la inversión de futuro que supone el acceso a la propiedad actúa como un fuerte incentivo para la estabilidad. En segundo lugar, el patrón de larga duración es más frecuente en pequeñas ciudades y áreas rurales que en las grandes ciudades. Las razones para ello provienen tanto del nivel micro como del macro; por un lado está el sentimiento de pertenencia al lugar y la comunidad donde se habita, que se intensifica en las áreas más pequeñas dónde lo vínculos con los vecinos y las relaciones interpersonales son mucho más estrechas. Por otro lado, las alternativas residenciales a la vivienda propia de los núcleos pequeños son mucho más limitadas que en los núcleos urbanos de mayor tamaño.

En tercer lugar, estos resultados permiten observar los efectos que las redes familiares tienen sobre la permanencia en el domicilio de las personas mayores. Los flujos de ayuda establecidos entre miembros de la misma familia contribuyen a facilitar la permanencia en el domicilio durante la vejez cubriendo parte de las necesidades generadas en las etapas más avanzadas del curso de vida.

En lo que respecta a la elección de este modo residencial por parte de los mayores, las características asociadas a la permanencia residencial de larga duración que muestra este análisis sugieren que la universalidad de sus beneficios preconizada por la UE y los gobiernos europeos ha de ser, cuanto menos, cuestionada. El hecho de permanecer en una misma vivienda durante largo tiempo está vinculado con ser mujer, con un estado de salud declarado malo o muy malo y no estar recibiendo una pensión ocupacional. Estos resultados sugieren que parte de la permanencia residencial de larga duración puede ser explicada por la inexistencia de recursos en términos sociales, económicos o de salud, lo cual suele derivar en un mayor riesgo de vulnerabilidad. En muchas ocasiones, la inmovilidad residencial en edades avanzadas es una consecuencia de la falta de recursos con los que acceder a otras alternativas, lo cual reinicia el debate sobre los beneficios de permanecer en casa para el bienestar de las personas mayores.

Los resultados presentados únicamente han de ser interpretados como un indicio de que envejecer en casa no puede entenderse como una experiencia universalmente positiva, ya que algunos de los perfiles asociados a trayectorias de larga duración apuntan a que este puede ser el resultado de la falta de oportunidades y recursos de los mayores. Serán necesarios análisis más concretos y exhaustivos para responder con más detalle a la pregunta inicial de si permanecer en la vivienda propia es una elección o una imposición debido a la falta de recursos del individuo. Este solo ha sido un primer paso.

Bibliografía

Barker, P.M.and M.J. Prince. 1990. “Supportive housing preferences among the elderly.” Pp. 5-22 in *Optimizing Housing for the Elderly: Homes not Houses*, edited by L.A. Pastalan. New York: The Harworth Press.

Biggar, J.C. 1980. “Who moves among the Elderly, 1965 to1970: A comparision of types of older movers.” *Research on Ageing* 2(73):73-90.

Blöem, B., T. Tilburg, and F. Thomése. 2008. “Residential Mobility in Older Ducht Adults.” *International Journal of Ageing and Later Life* 1:21-44.

Bonnet, C., L. Gobillon, and A. Laferrere. 2008. "The effect of widowhood on housing and location choices." in *Documents du Travail* Paris: Institut National Etudes Démographiques.

Bonvalet, C.and J. Ogg. 2008. "The Housing Situation and Residential Strategies of Older People in France." *Ageing & Society* 28:753-777.

Bordone, V. 2009. "Contact and proximity of older people to their adult children: A comparision between Italy and Sweden." *Population, Space and Place* 15:359-380.

Börsch-Supan, A. 1990. "A dynamic analysis of household dissolution and living arrangement transition by elderly americans." Pp. 89-120 in *Issues in the economic of ageing*, edited by D.A. Wise: University of Chicago Press.

Castle, N.G. 2001. "Relocation of the Elderly." *Medical Care Research Review* 58:291-333.

Clark, W.S.V.and S. Davies. 1990. "Elderly mobility and mobility outcomes: households in the later stage of the life course." *Research on Ageing* 12:430-462.

Clough, R., M. Leamy, V. Miller, L. Bright, and L. Brooks. 2005. *Housing Decisions in Later Life*. Basingstoke: Palgrave.

Costa-Font, J., D. Elvira, and O. Mascarilla-Miró. 2009. "Ageing in place'? exploring elderly people's housing preferences in Spain." *Urban Studies*(46):295-316.

DeJong, P., J. Rouwendal, P.v. Hattum, and A. Brouwer. 2012. "Housing preferences of ageing population: investigation in the diversity among Dutch older adults." in *Netspar Discussion Papers*.

DeSantis, G., C. Segheri, and M.L. Tanturri. 2008. "Poverty trends among the elderly: What will the future hold?" Pp. 117-138 in *Future Elderly Living Conditions in Europe.*, edited by J. Gaymu, P. Festy, M. Poulain, and G. Beets. Paris: Institut Nationale Etudes Démographiques.

Evandrou, M.and J. Falkinham. 2009. "Pensions and income security in later life." in *Towards a More Equal Society?: Poverty, Inequality and Policy Since 1997*, edited by J. Hills, T. Sefton, and K. Stewart. Bristol: The Policy Press.

Fischer, P.A., E. Holm, G. Malmberg, and T. Straubhaar. 2000. "Why do people stay? Insider advantages and (Im)mobility." in *HWWA Discussion Paper* edited by H.I.o.I. Economics. Hamburg: Hamburg Institute of International Economics.

Freedman, V. 1996. "Family structure and the risk of nursing home admission." *Journals of Gerontology* 51(2):61-69.

Gilleard, C.and P. Higgs. 2005. *Context of ageing. Class, cohort and community*. Cambridge: Polity press.

Gilleard, C., M. Hyde, and P. Higgs. 2007. "The impact of age, place, aging in place, and attachment to place on the well-being of the over 50s in England." *Research on Ageing* 29:590-604.

Gitlin, L. 2003. "Conducting research on home environments: lessons learned and new directions." *The Gerontologist* 43(5):628-637.

González-Puga, D. 2004. *Estrategias residenciales de las personas de edad. Movilidad y curso de vida*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Grundy, E. 2005. "Reciprocity in relationships: socio-economic and health influences on intergenerational exchanges between Third Age parents and their adult children in Great Britain." *The British Journal of Sociology* 56(2):233-255.

Grundy, E.and M. Jitlal. 2007. "Socio-demographic variations in moves to institutional care 1991-2001: a record linkage study from England and Wales." *Age and Ageing* 36(4):424-430.

Gurney, C.and R. Means. 1997. "The meaning of home." in *Ageing, independence and the life course*, edited by S. Arber and M. Evandrou. London: Jessica Kingley Publishers / British Society of Gerontology.

Hank, K. 2007. "Proximity and contacts between older persons and their children: a European comparison." *Journal of Marriage and Family* 69:157-173.

Heywood, F., C. Oldman, and R. Means. 2002. *Housing and Home in Later Life*. Buckingham.

Houben, P.P.J. 2001. "Changing Housing for Elderly People and Co-ordination Issues in Europe." *Housing Studies* 16(5):651-673.

Isengard, B.and M. Szydlik. 2012. "Living apart (or) together? Coresidence of elderly parents and their adult children in Europe." *Research on Ageing* 34(4):449-474.

Kulu, H.and N. Milewski. 2007. "Family change and migration in the life course: an introduction." *Demographic Research* 17(19):567-590.

Litwak, E.and C.F. Logino. 1987. "Migration patterns among the elderly: A developmental perspective." *The Gerontologist* 27(3):266-272.

Martikainen, P., H. Moustgaard, M. Murphy, E.K. Einio, S. Koskinen, T. Martelin, and A. Noro. 2009. "Gender, Living Arrangements, and Social Circumstances as Determinants of Entry Into and Exit From Long-Term Institutional Care at Older Ages: A 6-Year Follow-Up Study of Older Finns." *The Gerontologist* 49(1):34-45.

Mulder, C. 2007. "The family context and the residential choice: a challenge for new research." *Population, Space and Place* 13(265-278).

Oldman, C. 2003. "Deceiving, theorizing and self-justification a critique of independent living." *Critical Social Policy* 23:44-62.

Oldman, C.and D. Quilgars. 1999. "The last resort? Revisiting ideas about older people's living arrangements." *Ageing and Society* 19(3):363-384.

Oswald, F.and H.W. Wahl. 2005. "Dimensions of the meaning of home." Pp. 21-45 in *Home and identity in Later Life: International Perspectives*, edited by G.D. Rowles and H. Chaudhury. New York: Springer.

Piggot, J.and R. Sane. 2007. "Residential transitions among Australian elderly." Pp. 19 in *Research paper*: Australian Institute for Population Ageing Research.

Rogero-García, J. 2009. "Distribución en España del cuidado formal e informal a las personas de 65 y más años en situación de dependencia " *Revista Española de Salud Pública* 83:393-405.

Schofield, V., J.A. Davey, S. Keeling, and M. Parsons. 2006. "Ageing in place." Pp. 275-306 in *Implications of Population Ageing: Opportunities and Risks*, edited by J. Boston and J. Davey. Wellington: Institute of Policy Studies.

Sergeant, J.F.and D.J. Ekerdt. 2008. "Motives for residential mobility in later life: post-move perspectives of elders and family members." *International Journal of Ageing Development* 66(2):131-154.

Smits, A., A. Van Gaalen, and C. Mulder. 2010. "Parent -child coresidence: who moves in with whom and for whose needs?" *Journal of Marriage and Family* 72:1022-1033.

Speare, A.and J.W. Meyers. 1988. "Types of Elderly residential mobility and their determinants." *The Journal of Gerontology* 43(3):74-81.

Speare, A.J., R. Avery, and L. Lawton. 1991. "Disability, residential mobility and changes in living arrangements." *Journal of Gerontology* 46(3):133 - 142.

Tatsiramos, K. 2006. "Residential mobility and housing adjustment of older households in Europe." in *Discussion Paper Series*. Bonn: Institute for the Study of Labour.

Tomassini, C.and K. Glaser. 2007. "Family networks and support in later life: the perspective of the demographer." Pp. 169-180 in *XLIII Scientific Meeting of the Società Italiana di Statistica (Italian Society of Statistics)*, edited by C. Ed. Turin (Italy).

Tomassini, C., K. Glaser, D. Wolf, M. Broese Van Grenou, and E. Grundy. 2004. "Living arrangements among older people: An overview of trends in Europe and the USA." *Population Trends* 115:24 - 34.

Walker, A.and L. Foster. 2006. "Ageing an Social Class: An enduring relationship." Pp. 44-53 in *The Furtures of Old Age*, edited by A. Vincent, C. Phillipson, and D. Murna. London: Sage.

GREASE, *FORREST GUMP* Y LA INDUCCIÓN DE IDENTIDADES SOCIALES EN LA DECONSTRUCCIÓN DE LA CONTRACULTURA

Javier Campos Calvo-Sotelo[1]

Resumen

Este estudio aborda la carga ideológica contenida en las películas Grease y Forrest Gump, sobre todo en relación a la transferencia de modelos conductuales destinada a clausurar los valores de la contracultura en la audiencia. Para ello analiza algunas de las secuencias más significativas, incidiendo especialmente en la función estética e ideológica de la banda sonora y exponiendo la relevancia social en la gestación de un imaginario colectivo integrador y acrítico que habría derivado de este cine.

Palabras clave: cine, Grease, Forrest Gump, contracultura, roles sociales.

Introducción

La oleada contracultural que a finales de los años 60 recorrió gran parte de occidente mantuvo por un breve tiempo en jaque a todo el sistema social que aspiraba a transformar, pese a la derrota y absorción finales. Más repercusión tuvo a largo plazo el paradigma progresista que iba a emerger de diversos postulados genéricamente presentes en el ismo contracultural, como la confluencia de izquierda política, vanguardia artística, liberación sexual, triunfo del rock, ecologismo, feminismo, pacifismo, secularización, permisividad hacia la droga y expansión de determinadas modas, y que iba a impregnar lenta pero irreversiblemente a un cada vez más amplio espectro intergeneracional, convirtiendo la marginalidad y pánico social del primer impacto en una narrativa vital cuyo eco es perfectamente detectable en nuestros días.

Sin embargo hubo asimismo una decidida deconstrucción del aparato de la rebelión juvenil, que en algunos casos fue muy efectiva gracias a la sutil y atractiva presentación de su metamensaje. El ideario contracultural se había desarrollado en una serie de reificaciones musicales, literarias, cinematográficas (destacando la emblemática *Easy Rider*, D. Hopper, 1969), alternativas de vida, manifiestos y otras formas de cultura expresiva, frecuentemente encabezadas por personalidades cuya popularidad y reacciones de culto entre los seguidores alcanzaron cotas inaceptables para los sectores convencionales de la sociedad. La acción de Hollywood contra la subversión fue palpable en una serie de películas de masiva audiencia en las que se practicó la inducción de un modelo conductual fuertemente conservador y destinado a contrarrestar los efectos anómicos que estaban teniendo lugar mayoritariamente en la juventud.

Entre estas películas sobresalen *Grease* (R. Kleiser, 1978) y *Forrest Gump* (R. Zemeckis, 1994), dos verdaderas triunfadoras entre el gran público de ya varias generaciones. Está fuera de duda el acierto cinematográfico, la empatía que provocan sus respectivos protagonistas, la eficacia de producción, dirección, interpretación, guión y banda sonora, y cuanto las integra como lenguaje audiovisual. Sin embargo un análisis detenido muestra hasta qué punto los contenidos ideológicos son sumamente relevantes en ambas, destinados a forjar un nuevo estereotipo de la identidad occidental así como, especialmente en *Forrest Gump*, a desacreditar sin límite la revolución de los años 60. Tanto la particular personalidad de los caracteres centrales y los (muy significativos) secundarios como el argumento en sí y determinadas secuencias exhiben, en efecto, una clara tendencia reaccionaria que, merced al imparable éxito mediático, ejerció una notable influencia en la vertebración de un discurso referencial para las nuevas generaciones del mundo entero.

El contexto: *Easy Rider* y el nuevo Hollywood

En la década de los 60 confluyeron en Hollywood dos fenómenos de extraordinaria relevancia para la industria del cine estadounidense: la crisis del sector y la revolución contracultural. El resultado sería el *New Hollywood*, que implicó una profunda renovación de la mentalidad y manera de hacer cine americano encabezada por directores como Coppola, Bogdanovich, Scorsese, Lucas, Penn o Spielberg, y por el concepto de *cine de autor* y la realización fuera de los muros de los estudios. En efecto, en aquellos años sobrevino una aguda crisis de todo el sector a causa de la fuerte competencia de la televisión y del fracaso del modelo de superproducciones en estudios al viejo estilo de las grandes compañías. Biskind menciona la 'catastrophic crisis of the '69, '70, and '71, when the industry [of cinema] imploded' (Biskind, 1999: 22).

1 Javier Campos Calvo-Sotelo. UCM

La valoración de Barry es coincidente, retrotrayendo el epicentro de la crisis a unos años antes (Barry, 2006: 44). Estaba en marcha una revolución, se quería algo nuevo. El cine europeo fascinaba, directores como Godard, Truffaut o Fellini representaban para los jóvenes cineastas americanos todo aquello con lo que soñaban, de ahí que muchos de ellos viajaran ocasionalmente a Francia para aprender (Bowser, 2003). Denis Hopper, el controvertido director de *Easy Rider*, recalcaba a propósito del Hollywood clásico:

> «Se habían quedado sin espectadores, no conectaban con su público. Ya había pasado casi toda la década de los 60 y aun así cada vez que en una película alguien salía fumando droga, al poco cometía un crimen o una atrocidad de cualquier tipo» (En *Ibidem*).

De ahí que Hollywood apostara por, o cuando menos aceptara, el desafío del nuevo cine, en gran medida como una huida hacia delante.

En segundo lugar los últimos años 60 y década siguiente contemplaron una intensa revolución juvenil, generalmente conocida como contracultura. No es éste lugar para entrar a describir y valorar un fenómeno tan amplio y de tantas repercusiones sociológicas, pero sin lugar a dudas estuvo presente en el nuevo discurso cinematográfico. En manos de los nuevos realizadores y de la figura del *autor*, Hollywood se convirtió en un importante 'aliado de la contracultura' (*Ibidem*). La nueva izquierda, la libertad sexual, la droga, el rock, el pacifismo y cuanto integra el 'paradigma progresista' derivado de la *Woodstock nation* se instalaron con fuerza también en la comunidad cinematográfica americana (Campos, 2009: capítulo 4).

Nadie vacilaría en estimar que la película que en mayor medida asumió y reflejó este multifacético ideario fue *Easy Rider*, todo un manifiesto generacional vivido con pasión en medio mundo. Con un presupuesto muy bajo, producida por una compañía semidesconocida (la BBS de Rafelson y Schneider) y rodada fuera del recinto de Hollywood, rebasó ampliamente todas las previsiones de audiencia, generando unos beneficios espectaculares en muy poco tiempo (Biskind, 1999: 74). Pero su verdadera importancia estriba en que se convirtió instantáneamente en una película de culto a escala global, la piedra angular de la revolución juvenil. Por ejemplo, Menne ha subrayado la: 'overt connection with the counterculture that *Easy Rider* had forged' (Menne, 2008: 57) y que con esta película se fraguó y consolidó el '*auterist cinema*' en América (*Ibid*: 126). 'It not only made a big movie, it defined a sensibility, opened Hollywood to the counterculture' (Biskind, 1999: 75). Una clave determinante de su éxito fue la magnitud del *autorreconocimiento* de la identidad propia que brindó a los espectadores, ya que para muchos jóvenes significó verse en un espejo, la plasmación de los idearios y la vitalidad emocional y, por tanto, la posibilidad de ubicarse a sí mismos en el mundo. En efecto, '*Easy Rider* stunned the counterculture with a shock of recognition' (*Ibid*: 74).

El Hollywood convencional y el *establishment* americano asistieron atónitos a esta apología de la transgresión en forma de motoristas que fumaban hierba, se unían a comunas libertarias y en ningún momento completaban el estereotipo moral del anti-héroe.

> «To the Hollywood old guard, the good news was that after nearly a decade of floundering, the movies had finally *connected,* found a new audience. The bad news was that *Easy Rider* was another slap in the face […]. Unlike Beatty, who was an insider, Hopper and Fonda were renegades, Hollywood-bashers, the Vietcong of Beverly Hills» (*Ibidem*).

Pero sobre todo cundió el pánico social ante el previsible efecto de contagio entre los ya numerosos seguidores del nuevo orden propuesto. Era necesaria una reacción eficaz, aunque el problema es que este cine estaba proporcionando copiosos ingresos a las vacías arcas del sector, por lo que no podía desdeñarse o suprimirse sin más. La solución se imponía: producir un cine que desmantelara el paradigma contracultural y a la vez resultara económicamente rentable [2].

Grease: utopía y desmarginalización

De *Grease* se ha escrito muy poco en el ámbito científico, con alguna excepción. Tenida por narrativa amable y esencialmente constructiva, apenas ha despertado interés más allá del tributo a su incuestionable poder de seducción para los adolescentes y particular magia sensorial. Sin embargo el filme ha constituido un fenómeno social de largo alcance y bien probable base intencional ideológicamente orientada. Dentro de la política americana contemporánea *Grease* responde a la retórica de la 'Era Reagan', caracterizada por la nostalgia de los años 50 y un trasfondo de mediatización pro-conservadora del imaginario colectivo (Dwyer, 2010). La era Reagan abarca de 1973 a 1989 pero su acción se prolonga en los 90; comenzó con su influyente etapa como gobernador de California, bastante antes de la primera presidencia. La construcción de la utopía en torno a los años 50 se cimentó en el desmantelamiento de la credibilidad del ismo contracultural, que emergía como una peligrosa y degenerada deformación –una 'traición'- de aquellos 'perfectos' 50.

Aun olvidando la exaltación de aquella década, no deja de resultar patente el sesgo intencional de determinados rasgos de la película. Según Malone: '*Grease* promotes the values of dominant ideology by managing difference within the

2 En cuanto al *modus operandi*, la capacidad del gobierno americano para intervenir activamente en la orientación del cine no es una entelequia; entre otros mecanismos, la propia CIA contaba en los años de la guerra fría con un Taller de Guerra Psicológica que infiltraba a agentes en las productoras con una doble intención: controlar a los comunistas y trabajadores en Hollywood, e informar de los éxitos y fracasos de grupos de presión encubiertos, encargados de introducir temas específicos en las películas y eliminar aquellos temas que no fueran convenientes para la imagen norteamericana (Crespo, 2009: 463).

narrative space constructed in the high concept film musical' (Malone, 2006: 128). Renkus sostiene que 'Mainstream productions such as *Grease* […] contained escapist fantasies and a promotion of capitalism' (Renkus, 2006: 25). Respecto del escapismo sociológico *Grease* constituye un relato de la utopía comunal que se desea y que debe tener lugar en el marco de un centro de estudios reglamentado: el instituto (Malone, 2006).

El papel que juega el trasfondo educativo es determinante. En relación a Rydell, destaca la relevancia de la célebre escena final: 'The carnival only works as long as it continues to enforce the ideals of the American high school experience' (*Ibid*: 132). La defensa de la oficialidad educativa y la sujeción a los estudios y sus profesores queda firmemente reforzada por la imagen del cielo radiante al que se dirige el coche de Danny y Sandy, cielo en que tras ellos aparece el anuario de Rydell como cierre de la película, con varias páginas que se suceden con fotos, anotaciones y firmas. Uno de los números musicales más aleccionadores en este sentido es el cantado por un ángel que se aparece en sueños a Frenchie (Didi Conn), una de las *pink ladies* que fracasa en los estudios. Se trata de la canción de Frankie Avalon –quien se interpreta a sí mismo- "Beauty School Dropout", cuyo estribillo repite de manera insistente –y convenciendo plenamente a la joven en cuestión- que es una fracasada escolar y que regrese al instituto (*Beauty school dropout / Go back to high school*). En este tipo de escenas hay un posible lavado de imagen en relación a las inquietantes *Semilla de Maldad* (1955) o *Rebelión en las aulas* (1967), que unos años antes habían sembrado la duda sobre el sistema de enseñanza americano. Pero *Grease* va más lejos. En su construcción de la utopía distorsiona por completo la realidad social:

> «The film's production elements promote a nostalgic and utopic view of the 1950s that manages conflict and promotes a view of the world dismissive of social difference and the instability prevalent in American culture during the late-1970s» (Malone, 2006: 115).

En este particular mecanismo radica una clave medular de *Grease*, puesto que lo que se traslada desde el punto de vista sociológico es la exención en la juventud-audiencia de la carga de asumir la lucha contracultural y tomar el relevo en el pulso por cambiar el mundo [3].

El sesgo moralizante de *Grease* está también presente en materia de género. De hecho y pese a las apariencias y a la liberación final de Sandy, se puede hablar de represión sexual implícita (*Ibid*: 131). El personaje de Rizzo (Stockard Channing) encarna por oposición estos motivos. La noche que se escapa por la ventana con los chicos, en el momento clave él (Jeff Conaway como Kenickie) saca un preservativo pero ve que está roto. Ella espera un poco pero al final se lanza sobre él diciendo ¡Qué más da! De resultas queda aparentemente embarazada, y su canción consecuente ('Podría hacer cosas peores') es una confesión de su propia incapacidad para controlar el sexo, lo que refuerza en el espectador el vínculo entre libertad sexual y fracaso social y moral [4]. Es en esa pieza cuando Rizzo canta que prefiere los chicos a tener que darse 'una ducha diaria de agua fría', lo que la sitúa en el límite de la ninfomanía, siempre dentro de los patrones morales que exhibe el filme.

El personaje de Sandy también es muy representativo; inicialmente, en la escena del cine al aire libre, sale del coche espantada cuando Danny hace un leve ademán de acariciarla. Y respecto de la elocuente escena final, muchas veces difundida como símbolo icónico de la película:

> «Danny and Sandy are in love, but the only way they can consummate their love is by flying off in a 'magical car.' If the Utopia is so perfect, why must Danny and Sandy fly to the stars to have sex? Why not just hop into the backseat? The film shows that there is no place in Utopia or the 1970s mainstream film musical for sex between a 'good girl' and a 'bad boy' no matter how attractive or famous they are» (Malone, 2006: 133).

Esta catarsis final es significativa. En efecto hay una llamativa metamorfosis en Sandy, que de pronto aparece en escena de negro muy ceñido, como una 'chica mala', y al ritmo de "You're the one that I want" [5] se echa encima de Danny, desbordando sensualidad y provocación. Sin embargo la conclusión tiene lugar cuando ambos se van en el coche, que sale reluciente entre el baile y asciende a los cielos en apoteosis de la felicidad. En ese momento Sandy se gira y saluda a los amigos que quedan en el parque de Rydell. La escena, sin que se vea la parte posterior del auto es un claro recordatorio del '*just married*' que tantas veces se ve en el cine americano (Fig. 1).

Figura 1. *Grease*, escena final

3 En *Grease* la barrera intergeneracional desaparece: los jóvenes tienen su propio terreno de acción, pero hay numerosos adultos 'comprensivos' y ninguna escena dramática entre padres e hijos.

4 "There Are Worse Things I Could Do", compuesta por Jim Jacobs y Warren Casey; interpretada por la propia Stockard Channing. La forma en que una amiga se lo cuenta a todo el mundo involuntariamente es otra clara advertencia en el mismo sentido. 'A Rizzo le han hecho un bombo' es la voz que corre como la pólvora por Rydell.

5 Música y letra de John Farrar. Interpretada por John Travolta y Olivia Newton-John.

En *Grease* hay otras escenas de probable contenido subtextual. Una de las más significativas es la canción con que comienza la película y los dibujos animados que la acompañan [6]. A simple vista es una animada y en absoluto conflictiva serie de imágenes variadas, conectadas con la película por las figuras de los personajes (así anticipados) y por recoger rostros y escenas representativos de los años 50. Sin embargo, una vez se examina a fondo apunta a una manifiesta apelación reaccionaria. Por ejemplo, a la imagen de Stalin, que aparece un instante (Fig. 2), sigue la de la conocida revista *MAD* con su lema en los años 50: *Tales calculated to drive you MAD* (Fig. 3).

Figura 2. *Grease*, créditos iniciales, Stalin

Figura 3. *Grease*, créditos iniciales, MAD

A la figura de Martin Luther King (envuelta como en un aura psicodélica pero de un blanco intenso próximo que realza su negritud, Fig. 4) sigue inmediatamente una frívola portada de *Playboy* (Fig. 5) que no dignifica al líder de la causa negra asesinado en 1968 [7].

Figura 4. *Grease*, créditos iniciales, Luther King

Figura 5. *Grease*, créditos iniciales, Playboy

Menos evidentes por la velocidad con que se suceden pero incluso más visiblemente intencionados son los dibujos del motorista con cruz gamada, del café con cantautor y del eslogan de Eisenhower. Si *Grease* se propuso emplear una estrategia de inducción subliminal mediante mensajes más allá de los límites de la percepción consciente, esta relación tiende a confirmarlo. La sucesión incluye un alegre cartel redondo que gira con la inscripción *I LIKE IKE* (por el presidente David 'Ike' Eisenhower, un destacado artífice de la guerra fría [8], Fig. 6), al que sigue un dibujo de un *Cofee house* también significativo, porque se ve la figura del cantautor (quien podría recordar a un demacrado Bob Dylan), solo escuchado por un intelectual calvo, en un café triste y con una mujer de aspecto siniestro y escote (posible prostituta) cerca (Fig. 7). El cartel de Ike y la imagen del café pasan seguidas a tal velocidad que sin detenerlas es imposible darse cuenta de lo que muestran.

Figura 6. *Grease*, créditos iniciales, IKE

Figura 7. *Grease*, créditos iniciales, cantautor

Muy al principio de estos nada inocentes créditos se inserta una imagen acaso dirigida contra el motorista que desde *Easy Rider* se había consagrado como icono referencial de la contracultura (Fig. 8); aparece cruzado por una esvástica roja (el sentido cambiado de las aspas no debe modificar la intencionalidad), y en el bolsillo de la camisa muestra un dibujo que evoca la bandera clásica de los piratas. El gesto del motorista no inspira ninguna confianza, con una media sonrisa entre despectiva y cruel. Por otra parte y si se trata de localizar analogías, el rostro y la gorra recuerdan vagamente –en villano- a una imagen muy popular del Che Guevara; en todo caso está fuera de duda que la figura del motorista (en genérico) queda estigmatizada [9]. La imagen pasa en solo un instante.

6 Con los créditos; se trata de "Grease", compuesta por Barry Gibb y cantada por Franki Valli.

7 Respecto de la posible segregación racial lo cierto es que no hay un solo negro ni hispano en *Grease* pese a que la acción transcurre en el multirracial Estado de California. Hay quien estima que la película refleja la California 'blanca' que Hollywood siempre deseó.

8 *I LIKE IKE* fue el eslogan con el que el general Dwight 'Ike' Eisenhower ganó las elecciones de 1952. El juego de palabras funcionó tanto que hoy sigue vivo en la memoria colectiva de los americanos. Eisenhower fue un presidente republicano (cuyo vicepresidente fue Nixon) durante cuyo mandato transcurrió buena parte de la guerra de Corea, entre otros conflictos armados. Militar de carrera, Eisenhower fortaleció al ejército e impulsó la fabricación de los grandes bombarderos y las armas nucleares. En esta faceta su política fue engañosa, ya que redujo algunos efectivos de armas clásicas, pero su oposición al comunismo y consecuente escalada en la carrera de armamentos fue notoria.

9 La caracterización antisocial del motorista se ha instalado definitivamente en el imaginario colectivo occidental, en gran parte merced al cine americano (Berry, 1996).

Figura 8. *Grease*, créditos iniciales, motorista con cruz gamada

Otro aspecto analizable es el de la localización geográfica, en California. Este Estado había tenido unos años 60 muy dinámicos en la calle. Fue el gran epicentro de las comunas hippies y los 'hijos de las flores', el escenario del fallido festival de Altamont (1969) y antes del de Monterey (en 1967, apodado el "Purple Monterey" por la abundancia de LSD), y en San Francisco estaba el barrio de Haight Ashbury, capital del *summer of love* de 1967 cuyos ecos dispararon todas las alarmas sociales en occidente. De modo que California había sido la capital de la contracultura americana de finales de los 60. Ubicar *Grease* en este escenario, con el telón de fondo del propio Hollywood, puede tener un alcance autónomo.

De cara a la difusión la popularidad de *Grease* estaba garantizada a partir de la elección de la pareja protagonista y de un solvente equipo realizador [10], sobre un musical de éxito consagrado durante años en Broadway. Esto explica en parte el prolongado eco que mantuvo como modelo vital para la juventud (Malone, 2006: 119). La mercadotecnia que acompañó al lanzamiento fue asimismo sustantiva, desde la misma noche del estreno, intensamente festiva y multitudinaria; desde el principio el público aplaudió las escenas, convirtiendo la sesión en una suerte de triunfo social [11].

En suma, la primera reacción 'crítica' significativa desde Hollywood a la década de los 60 llegaría en la segunda mitad de los 70 –ya en plena era Reagan- en producciones como *Rocky* (1976), *La Guerra de las Galaxias* (1977), *Saturday night fever* (1977) o *Grease* (1978), además de la imparable serie de producciones de la factoría Disney. Es posible que el verdadero mensaje de la industria americana del cine en estas empresas -aparentemente en pro de las culturas de ocio juveniles, la libertad, el esfuerzo o simplemente el entretenimiento- fuese, a fin de cuentas y especialmente en el plano musical, una forma soterrada de rejerarquización de la fuerza subversiva y capital (sub)cultural que encerraba el imparable auge del rock en todo occidente, cuando el ismo hippie y los altercados de mayo del 68 de sólo unos años antes llegaron a inquietar gravemente el equilibrio del sistema y cuando el movimiento punk que arranca a mediados de los 70 y el primer apogeo del *heavy* hicieron saltar todas las alarmas que se habían ido gestando desde los años 50 en relación a la música popular urbana. En efecto, los protagonistas de *Grease* en concreto en ningún momento manifiestan el menor deseo de fugarse a una comuna o espacio similar; tampoco hay asomo alguno de crítica social, recuerdo de Luther King o Gandhi, del pacifismo, el feminismo, el ecologismo, Vietnam, Woodstock, la carrera de armamentos ni la lucha por los derechos civiles, y no sólo porque la acción transcurre, obviamente, antes de la existencia de algunos de estos eventos y personalidades. El rol juvenil emergente estaría caracterizado por la vitalidad –desapareciendo todo ensimismamiento orientalista-, el implícito acatamiento de la formación escolar, la ausencia de comportamientos violentos -salvo en episodios básicamente cordiales- y la tolerancia con ciertas libertades, incluyendo una peligrosa competición en coches, pero todo ello en el extremo opuesto de la filosofía y estética de la era hippie.

Forrest Gump: la sumisión como garantía del éxito

Como se indicaba más arriba, la bibliografía existente sobre *Forrest Gump* es cuantiosa, predominando la crítica severa. Donde *Grease* parece no haber despertado sino simpatía y tolerancia –merced a una recepción básicamente acrítica- *Forrest Gump* ha levantado infinitas iras desde múltiples sectores académicos y sociales. Llama la atención la inmediatez de la respuesta, dado que las valoraciones más numerosas e intensas son en su mayoría de los años 1994 (año del estreno) y 1995. Posteriormente la película ha seguido despertando interés pero más ocasional.

A grandes trazos la arquitectura ideológica que se desprende de este filme estaría integrada por una resuelta deconstrucción de la contracultura (de todas las formas posibles), justificar la política exterior estadounidense y, en el proceso, moldear un nuevo etnotipo del varón (blanco) americano heredero de la segunda guerra mundial y de las turbulentas décadas de los 60 y 70. La labor es especialmente eficaz porque Forrest despierta una confianza total, merced a su valentía y honradez, y

10 Destacando el productor Robert Stigwood, quien ya había realizado *Jesus Christ Superstar* (1973), *Tommy* (1975) y *Saturday Night Fever* (1977).
11 Datos procedentes de *Grease. Edición 20 Aniversario* [Cinta VHS]. Madrid, Paramount Home Entertainment, 1998.

porque es deficiente mental, lo que sitúa al espectador desde el primer momento en un plano de superioridad y aprecio. En esta última faceta la figura del protagonista ha ejercido una inmensa influencia en todas los estratos sociales, llegando a constituir un verdadero fenómeno sociológico. Aunque no sea más que un dato accidental, esta anécdota es característica:

> «'I got a call from my grandmother in Brooklyn on Saturday,' says *Gump* coproducer Wendy Finerman. 'She told me that the rabbi said at temple that we all have to be much kinder to each other, just like Forrest Gump'» (Citado en Chumo, 1995: 6).

Posner calificó *Forrest Gump* como 'one of the most culturally conservative films of 1994' (Posner, 1995: 17), y la revista especializada *National Review* la citaba en su edición del 23 de febrero de 2009 en cuarto lugar entre las 'Best Conservative Movies'. Paralelamente, es curioso que un empresario experto en armamento (dirigía en 1996 el Naval Ordnance Center de Maryland) enalteciera y recomendase la filosofía de Forrest a los empresarios (Landesberg, 1996). También es sintomático, entre sus partidarios, la valoración del portavoz de la Cámara de Representantes de Estados Unidos, el republicano Newt Gingrich, poco después del estreno, expresando que la película era: 'A conservative film. People went to see it as a reaffirmation that the counterculture destroys human beings and basic values' (citado en Byers, 1996: 420). Byers, por el contrario, la califica como:

> «An aggressively conservative film -in fact a reactionary one. Its erasure of history is not simply a matter of universalizing […]; rather, it clears the space for a programmatic, highly politicized re-vision of the period that the film recounts» (*Ibid*: 421).

Los presidentes que aparecen sucesivamente son tratados de forma muy distinta. Por ejemplo, John Kennedy, figura renovadora y aperturista, recibe a Forrest en la Casa Blanca con la selección de fútbol americano. Kennedy parece simpático pero algo mecánico al preguntar a todos lo mismo: 'Enhorabuena, ¿qué siente usted al estar en la selección?'. Y se ríe un poco prepotente cuando Forrest le dice que tiene 'que hacer pis'. En el baño éste ve una foto dedicada por Marilyn Monroe: 'To John, with love', relegando a Kennedy al papel de marido infiel y vividor. La memoria selectiva opera igualmente con Jimmy Carter, presidente bastante *más moderado que otros citados en la película.* En un reportaje televisivo se dice de Carter que:

> «'suffering from heat exhaustion, fell into the arms of [unintelligible].' Thus while Wallace's [gobernador racista de Alabama] voice and politics are recuperated for the contemporary audience, those of a southern white leader who was substantially more progressive on Civil Rights (and other social issues) are simply ignored; in the same gesture Carter is portrayed as a wimp» (*Ibid*: 430).

Por lo demás la campaña bélica de Vietnam está llevada en volandas por una dinámica banda sonora integrada por música rock de grupos muy conocidos, la mayor parte de los cuales se opuso activamente a la guerra, en otra flagrante nivelación (¿provocación?) de Zemeckis [12]. Entre otros se escucha a los Doors ("Break on through to the other side"), The Mamas & Papas ("California Dreamin'"), Stephen Stills con Buffalo Springfield ("For What It's Worth" [13]), Creedence Clearwater Revival ("It ain't me babe") y los Beach Boys ("Sloop John B"). Cerca de la conclusión de la película tiene lugar la boda de Forrest, a la que asiste el teniente Dan con su mujer; el teniente había perdido ambas piernas en Vietnam, y con ellas la fe en la vida y en Dios, pero con el apoyo de Forrest parece haber recuperado hasta la sonrisa. En efecto, camina con piernas artificiales y tiene buen aspecto, como 'cerrando las heridas de Vietnam'; para más datos su esposa es oriental, lo que puede interpretarse en idéntica dirección (Fig. 9).

Figura 9. *Forrest Gump*, el teniente Dan y esposa

En cuanto a Forrest, lo primero que llama la atención es el nombre, tomado del general Nathan Bedford Forrest, antepasado del protagonista y fundador del Ku-Klux-Klan. El texto de Forrest Gump en *off* al narrarlo es exageradamente ingenuo, pero las imágenes de fondo que lo acompañan pueden tener una intencionalidad asociativa/subliminal importante, puesto que, en definitiva, muestran la figura de Bedford Forrest como héroe de la guerra civil americana (Byers, 1996: 429; Scott, 2001: 27).

12 Probablemente la intención del director es poner de relieve que mientras unos tocaban la guitarra, otros se jugaban la vida en el frente. Sin embargo no cuestiona en ningún momento la razón de ser de tal frente, ni parece aceptar la resistencia popular que generó.

13 Un himno político de los últimos años 60, particularmente asumido en relación a la guerra de Vietnam. El grupo contaba con la participación de Neil Young, una de las más firmes voces del rock contra la guerra, la explotación y el colonialismo.

Las imputaciones de racismo y sexismo hacia este filme son numerosas, atribuyendo una discriminación racial subyacente y un posicionamiento reaccionario en el proceso de normalización de la masculinidad americana desde Hollywood llegando hasta el 'sadismo misógino' (Byers, 1996: 424), respectivamente. Siguiendo con Byers habría una fuerte carga de racismo en la propia figura del protagonista:

> «From teaching Elvis Presley to dance, to becoming the central focus of the sequence on the integration of the University of Alabama, to reporting the Watergate break-in, to taking the place of his friend Bubba as captain of the latter's shrimpboat, to singing in the choir at Bubba's church, Forrest constantly supplants African-Americans, constantly appropriates their historical and/or cultural position» (Byers, 1996: 441).

Tanto Byers como Scott observan que en la serie de asesinatos de célebres personalidades americanas de las tres décadas que abarca la película, que el guión va desgranando, brilla por su ausencia la menor mención a los de Martin Luther King y Malcom X (*Ibid*: 428; Scott, 2001: 25).

La escena en el cuartel de los Panteras negras es una de las más reveladoras de la carga ideológica de *Forrest Gump*. Viene precedida por una verdadera sátira de la Marcha sobre Washington de octubre de 1969 protestando por la guerra de Vietnam [14], donde la figura de Abbie Hoffman es ridiculizada. El muestrario de personajes de aire hispano-latino que rodea a Forrest en el escenario es impactante; no pueden tener peor aspecto, semejan una caricatura de la revolución cubana (incluyendo a un militar barbudo que sugiere la figura de Fidel Castro). El contraste con el aspecto limpio y hasta elegante de Forrest es total (Fig. 10). La música previa de fondo es la canción de Jefferson Airplane 'Volunteers of America', también un himno generacional en su día contra la guerra de Vietnam.

Figura 10. *Forrest Gump*, marcha sobre Washington

En la secuencia en el cuartel de los Panteras Negras, el novio de Jenny (Wesley) la golpea, tras llamar 'asesino' a Forrest sólo por el uniforme. El líder del grupo es un hombre negro irritante que no para de chillar y descalificar dogmáticamente. En la pared tras él se ve un póster del Che Guevara, y debajo y como sometidos a Jenny y su novio. La detracción de estos personajes se intensifica al saber el espectador que Wesley es el presidente del colectivo 'Estudiantes por la democracia' de Berkeley, en su día una auténtica bandera cultural de la izquierda americana. Como señala Thomas Byers, la imagen de los Panteras negras echando a Forrest tras la pelea con el novio de Jenny es de *gang members* (Byers, 1996: 431), corroborando las connotaciones racistas de otros momentos de la película (Fig. 11).

Figura 11. *Forrest Gump*, cuartel de los Panteras negras

El territorio de la contracultura es seguramente el gran campo de batalla de la película, el enemigo a batir. Son incontables las escenas en que directa o indirectamente, con la imagen, la palabra o la música, se atacan, satirizan y desacreditan por

14 Tuvo lugar el 15 de octubre de 1969, y se denominó *Moratorium to End the War in Vietnam*. No hay que confundirla con la aún más celebre Marcha sobre Washington de 1963 (en la que participaron Martin Luther King, Bob Dylan, Joan Baez, etc.).

igual los principios, personalidades e iconos referenciales más relevantes de lo que había sido el movimiento contracultural. Por ejemplo, Chumo ha destacado el desigual trato que reciben Forrest y los líderes de la contracultura en el guión, éstos últimos 'often represented as less than honorable' (*Ibid*: 7). Sin embargo es la figura de Jenny, la protagonista femenina, quien soporta el mayor descrédito hacia el ismo revolucionario de los años 60; su castigo a lo largo de toda la película es notable. Jenny era huérfana de madre desde los 5 años, vivía en una casa muy vieja y apartada. Tal y como narra la voz de Forrest, su padre 'era un hombre muy cariñoso. Siempre la estaba besando y tocando. A ella y a sus hermanas'. El padre era, obviamente, un alcohólico que la violaba. El guión va a recalcar en varias ocasiones cómo el desarraigo traumático de Jenny es lo que 'explica' su filiación intelectual y la adhesión a ideales tan erráticos y perdularios en el contexto de la narración (Skoble, 1995: 473).

Jenny ya era promiscua (en sentido peyorativo) en los años de la universidad. Su ambición era llegar a ser una cantante como Joan Baez (tiene su cartel en la pared de su cuarto, donde también se ve una guitarra). Sin embargo posa desnuda en *Playboy*, por lo que es expulsada de la universidad. En la siguiente escena se ve a Jenny en un club de striptease en Memphis, donde la presentan como 'la belleza hippie Bobby Dylan', en tono de sorna. Ella canta desnuda 'Blowin in the wind' –todo un himno generacional en su día- pero al público sólo le interesa lo erótico y hace comentarios obscenos, lo que provocará la intervención de Forrest a golpes (Fig. 12) [15].

Figura 12. *Forrest Gump*, Jenny cantando "Blowin' in the wind"

Algo más adelante, mientras la pantalla muestra a Forrest luchando en Vietnam, se interpolan escenas de una Jenny sonriente, vestida de hippie, subiendo a una furgoneta con dos correligionarios convencidos y serios; el contraste tiene un marcado carácter reprobatorio. Algo más tarde en la película se produce otra superposición audiovisual interesante: la cámara expone a Jenny drogándose y tocando malamente en la calle, mientras se escucha de fondo la celebérrima "San Francisco" de Scott Mackenzie, otro de los grandes emblemas musicales de estos años. En una escena posterior Forrest decide bautizar a su barco de pesca de gambas el 'Jenny', y en ese momento se inserta un flash de ella en una discoteca esnifando cocaína. Poco después está a punto de suicidarse en una secuencia dramática. La concatenación entre cocaína y suicidio es patente en la película.

Cerca de su final, Jenny experimenta un ataque de rabia ante la visión de su vieja casa paterna, como desahogando las heridas de su vida fracasada y culpando de ésta al padre. Es una forma de desacreditar toda su carrera intelectual. Termina muriendo a causa del Sida, pero antes, y esto es sintomático, reniega de todo lo que ha hecho:

> «[Forrest] receives Jenny's apology for the counterculture and what it did to him ('I'm sorry for anything I ever did to you, 'cause I was messed up for a long time'. […] And once that is accomplished, she can die. Her death completes her metaphorical punishment, since it is implicitly a consequence of her loose behavior» (Byers, 1996: 436-437).

En la transferencia de modelos conductuales desde *Forrest Gump* a la audiencia, Jenny es la testigo y portavoz que va a reconocer para las nuevas generaciones que el movimiento contracultural, por el que los *baby-boomers* habían dado tanto, no funcionaba y carecía de sentido (Fan, 2008: 450-461). Las derivaciones de la nivelación entre este personaje y la semiología de la contracultura constituyen una de las armas ideológicas más incisivas del filme:

> «The symbolism [of Jenny] is perfect for the revisionist version of the counterculture, which collapses together (as 'liberal' and evil) any and all behaviors that deviate from the repressive norms of the 1950s: in this view the idea of sexual liberation or a woman's control over her desire, the 'free love' sexual experimentation of bohemians and hippies, the sex industry, and AIDS are all of a piece; Playboy bunnies and anti-war activists are cut from the same cloth; and the cultures and politics of acid rock and discomania, LSD and cocaine, are utterly continuous» (Byers, 1996: 432).

A la figura de Jenny se la niega incluso el estatus de heroína caída, la posible grandeza de una ilusión fallida, ya que en más de una ocasión se advierte con claridad que se acerca o aleja de Forrest por puro interés. Realmente contrasta su

15 La pieza que se oye es la conocida versión de Joan Baez –como el propio Dylan, una cantante activista por los derechos humanos y altamente respetada en el mundo de la canción protesta–, quien de ese modo queda equiparada en alguna medida con la fracasada Jenny.

infortunio con el éxito personal y empresarial de Gump, verdaderamente espectacular:

> «All of Gump's (and *Gump's)* enterprises are profoundly commercial: everything he touches makes him money […] Thus Forrest Gump the character becomes a 'gazillionaire,' and is valorized through his money-making enterprises; *Forrest Gump* the movie is just as successful» (Scott, 2001: 24). «An incredibly gifted athlete […] an all-American college football star» (*Ibid*: 26).

Además consigue una medalla al mérito militar por su valor durante la guerra y vence al ping-pong a los mejores jugadores del mundo (incluyendo los chinos de Mao-Zedong) [16]. Efectivamente, Forrest triunfa sin límite en todos los planos de la vida y convierte en oro cuanto toca; anecdóticamente hasta funda Apple mediante el apoyo al teniente Dan. En esta aparente contradicción radica el mensaje más profundo de toda la película: para triunfar en la vida no es necesario *pensar*, ni siquiera ser inteligente, tan solo basta con *obedecer*, que es lo que caracteriza al personaje principal en todo momento, su estricta y acrítica sumisión a la autoridad, su ciego acatamiento de cuanto se le ordena.

> «The film insistently advances the idea that there is 'nothing wrong with being stupid.' Honestly, could there be a more dangerous message to promulgate? […] There's no secret to excelling, the film tells us, just do what you're supposed to do» (Skoble, 1995: 473).

La conclusión de Skoble desvela la gran falacia de *Forrest Gump*, ya que en la vida real la gente tiene que luchar generalmente duro para conseguir sus objetivos.

Por otra parte no cabe duda de que el eco obtenido tanto por el personaje central como por la película han sido excepcionales (Scott, 2001: 23), más aún entre los jóvenes:

> «One colleague from South Carolina who was at my reading of this paper in Denton, Texas. told me that she has a significant number of undergraduate male students who now insist on being called 'Gump' in class. For them, at least, Gump is a hero and a role model: they celebrate his success, applaud his pointed lack of what Judith Zinsser has called 'real history, real education, real merit' [Zinsser, 1995: 91]» (Scott, 2001: 26).

Todo esto ha hecho de *Forrest Gump* un filme de culto para ya varias generaciones de todo el mundo, vinculando específicamente al protagonista con los valores americanos (Travers, 1994: 98; Scott, 2001: 28) y con una suerte de grandeza universal [17].

Para concluir, *Forrest Gump* es una excelente película en el plano técnico, interpretativo y de cuanto concierne a la realización. De hecho ganó seis Oscar y algunas de las novedades estrictamente cinematográficas que presentó fueron reconocidas incluso por sus más enconados detractores. Sin embargo desde el punto de vista de la inducción ideológica -verdadera manipulación sutil del espectador al decir de algunas voces- el panorama que emerge de un análisis en profundidad deja mucho que desear y bastantes dudas respecto de la inocencia del personaje y el retrato de la cultura americana que traza a lo largo de las tres décadas que cubre.

> «This film is subversive. It doesn't subvert the Constitution of the United States, but rather it is subversive of the human spirit. […] *Forrest Gump* is unambiguously antiintellectual, and subversive in its power to make one enjoy it anyway» (Skoble, 1995: 472).

También se ha llegado a calificar la película como 'el entierro de la contracultura' (Byers, 1996: 419), un 'pastiche', (*Ibid*: 436) y una forma de 'pedagogía cultural insidiosa' (Kincheloe, 1999: 34).

Conclusiones

Las reflexiones centrales de este trabajo ya han sido expuestas escalonadamente más arriba. Queda añadir que las películas examinadas favorecieron la desafiliación disidente en tanto que baja en la militancia de muchos jóvenes en la lucha contracultural. El resultado habría sido a grandes trazos una progresiva desmarginalización del estamento juvenil, que quedó eximido de la noble pero exigente causa de prolongar la batalla por cambiar el mundo, como hoy en día se puede detectar en amplios sectores de la sociedad. Ello se habría logrado –siempre dentro de los límites del objeto de estudio aquí abordado-, mediante un lenguaje que se desliza agradablemente, como los bombones de Forrest o las canciones de *Grease*.

Comparativamente y dentro de la dialéctica de Hollywood, respecto de *Grease* en *Forrrest Gump* el discurso reaccionario se endurece considerablemente y pasa a resultar obvio en varios momentos determinantes. La utopía de *Grease* parte de una sociedad que se desea y que debe tener lugar en el marco *escolar*, simplemente ignorando toda tentativa disidente

16 En el viaje a China una gran foto de Mao preside el polideportivo donde se juega al ping-pong (aunque, significativamente, el americano vence en el deporte nacional chino). En la entrevista posterior, ya en los Estados Unidos, dice con su sencillez desarmante que en China 'la gente no tiene nada' y que 'no va a la iglesia'. Es la escena en que Zemeckis aprovecha para introducir a John Lennon. En efecto, Lennon, otro de los iconos de la rebelión juvenil, aparece sentado, fumando, junto a Gump. En la escena el músico resulta bastante antipático, parodiándose a sí mismo con la letra de "Imagine". Forrest lo describe como 'ese inglés tan simpático', que es lo contrario de la impresión que da; la ingenuidad de la expresión acentúa el aspecto autosuficiente de Lennon y lo aleja de toda su repercusión musical e histórica.

17 Es interesante también el paralelismo que se establece en la película entre Forrest y la figura de Jesucristo, especialmente durante la carrera a lo largo del país (Chumo, 1995: 3-6).

y sumergiendo al espectador en un discurso de evasión. Forrest, por el contrario, encarna la utopía personal que logra imponerse a las más extremas dificultades de un mundo que rebosa guerra, asesinatos y personajes indeseables. Por ello el protagonista no se encamina a ninguna metamorfosis del sistema, que en realidad acepta en todo momento, sino a realzar que en esa aceptación y sumisión primordiales está la clave del éxito.

En ambos filmes se borran a conciencia los 'estragos' de la era hippie y se perfila un modelo conductual esencialmente conformista e integrado, antagónico respecto de aquella etapa y que anule toda posible reedición. En *Grease* se procede a través de la apología de unos idealizados años 50, como si se desvaneciera del mapa de la historia la década siguiente; en *Forrest Gump* es la frontal difamación del movimiento contracultural el recurso más empleado. Si *Grease* selló el ocaso de la *Woodstock nation*, *Forrest Gump* ejecutó su sentencia final.

Millones de jóvenes del mundo entero asumirían en mayor o menor medida el rol social derivado de estas amenas producciones como canon vital y estético, y más aún en una época incierta y de perenne crisis de valores, donde la formación de la personalidad se encaminaba en los adolescentes a autorreconocerse en los héroes de la pantalla, entre otros mecanismos reflejos. Las tensiones disruptivas que habían germinado en la cultura contra-hegemónica de la segunda mitad de los años 60, y para las que la música había ejercido de inigualable medio de amplificación, fueron hábilmente –y puede que sin demasiada resistencia- reconducidas diez años más tarde hacia una dimensión más específicamente lúdica y sensitiva de la vida, pero sin el lastre para el sistema establecido de la presión contestataria, antagonismos generacionales y anomia correlativa (en *Grease*), y dos décadas después hacia su definitiva disolución como anatema histórico (en *Forrest Gump*).

Se podrían abordar muchas otras facetas de *Grease*, *Forrest Gump* y la industria cinematográfica en su papel de intérprete y portavoz didáctico de determinadas ideologías emanadas del poder, y cuyos efectos muestran hoy por hoy una enorme capacidad de influencia en la configuración de los roles sociales. No fueron, ciertamente, *Grease* y *Forrest Gump* los únicos arietes contrarrevolucionarios en la batalla generacional de las últimas décadas del siglo XX, pero sin duda contribuyeron a articular la absorción y domesticación de las aristas más contestatarias de la contracultura y, finalmente, a su descrédito definitivo en el imaginario colectivo. En este sentido cabe reconocerles un peso considerable en la formación del pensamiento de las nuevas generaciones en el mundo occidental, y cabe preguntarse asimismo por la validez y legitimidad de los valores sustitutorios instaurados en el proceso.

Bibliografía

Barry, Thomas J. (2006). *The Rock Star as Contemporary Cowboy: Film Mythology and Ideology*. Manhattan (Kansas), Kansas State University.

Berry, Bradford Brown (1996). *Steel horse-silver screen: The motorcycle icon in post World War II American culture as seen in films from 1947-1996*. Los Angeles, University of Southern California.

Biskind, Peter (1999). *Easy Riders, Raging Bulls: How the Sex-Drugs-and Rock 'n Roll Generation Saved Hollywood*. Londres, Bloomsbury.

Boltz, Marilyn J. (2001). "Musical Soundtracks as a Schematic Influence on the Cognitive Processing of Filmed Events". En *Music Perception*, vol. 18, n. 4, pp. 427-454.

Bowser, Kenneth (2003). *Easy Riders, Raging Bulls: How the Sex, Drugs and Rock 'n' Roll Generation Saved Hollywood* [Documental]. Canadá / Reino Unido, BBC - Cactus Three - Fremantle Corporation.

Byers, Thomas B. (1996). "History Re-Membered: *Forrest Gump*, Postfeminist Masculinity, and the Burial of Counterculture". En *Modern Fiction Studies*, vol. 42, n. 2, pp. 419-444.

Campos Calvo-Sotelo, Javier (2009). *La Música Popular Gallega en los Años de la Transición Política (1975-1982). Reificaciones Expresivas del Paradigma Identitario*. Madrid, UCM. Disponible en http://eprints.ucm.es/8801/.

Chumo, Peter N. II (1995). "'You've Got to Put the Past Behind You before You Can Move On': Forrest Gump and National Reconciliation". En *Journal of Popular Film and Television*, vol. 23, n. 1, pp. 2-7.

Crespo Jusdado, Alejandro (2009). *El cine y la industria de Hollywood durante la Guerra Fría 1946-1969*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Dwyer, Michael D. (2010). *Back to the fifties: Pop nostalgia in the Reagan Era*. Nueva York, Syracuse University.

Fan, Victor (2008). "The unanswered question of Forrest Gump". En *Screen*, vol. 49, n. 4, pp. 450-461.

Grease. Edición 20 Aniversario (1998) [Cinta VHS]. Madrid, Paramount Home Entertainment.

Kincheloe, Joe M. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.

Landesberg, Phil (1996). "Forrest Gump speaks on quality". En *The Journal for Quality and Participation*, vol. 19, n. 7, pp. 20-23.

Malone, Travis B. (2006). *Crafting Utopia and Dystopia: Film Musicals from 1970-2002*. Bowling Green, Bowling Green State University.

Posner, Ari (1994). "Quayle-Gump in '96". En *New York*, vol. 27, n. 42, p. 17.

Renkus, William A. (2006). *American Political Films: 1968-1980*. Gainesville, Universidad de Florida.

Scott, Steven D. (2001). "'Like a Box of Chocolates': Forrest Gump and Postmodernism". En *Literature/Film Quarterly*, vol. 29, n. 1, pp. 23-31.

Skoble, Aeon J. (1995). "Forrest Gump: A Subversive Movie". En *The Freeman*, vol. 45, n. 7, pp. 472-473.

Travers, Peter (1994). "The wolf, the lion and the lamb". En *Rolling Stone*, vol. 686-687, pp. 97-99.

Zinsser, Judith P. (1995). "Real History, Real Education, Real Merit - or Why is 'Forrest Gump' so Popular?". En *Journal of Social History*, vol. 29, n. 1 (supplement), pp. 91-97.

EL CINE SOCIAL. PROBLEMAS SOCIALES DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO EN LA FILMOGRAFÍA DE KEN LOACH

Mª del Carmen Rodríguez Rodríguez[1]

Resumen

La comunicación titulada *El cine social. Problemas sociales del mundo contemporáneo en la filmografía de Ken Loach* intenta analizar desde la perspectiva de la sociología crítica, gracias al análisis de contenido, de discurso fílmico, y en un tipo de producción cinematográfica (artística) determinada, cómo se interpreta la realidad social. Siguiendo las propuestas de autores como E. Morin, P. Sorlin o I. C. Jarvie, reivindico las posibilidades que el cine ofrece al estudio sociológico como intérprete de la realidad, con gran capacidad de análisis social de carácter teórico y también práctico, como forma de representación y forma de conocimiento.

A partir de este planteamiento teórico, esta comunicación emprende un análisis del discurso fílmico a través de la observación de las ideas contenidas en una serie de películas del director británico Ken Loach. Al examinar las propuestas que nos ofrecen éstas, podemos observar cómo varios problemas sociales de la realidad contemporánea (cuestiones como la emigración, el trabajo y la familia) son percibidos y diseccionados. Se trata pues, de identificar un discurso, de ver cómo éste es plasmado por el autor, de distinguir cuáles son los motivos que resalta sobre un panorama social que se ofrece como real.

Palabras clave: cine, familia, trabajo, emigración, Ken Loach.

El objetivo de este trabajo es convertir una serie de películas en objeto de análisis sociológico. Las posibilidades que ofrece el cine como conductor/contenedor de ideas y la verosímil y representativa realidad que retrata la obra cinematográfica hacen que ésta resulte un material apropiado para la investigación de las cuestiones sociales. El cine es una forma tanto de recreación/representación/descripción del mundo en el que vivimos, como un instrumento de conocimiento/investigación/debate sobre la realidad. Ante esta doble condición de las obras cinematográficas, he decidido escoger la obra de un director determinado, Ken Loach, no solo por el tratamiento que hace del mundo contemporáneo, sino porque su cine resulta ser un ejemplo significativo de lo que se denomina "cine crítico" o "cine social", que cumple a la perfección la doble tarea que planteo.

Aprovechando el carácter dúctil y abierto de la disciplina sociológica, trato de reflexionar sobre una creación artística desde una perspectiva sociológica, concretamente, sobre las posibilidades sociológicas del cine como forma de representación y de conocimiento. Al estudiar el tratamiento de la realidad que nos muestran las películas de este director, podemos observar la sociedad, no tal como es, sino tal y como se dice, pues los films implican una reflexión, una construcción y un ordenamiento, en definitiva, un proceso de creación de un discurso. La construcción de la obra fílmica supone ampliar las perspectivas, extender una amplia mirada sobre lo que la sociedad confiesa o rechaza de sí misma (con todas sus consecuencias).

Tras un planteamiento teórico que esboza las posibilidades que el cine ofrece al análisis sociológico, abordo brevemente las películas seleccionadas, una muestra de su trayectoria que pretende ser significativa. La guía que orienta este análisis se centra en elementos caracterizados como problemas sociales (la emigración, el trabajo y la familia) de una época determinada, la sociedad postmoderna, postindustrial, modernidad tardía o sociedad contemporánea.

Esta investigación no pretende ser un estudio integral y completo, sino una aproximación práctica y válida a un objeto de estudio en el que conviven la reflexión y la estética a través de una mirada sociológica flexible. Se trata de una inmersión en el análisis del relato fílmico que de ningún modo pretende ser exhaustiva, sino más bien explicativa.

En un trabajo como el que aquí nos ocupa, la compleja y variada obra del director inglés ha de ser acotada en su tratamiento. Por ello, me he limitado a considerar una parte de su producción, centrándome en las películas producidas desde el año 2000 al 2010[2]. Así, la selección final de películas incluye los films *Pan y Rosas* (2000), donde se aborda el tema de la inmigración ilegal, el hecho migratorio, el cruzar la frontera, el aterrizaje en una cultura distinta y el acceso a un determinado tipo de trabajo marcado por la condición de inmigrante; *La cuadrilla* (2001), que trata la degradación laboral en la Inglaterra thatcherista y se centra en un proceso de reconversión, de degradación del trabajo; *Felices dieciséis* (2002), o el retrato de la vida y los problemas de un adolescente de una familia situada en la marginalidad; *Solo un beso*

1 Universidad de Murcia. carmelus2001@yahoo.es

2 Tomo como referencia su fecha de estreno. Excluyo de este listado *El viento que agita la cebada* (película del 2006 pero que es histórica), la obra colectiva del director y su producción televisiva o documental.

(2004), ejemplo de la globalización cultural, los procesos migratorios modernos y las posibilidades de adaptación y mestizaje; *En un mundo libre* (2007), que se ocupa de otro tipo de globalización (o mejor dicho, de otra vertiente de la globalización), la laboral, y cómo degenera en explotación y *Buscando a Eric* (2009), en la que se indaga en la búsqueda de referentes y en la lucha contra la desintegración familiar.

El cine como representación

No es éste el lugar para internarme en los profundos vericuetos epistemológicos a los que me llevaría una más extensa disertación sobre una cuestión tan amplia como es la Sociología del cine, sino para definir las consideraciones teóricas sobre las que baso la propuesta de lectura (una entre otras posibles) que planteo.

Al analizar la relación entre cine y realidad, lo que intento hacer no es reivindicar las películas como trozos de realidad, ni espejos de ésta. No podemos olvidar que la filmación es representación, es un reflejo, pero sometido a diversos filtros de distinta intensidad. Es una copia, una reproducción. Al fin y al cabo, "La cámara registra cosas reales, pero esas cosas no son "la realidad"; sino "la vida" percibida o reconstruida, o imaginada por quienes hacen el filme, y nada nos permite considerarlas más que como representaciones." (Sorlin, 1985:42). El cine sería una muestra, pero no necesariamente de la realidad, sino de la realidad tal y como es percibida, es decir, registra una parte de una realidad social, presenta la percepción como acto social, captando los puntos de vista de una época, su mentalidad.

Resulta interesante realizar un conciso comentario sobre el contenido social de los films, sobre la verosimilitud, pertinencia, capacidad analítica y explicativa de la historia que se desarrolla en la pantalla con respecto a la realidad a la que se refiere, historia que, paralelamente, sirve de resumen y guía de la percepción de la realidad. Más que reconocer un realismo estricto que desde un primer momento descarto, quiero abordar cómo se interpreta/expone la realidad a través de la narración fílmica y cuáles son sus características a tener en cuenta, para ver, de una forma inductiva, qué problemas se destacan en las películas en lo que pretende ser una visión general de nuestro tiempo.

Recalco el carácter ficcional de los films que aquí considero, pues no estamos ante documentales, sino ante obras de ficción de las, sin embargo, no podemos negar su anclaje en su entorno, su naturaleza cotidiana, normal, real. Tomo como ejemplo una serie de películas que además se definen como "realistas", que explícitamente tienen como referente el contexto contemporáneo, con un objetivo reconocido por el propio autor de análisis (crítica) social. Se trata de una cinematografía comprometida con los problemas sociales, que en vez de la evasión busca una confrontación con la realidad, lo cual facilita el trabajo de identificación de las cuestiones aunque dificulta su examen al complejizar su lectura. Se manifiesta aquí el carácter paradójico del cine como fuente de evasión al mismo tiempo que de realidad. Permite escapar a la gente de lo cotidiano pero produce el efecto contrario, los ata a su vida, pues uno de los métodos mediante los que "trabaja" la cinematografía es la identificación del espectador con el personaje o con situaciones que le resultan conocidas.[3] Este proceso que ayuda al público a "meterse" en la película necesita cierta dosis de realismo para que exista conexión, reconocimiento.

Las películas no solamente pueden intentar reflejar la sociedad en su propia imagen, sino que pueden hacer que la sociedad se cree/crea a sí misma a imagen de las películas. Este enfoque pasivo/activo del papel del cine ejemplifica "el papel que juega el cine como institución social; un papel destacado, tanto por su carácter pasivo de reflejo de la sociedad como por su carácter activo de dador de modelos para la misma." (Canal, 2005:29). El cine es un fenómeno social en múltiples sentidos, es un hecho estético y social que ejerce una influencia sorprendente, subestimada y, a veces, imprevista. Es por ello que se ha de tener en cuenta la acción recíproca entre cine y sociedad, sus condicionamientos sociales, sus imágenes, sus servicios y ataques mutuos, el impacto estructural del cine como institución y el papel del público y de la situación cinematográfica en la que está inserto.[4]

Pero el cine implica también una postura estética, una toma de conciencia y una expresión plástica, artística. En este sentido: "El arte, como proceso espiritual, como actuación, consiste en desprender de la realidad una apariencia orientada por la brújula del sentido estético, no de otro modo que la máquina del fotógrafo desprende una apariencia exactísima, y, sin embargo, independiente, de los objetos colocados en su campo." (Ayala, 2006:23). Entresacamos de esta cita un rasgo de la interrelación entre realidad y arte, la elaboración de una "apariencia", de un simulacro, de una representación. En cierto sentido es una falsificación, resultando enormemente complicado discernir qué hay de verdadero en ésta, cuáles son los límites entre los que nos movemos.

Hay, además, una mediatización, un narrador/autor, que impone una determinada mirada al objetivo de la cámara. Al fin y al cabo, los directores/guionistas terminan creando mundos imaginados, controlados por ellos, en los que la coherencia y consistencia interna guían la historia. Una historia es encarnada para la pantalla[5] por unos actores que la interpretan. El cine es una dramatización, una realización y una interpretación.

3 Procesos de proyección-identificación que, como señala E. Morin (Morin, 2011:86), no son propios del cine, sino de la vida.

4 Una especial interrelación se establece entre cine y realidad gracias a su condición de producto cultural: "Nuestro mundo está lleno de sugestiones cinematográficas; nuestro lenguaje, de alusiones. Si se investigase el *folklore* actual se hallaría en él, omnipresente, la huella de este arte joven." (Ayala, 2006:42). La sociedad y el cine son como vasos comunicantes, facilitando la conexión el que el cine, aunque puede ser elitista, también es un arte tremendamente popular (al fin y al cabo, es un medio de comunicación de masas), con gran capacidad de expansión e impacto.

5 Además de su evidente carácter social, el carácter individual de la proyección cinematográfica condiciona su visionado: "El espectador de las "salas oscuras" es sujeto pasivo en estado puro. Nada puede, no tiene nada que dar, ni siquiera sus aplausos. Está paciente y padece. Está subyugado y sufre. Todo pasa muy lejos, fuera de su alcance. Al mismo tiempo todo pasa en él, en su cenestesia psíquica, si se puede decir así. Cuando los prestigios de la sombra y del doble se fusionan sobre una pantalla blanca en una sala oscura, para el espectador, hundido en su alvéolo, mónada cerrada a todo salvo a la pantalla, envuelta en la doble placenta de una comunidad anónima y de la oscuridad, cuando los canales están obstruidos, entonces se abren las esclusas del mito, del sueño, de la magia." (Morin, 2011:91)

En el afán de buscar un testigo/testimonio neutral, se impone de una forma más o menos voluntaria/consciente un marco. El carácter documental, que en el cine viene profundamente marcado por su actualidad, gestiona una interpretación creadora de la realidad, pues la cámara no deja de ser selectiva ante esta realidad (que, por otra parte, no cabe dentro de 90 minutos de proyección y tiene que resumirse, simplificarse, ejemplificarse, comprimirse)[6].

La creatividad es otro de los rasgos de las obras cinematográficas que ahonda en el problema del sesgo. No solo se "ve" cinematográficamente de una determinada manera gracias a los instrumentos de grabación, a la exposición de la historia por parte de los actores y al trabajo de los especialistas en cada uno de los elementos del rodaje. También la visión es una determinada, pues se parte de una mirada particular que toma forma de una manera precisa (entre múltiples posibilidades).

El uso de artificios cinematográficos, como el montaje o las metáforas, sirve para subrayar ideas, para ahondar de una forma adulterada en la explicación de la realidad, para idealizar, para sugerir. El cine capta la vida, pero no la registra de forma aséptica y "total". Selección y orientación son dos de las pautas que constituyen el montaje (Jarvie, 1974), un paso fundamental en la elaboración de una película que supone la integración de las partes en una unidad con sentido[7], un delicado momento en el que la significación de la historia y el sentido de las escenas pueden alterarse. El montaje es el instrumento a través del cual cristaliza la mirada, se traduce la percepción. Es una intervención ante la que nos cabe preguntar cuál es su efecto sobre la "realidad" del filme.

Volviendo sobre lo esencial, sobre la imagen, sobre el carácter visual del cine, recordemos que una película es una sucesión de imágenes de forma secuencial, lineal y continua, que contiene mensajes que admiten una lectura transversal. Pero a pesar de su orden cronológico tácitamente necesario, espontáneo y natural, las imágenes no son ni arbitrarias ni neutras. Como en un texto, están estratégicamente situadas para lograr una coherencia (a veces aparentemente incoherente, surrealista) del discurso, para transmitir un mensaje, cumpliendo una función que relaciona y organiza internamente el film. Existe una manipulación en un sentido literal y metafórico. Se usan imágenes aceptadas (reconocibles) por una sociedad y se crean otras nuevas. Así, "El cine es, al mismo tiempo, repertorio y producción de imágenes. No muestra "lo real", sino los fragmentos de lo real que el público acepta y conoce. En otro sentido, contribuye a ensanchar el dominio de lo visible (…)." (Sorlin, 1985:60). El cine como espectáculo, entretiene y muestra, pero además presenta una puesta en escena social, es una retraducción de la realidad, una construcción (en la que existe una selección y una distribución de los elementos que la conforman) en la que se establece un nexo con el espectador.

Ante una película, nos encontramos, con una imagen y un análisis/discurso cinematográfico de la realidad social. Esto hace que se plantee la importancia, potencia y capacidad explicativa de lo audiovisual e incluso la influencia y el lugar de los medios audiovisuales en la vida social como un objeto de consumo, como un elemento cotidiano. El impacto de la imagen, su carácter inmediato, directo, explícito, sumario, provoca a la vez desprecio y sobreestimación. La ilustración visual simplifica y dificulta la lectura, corriendo uno el riesgo de dejarse llevar por la falsa evidencia de una imagen a la que se otorgan facultades mágicas que le permiten "hablar por sí misma", siendo, sin embargo, un eco que necesita una interpretación.

El cine y el análisis social

Llegados a este punto, reconsideremos el cine desde el punto de vista del análisis social. Aquí creo que es necesario abordar la cuestión desde una triple perspectiva: el cine como producto de una sociedad, el cine como forma de analizar la sociedad y el cine como objeto de consumo.

Se trata de identificar una serie de ideas dentro de un discurso narrativo y relacionarlas con unos conceptos. Reconozco, pues, la existencia de un discurso, de una reflexión dentro del film, de una intención de comunicar, de destacar ciertas nociones, de que éstas lleguen al espectador.[8] El cine puede servir de vehículo de solidaridad, de concienciación social, de protesta ante las injusticias, como exponente de la lucha de clases, como fuente de memoria histórica, como denuncia ante las condiciones sociales, como sistema de difusión ideológica, como reducto de la independencia frente a la versión oficial[9]…

Ya hemos visto que el cine es una captación de la realidad que no deja de ser una reflexión sobre ella donde se da una selección, una elección, que intenta conseguir una coherencia interna, crear un discurso. No se aleja mucho de otras formas de conocer la realidad, pues realmente se basa en la producción y traducción de un modelo. La mirada cinematográfica se constituye como una forma de observar el mundo, de plantear cuestiones, de sugerir preguntas y de obtener respuestas. Sin embargo, tampoco podemos pasar por alto que el medio tiene sus limitaciones, pues sigue habiendo una distancia entre la representación y lo representado y el mensaje está mediatizado por la forma de contarlo. No hay que olvidar que "esa pura apariencia que es la obra de arte –ajena, por desprendida, a la cosa que imita- puede fingir todo un bloque de la realidad,

6 La película tendrá un comienzo y un fin, un encuadramiento artificial marcado por el hecho de que "La enumeración completa y neutra de todos los elementos que componen una expresión figurativa es irrealizable: toda descripción entraña una lectura." (Sorlin, 1985:56).

7 Paradójicamente se crea una unidad a partir de diversas (y parciales) visiones, perspectivas, aspiraciones de las partes creadoras que la componen (actores, guionistas, director…)

8 En este trabajo me refiero a un tipo determinado de películas, de contenido/crítica social, detentadoras de un discurso que viene definido por el posicionamiento del propio director y equipo, por la autodefinición y contenido de los propios films y por su inclusión en una determinada clase de cinematografía por parte de sus autores y de la crítica especializada.

9 Ken Loach sería un ejemplo de ello y, por ello, su trabajo ha sido sometido a la censura.

o componerse de elementos representativos, elegidos en ella como en un desordenado almacén." (Ayala, 2006:24). Se puede crear cierta dispersión y fragmentación que pueden generar superficialidad, ingenuidad, caos y confusión. La guía que supone la intuición del creador entre sensaciones e ideas y que logra un orden y una jerarquía en la selección de los elementos creando una disposición lógica para mostrarlos puede degenerar en una artificialidad que pervierta el mensaje del film. Pero las lagunas, las vacilaciones, las dobles lecturas, también abren perspectivas, proporcionan la libertad que permite que la imagen, más que una copia de la realidad, sea una reveladora de ésta.

Por ello, resulta interesante la periferia, el contexto del universo fílmico que se muestra, tanto la significación explícitamente declarada en los temas, diálogos e imágenes como la significación secundaria, las posibilidades de explotación/exploración. La película, creada dentro de un marco, lo sobrepasa, aportando una nueva propuesta, una reflexión.

Las películas, como expresiones ideológicas que participan en la reelaboración y en la difusión de la ideología en una sociedad, pueden contener percepciones sobre la representación y sobre las mentalidades de una sociedad. El contexto en el que son creadas marca las circunstancias en las que nacen, las características que las constituyen y también los instrumentos de los que disponen para transmitir su mensaje. En su recreación y proyección del mundo, el cine interrelaciona individuos reproduciendo jerarquías, valores, comportamientos, influencias..., pone en funcionamiento una forma de contemplar, una visión del mundo cuajada de prejuicios, interpretaciones, lugares comunes y juicios sociales. Crea un universo ficticio que pretende ser una analogía que se construye por aproximación.

Los filmes son expresiones ideológicas no solo por lo que revelan sobre una sociedad (las posibilidades de sentido posibles), sino también por lo que esa sociedad les permite mostrar (lo que es tolerable). Hay zonas de silencio (impuesto, voluntario o involuntario) y zonas de consenso, que están marcadas socialmente por unos límites ideológicos de la percepción determinados por cuestiones como la economía, la cultura o la política. La censura y la autocensura cobran aquí un importante rol, sobre todo al considerar el carácter delicado y polémico de algunas de las cuestiones que se tratan al hablar de los problemas sociales. Más allá de qué está permitido o qué es tolerado en el cine, es significativo el uso de convenciones, el margen de protesta o las reglas que lo rigen. También resulta interesante comprobar cuáles son los medios disponibles para llegar al público, para que exista legibilidad, una lectura de lo audiovisual culturalmente elaborada y aprendida. Todo ello debe ser adaptado a un espectador que no es un espectador "medio", sino un destinatario abstracto al que la obra interpela.

El cine transmite representaciones y esquemas sociales, recoge y a la vez produce con nuestro bagaje cultural, sirve para relacionarnos con el exterior, para mostrarnos a los otros, pero también a nosotros mismos. Al fin y al cabo, en los filmes se da una escenificación, se muestra una sociedad. La obra fílmica es una transcripción, en la que hay un proceso de escritura[10] y otro de lectura[11] en los que participa la ideología: "Un grupo de personas hace una elección en el universo sensible que lo rodea y, con el material seleccionado, trata de hacer un producto que otros puedan recibir. Hay, en suma, una doble mediación (entendemos por ello: filtración y después reorganización) que primero pasa por el equipo con sus intereses propios, su posición particular en el medio del cine y en la sociedad, después por la política que este mismo equipo adopta ante el público." (Sorlin, 1985:170).[12] La reflexión sobre una sociedad no deja de ser una traducción de la realidad, una transformación de los datos al vocabulario social admitido, mecanismo por el cual se facilita su comprensión. El mundo real ha de ser digerido (interiorizado y estructurado) para ser entendido. Y el cine realiza esta labor creando una imagen, una imagen que no solo es analítica, también es emotiva.[13]

La crítica social toma forma a través de la descripción, de la narración de situaciones reales/realistas. El cine social, en su descripción de la realidad, acerca lo lejano y aproxima aún más lo cercano, pues aborda las parcelas de la realidad con las que se está próximo, con las que convivimos, pero a las que no tenemos acceso directo. La temática social se esboza a través de generalidades y se perfila en los detalles, buscando el autor una justificación de su inclusión. El sistema narrativo fílmico propone luchas o desafíos que deben afrontar personajes identificables en una temporalidad orientada, con un principio y un fin. Por su construcción, el film es una manifestación de la época que lo crea, pero, a la vez, supone la concentración de ese contexto en un espacio limitado, una reconstrucción de la realidad en otro medio, modificándola, una supresión del tiempo en un relato cerrado y discontinuo que abole el pasado y el futuro. De esta forma, se introduce cierta artificialidad en un paisaje realista.

En la lectura audiovisual crítica no solo importa lo que revela la película, sino también lo que omite, lo que ignora (más o menos conscientemente). Si "Toda producción intelectual no es, en definitiva, sino una expresión ideológica particular" (Sorlin, 1985:19), en el film hallaremos fragmentos de una totalidad, pero, ¿cuánto son de explicativos?, ¿cuál es su veracidad?, ¿y su utilidad?. Se trata de ver el discurso general de la película, de qué se habla y de qué no se habla, pues ésta profundiza sobre unos temas pero también discrimina, deja asuntos sin tratar. Hay cuestiones, como las referidas a los problemas sociales, que no son amables pero son "necesarias", que se alejan de lo que se considera ocio (una de

10 De filtración y redistribución.

11 De reconstrucción e interpretación de una obra audiovisual.

12 Un elemento básico es la orientación y finalidad que una película persigue, cuestión en la que juega un papel principal su director: ¿quiénes hacen las películas y por qué las hacen?, ¿quiénes ven las películas, cómo y por qué las ven?, ¿qué es lo que se ve, cómo y por qué?, ¿cómo se valoran las películas, quiénes las valoran y por qué?…

13 Una de las dificultades de la escritura/lectura reside en el peso de la afectividad, del autor y del espectador. Entra aquí en juego la dialéctica objetividad/subjetividad: "Lo que hay de más subjetivo –el sentimiento- se ha infiltrado *en lo que hay de más objetivo: Una imagen fotográfica, una máquina*." (Morin, 2011:105).

las funciones del cine, pero no la única) y suponen un análisis de la sociedad, una forma de discutirla. Las "grandes cuestiones del momento", la actualidad, los temas candentes, pueden ser explotados por el cine para aprovechar el tirón o por responsabilidad social. A partir de la narración de la experiencia, el cine ejerce una influencia, participa en el debate.

Finalmente, consideremos al cine como el medio de comunicación de masas que es. Al serlo, difunde la cultura ejerciendo un nexo de unión entre los componentes de la sociedad, que, a través de él, comparten experiencias[14]. El papel creciente de los medios de comunicación en nuestra sociedad global interconectada, la ampliación de su potencia comunicativa gracias a Internet, el poder social que despliegan como transmisores de ideas, subrayan el potencial del concepto de M. McLuhan "el medio es el mensaje". Más allá de su capacidad para crear una industria económicamente significativa, debemos reconocer la facultad transformadora del cine como medio que genera una experiencia que crea nuevas circunstancias, nuevos hábitos y nuevas actitudes mentales. Esto es algo que salta a la vista con la asistencia al cine (a la sala de proyección) como lugar físico: "La experiencia de la asistencia al cine es definitiva para el medio en general. Los productores producen, los públicos se congregan, los críticos valoran, y todo a causa de la confrontación del público con la pantalla. El cine es un canal de comunicación peculiar, pues tiene sólo unas cuantas salidas y, funciona nada más que intermitentemente (sobre todo después del mediodía), asemejándose más a una biblioteca que a una fuente. El mensaje es usualmente transmitido en dos horas, poco más o menos. Hecha la oscuridad, la pantalla se ilumina, la película se pone en marcha, y un mundo se abre." (Jarvie, 1974:208-209).

Ken Loach y su cine

Pasemos a la ilustración de lo que hasta este punto he señalado, hablando primero del director Ken Loach y su cine y, después, de los títulos seleccionados.

Si bien toda película es una labor de equipo[15], el papel de director es ser el coordinador de esfuerzos, nexo de unión y, en algunos casos más que en otros, quien imprime un sello al producto (aunque sea de una forma nominal, en cierto modo artificial), quien crea un discurso propio y reconocible, quien crea una unidad coherente bajo su mirada.[16] Al final, es el director quien dota a la película de un determinado estilo, quien se rodea de profesionales que materialicen su visión, quien aúna esfuerzos, quien organiza las distintas partes del proceso creativo llevadas a cabo por personas especializadas para conseguir un resultado final, un producto acabado, la película. A pesar de esto, no podemos desdeñar la importancia de las contingencias específicas que afectan a la realización del filme relacionadas con el equipo o las condiciones del rodaje, pues una película, al fin y al cabo, es un compromiso entre ideas y circunstancias (Jarvie, 1974).

Kenneth (Ken) Loach (Warwickshire, Inglaterra, 1936) es un director de cine perteneciente al realismo social británico, tanto en la forma como en los contenidos, caracterizándose su extensa y galardonada filmografía por un notable interés por los problemas sociales. Si bien el propio K. Loach considera que, en comparación con otras, la del cineasta es una actividad ineficaz, él no se limita a ser un mero espectador: "El cine siempre está detrás de la primera línea. Cuando haces una película, no estás realmente en la lucha política. Te pagan bien, te dan las gracias por todo, y siempre estás en un lugar seguro. Desde esa posición privilegiada intentas apoyar a quienes han puesto sus vidas en primera línea; a quienes tienen la lucha por modo de vida." (Fuller, 1998:99). Sus ideas socialistas trotskistas le han hecho adoptar una activa militancia y compromiso políticos a los que su cine no puede ser ajeno. El estilo del director inglés, alejado de toda artificialidad, resulta directo, realista, naturalista, duro, pero no carente de ironía, ternura ni, en algunas ocasiones, sentido del humor. El realismo que consigue en su ficción, retrata con verosimilitud y veracidad los elementos básicos del mundo actual. La aparente espontaneidad de los diálogos que favorece la veracidad de las relaciones entre los personajes (el realismo, al fin y al cabo) responde a un cuidadoso trabajo de dirección y edición. Su obra destaca por su lúcida exposición de ideas, de modo que estos diálogos, en ocasiones, se convierten en debates, en un elemento dinamizador de un discurso político, e, incluso, llegan a transformarse en auténticos monólogos que se erigen en discursos. Su experiencia en la elaboración de documentales resulta muy útil para lograr esta verosimilitud y realismo e, incluso, su ficción adopta técnicas y líneas argumentales del documental. El propio autor considera que, con la ficción, ha conseguido comunicar ideas de una forma incluso más efectiva que con el documental y no solo porque la censura impidiese que muchos de sus documentales vieran la luz[17].

Situar una historia de ficción dentro de un contexto real aporta verosimilitud, pero exige responsabilidad. K. Loach intenta llamar la atención sobre problemas ante los que la sociedad debe concienciarse y responsabilizarse, ante desigualdades causadas por una dinámica que no parece tener final feliz. Por ello, Ken Loach es un cineasta crítico con el mundo

14 No solo como espectadores con otros espectadores, sino que comparten las experiencias que viven otros en la pantalla (y que son compartidas a su vez con otras personas que ven o han visto la película).

15 El hecho de rodar una película (la experiencia común) crea una unidad (el "equipo de la película") que integra partes diferenciadas y crea una estructura en la que se dan relaciones dentro del mismo grupo y con otros grupos (como pueden ser el público o la prensa).

16 Ante la pregunta "¿Son los medios de producción, y, en especial, la atmósfera colectiva que se crea cuando ruedas una película, parte intrínseca del proceso democrático de creación?", K. Loach responde: "No puedo usar la palabra "democrático" porque la labor de un director es, y tiene que ser, manipular. Sólo una o dos personas pueden mirar por la lente de la cámara, así que sólo ellos van a ser los que hagan los juicios sobre qué es lo que va a ocurrir durante el rodaje. Pero sí que puedo decir que es un proceso en equipo. Sé que es un tópico, pero es cierto que en una película todo el mundo contribuye a mejorarla o a empeorarla." (Fuller, 1998:196-197).

17 El ser objeto de la censura, sobre todo en los años 80, hace que se desmoralice como cineasta, pero consigue canalizar su crítica y reformularla en su producción de los 90.

postindustrial contemporáneo y con las posibilidades que éste apunta. Como él mismo afirma: "A corto plazo, no se puede ser optimista porque la gente se enfrenta todos los días a este declive en espiral. A largo plazo, supongo que soy optimista, porque creo que la gente siempre estará dispuesta a luchar. Sólo por esta razón hago películas, para darle una expresión a esa disposición, para compartir ese tipo de resistencia que es la que te permite reír. Es lo que te anima a levantarte cada mañana." (Fuller, 1998:200).

El escenario de sus películas suele ser su propia patria, aunque en sus últimos films se multiplican las referencias que provienen más allá del Reino Unido, mostrando la extensión y expansión que alcanza un mundo globalizado. En estas ocasiones, la distancia le permite ver las cosas desde otra perspectiva, capturar una imagen más amplia. Sin embargo, un tema recurrente en su filmografía son las consecuencias de la agresiva política económica y social inglesa thatcherista y posthatcherista que sometió a la población a un sacrificio inhumano. Fruto de la conmoción social que causaron sus secuelas, a partir de los años 90 apareció una corriente de películas que criticaba con dureza el gobierno thatcherista en la que participó el director inglés con excelentes títulos como *Lloviendo piedras* o *Mi nombre es Joe*. Frente a los films en los que los trabajadores eran un elemento más o menos decorativo, en la obra de K. Loach estos alcanzan un papel protagonista como colectivo y descubre en la clase obrera valores que evitan que su retrato se convierta en caricatura o caiga en la condescendencia. Usando términos de clase, el director reivindica la existencia de un sistema de clases, de una lucha política y social de los desfavorecidos: "mis películas tratan sobre un proceso que es dialéctico: la lucha entre fuerzas contrarias que hace que las etapas históricas avancen de forma dinámica. Pero creo que son más bien una descripción de un solo lado de ese proceso, que es el lado de la clase trabajadora. Tratan a menudo de los intentos de la gente de expresar o llegar a cierto entendimiento de su situación, del intento de desarrollar una conciencia de clase, y del intento de aquellos que luchan por lograr que esa conciencia de clase nazca a través de la colaboración, de la aceptación del grupo, o de la necesidad de enfrentarse y luchar." (Fuller, 1998:37-38). Firme combatiente contra el neoliberalismo, es muy crítico con las injusticias y las desigualdades sociales, erigiéndose en defensa de los oprimidos. Los temas sobre los que vertebra sus películas (los problemas económicos, la sociedad del bienestar, la violencia [física, económica, política], el desempleo, la inmigración, los conflictos de todo tipo en la sociedad actual…), de gran carga política y social, hacen que el guión cobre un gran protagonismo en la realización de sus películas.

Realmente, como narrador de historias, la principal preocupación de Ken Loach es la gente. El director británico cuenta, no grandes historias, sino las historias de la gente corriente de hoy en día. La política está implícita en la vida que intenta captar la ficción, pero debe fluir de una forma natural en la relación, sin forzar su aparición, aunque evitando cualquier tipo de parafernalia que desvíe la atención de lo realmente importante. Sus películas, instaladas en la rutina del día a día, captan cómo la gente "destruye con eficacia la igualdad, la libertad y los medios de vida de los demás (en el hogar, en el lugar de trabajo y en la sociedad)." (Fuller, 1998:12). El mundo que retrata no es hermoso, capta momentos de duda y resistencia que generan gran tensión e intensidad dramática. La gente se enfrenta a una lucha cotidiana a la que la esperanza espolea. Pero las posibilidades frustradas de los personajes dan paso a la desesperanza, en una ruptura del ritmo narrativo que demuestra un equilibrio inestable.

Una vez vistas las características generales de este director y su cine, pasemos a considerar la filmografía seleccionada.

En palabras del propio K. Loach: "más que de una persona en particular o de una situación o de una imagen precisa, la próxima película surge de un tema determinado. Para realizar un film, éste tiene que emocionarte tanto por su contenido temático como estético. Lo importante es siempre lo mismo: encontrar al hombre en la situación que sea, encontrar los momentos de resistencia, y los momentos de duda, y los momentos en los que hay que asumir responsabilidades, y extraer de todos ellos su cualidad dramática y su tensión. Creo que el cine actual toca muchas situaciones que son profundas o importantes, pero a menudo las reduce en aras de la creación de un estilo cinematográfico efectivo. Supongo que ahora el reto es olvidarse de todo eso y decir: "Veamos, ¿en qué se parecen los hombres que ven la película y los hombres que la protagonizan?"." (Fuller, 1998:199). En este sintético análisis fílmico de los contenidos de las obras del director británico, me centro en esos temas que vertebran las películas (familia, trabajo, emigración) y que son la conexión que establecen con la realidad. Al estudiar el tratamiento de lo real que nos muestran las películas de este director, podemos observar la sociedad, no tal como es, sino tal y como se dice, pues los films implican una reflexión, una construcción y un ordenamiento, en definitiva, un proceso de creación de un discurso. La construcción de la obra fílmica supone una apertura de las perspectivas, extender una amplia mirada sobre lo que la sociedad confiesa o rechaza de sí misma (con todas sus consecuencias). Así, siguiendo las líneas generales que estos films trazan, podemos observar el impacto de la postmodernidad en los distintos ámbitos que aquí nos ocupan.

El tema de la emigración se aborda en *Pan y Rosas* (2000) y *Solo un beso* (2004). En estas películas se analizan las causas y consecuencias del hecho migratorio y el impacto que la globalización económica y cultural tiene sobre la sociedad actual. Aparecen conceptos como el mestizaje, la multiculturalidad, la integración o la adaptación, pero también otros como el racismo, la explotación laboral o la exclusión social. Las dos perspectivas, la de los que emigran y la de la sociedad de acogida, son escrutadas en ambas películas, desenmascarando una realidad vivida que se desarrolla más allá de la realidad percibida.

La cuestión del trabajo se ejemplifica en *La cuadrilla* (2001) y *En un mundo libre* (2007). En las dos películas se retratan las transformaciones causadas por el neoliberalismo, las consecuencias del capitalismo. Se muestra la cara más cruda de la globalización económica y de la explotación laboral. Las reconversiones a las que fue sometida la industria inglesa durante

los 80 y 90 produjeron una degradación de la calidad y de la cantidad del trabajo. La introducción del capital privado y el desmantelamiento del sector público significaron la precarización del empleo, un hecho que se denuncia en estos films.

En torno al concepto de familia giran los argumentos de *Felices dieciséis* (2002) y *Buscando a Eric* (2009). La decadencia de la familia clásica y la aparición de otras nuevas formas de familia suponen un proceso de adaptación no exento de problemas. La lucha contra la desintegración familiar constituye una meta básica en ambas películas. Las nuevas estructuras familiares puede provocar distintos tipo de de conflictos en las relaciones entre sus miembros, generando nuevos problemas o reelaborando los antiguos. La interacción familiar cambia, las dinámicas internas se modifican y se necesitan nuevos referentes.

Realmente, todas estas películas suponen una aproximación de Ken Loach al problema de la integración/exclusión social. Un término, el de "exclusión social", que, según J. F. Tezanos, "es utilizado para referirse a todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX. (…) Es decir, la expresión "exclusión social" implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector "integrado" y otro "excluido". En consecuencia, su estudio remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a un lado u otro de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión." (Tezanos, 2009:138). Se trata, en definitiva, de una cuestión de estar dentro o fuera.

En las películas consideradas aquí, el director inglés logra captar el carácter multicultural, interdependiente, inestable y frágil de los nuevos tiempos, sometidos a una globalización que resulta ser, sobre todo, económica, y que se basa en una extensión sin precedentes de una forma de entender la economía, la neoliberal, con todas las consecuencias que ello entraña. Plantea la existencia de una modernidad líquida (Bauman, 2006b), en la que las instituciones políticas y el Estado del Bienestar se han debilitado debido al avance de los flujos económicos de un capitalismo radical y especulador que no se preocupa por sus víctimas.

El triunfo neoliberal es una parte fundamental de la cuestión que intenta desentrañar. Y supone un cambio de las actitudes frente el Estado del Bienestar. En las complicadas relaciones entre el trabajo, el mercado y el Estado del Bienestar, se ha de situar la contraposición entre las libertades privadas del mercado y las libertades públicas de la ciudadanía universal[18], el triunfo del individualismo que supone un desmantelamiento de la ciudadanía social propuesta por T. H. Marshall. Además, agravando la situación, se manifiesta una ausencia de compromiso y de responsabilidad de los medios con su realidad social, lo que confirma que estamos ante una época en la que la sociedad occidental y su cultura navegan sobre un individualismo galopante y sobre una devaluación democrática, eso que J. Habermas ha llamado crisis de legitimación (Habermas, 1999). No podemos dejar de admirar la actualidad de su análisis, ni de apuntar el paralelismo que el contexto que describe este director en sus films guarda con la situación española actual. Las políticas puestas en práctica por los conservadores ingleses de los 80 y 90 (thatcherismo y posthatcherismo) guardan aterradoras similitudes con las medidas económicas adoptadas en España en los últimos tiempos. Las consecuencias que de este tipo actuaciones se desprenden en las películas de Ken Loach deberían servir de advertencia.

K. Loach perfila un retrato sobre la cotidianeidad de la gente que nos rodea mostrando cómo no hay nada más extendido hoy que la ruptura y debilitamiento del vínculo social: "Los grupos de proximidad, la familia, los compañeros, el medio escolar o profesional, parecen por todas partes en crisis, dejando al individuo, sobre todo joven o ya mayor sin cónyuge o sin familia, extranjero o inmigrante, en una soledad que conduce bien a la depresión, o bien a la búsqueda de relaciones artificiales y peligrosas (…)" (Touraine, 2005: 91). Además, la traición al hombre proviene de aquellos que se supone deben proteger sus intereses (servicios sociales, dirigentes de sindicatos, madres, fuerzas de la ley y el orden, compañeros…). Esa insistencia en la deshumanización de la sociedad le lleva a incidir en las rupturas familiares, generacionales y sociales, sobrevolando siempre la sospecha de que la vida es difícil, dramática.

No hay nada más inevitable que la soledad del individuo y su descenso a una realidad arbitraria y altamente cambiante. La inestabilidad es la norma y la lucha por la supervivencia depende de las soluciones biográficas ante problemas y cuestiones estructurales y globales de los que se desmarcan y desentienden la sociedad y el Estado: "La nueva soledad del cuerpo y de la comunidad es resultado de un importante conjunto de cambios radicales que se resumen bajo el rótulo de modernidad líquida. No obstante, uno de esos cambios reviste particular trascendencia: la renuncia –o la eliminación- por parte del Estado a cumplir el rol principal (y hasta monopólico) proveedor de certeza y seguridad, seguida de su negativa a respaldar las aspiraciones de certeza/seguridad de sus súbditos" (Bauman, 2006b: 195).

En sus películas, el director británico realiza un análisis de cómo evoluciona la vida en sociedad y cómo esas modificaciones y alteraciones repercuten en la vida de los individuos y en las relaciones que estos entablan. Sus intereses están orientados hacia las incoherencias y contradicciones del mundo actual como la incomunicación en la era de la comunicación, el desamparo en la Sociedad del Bienestar, la soledad en el entorno urbano o el alejamiento de lo cercano. Retrata cuestiones como los males sociales, la indigencia, la falta de seguridad de los trabajadores, el desempleo, los salarios injustos, la ineficacia de los servicios sociales, el etnocentrismo, la intolerancia, el racismo o la erosión de la democracia. Y enuncia algunos problemas que la sociedad occidental se debe replantear como son la inequidad global, el imperio de lo económico, la fragilidad de los vínculos sociales o el valor de la vida. Proporciona, de este modo, una imagen veraz del mundo del que formamos parte.

Dentro de este contexto, uno de los principales logros de este director es hacer accesible lo inaccesible, conceder visibilidad a seres sociales invisibles (los inmigrantes, los parados, los solitarios, los marginados..., los outsiders al fin y al cabo). Y fijarse en los costes humanos del sistema, pues, en sus propias palabras: "El gasto humano nunca se repone. Está siempre delante de nuestras narices y siempre nos sentimos obligados a hablar de él. Cuando caminas por cualquier ciudad, sobre

18 Que llevada al extremo produce la tendencia a la igualación del estatus, de equiparación, entre el pobre y el delincuente.

todo por cualquiera de sus extrarradios, ves que la gente no lo está pasando nada bien. Cuando observas todas esas vidas que fracasan, entiendes que las cosas, tal y como están ahora, no funcionan. Tiene que haber mejores modos de vivir." (Fuller, 1998:196).

El director, en éstas como en todas sus películas, intenta provocar la duda, la reflexión, la reacción, la crítica del espectador ante la injusta realidad que le rodea. Que éste, de un sujeto pasivo, pase a ser un sujeto activo frente la realidad en la que vive.

Bibliografía

Alberdi, I. (1999) La Nueva Familia Española, Madrid, Taurus.

Ayala, F. (2006) Indagación del cinema, Madrid, Visor Libros.

Barthes, R. (1990) La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía, Barcelona, Paidós.

Bauman, Z. (2006a) Europa. Una aventura inacabada, Madrid, Editorial Losada.

_____ (2006b) Modernidad líquida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2005a) Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos, Madrid, Fondo de Cultura Económica**.**

_____ (2005b) Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias, Barcelona, Paidós.

_____ (2001) La posmodernidad y sus descontentos, Madrid, Akal.

Beck, U. (2007) Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización, Barcelona, Paidós.

_____ (2002) La sociedad del riesgo global, Madrid, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2000a) Cuestiones de sociología, Madrid, Istmo.

_____ (2000b) La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto, Madrid, Taurus.

Canal, P. (2005) Cine y sociedad del cambio de milenio, Barcelona, Ronsel.

Ferro, M. (1995) Historia contemporánea y cine, Barcelona, Ariel.

Fuller, G. (ed.) (1998) Ken Loach por Ken Loach, Barcelona, Alba Editorial.

Gómez Árboleya, E. (1990) "Sociología en España" en Giner, S. y Moreno, L. (Compiladores) Sociología en España, Madrid, CSIC, pp. 17-50.

Habermas, J. (1999) Problemas de legitimación en el capitalismo tardío, Madrid, Cátedra.

Hernández Rubio, J. (2005) Las 100 mejores películas del cine social y político, Madrid, Cacitel.

Jameson, F. (1995) La estética geopolítica. Cine y política en el espacio mundial, Barcelona, Paidós.

_____ (1991) El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado, Barcelona, Paidós.

Jarvie, I. C. (1974) Sociología del cine. Ensayo comparativo sobre la estructura y funcionamiento de una de las principales industrias del entretenimiento, Madrid, Ed. Guadarrama.

Lepenies, W. (1994) Las tres culturas. La Sociología entre la Literatura y la Ciencia, México, Fondo de Cultura Económica.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. (2007) Ciudadanía y clase social, Madrid, Alianza Editorial.

Morin, E. (2011) El cine o el hombre imaginario, Barcelona, Paidós.

Noya, J. (ed.) (2003) Cultura, desigualdad y reflexividad. La Sociología de Pierre Bourdieu, Madrid, Catarata.

Pérez Adán, J. (ed.) (2004) Cine y sociedad. Prácticas de Ciencias Sociales, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.

Pino Artacho, J. del (1990) La teoría sociológica. Un marco de referencia analítico de la modernidad, Madrid, Tecnos.

Rodríguez Caamaño, M. (2001) "La sociología, resultado de la modernidad" en Rodríguez Caamaño, M. Temas de Sociología, Madrid, Huerga y Fierro, tomo I, pp. 11-56.

Saavedra, L. (1991) El pensamiento sociológico español, Madrid, Taurus.

Sorlin, P. (1985) Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana, México, Fondo de Cultura Económica.

Tarín, J. M. (1999) "El cine de Ken Loach" disponible en http://www.labutaca.net/reportaje/elcinedekenloach/.

Tezanos, J. F. (2009) La sociedad dividida. Estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas, Madrid, Biblioteca Nueva.

_____ (2004) Tendencias en desigualdad social y exclusión social (Tercer Foro sobre tendencias Sociales), Madrid, Sistema.

Touraine, A. (2005) Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy, Barcelona, Paidós.

White, H. (1994) El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica, Barcelona.

LA CULTURA *SKATE* EN MADRID: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

Israel V. Marquez y Rubén Díez García[1]

Resumen

Desde una perspectiva que pone el énfasis en los aspectos intersubjetivos y culturales de la realidad nos acercamos al resurgimiento del *skate* en Madrid a partir de datos extraídos etnográficamente. En esta comunicación presentamos los resultados preliminares de una investigación en curso que surge como respuesta al visible incremento de la práctica del *skate* en la ciudad Madrid, fuertemente relacionado, entre otros aspectos, con la transformación urbanística de algunas zonas de la ciudad y la habilitación de *skateparks* por parte de las instituciones municipales. Si bien, el marco analítico que proponemos para el estudio de este resurgimiento responde a cambios de mayor calado en el orden cultural de las sociedades occidentales y de la propia cultura *skate*, en dinámica interdependencia con la esfera económica, como orden de producción y distribución de servicios y productos culturales y deportivos.

Palabras clave: etnografía; cultura; deporte; madrid; *skate*

Justificación y metodología

Nuestra propuesta de investigación se centra en el estudio de los valores, creencias y elementos constitutivos de la identidad de esta comunidad, a día de hoy, así como de las pautas de acción que los *skaters* despliegan en los diferentes espacios urbanos donde desarrollan sus prácticas, habilidades y trucos de patinaje. Asimismo, nuestro programa de investigación incorpora otros aspectos de la realidad social interconectados con el orden cultural como son las actividades de producción y distribución de los 'medios' (tablas, protecciones, accesorios, infraestructuras y espacios) y 'destrezas' (escuelas de patinaje, jornadas y encuentros sobre práctica del *skate*) que dotan a esta comunidad de una capacidad expresiva, expansiva y generadora de nuevas prácticas culturales y 'estilos de pensar' (Douglas, 1988) que está teniendo un gran potencial para atraer nuevos seguidores e incrementar su visibilidad en nuestra ciudad.

Para la obtención de los datos relativos a esta investigación aún en marcha hemos recurrido a la metodología etnográfica y a técnicas tradicionales de la misma como son la observación participante y las entrevistas en profundidad. Hemos seguido, observado e interactuado con un grupo de *skaters* en instalaciones como el *Skate* Park de Madrid Río, el de la Tabacalera, y hemos asistido a eventos como el Madrid *Skate* Film Festival[2]. Asimismo, hemos realizados entrevistas a *skaters* en el contexto de la acción y en profundidad, que han sido grabadas para su posterior análisis. Por otro lado, dada la importancia que tiene Internet y las redes sociales en la vida diaria de esta comunidad (las cuales utilizan para intercambiar información, comentar vídeos y otro material visual, realizar "quedadas", etc.), hemos extendido la etnografía cara a cara o presencial a contextos digitales, llevando a cabo una "etnografía virtual" (Hine, 2004) o "netnografía" (Konizets, 2010).

Al combinar investigación *online* y *offline*, nuestro trabajo puede ser descrito como una "etnografía mixta" (*blended ethnography*), esto es, un tipo de etnografía a medio camino entre la tradicional etnografía cara a cara y la nueva "netnografía" desarrollada en plataformas digitales tipo blogs, foros, redes sociales, mundos virtuales, etc. (Ibid.). Pensamos que en una situación como la actual, donde Internet y las redes sociales están tan integradas en la vida cotidiana de las personas, la investigación *online* es tan necesaria como la *offline* si queremos entender el verdadero alcance de los colectivos que estudiamos, en especial si hacen un uso intensivo de estas herramientas, como es nuestro caso con el colectivo *skate* estudiado. Por eso realizamos (y seguimos realizando) observación participante y entrevistas tanto en contextos presenciales como mediante interacción *online*, lo que nos está permitiendo obtener un registro de datos más amplio y un retrato más fiel y coherente de lo que realmente significa hoy ser *skater*, de cómo la sociedad de la información está cambiando los modos en que los *skaters* conciben, comentan y experimentan su práctica.

Aproximación a la cultura *skate*

La práctica del *skateboarding* o *skate* consiste en utilizar una tabla con ruedas (conocida como *skate* o monopatín) para deslizarse por el asfalto y realizar una diversidad de trucos que van desde elevar la tabla del suelo realizando piruetas o

1 Israel V. Marquez. Universidad Complutense de Madrid. isravmarquez@gmail.com / Rubén Díez García. Universidad Carlos III de Madrid. ruben.diez@uc3m.es

2 http://madrid*skate*filmfestival.com/

utilizar el mobiliario urbano (bancos, bordillos, escalones, barandillas, etc.) como medio para desarrollar maniobras y deslizarse a través de él. El *skate* está íntimamente relacionado con el *surfing*, y en sus orígenes se desarrolló como una alternativa a la tabla de *surf* para ser practicado en tierra, normalmente en piscinas vacías y otros planos inclinados donde los *skaters* eran capaces de simular los movimientos de las olas cuando no podían usar sus tablas de *surf* debido a las malas condiciones temporales. De hecho, en los orígenes del *skate* éste se conocía con el nombre de *sidewalk surfing* o "surf de las aceras" y muchas se veces se practicaba descalzo o de rodillas, buscando una vez más emular la experiencia del *surfing*.

Como muchas otras prácticas culturales, el *skate* surgió en California a finales de los años 50, coincidiendo con un contexto de desarrollo económico, social y político en EE.UU que sustituyó la tradicional ética protestante por una nueva ética hedonista y consumista donde el placer y el juego empezaron a desplazar al trabajo y la religión como estilo de vida predominante (Bell, 1977). El *skate* es básicamente un invento norteamericano, y ha sido en torno a palabras, revistas, videos y música norteamericanos que se ha desarrollado en el resto de países todo un imaginario sociocultural en torno a esta práctica. No hay más que observar que todo el vocabulario técnico que los *skaters* utilizan para comunicar sus trucos y maniobras es inglés: *lip, flip, kickflip, hellflip, backflip, hardflip, grab, boneless, slide, backside, frontside, nose, tail, regular, goofy,* etc. Los diferentes estilos que se asocian con la práctica del *skateboarding* también se conocen por sus nombres en inglés: *old school, streetstyle, slalom, freestyle, downhill* o *longboard, mini cruiser*, etc.

El *streetstyle* es quizás el estilo más conocido de *skate* y el responsable de que esta práctica se asocie fundamentalmente con la cultura urbana o callejera. El *streetstyle*, o *skate* de calle, está directamente relacionado con la invención de una maniobra técnica conocida como *ollie.* El nombre del truco deriva de la primera persona que lo utilizó, Allan "Ollie" Gelfand, y es el truco básico del *skateboarding,* sobre el que se desarrollan muchos otros. Es el primer truco que un *skater* aprende y un paso necesario para poder desarrollar todos los demás. Este truco consiste en saltar con la tabla sin sujetarla con las manos. Al realizar un *ollie*, tanto la tabla como el *skater* saltan en el aire y permanecen en contacto durante el salto. Allan "Ollie" Gelfand consiguió revolucionar la práctica del *skate* con este invento, dando lugar al nacimiento del *streetstyle.* Gracias a este truco, el *skater* podía ahora saltar aquellos obstáculos que encontraba durante sus recorridos urbanos, y de hecho la práctica del *skate* se relacionó entonces con la búsqueda de estos obstáculos y la forma de hacer innovadores trucos en ellos, ya fueran bancos, bordillos, fuentes, escalones, etc. El mobiliario urbano de las ciudades se convirtió entonces en un lugar en el que los *skaters* podían desarrollar su imaginación y creatividad a partir de innovadores trucos y acrobacias ideados a partir de diversos elementos disponibles en la calle, inscribiéndoles nuevos usos y significados. El *streetstyle* es también el responsable de esa imagen estigmatizada que se ha desarrollado en torno a la figura del *skater*, que es visto en la percepción popular como alguien que "destroza" el mobiliario urbano con su tabla y sus maniobras, y que atemoriza a los conductores y transeúntes con su velocidad.

Con el tiempo, especialmente durante la década de los 90, el *streetstyle* acabó desplazando al resto de estilos y se convirtió en la imagen principal del *skate* a nivel internacional, algo que fue posible gracias a un mercado en expansión de material técnico, revistas, videos y música dominado por un modelo norteamericano que "difundió no sólo innovaciones en la práctica sino también imágenes de los mejores espacios y mobiliario urbano para patinar de muchas ciudades del mundo" (Camino, 2008: 58). Esta apropiación del espacio público por parte de la cultura *skate* fue visto como un problema por varios gobiernos de distintas partes del mundo, y muchos de ellos llegaron a prohibir esta práctica imponiendo multas y requisando tablas[3]. Para muchos gobiernos y personas de a pie, los *skaters* representaban un estilo de vida marginal, inmaduro e improductivo que incluso dañaba la estética de las ciudades, al igual que otras subculturas entonces en auge como la del *graffiti*, con la que guarda varias similitudes. Otra medida para frenar la actividad de los *skaters* fue la instalación de los llamados *skatestoppers,* los cuales son pequeñas piezas de metal o cemento que se fijan en el mobiliario urbano para dificultar que las tablas se deslicen por él.

Skatestoppers en forma de pequeños bloques de cemento en la plaza de la Avenida Felipe II de Madrid

Fuente: Diario Local Zona Retiro (08/03/2011)[4]

3 La Ordenanza de Movilidad para la Ciudad de Madrid, en su artículo 26, prohíbe expresamente "circular por la calzada utilizando monopatines, patines o aparatos similares, salvo que se trate de zonas, vías o partes de éstas que les estén especialmente destinadas, y sólo podrán circular a paso de persona por las aceras o por las calles residenciales debidamente señalizadas, sin que en ningún caso se permita que sean arrastrados por otros vehículos". http://www.madrid.es/UnidadWeb/UGNormativas/Normativa/2005/ANM200548.pdf

4 "El Ayuntamiento 'parchea' la Avenida de Felipe II a prueba de patinadores". Disponible on-line a través del *link*:

A pesar de estos intentos por reprimir esta práctica, algunos los *skaters* han seguido apropiándose del mobiliario en espacios públicos, continuando esa actitud rebelde que se les atribuye caracteriza y mediante la cual expresarían su particular desafío simbólico a los modelos adultos y a las instituciones responsables de la producción y gestión oficial del espacio público. Esta actitud, junto con un sistema propio de creencias, valores, prácticas y comportamientos, definen al *skate* como subcultura, es decir, como "una unidad de funcionamiento dotada de un impacto integrado en los individuos participantes" (Gordon, 1947: 40). El aspecto subcultural del *skate* se manifiesta también en sus saludos y en un uso distintivo de la vestimenta, como por ejemplo el empleo gorras, zapatillas de *Nike, Converse, DC* o *Vans*, y camisetas de marcas de *skate*, tales como *Independent, Element, Santa Cruz, Flip, Girl, Chocolate,* etc. También en la música que escuchan, normalmente estilos urbanos como el *hip-hop*, el *punk* y el *hardcore*. Asimismo, los *skaters* han desarrollado un vocabulario propio que les caracteriza como subcultura y que incluye expresiones como las siguientes: *"skate or die"* (un aforismo dentro de la subcultura *skate* cuyo significado es que nunca te canses de intentarlo, incluso aunque mueras en el intento), *"skate and destroy"* (una frase que se difundió y popularizó a principios de los años 80 y que simboliza la naturaleza subversiva del *skate* y su búsqueda continua de espacios y mobiliario urbano para la creación de nuevos trucos), "*skate is not a crime"* (un eslogan dentro de la subcultura *skate* que se refiere a la defensa de esta práctica frente a aquellas instituciones y legislaciones que la prohíben y condenan), *"Sk8"* (abreviatura de *skate*), "pro" (abreviatura de *skater* profesional), "cazar un truco" (bajar desde el aire hasta el suelo con la tabla y que los pies no se salgan de la tabla cuando entra en contacto con el suelo), "planchar un truco" (caer un truco sin imperfección alguna, sin tambalearse o poner las manos en el suelo al situarse sobre la tabla), "grindar" (señala la acción de deslizarse sobre un mobiliario urbano con la tabla), etc.

Es por medio de todos estos elementos que los *skaters* manifiestan su particular *estilo*[5] y "dramatizan la realidad", es decir, se "ponen en escena" y se hacen notar como únicos y distintos: "*toda identidad necesita 'mostrarse', comunicarse para hacerse 'real', lo que implica por parte del actor individual o colectivo la utilización 'dramatúrgica' de aquellas marcas, atributos y elementos que le permitan desplegar su identidad*" (Reguillo, 2000: 98-99).

Zapatillas Converse utilizadas para la práctica del skate y tatuaje de una tabla o monopatín

Fuente: Etnografía-2 (21/11/2012)

De esta forma, los objetos simbólicos que definen la subcultura *skate* (el vestuario, la apariencia, el lenguaje -verbal y corporal-, las formas de interacción, la música, etc.), se configuran como una "*unidad* junto a las relaciones, la situación y la experiencia del grupo" (Hall, citado en Hebdige 2004: 159). Surge así la construcción simbólica "nosotros los *skaters*", la cual establece alteridades con respecto a otras manifestaciones subculturales como los *punk*s, los *mods*, los los *rockers*, los *raperos*, etc. Ellos son los "otros", están fuera de la identidad *skate* como grupo social particular, pertenecen a otro "mundo", a pesar de todos los elementos que comparten: juventud, música, apropiación urbana, consumo de drogas, etc. A pesar de querer mantener su diferencia y singularidad, las subculturas nunca son "puras" pues interactúan y reciben influencias de otras subculturas. Por ejemplo, en el caso del *skate* es muy notable la influencia de la música *hip hop* y el uso de ropa holgada en los denominados "*skate*r-*raperos*". Por otro lado, la subcultura *punk* ha ejercido una notable influencia en los llamados "*skate*r-*punk*s", los cuales visten pantalones estrechos, colores oscuros y escuchan música *punk*, *metal* y *hardcore*. En la década de los 90 era común asociar a los "*skate*r-*raperos*" con la práctica del *streetstyle*, y a los "*skate*r-*punk*s" con el *skate vertical* practicado en *skateparks*, rampas y *half-pipes,* aunque tal división se ha vuelto más compleja durante los últimos años, y es posible encontrar "*skate*r-*punk*s" que practican el *streetstyle* y "*skate*r-*raperos*" que practican el *skate vertical*. Ambos casos ponen de manifiesto no sólo la influencia de otras subculturas en la subcultura *skate* sino la existencia de subgrupos dentro de la misma que han sido formados en torno a representaciones y actitudes recibidas de otras subculturas, el *punk* y el *hip hop*, respectivamente.[6] El *skate* revela así su condición de

http://zonaretiro.com/urbanismo/avenida-de-felipe-ii-patinadores

5 Entendemos el concepto de "estilo" en el sentido expresado por Hebdige (2004), esto es, como la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales o inmateriales que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo.

6 La importancia de músicas como el hip-hop o el *punk* en la subcultura *skate* y la formación de subgrupos en torno a ellas pone de manifiesto el

híbrido subcultural, de "bricolaje" (Lévi-Strauss, 1970), como en realidad lo es cualquier subcultura, pues en todas ellas se produce una mezcla o fusión de varios elementos que dan lugar a nuevos significados: "*cuando el bricolador cambia el objeto significante de lugar y lo emplaza en una posición distinta dentro de ese discurso, empleando el mismo repertorio global de signos, o cuando el objeto es redituado en un conjunto totalmente distinto, se crea un nuevo discurso, un mensaje distinto se transmite*" (Clarke, citado en Hebdige 2004: 144).

Al igual que otras subculturas como el *punk* y el *hip hop*, y otras como la subcultura *mod*, *rave* o *grunge*, el *skate* ha acabado siendo mercantilizado e integrado a la cultura hegemónica, desactivando en el proceso algunos de sus significados subversivos. Si inicialmente, cuando nacen, las subculturas representan el "ruido" (en contraposición a la "armonía"), Hebdige (2004: 130) habla de dos procesos fundamentales a la hora de "reconstruir" y de "reintegrar" a las mismas: i) la conversión de signos subculturales (vestuario, música, etc.) en objetos producidos y distribuidos en masa, esto es, la forma mercantil propia del orden tecnoeconómico (Bell, 1977); ii) el "etiquetamiento" y redefinición de la "conducta desviada" por parte de los grupos dominantes: la policía, los medios de comunicación, el sistema judicial (*la forma ideológica*).

Respecto a la *forma mercantil*, toda nueva subcultura establece nuevas tendencias, genera nuevos estilos que retroalimentan las correspondientes industrias (pensemos en el beneficio que industrias como la textil la maderera han obtenido con la extensión de la cultura *skate*, el *surf* o el *snowboard*). Tan pronto como las innovaciones originales de la subcultura se traducen en mercancías al alcance de todos, quedan "inmovilizadas", arrancadas de sus contextos originarios por las respectivas industrias y vueltas comprensibles. Así, lo que en un principio fue un reto simbólico se convierte, tras su mercantilización, en algo convencional, generando nuevas mercancías, nuevas industrias o rejuveneciendo las antiguas. Marcas como *Vans, Santa Cruz, Element, Independent* o *Etnies,* han contribuido a la mercantilización de la imagen del *skater* a nivel global dirigiéndose no sólo a los practicantes de esta actividad sino a jóvenes pertenecientes a otros estratos socioculturales, quienes se han dejado seducir por la estética de estas marcas y sus atractivos logotipos.

Por otro lado, mediante *la forma ideológica* los grupos dominantes etiquetan y redefinen las culturas juveniles, negando su voluntad subversiva unas veces (mediante el recurso al exotismo o al espectáculo), y exagerando las diferencias otras (presentándolas como conductas desviadas, problemas sociales o una amenaza para la sociedad). La práctica del *skate* es presentado unas veces como un espectáculo exótico practicado por unos jóvenes que visten pantalones anchos y que saltan bordillos y bancos de una manera llamativa[7]. Otras veces se presenta como un problema social que ponen en peligro a conductores y transeúntes y que daña la propia estética de las ciudades con su "destrucción" del mobiliario urbano y los edificios públicos.

En este orden de cosas, la apuesta de las autoridades municipales por la construcción de *skateparks* en las ciudades implicaría un proceso de "regularización" y "formalización" de su práctica, que deriva, no obstante, de los *skateparks* primigenios, que, como hemos aludido anteriormente, fueron introducidos y promovidos por los primeros grupos de profesionales dedicados al *skate* como una forma de ganarse la vida y obtener ingresos económicos. La iniciativa de estos profesionales dio lugar a un incipiente mercado en torno al *skate* y su práctica en Estados Unidos en los años setenta y ochenta (Bones Brigade, An autobiography)[8]. Posteriormente, la progresiva mercantilización del *skate* ha tenido sin lugar a dudas un efecto sobre el cambio de su significado cultural y en las formas en que este se practica, con nuevas modalidades derivadas de la original, como el *longboard* que tiende más hacia prácticas íntimamente relacionadas con el ocio y al disfrute y menos con el desarrollo de complicadas técnicas de patinaje[9]. La práctica cultural del *skate* guarda, por tanto, una estrecha relación con la esfera del orden tecnoeconómico (Bell, 1977). Aquel mercado embrionario en torno al *skate*, a día de hoy, se ha desarrollado extraordinariamente a nivel mundial y ha impulsado cambios en sus valores, que ahora pueden perfectamente encuadrarse en la cultura principal o *mainstream* de la juventud de las sociedades occidentales con acceso a crecientes servicios y productos culturales y deportivos[10].

hecho de que las subculturas y estilos juveniles tienden a ser subculturas musicales. A través de la música determinadas personas consiguen reconocerse a sí mismos como grupos, como una organización particular de intereses individuales y sociales, de mismidad y diferencia (Hebdige, 2004; Frith, 1996).

7 Así por ejemplo, bajo el auspicio de las autoridades municipales se ha promovido en el Distrito de Villaverde el taller "San Cris se mueve", un taller de *skate* en el que se ayuda a los jóvenes a mejorar su técnica de patinaje (http://rollinsancris.files.wordpress.com/2013/04/publi-rollin.jpg), o en las instalaciones de Matadero Madrid se dio acogida al *Skate* Film Festival.

8 Stacy Peralta's new film, Bones Brigade: An Autobigoraphy chronicles the unmatched life and times of the premier *skate* team of the 1980s, http://bonesbrigade.com. Los *skateparks* se empiezan a construir durante la segunda mitad de la década de 1970, coincidiendo con el auge del *skate* como nuevo pasatiempo juvenil. Los *skateparks* pueden entenderse como parques temáticos para la práctica del *skate*, es decir, simulaciones de piscinas vacías o *pools,* rampas, planos inclinados y todo tipo de mobiliario urbano (bancos, barandillas, bordillos, etc.). La construcción de *skateparks* se debe a la iniciativa de compañías de *skate,* empresas y ayuntamientos, y su objetivo es normalizar e institucionalizar la práctica del *skate* (especialmente su modalidad más problemática, el *streetstyle*) otorgando un espacio reglamentado para ello. Algunos *skaters* han sentido cierta hostilidad hacía los *skateparks* pues los ven como sustitutos artificiales de la calle, como sitios cerrados donde "encerrarlos" y "recluirlos" para que así no causen destrozos en la ciudad. Encuentran limitados los *skateparks* frente a la libertad de acción que ofrece la ciudad, donde cualquier elemento urbano es susceptible de una nueva apropiación, de un nuevo truco o deslizamiento con la tabla.

9 A este respecto, uno de nuestros informantes (ETN-2) nos indicaba que con el *longboard* se obtiene divertimento sin mucho entrenamiento, puesto que las destrezas del *skate* necesitan de más tiempo y se suele empezar desde chico. Asimismo, nos comentaba que el *longboard* también es una buena forma de quitarse el mono del *snowboard*, más caro y menos accesible. Parece que lo practica gente más mayor y con > nº de protecciones.

10 Este desarrollo no ha sido lineal y uniforme, sino que ha presentado 'oledas' estrechamente relacionadas con la adaptación de su práctica a los ciclos económicos, con los avances tecnológicos aplicados a las tablas y con los procesos de institucionalización y *deportivización* del *skate* (Camino, 2008: 56-57). Uno de nuestros informantes clave (ENT-3) señalaba que se han dado 'varias oleadas de modas': "*de repente ha habido un skate, que todo el mundo hace skate, sale en todos los anuncios y de repente un bajón. Y estamos viviendo una tercera [ola], que está subiendo otra vez, pero antes era…*

No obstante, la mirada etnográfica que proponemos en torno a la cotidianidad del *skate* en la ciudad de Madrid, muestra tendencias y dinámicas a primera vista contradictorias, pero que en su interdependencia dan un sentido propio y actual a esta práctica. Por un lado, el incremento de la práctica del *skate* en Madrid, sobre todo a partir de la transformación urbanística de algunas zonas de la ciudad y la habilitación de *skate*parks como el de Madrid Rio[11], ha permitido la formación de espacios que funcionan como importantes puntos de encuentro y socialización para los practicantes de esta actividad, pero también para muchos jóvenes que no lo practican y que acompañan a sus amigos a las instalaciones. Por otro lado, estos espacios se configuran como lugares potenciales para generar 'conflicto' (Simmel 2000) en relación a la propia práctica del *skate* y otras más o menos similares, como el *longboard* o el BMX, que también se desarrollan en estos espacios y sus inmediaciones. Asimismo, la tensión y el conflicto pueden surgir en otras zonas urbanas al margen de las instalaciones "oficiales" (*skateparks*), en espacios públicos apropiados informalmente por los *skaters* en los que la práctica de esta actividad es susceptible de ser percibida por los ciudadanos como un fenómeno invasivo y generador de inseguridad, pero que devuelve a la comunidad ese sentido transgresor que la práctica del *skate* tuvo en sus orígenes. Una práctica habitual es la de realizar recorridos (*cruising*) por la ciudad sorteando diversos tipos de obstáculos y mobiliario urbano, tales como bordillos, aceras, bancos, barandillas, farolas, etc[12].

En definitiva, la práctica del *skate* hoy en día se caracteriza por una gran transversalidad y heterogeneidad de practicantes, espacios, estilos, gustos musicales, etc, que puede entrar en colisión con la tendencia a considerar esta práctica como una subcultura con identidad propia: podemos encontrar *skaters* de todas las edades, pertenecientes a diferentes generaciones y modos de entender esta práctica social, chicos o chicas y hombres o mujeres, -aunque el género masculino sigue siendo el predominante-. Asimismo, hay *skaters* que prefieren el *streetstyle* mientras que otros prefieren patinar y relacionarse en los *skateparks* y practicar el *vertical.* Otros lo entienden más como un deporte y otros utilizan la tabla simplemente como un medio de transporte con el que moverse por la ciudad. En lo musical, encontramos *skaters* muy influenciados por la cultura *hip hop*, que pintan *graffitis* y visten gorras y ropas holgadas, otros que escuchan música *punk* y *hardcore*, otros que prefieren el *reggae* y fuman marihuana, y otros que aglutinan diferentes aspectos de esta diversidad de influencias.

Bibliografía

Bell, D. (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza Universidad, Madrid.

Camino, X. (2008): "Reinterpretando la ciudad: la cultura skater y las calles de Barcelona", en Puig y G. Maza (coords.) El deporte en los espacios públicos urbanos de Barcelona. Monográfico de Apunts. Educación Física y Deportes (91), Barcelona.

_____ (2012): «Estudio cultural del Skateboarding en Barcelona (1975-2010), Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona), Departamen t d'Antropologia, Filosofia i Treball Social, Programa de Doctorado de Antropología Urbana.

Douglas, M. (1988): *Estilos de pensar. Ensayos críticos sobre el buen gusto*, Gedisa, Barcelona.

Gordon, M. M. (1947): "The Concept of the Subculture and its Application", *Social Forces*, vol. 26(1), pp.: 40-42.

Frith, S. (1996): *"*Música e identidad", en Hall, S.; Du Gay, P. (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*, Madrid, Amorrortu.

Hebdige, D. (2004): *Subcultura. El significado del estilo*, Barcelona, Paidós.

Hine, Ch. (2004): *Etnografía Virtual*, Barcelona, UOC, Nuevas Tecnologías & Sociedad.

Kozinets, R. (2010): *Netnography: doing ethnographic research online*, London, Sage.

Lévi-Strauss, C. (1970): *El pensamiento salvaje*, México, Fondo Cultura Económica.

Reguillo Cruz, R. (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Argentina, Norma.

Simmel, G. (2000): "El conflicto de la cultura moderna", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 89: pp.: 315-330.

Había una época que llegabas a una plaza y eras tú otro, y todos los demás rollers, y estabas tú solo ahí, porque era la oleada roller"

11 En esta dirección apunta Xavi Camino (2012: 18-19) al asociar las transformaciones urbanas que experimentó la ciudad de Barcelona en las últimas décadas, "caracterizadas por la proliferación de espacio público y la calidad del diseño urbano", con el desarrollo inesperado del fenómeno *skater* en la ciudad.

12 Por ejemplo, con motivo de la celebración del primer aniversario de la tienda DAGGER FAMILY *SKATE*SHOP, sus promotores organizaron un *cruising* por la ciudad de Madrid: http://youtu.be/aQfFWRhwY30?t=1m45s. Estas prácticas suelen grabarse en video como forma de dejar inmortalizados sus habilidades y trucos, de modo que otros *skaters* puedan visionarlos para emularlos después: http://youtu.be/wXmqGJys7DI. Este tipo de prácticas, en las que se experimenta la ciudad y el espacio público como lugares dónde no se sabe lo que uno puede encontrarse guarda ciertas similitudes con las prácticas espaciales de los surrealistas y los situacionistas, quienes deambulaban por la ciudad sin un objetivo concreto, buscando dejarse sorprender por el azar de lo que encontraban. Sólo así era posible descubrir realmente la ciudad y los diversos elementos y experiencias que la componen, más allá de los mapas y otros dispositivos oficiales de recorrido urbano.

EL IMPACTO SOCIAL DEL REGISTRO FOTOGRÁFICO

Rafael García Alonso[1]

Resumen

Tanto la fotografía como actividad como los resultados de la misma pueden ser objetos teóricos de estudio, entre ellos, el sociológico. En este artículo, se parte de la posición de Pierre Francastel quien considera que las imágenes son uno de los medios mediante los que las culturas fijan y transmiten sus concepciones acerca de la realidad intentando orientar la acción y el pensamiento de los hombres. De ahí, por ejemplo, que sea posible estudiar el impacto que las imágenes fotográficas pueden tener en la sociedad así como su contribución a formar una memoria colectiva.

Para calibrar mejor el impacto social de la fotografía es necesario tener en cuenta que su incorporación a las formas de producción de imágenes está relacionado con un decisivo cambio técnológico: el que deriva de la ^representación^ de la realidad al ^registro^ de imágenes de la misma. Tal cambio permite que nuestra cultura haga múltiples usos de la fotografía –como identificación, como presentación social, como información, como distracción…-, convirtiéndola en imprescindible en nuestra cotidianeidad, si bien sus usos, principalmente comunicativo o poético –de acuerdo con la terminología del Círculo de Praga-, puedan ser considerados prioritarios. Ahora bien, esta distinción puede ser útil al menos en tres aspectos. Tal clasificación puede ser relevante para realizar *estudios sobre sociología del público y de las instituciones*

Como instrumentos posibles del análisis sociológico de la fotografía resulta interesante confrontar los puntos de vista de dos escuelas diferentes, la del *determinismo tecnológico* y la denominada *teoría de la construcción social de la tecnología.* En nuestro caso, consideramos que este último punto de vista resulta más relevante ya que explica los cambios tecnológicos dentro de determinados contextos culturales. De esa forma, se hace relevante considerar cuál es el objetivo, y el contexto pragmático, al que están destinadas inicialmente las imágenes que son objeto de estudio así como en qué contextos son ubicadas posteriormente. Es decir, se hace relevante estudiar cuáles son sus circunstancias de producción, distribución y recepción. A este respecto, el nicho cultural en el que se da la fotografía digital es el de la desmaterialización de la imagen.

Palabras clave: fotografía, sistemas de integración de la percepción sensible, cultura, usos de la fotografía, fotografía digital

Probablemente una de las piezas más valoradas en la actualidad por los gestores del Museo Británico, siendo su contemplación uno de los objetivos básicos del visitante ocasional de dicha institución, es la conocida *piedra rossetta*. Desde su descubrimiento, en 1799, se supo que un mismo texto estaba reproducido en tres sistemas de escritura distintos: jeroglífico, griego, caligrafía egipcia demótica. Puesto que se conocían los dos primeros la lectura de los mismos no ofrecía grandes obstáculos. Sin embargo, al desconocerse los signos y características de la caligrafía demótica no era posible leer tal transcripción aunque se supusiera que su contenido era idéntico al de los textos ya legibles. La superación de ese reto no era, sin embargo, la ambición principal de filólogos y arqueólogos. El desafío principal consistía en encontrar las claves para descifrar no sólo ese texto sino todos los escritos en el mismo sistema, ampliando por consiguiente el conocimiento de dicha civilización. Mientras tal desafío no fuera resuelto, los textos escritos en caligrafía demótica en *la piedra rosseta* continuarían siendo un enigma. Podían ser expuestos en el museo y ser objeto de una contemplación centrada en lo que en 1929 los lingüistas del denominado Círculo de Praga- denominaron *función poética*, es decir, aquella en la que la atención se dirige al propio signo, convirtiéndose en objeto de atención estética. Pero, en cambio, no satisfarían su propia condición de signo, es decir, no remitirían a algo distinto de sí y, por tanto, no cumpliría con su *función comunicativa*, gracias a la cual el signo se refiere a un significado exterior al mismo. Dicho de otra manera, el texto escrito en caligrafía demótica podría ser visualizado, incluso ser disfrutado estéticamente, pero al ignorarse las claves de su codificación no podía ser descodificado, leído o comprendido. Es más, no podría convertirse en una pieza más que ayudara a conocer la cultura en la que había tenido lugar.

1. La integración fotográfica de las percepciones sensibles

Tanto la piedra rosetta como las fotografías son susceptibles de *interpretación.* En una conocida clasificación, Aristóteles diferenció las actividades humanas como prácticas, poiéticas y teóricas. Hacer fotografías es una actividad práctica, que da lugar –poiesis- a un determinado tipo de realidades (imágenes impresas sobre algún tipo de soporte o visualizables a través de medios electrónicos). A su vez, tanto la fotografía como actividad como los resultados de la misma pueden ser

1 Rafael García Alonso (Departamento de Teoría Sociológica. Sociología V). (Universidad Complutense de Madrid) rgarc01@pdi.ucm.es

objetos teóricos de estudio; desde distintos planteamientos: ontológico, estético, técnico, político, sociológico…Por su parte, (Francastel, 1970), sostiene que las formas de abordar y resolver los problemas de la condición humana por parte de cada sociedad se fijan y transmiten de distintos modos; a través de la palabra hablada, por medio de la escritura y a través de imágenes. Por cualquiera de esas formas, individuos y grupos transmiten sus formas de entender y afrontar la existencia intentando orientar la acción y el pensamiento de otros hombres. Las imágenes no son, pues, a su juicio, un elemento insustancial sino un tipo de entidad cuyo análisis nos revela parcialmente las formas cambiantes en el tiempo de autopercepción de los hombres. En un mundo inevitablemente cambiante, las imágenes intentan –al igual que la palabra hablada y la escrita- dar cuenta de cómo es y cómo se entiende el mundo en un momento determinado. De forma singular, señala Francastel, las obras de arte constituyen un "sistema de integración de las percepciones sensibles" cuya pretensión es contribuir a orientar el pensamiento y la acción. No sólo artística sino cotidiana. Lo que Francastel dice de las obras de arte podemos ampliarlo a las imágenes en general. Baste con pensar en el uso publicitario o sociopolítico que se hace de las mismas en la prensa diaria.

2. La perspectiva como representación

Hagamos una breve referencia a las relaciones entre pintura y fotografía. Ésta última parece ser heredera de la concepción renacentista de la perspectiva. Pues la *perspectiva artificialis* que se desarrolló en el Renacimiento es, sin duda, y desde aquel momento, dicho con Francastel, el *sistema de integración de las percepciones sensibles* que ha dominado la pintura hasta, por lo menos, Paul Cézanne y las experiencias de algunas corrientes de las denominadas vanguardias históricas del primer tercio del siglo XX. Se trata de una cuestión relacionada, además, directamente con el *tipo de conocimiento* que suministran las imágenes ya sea desde el recelo que manifiesta Platón, en el libro X de *La República*, hacia la imitación de la realidad a través de las artes –especialmente de la pintura- como mera reproducción de la apariencia de aquello que reproduce o, por el contrario, confiando, como Aristóteles, en la capacidad de las artes de remontarse de lo particular concreto a lo característico y universal.

Pues bien, el perfeccionamiento de la *perspectiva artificialis* puede ser considerado como un avance hacia lo que Max Weber consideró el aspecto decisivo y distintivo de Occidente: la *racionalización y la autonomización de ámbitos específicos de la realidad regidos por procedimientos internos.* En efecto, el objetivo de la perspectiva es trasladar sobre un soporte sensible algo similar a lo que nuestra retina capta en unas condiciones determinadas previamente, las cuales constituyen precisamente las reglas básicas del sistema renacentista de integración de las percepciones sensibles y de su concepción espacial. A saber, una representación homogénea, estática y monofocal. Ahora bien, tal como sostuvo, Roland Barthes, mientras otros medios visuales, en especial la pintura, y de forma singular el modelo dominante de la representación perspectiva, se centran en la mímesis de la realidad, es decir en su copia y representación, lo que logra la fotografía es el *registro* de la misma merced a su procedimiento tecnológico. Ello implica como consecuencia inmediata cierta merma de la capacidad del fotógrafo por controlar lo que va a ser registrado. La incorporación a las artes visuales tradicionales de la fotografía supone: (a) un importantísimo *cambio de la ^representación^ de la realidad al ^registro^ de imágenes de la realidad.* (b) La *máquina registrará detalles que pueden pasar desapercibidos al ojo del fotógrafo.* Un testimonio temprano sumamente elocuente al respecto es este comentario escrito en 1846 por Talbot en su texto *El lápiz de la naturaleza*: "Sucede frecuentemente, además, y es éste uno de los encantos de la fotografía, que el operador de la cámara mismo descubre al examinar la obra, tal vez después de transcurrido mucho tiempo, que ha captado muchos detalles que ignoraba inicialmente" (Citado por Fontcuberta, 2003). Al contrario de lo que hace el pintor, el fotógrafo no puede eliminar en la toma lo que la máquina capta desde cierta posición; lo cual no impide los cambios que pueda introducir en un proceso de *post-operación*, ya sea en el laboratorio o mediante recursos informáticos. (c) La toma que el fotógrafo hace se realiza desde una única posición y en ese sentido sigue siendo *inmóvil*, aunque el fotógrafo haga la toma mientras se desplaza en el espacio. (d) Con la fotografía pierde *importancia el denominado ^cubo escenográfico"* que aproximaba la pintura a la representación de lo que sucede en un escenario teatral. A este respecto, el fotógrafo no está ceñido a un caballete, sino que puede situar la posición de su objetivo desde todo tipo de posiciones y ángulos. El cubo escenográfico, fijo, tiende a disolverse aunque no sea menospreciable el hecho de que los objetivos de las cámaras proporcionen estructuras bidimensionales más o menos rectangulares (y, en este sentido, similares al "cubo escenográfico") ni tampoco el que en diversos usos mayoritarios de la fotografía el referente –humano o no- siga situado en una especie de escenario. Esta pluralidad de posiciones y ángulos influyó rápidamente sobre la pintura que fue seducida por nuevos puntos de vista; valgan como ejemplo las posiciones elevadas a las que recurrió Camille Pissarro para plasmar los bulevares parisinos.

3. El impacto de la fotografía

Consideraremos sucintamente a continuación el *impacto social* que ha supuesto la fotografía. Rudolf Arnheim comenzaba en 1979 uno de sus artículos dedicados a esta forma de comunicación, llamando la atención sobre la diferencia que existiría si en nuestra cultura prescindiéramos por un lado de artes visuales clásicas como la pintura o la escultura o por

otro de la fotografía. En el primer caso, respondía, el mundo no parecería "significativamente distinto"; en el segundo, supondría un choque enorme sobre nuestra forma de vivir la cotidianeidad (debido a su lugar destacado en periódicos, revistas, documentos de identidad, folletos comerciales, etcétera). Desde sus inicios, la aceptación y presencia de la imagen fotográfica –así como de procedimientos de registro posteriores como el cine o la televisión- ha sido enorme. Pero, además, un tema que por sí solo sería digno de investigación consistiría en estudiar el impacto que las imágenes fotográficas pueden tener en la sociedad así como su contribución a formar una memoria colectiva. Es el caso, quizás de fácil identificación en la medida en que se situaba en el primer periodo de existencia del nuevo medio, de la presencia de la fotografía en la Guerra de Secesión (1861-1864), contienda que permitió la consolidación de los Estados Unidos de América. En su excelente historia de la fotografía, Beaumont Newhall recoge el comentario de un periódico que, al comienzo de la conflagración, descartaba la posibilidad de que los fotógrafos se internaran en el campo de batalla alegando que sus productos químicos no funcionarían allí. Derrochando valor, el fotógrafo Mathew. B. Brady y sus colaboradores fueron autorizados para realizar en el frente todo el proceso de obtención de fotografías. Hasta que se llegó a la paz obtuvieron más de 7.000 negativos, inaugurando el género documental probablemente más arriesgado, el de la fotografía de guerra. Otros colegas y medios informativos adoptaron el mismo proceder. Las fotos difundidas a través de la prensa, con su crudo realismo que incluía cuerpos yertos y entierros apresurados, contribuyeron a minar el oropel de los soldados imaginados con uniformes relucientes tal como aparecían en los vistosos espectáculos de las paradas militares.

Párrafos de un editorial de 1862 del New York Times son recogidos por Newhall. Leemos, por ejemplo, estas frases: "Brady ha realizado algo para hacernos presentes la terrible realidad y seriedad de la guerra. Si no ha traído cuerpos y los ha tirado frente a nuestras puertas y a lo largo de las calles, ha hecho algo muy parecido. En la puerta de su galería cuelga un pequeño letrero: ^Los muertos en Antietam^. Multitudes de personas están subiendo continuamente esas escaleras; sígalas, y se las verá inclinadas sobre las vistas fotográficas de ese aterrador campo de batalla, realizadas inmediatamente después de la acción (…) Esas imágenes poseen una terrible nitidez. Con la ayuda de una lente de aumento, se pueden distinguir los rasgos de los seres muertos. No desearíamos estar presentes en la galería cuando una de las mujeres allí inclinadas reconoce a un marido, a un hijo o a un hermano en esas hileras de cuerpos, rígidos y sin vida, que yacen ya puestos para ser volcados a las trincheras" (Newhall, 2002). Destaquemos algunos rasgos. (a) Es un buen ejemplo de la enorme diferencia entre la *función de representación* de la pintura (recordemos los más atroces cuadros de batallas) y la *función de registro* de la fotografía a las que nos hemos referido anteriormente. (b) Pone de manifiesto la "revelación", la "aparición" ante los ojos y las conciencias que procuraban las fotografías. (c) Constituye un buen argumento para avalar la tesis de la fotografía como arquetipo de un tiempo dominado por las imágenes de registro. (d) Pone de manifiesto, uno de los temas discutidos incansablemente sobre la fotografía, su discutida veracidad, y, remite también a las dificultades y peculiaridades del oficio de fotógrafo.

En sintonía con lo anterior, puede decirse que la posibilidad de registrar imágenes fotográficas así como su presencia en nuestra vida diaria a través de múltiples usos –como identificación, como presentación social, como información, como distracción…- forma parte de la *cultura general de la época* en la que vivimos; es ya una "creencia" cuyo cuestionamiento resulta prácticamente inimaginable a no ser como pesadilla.

Los avances tecnológicos han promovido el afianzamiento de una tendencia hacia el abaratamiento de las máquinas fotográficas, a la diversidad de tamaños y propiedades y, por tanto, a su integración dentro del consumo de masas, incluyendo su conversión en herramienta adicional de otro tipo de aparatos, tal como sucede con los teléfonos móviles. Registrar imágenes, mostrarlas, y enviarlas ha sido una constante creciente desde el origen de la fotografía –por ejemplo, a través de las tempranas "cartas de visita" (alrededor de 1860) en las que aparecían varias imágenes de una misma persona- y los procedimientos se han ido renovando hasta el actual envío de imágenes digitales a través de soportes informáticos.

Por poner algunos ejemplos, Newhall nos informa de que hacia 1840 obtener un retrato de alguien era una operación más bien penosa en la que el retratado debía someterse durante periodos que podían llegar fácilmente a los veinte minutos a condiciones de inmovilidad y otras fatigas; una situación a la que Walter Benjamin se refería como la de suspensión en un instante; algo por lo demás que se sigue practicando cuando se posa. En 1841, un retrato mediante daguerrotipo podía obtenerse en poco más de 4 minutos. Hay datos de que en 1854, en el estado de Massachusetts, se habían realizado 403.626 daguerrotipos. Y en 1853, en Paris, el estudio fotográfico de Gaspard Felix Nadar se convirtió en un centro de reunión liberal frecuentado por personalidades que posaron para él. De forma similar a como Andy Warhol dijo que la Coca-Cola era un factor de igualación entre estadounidenses de todos los grupos sociales, podría decirse que lo mismo ocurría con el retrato fotográfico. Barato, decorativo y cómodamente transportable, desde sus inicios satisfacía el deseo de perpetuar la imagen de personas próximas, o de personas célebres. Actuaba de soporte ante la debilidad de la memoria y cumplía el milagro de atrapar el tiempo.

Profesionalmente, la invención de la fotografía supuso en sus inicios tanto el surgimiento de un nuevo *oficio* como la precarización de otros. Baste quizás con referirse, como muestra, a un texto escrito por el fotógrafo Peter Henry Emerson en 1889. Recuerda en él el provecho comercial que hizo Daguerre del daguerrotipo, en cuya invención había colaborado con Niépce. Comenta también rotundamente como "su efecto sobre la pintura de miniaturas fue fulminante, ya que la fotografía casi acabó con ella (…al igual que…) mató al pintor ambulante" (Fontcuberta, 2003). Señala también Emerson cómo muchos pintores poco ambiciosos se limitaron desde entonces a copiar fotografías.

Pero lo que nos interesa más en este momento es proponer la *clasificación de los dos tipos de usos básicos* a los que ha dado lugar la fotografía por más que las fronteras entre ambos sean necesariamente débiles y continuamente cruzadas ya que, en definitiva, la recepción de los *usos* de la fotografía está sujeta a replanteamientos continuos en función del criterio que se adopte. Aún así, creemos que es una clasificación operativa la que diferencia los tipos de fotografía en virtud del *predominio de la función comunicativa* –en la que el signo remite a un significado exterior al mismo- *o de la función poética* -en la que la atención se dirige al propio signo, convirtiéndose en objeto de atención estética. Pero, además, la sociología puede tener en cuenta la propuesta de Adolf Loos según la cual comprendemos el significado de algo a través de su uso. Por ello, y aceptando la sugerencia de Ludwig Witttgenstein: "deja que el uso te enseñe el significado" (Wittgenstein, 1988), conviene considerar *cuál es el objetivo, y el contexto pragmático, al que están destinadas las imágenes inicialmente así como en qué contextos son ubicadas posteriormente*. Desde el punto de vista sociológico, convendría investigar para cada imagen elegida cuáles eran sus *circunstancias de producción, distribución y recepción.* Por ejemplo: si se trataba de un encargo de una determinado institución o de una imagen destinada al consumo privado; si los ámbitos de distribución, al menos iniciales, no estaban fijados de antemano, como en el caso de las imágenes de los fotógrafos free lance o si eran resultado de un encargo; cuál era el tipo de público al que se destinaba la imagen, algo que depende en buena parte del canal de distribución en el que está vaya a presentarse (prensa diaria, revistas de divulgación, revistas o libros especializados en fotografía, internet…). La sociología puede indagar también los avatares de la recepción de la obra y por tanto la evolución de la atención depositada sobre la misma a través de los canales adecuados (didácticos, académicos, críticos, documentales, bibliográficos…)

Nos parece, por poner un caso, operativo tener en cuenta la clasificación de usos básicos señalada respecto a dos fotografías realizadas en el mismo año, 1916, por el americano Paul Strand y en las que procede de formas sustancialmente diferentes. Por un lado, su retrato de una mujer ciega tiene un carácter fundamentalmente documental posibilitando que tras contemplar la foto nos interesemos por el problema de la mendicidad o que éste sea el objeto de nuestra reflexión (Imagen 1).

Imagen 1. Paul Strand. 1916. Mujer ciega.

Dicho de otro modo, en ese caso, la imagen reclama en un primer momento la atención sobre sí misma para derivarla sobre otra cuestión (pobreza, mendicidad); es decir, su significante remite a su significado independientemente de que el significante mismo pueda ser considerado interesante. Es más, si se trata de una foto relativamente conocida dentro de la historia de la fotografía, lo es porque en el ámbito de distribución formado por los especialistas en historia del arte, dicho significante es considerado como digno de atención en sí mismo.

Por el contrario, dado el ángulo de la toma, así como la visión parcial de la silla representada, parece dudoso que la titulada "Silla abstracta" (Imagen 2)

Imagen 2. Paul Strand. 1916. Silla abstracta.

Pretenda que reflexionemos sobre el mobiliario. Más bien, esta fotografía en virtud de sus juegos de líneas, de sombras y luces, de su distribución de masas, reclama ser atendida como investigación formal en función de sus significantes, lo cual permite afirmar que predomina en ella la función poética; y ello independientemente de que esta última imagen deba ser analizada en función del contexto de presentación y distribución de la misma, siendo relevante en esta ocasión el deliberado intento del grupo de fotógrafos en el que se incluía Strand por vincularse, incluso en este caso explícitamente a través de su título, a la corriente de arte abstracto y, con ello, al prestigio de las vanguardias europeas. Las diferencias entre estas dos funciones son, efectivamente, discutibles. Grandes fotografías documentales, como la célebre fotografía de Harold Edgerton (1957) de la corona formada por una gota de leche al chocar con una superficie suscitan no sólo sorpresa o curiosidad científica sino también atención estética. Es más, en último término, dependerá, como decíamos, de la forma que se quiera presentar en su *ámbito de recepción* el que predomine una u otra función. Incluso en el contexto de las exposiciones dedicadas al público medio, el acento en una u otra de las funciones señaladas dependerá de los criterios de quienes realicen el diseño expositivo. En una exposición en la que únicamente se muestren fotografías es posible orientar la visión del receptor más hacia los cambios formales que se producen en la historia de la fotografía o más hacia un determinado tema (por ejemplo, como mencionábamos haciendo referencia a una de las fotos de Strand, el de la pobreza). O fotografías que reclaman prioritariamente atención debido a la calidad formal del propio signo, como muchas de Robert Mapplethorpe, son susceptibles de ser analizadas documentalmente. A partir de estos ejemplos, podemos afirmar que cualquier fotografía puede ser considerada en su recepción en virtud de su *función poética*; aunque es más arriesgado afirmar que toda fotografía puede proporcionar información sobre el medio sociocultural en el que tuvo origen o por el que fue rescatada. Lograrlo será tarea de quien investigue las circunstancias de su elaboración, distribución o recepción.

Pero, como decíamos, el criterio señalado nos permite diferenciar *dos grandes grupos*. Por un lado, la fotografía que -sea por su intención inicial o por diversos avatares- es *objeto prioritariamente de atención por sus cualidades en tanto que signo estético*; lo cual no obsta para que cumpla funciones comunicativas que se entremezclan y completan las primeras. Podemos llamarlas, con todas las comillas que se quiera, *artísticas*. En buena parte, puede decirse que los libros de historia de la fotografía y las monografías dedicadas a fotógrafos incorporan fundamentalmente fotos que reclaman interés por sus cualidades estéticas. Ese es, el primer plano que suscita interés. Supeditado a él, quedan sus cualidades comunicativas. El segundo grupo está formado por las *fotografías cuyo primer plano cumple una función comunicativa* y cuyo interés básico puede, por tanto, considerarse como documental (científico, histórico, periodístico, administrativo, científico, familiar, social…). En segundo plano, quedan sus cualidades estéticas. A nuestro juicio esta clasificación puede ser provechosa aún a sabiendas de que toda fotografía puede ser considerada, como decíamos, en relación a las dos funciones reseñadas. Dicho de otra manera, en sí mismas no existen fotografías artísticas o documentales; que sean consideradas desde uno u otro punto de vista dependerá del interés y del criterio del observador.

Ahora bien, esta distinción puede ser útil al menos en tres aspectos. El primero de ellos, consiste en su operatividad para realizar *estudios sobre sociología del público y de las instituciones* de tal modo que puede, por ejemplo, ayudar a distinguir los motivos por las que se visitan exposiciones fotográficas, o se hace uso de determinadas publicaciones. El segundo, consiste en su posible contribución al análisis de la denominada "fortuna crítica" tanto de fotografías o fotógrafos concretos, géneros o de la fotografía como actividad. Tal como sucede con cierta frecuencia, cuando algo pasa de ser considerado objeto estético a ser considerado objeto documental o viceversa, o cuando se producen cambios, a veces enormes, en la estimación que reciben. Es decir, es interesante analizar cómo y porqué se modifican las políticas

culturales y los criterios y gustos de aficionados y especialistas; como cuando se comprueba que determinadas instituciones museísticas o de otro tipo comienzan a dedicar tiempo, dinero y espacio a realizar tareas especializadas sobre fotografía. En tercer lugar, y en lógica dependencia de los dos primeros aspectos, tales análisis pueden contribuir a comprender mejor la evolución cultural de una sociedad y, en definitiva, la sociedad en sí misma.

4. El registro en la fotografía digital

Arnheim realiza la siguiente definición: "La fotografía digital traduce la imagen fotoquímica a un mosaico de puntos o píxeles cuya intensidad y color pueden alterarse a voluntad" (Arnheim, 2000). La invención de la fotografía digital forma parte de los cambios tecnológicos que se han producido desde la segunda mitad del siglo XX. En este apartado, nos referiremos primordialmente a su incidencia sobre la cuestión del registro de imágenes. Como trasfondo teórico, podemos tener en cuenta como referencia dos posiciones contrapuestas: el *determinismo tecnológico* y la *teoría de la construcción social de la tecnología*. Como representante de la primera, William J. Mitchell ha sostenido (1994) que los cambios tecnológicos provocan cambios culturales, de modo que conviene preguntarse en qué medida la tecnología fotográfica digital provoca una modificación respecto a lo que se considera que es la fotografía y sus usos sociales así como su posible incidencia sobre las creencias y modos de comportamiento de la sociedad en su conjunto. Una pregunta que sobrepasa el tema concreto de la fotografía digital para quedar, pues, encuadrado en las repercusiones de las tecnologías digitales sobre los modos de vida. La teoría de la *construcción social de la tecnología,* como en el caso de Lagndom Winner (1979), sostiene que los cambios tecnológicos no producen por sí solos cambios sociales o culturales sino que éstos deben ser explicados dentro de determinados contextos culturales. La aparición de la fotografía digital se ha dado en un contexto presidido por las características y problemáticas específicas de la fotografía analógica. Las tecnologías digitales forman parte de una civilización en la que el poder de la imagen coexiste con la explicación verbal. La imagen no sustituye a la palabra, hablada o escrita, sino que convive con ella ejerciendo, sin embargo, la fuerte presión que implica la instantaneidad de su exhibición. Las imágenes necesitan ser explicadas, contextualizadas, para que aporten, más allá de la impresión e incluso el choque visual, información y sentido a la experiencia.

Teniendo presente la consideración de Francastel referente a la formas de integración de la percepción sensible (# 1), la fotografía digital supone un cambio en la forma de captación de las imágenes, en las posibilidades de tratamiento de las mismas, y en su capacidad de difusión. En este sentido, podemos citar el comentario de 1943 en el que el fotógrafo Edgard Weston escribía que la realización de una fotografía debe ser considerada como un todo, desde su concepción inicial hasta que la imagen da por acabada, pudiendo distinguirse tres fases: *preoperatoria, operatoria y postoperatoria*. Sin embargo, la fotografía digital es una estructura ad initio mucho más abierta que la de la fotografía analógica. Efectivamente, dentro de los procesos que permiten la realización de una fotografía analógica se hallan los posibles procesos previo y posterior al disparo fotográfico. A este respecto, en nuestra opinión, entre la fotografía analógica y la digital existen importantes elementos de ruptura (innovación) pero también elementos de continuidad (tradición).

Distinguiremos dos tipos de procedimiento (A y B). El elemento de continuidad que mantienen con la fotografía analógica es que aumentan, mediante el concurso de medios tecnológicos digitales, la posibilidad de realizar algo similar a los fotomontajes, los cuales son tan antiguos como la propia fotografía. Sobre esta técnica escribía Josep Renau en un homenaje a John Heartfield, lo siguiente. El propósito del fotomontaje, es "crear un espacio *rigurosamente fotográfico* partiendo de elementos fotográficos provenientes de espacios distintos, cuidándose bien de que el recorte de estos elementos, su pegadura conjunta y el retoque final, no desvirtúen la verosimilitud visual del nuevo espacio con ellos creado" (Renau, 2002).

En cuanto a la elaboración de fotografías, el cambio fundamental reside en la posibilidad de realizar, por medio de programas informáticos, fotografías digitales casi sin la existencia de un referente. Este aspecto fundamental, no elimina, y en ello existe continuidad, que las fotografías digitales puedan también tener (siendo probablemente el porcentaje más numeroso) un referente real. Veamos los dos casos anunciados.

En el primer caso (A), la *elaboración de imágenes (denominadas fotografías) digitales en las que el referente real es mínimo* el cambio es ciertamente drástico y supone un cambio radical respecto a la fotografía analógica. El ordenador no es una cámara oscura que, mediante una apertura, comunique el aparato con la realidad exterior. Tampoco implica la presencia ante un cubo escenográfico aunque, eso sí, pueda (precisamente manteniendo la conexión con la tradición figurativa occidental) crear imágenes fotográficas digitales que se presenten como tales cubos. Mediante las llamadas –e instituidas académicamente- tecnologías de diseño asistido por ordenador, el fotógrafo no necesita salir de un estudio que básicamente se reduce a su computadora personal. Deja de tener vigencia, aquella frase habitual –"el fotógrafo, con su cámara, estaba allí"- que acreditaba la profesionalidad, oportunidad y veracidad del oficio. Con ello, prácticamente

se prescinde de lo que constituía el requisito a partir del cual proceder en el laboratorio a las modificaciones que se quisiera. Es decir, el *registro* –mediante la impresión en una película fotográfica de una imagen- de un referente. De hecho, su técnica se aproxima en cierto modo al *fotomontaje*, puesto que se parte –ese es el referente mínimo captado fotográficamente- de una o varias imágenes fotográficas que a menudo junto con otros elementos visuales componen una fotografía digital (Imagen 3)

Imagen 3. Tracey Moffatt. 2004. Adventure series, serie 5.

Este tipo de imágenes ya no son la presunta constatación de que había algo delante del objetivo fotográfico. Dejan de ser, pues, prueba (por mucho que este aspecto fuera discutible en la fotografía analógica) de veracidad. Las imágenes elaboradas por este procedimiento no son, por sí mismas, huella o índice, según la terminología de Charles S. Peirce, de nada. Y ello, pese a que el elaborador de las mismas recurra a imágenes que sí que tuvieron en su origen un referente real; en ese caso, y a modo de una especie de fotomontaje en el que puede evitarse cualquier indicio de sutura, se componen imágenes nuevas. Decíamos anteriormente que las innovaciones tecnológicas debían ser encuadradas en su *nicho cultural*. Pues bien, es pertinente señalar que las fotografías digitales obtenidas mediante este procedimiento son la confirmación de una tendencia que se ha hecho abundantemente habitual en las artes al menos desde los años sesenta del siglo XX (si bien podríamos señalar 1912, con la primera pintura abstracta de Wassily Kandinsky, como un hito temporal, ni siquiera el primero, significativo). Nos referimos a la *desmaterialización* entendida como la proclividad de las artes (y de muchas prácticas sociales) a la independencia de la existencia física o material del objeto. La teletransmisión y la conexión a través de la red informática se hallan en esta línea puesto que las obras, en este caso fotografías, realizadas tecnológicamente tienden a perder su carácter objetual. Y efectivamente, la fotografía digital -con o sin referente real- encuentra su lugar privilegiado en el soporte electrónico de la pantalla del ordenador, independientemente de que pueda trasladarse a soportes materiales (una pared, una revista, un cartel…). Por otra parte, en la fotografía digital que procede de forma similar al fotomontaje prácticamente deja de tener sentido hablar de una fase post-operatoria. Puede decirse, que el "disparo" fotográfico que era el momento fundamental de la fotografía analógica pasa a un segundo plano. *La captura de las fotos con las que se procederá al fotomontaje digital es un elemento puesto al servicio de la elaboración informática.* La *instantaneidad* del "disparo" fotográfico que constituye uno de los rasgos definitorios de la fotografía analógica desde que en temprana fecha, hacia 1858, nacieron las instantáneas pierde importancia. Justamente, frente al momento concreto, al instante, lo que realiza el fotógrafo al que nos estamos refiriendo es una elaboración no instantánea sino que demora mayor o menor tiempo. Y en la que, sobre todo, se recupera una característica del trabajo del pintor, la *intencionalidad* de colocar los elementos o signos que compondrán la imagen definitiva eliminando en la medida de lo posible los elementos azarosos. En contraposición con la sorpresa que, como citamos (# 2), reflejaba Talbot al encontrar en una fotografía detalles de los que no se había percatado anteriormente, el fotógrafo creador de este tipo de fotografías introduce a voluntad cada uno de los signos que formarán parte de la fotografía hasta darla por finalizada. Por todo ello, el caso al que nos estamos refiriendo le conviene la noción de *simulacro* en tanto que creación de realidades virtuales que sus sustraen protagonismo a las reales. Separándonos del determinismo tecnológico y más en línea con la teoría de la construcción social de la tecnología- podemos decir que la novedad tecnológica de la fotografía digital debe ser inserta dentro del incremento tecnológico que se da en la sociedad posmoderna,

El segundo caso (B), y el más frecuente, es de la *elaboración de fotografías digitales con referente real.* Esta es la situación usual tanto en el uso doméstico como en el profesional; tanto en la fotografía artística como en la documental. Al respecto, podemos advertir tanto elementos de ruptura como elementos de continuidad respecto a la fotografía analógica. En esta modalidad, sí que hay "disparo", captura o toma de un referente externo. Es más, los formatos de las cámaras digitales no han renunciado a adoptar el aspecto, y prestaciones similares, a las de las cámaras analógicas denominadas "réflex". Recordando a Weston, la totalidad del proceso conlleva las fases *pre-operatoria, operatoria y postoperatoria*. En ésta última, la efectuada tras la toma de la foto, el laboratorio o el cuarto oscuro queda sustituido –como cualquier chaval que disponga de cámara digital, ordenador e interés por compartir sus fotos sabe- por el dispositivo electrónico y programas de tratamiento de imagen fácilmente accesibles. A partir de entonces, dependerá de la habilidad y tiempo dedicado por el usuario la capacidad de realizar todo tipo de modificaciones alterando, si se desea, completamente la toma inicial y pudiendo lograrse que no se distingan huellas de las alteraciones. A este respecto, cabe indicar que este *proceso post-operatorio* se halla en continuidad (y no en ruptura) con el que se hacía en el laboratorio analógico –pensemos por ejemplo en las solarizaciones o rayonizaciones de Man Ray- si bien las herramientas y procedimientos son distintos y se han facilitado vertiginosamente. La fotografía digital a la que nos estamos refiriendo comienza siendo, en términos de Peirce, un *índice*, una huella –es decir, una realidad que mantiene una relación física de contigüidad con su referente, tal como indicaba la significación originaria del término fotografía, "escrito gracias a la luz"- *registrada* por la cámara digital. Pero lo relevante es que merced a los denominados programas de tratamiento de imágenes, esa calidad indicial, de huella, que dotaba a la fotografía analógica (y pasando por alto todas las alteraciones y trucajes ya posibles en ese procedimiento) de carácter documental y testimonio de veracidad (de un *haber estado allí* cuando la cámara producía su disparo) queda drásticamente debilitada.

Imagen 4. AES&G, (2003) Action Half Life, Episode 3

El *debilitamiento potencial de la huella, del índice fotográfico,* forma parte del conocimiento común del fabricante, del fotógrafo, de los espectadores. Inevitablemente, cierne sobre la fotografía digital la sospecha de que quizás *no se estuvo allí*, ni el fotógrafo ni algo o nada de lo que aparece en la foto. Para evitar exageraciones, y como es sabido, toda la fase post-operatoria a la que recurría el fotógrafo analógico también cernía su trabajo de sospecha, de estar sometida a alteraciones y trucos como en aquellas conocidas fotografías de políticos -por ejemplo de José Stalin- en las que aparecían o desaparecían personajes. Pero los cambios que introducen los usos a los que nos estamos refiriendo de la tecnología digital suponen ad initio la *autonomización de la capacidad de alteración de la imagen*. Es más, no sólo por parte del fotógrafo sino –salvo uso de técnicas de encriptación- de cualquiera de los receptores a los que les llegue a través de la tecnología informática la fotografía. Es decir, el envío e intercambio de fotografía digital a través de la red informática es una práctica que probablemente dinamiza la comunicación, facilitando una de sus funciones clásicas, reseñada por Pierre Bourdieu (1965), el establecimiento y reforzamiento de lazos sociales. Contribuye a reforzar una cultura del álbum digital que se relaciona con la *obsesión fetichista* del archivo. En este aspecto, sería interesante estudiar la inserción de la fotografía a través de las redes de conexión en red analizando la relevancia y la incidencia que tiene el flujo de imágenes.

Digamos por último que el ordenador, como ha escrito, José Luis Brea (Brea, 1996) se convierte en *segundo obturador.* Pero, como decíamos, no instantáneo sino con la calma que se le quiera dedicar. La fotografía digital, a diferencia de lo que decía Susan Sontag que ocurría con la fotografía analógica, ya no es *momento mori*, plasmación en principio permanente de lo que ocurrió en un determinado momento. Todo -presencia, gestos, atuendo, fondos…- es modificable a voluntad.

Bibliografia

Arnheim, Rudolph (1989). Nuevos ensayos sobre psicología del arte. Madrid, Alianza Editorial.

Barthes, Roland (1982). Lo obvio y lo obtuso. Barcelona, Editorial Paidós.

Benjamin, Water (1973). Discursos interrumpidos I. Madrid, Editorial Taurus.

Bourdieu, Pierre. (2003). Un arte medio. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

Brea, José Luis (1996). "El inconsciente óptico y el segundo obturador. La fotografía en la era de su computarización", en Papel Alpha. Cuadernos de fotografía.

Fontcuberta, Joan (2003). **Estética fotográfica**. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

Francastel, Pierre (1970), Sociología del arte. Madrid, Alianza Editorial.

Mitchell, William J (1994), The reconfigured eye: visual truth in the post-photographic era, Cambridge (Massachusets), London, MIT Press.

Newhall, Beaumont (2002). *Historia de la fotografía.* Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

Renau, Josep (2002). Arte contra las élites. Madrid, Editorial Debate.

Sontag, Susan (1980). Sobre la fotografía. Barcelona, Edhasa.

Winner, Langdom (1979). Tecnología autónoma: la técnica incontrolada como objeto del pensamiento político. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

Wittgenstein, Ludwig (1988). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Editorial Crítica junto con Instituto de Investigaciones Filosóficas. Universidad Nacional Autónoma de México.

CRISIS Y NUEVOS PATRONES DE CONSUMO: DISCURSOS SOCIALES ACERCA DEL CONSUMO ECOLÓGICO EN ESPAÑA

Luis Enrique Alonso, Carlos Jesús Fernández Rodríguez y Rafael Ibáñez Rojo[1]

Resumen

La situación de profunda crisis económica que atraviesa España desde hace varios años está teniendo efectos significativos en las formas de relación de la ciudadanía con las prácticas de consumo. Una de las cuestiones más relevantes en este contexto tiene que ver con la posibilidad de un crecimiento de la conciencia medioambiental, ante la dificultad creciente para sostener los patrones consumistas de la época del boom, la popularización de nuevas pautas de consumo responsable y la creciente preocupación en relación a fenómenos como el cambio climático. En esta ponencia, nuestro objetivo específico es el de explorar las percepciones sociales en relación al denominado consumo ecológico, desde una perspectiva fundamentalmente cualitativa. Para ello, procederemos a realizar un análisis de los discursos generados en una serie de grupos de discusión, en el marco de una investigación más amplia sobre la relación entre consumo y crisis. Los resultados obtenidos parecen apuntar hacia las dificultades que presentan las opciones de consumo ecológicas de consolidarse en el imaginario del consumidor medio español, debido a una serie de razones (comodidad, precio, desconfianza) que se describirán con detalle en nuestro trabajo.

Palabras clave: consumo, crisis económica, discursos, ecología, grupos de discusión

> "El puritano quería ser un hombre profesional, nosotros tenemos que serlo. Pues el ascetismo, al trasladarse desde las celdas monacales a la vida profesional y comenzar a dominar la moralidad intramundana, ayudó a construir ese poderoso mundo del sistema económico moderno, vinculado a condiciones técnicas y económicas en su producción mecánico-maquinista, que determina hoy, con una fuerza irresistible, el estilo de vida de todos los individuos que nacen dentro de esta máquina –y no sólo de los que participan directamente en la actividad económica- y que, quizá, lo determinará hasta que se consuma el último quintal de combustible fósil"
>
> (M. Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*)

Introducción[2]

Desde hace unos años, la crisis económica está presente de forma particularmente virulenta en España, provocando profundas transformaciones en los hábitos y estilos de vida de la ciudadanía. En trabajos anteriores (Alonso et al., 2011; Alonso, Fernández Rodríguez e Ibáñez Rojo, 2011) habíamos explorado los discursos en relación al impacto de la crisis en la percepción social del consumo, donde de alguna manera se percibía una progresiva adopción de patrones de austeridad frente al consumismo del período anterior de crecimiento económico. Sobre esta tensión entre las constricciones abrazadas en la actualidad (resultado de la aceptación fatalista de la permanencia de la crisis y la renovada vigencia de la austeridad como comportamiento económico racional en el contexto vigente) y el recuerdo del consumismo pasado (cuya memoria recoge desde la añoranza de tiempos mejores hasta la culpabilización de conductas pasadas, en la ya clásico "hemos vivido por encima de nuestras posibilidades"), ¿existe alguna posibilidad de repensar de alguna forma el consumo desde una perspectiva sostenible?

El objetivo de esta ponencia/comunicación es el de explorar si los nuevos discursos en relación al consumo verde o consumo ecológico están calando de alguna forma entre la población española. Desde hace algunas décadas el consumo y el fenómeno del consumismo ha adquirido un papel cada vez más central en las sociedades post-fordistas, atrayendo la atención de numerosas investigaciones en sociología (Alonso, 2005). La degradación medioambiental asociada al consumismo (Beck, 2002; Koch, 2011) ha favorecido la emergencia de una pléyade de movimientos sociales que han presentado propuestas alternativas de consumo sostenible, y en ese sentido el caso español no ha permanecido ajeno a estas tendencias durante las últimas tres décadas (sobre estas cuestiones, textos exploratorios podrían ser los siguientes: Martínez Alier, 1992; Jiménez Sánchez, 2005; Riechmann, 2006; Taibo, 2009). La base empírica de este trabajo son una serie de grupos de discusión organizados a comienzos de 2010 (nueve en concreto), en siete ciudades españolas[3].

1 Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

2 Esta comunicación presentada al XI Congreso Español de Sociología se basa en una investigación financiada en el marco del proyecto de investigación "Transformaciones en el empleo y percepción de las necesidades" (CSO2011-29941), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

3 El trabajo de campo se llevó a cabo en febrero de 2010, con los siguientes perfiles de participantes: RG1 (Empresarios del sector de la construcción

Los participantes de los grupos se seleccionaron recogiendo distintas condiciones sociales en términos de ingresos, cualificación y probables trayectorias de clase, a los que se solicitaron una serie de opiniones en relación al consumo y la crisis sobre las que se construyó un trabajo anterior (Alonso, Fernández Rodríguez e Ibáñez Rojo, 2011). Sin embargo, en dicho trabajo los aspectos relacionados con los aspectos ecológicos del consumo habían sido poco explorados, lo que justificaba la redacción de un trabajo adicional. Para ello, vamos a organizar esta ponencia en torno a un análisis de los dos temas en los que deseamos centrarnos: en relación al primero, el objetivo será el de analizar el papel de "lo ecológico" en el imaginario ideológico de la España en crisis, advirtiendo eso sí que los grupos recogen discursos asociados a la percepción de la crisis a principios de 2010, caracterizada por un desempleo enorme pero en la que las políticas de austeridad aún no se habían hecho presentes; en cuanto al segundo, nuestra labor será la de tratar de identificar discursos relativos a algunas de las prácticas cotidianas que podrían ser asociadas con un consumo sostenible, con atención especial al compromiso con labores de reciclaje y compra de productos etiquetados como ecológicos. El trabajo concluirá con un breve apartado de conclusiones.

Lo ecológico en el imaginario social.

La primera constatación de las reuniones de grupo realizadas es la hegemonía de las posiciones más "desencantadas" para las que lo ecológico se moverá en un círculo cerrado, lleno de contradicciones, donde no es posible construir consensos en positivo entre los participantes. El desarrollo de las dinámicas de las reuniones pone en evidencia que «lo ecológico» no es todavía un atractor de significantes vinculados a un discurso con eficacia ideológica para las fracciones centrales de los grupos. Por lo que, en general, las intervenciones no son capaces de articular los elementos ligados a la ecología y la sostenibilidad en el marco de un discurso eficaz y coherente. La emergencia de un discurso global en torno a los límites del modelo de desarrollo económico actual implicaría para los grupos dos condiciones imposibles: en primer lugar, asumir una responsabilidad personal y grupal sobre lo sucedido y, especialmente, sobre el futuro —algo que se negaran sistemáticamente a aceptar—; y en segundo lugar, dotarse de una capacidad de acción e intervención sobre el medio plazo y los grandes fines de la política que consideran, de forma mayoritaria, utópica.

Sin duda alguna, el contexto de la crisis fortalece las posiciones más reacias a considerar la necesidad de un cambio personal y social en el modelo de consumo. Salvo en los discursos más populares, donde el problema del poder y la desigualdad se manifiestan de inmediato, en las mayorías centrales de los grupos medios y supraordinados, el carácter mecánico e inevitable de la crisis se pone de manifiesto desde un primer momento:

> *M: …el consumo genera trabajo, es el pez que se muerde la cola, si no consumimos, si no consumiéramos y todo lo metiéramos lo que tenemos, o sea, se perderían muchísimos más puestos de trabajo, no sé si vas por ahí*
>
> *M: Yo no me refería a que la crisis te haga ser más ecológico en ese sentido, al contrario, eso es una relación inversamente proporcional. (R5)*

Inevitablemente, debido a las interpretaciones de la crisis que ya circulaban por los medios con mayor difusión social en el momento de celebración de las reuniones, la situación en España se describe a través de los significantes culturales ligados al exceso y al derroche. Pero la necesidad de una moderación o contención en las formas de consumo —impuesta por la crisis— en ningún caso lleva a los grupos de forma espontánea a cuestionarse la sostenibilidad ambiental de nuestras prácticas de consumo.

Como ya hemos analizado en otros textos, los tópicos culturales en torno a la Europa del Sur han condensado los complejos de culpa sobre los que se ha asentado la aceptación (si bien cuestionada) de los recortes en bienestar que la crisis debe suponer para la población española.

> M: Yo creo que hay que ser más austeros y punto, pero austeridad no por el hecho de ecología y todas estas cosas, es porque hay que ser austero porque en cualquier momento te puedes encontrar el día de mañana con que, yo qué sé, se muere de repente toda tu familia o pasa alguna desgracia y tienes que aguantarte y lo que te toque es lo que te toca.
>
> H: Pero el concepto de austeridad es objeto de, yo me quiero comprar y no me lo voy a comprar por…
>
> M: No, austeridad es, yo no voy a vivir por encima de mis posibilidades ni tampoco tengo por qué vivir por debajo. (R9)

El cambio en las formas de consumo —o más bien simplemente en el nivel de gasto— debe ser resultado de una represión moral y social capaz de evitar la espiral de endeudamiento y derroche al que los años de rápido crecimiento económico habrían conducido.

El discurso sobre la crisis va entonces a sobredeterminar el lugar que puede ocupar lo ecológico y cualquier referencia a prácticas de consumo alternativas. Pues la situación económica servirá para que las posiciones más cínicas de las

y la hostelería, hombres, 55-65 años, Málaga); RG2 (Amas de casa de clase alta, mujeres, 45-55 años, Madrid); RG3 (Pequeños comerciantes y trabajadores autónomos, mixto, 45-60 años, Valencia); RG4 (Empleados de rango medio del sector servicios, mixto, 25-35 años, Zaragoza), RG5 (Funcionarios de rango medio, mixto, 35-45 años, Barcelona); RG6 (Amas de casa de clase baja, mujeres, 35-45 años, Sevilla); RG7 (Trabajadores especialistas en grandes empresas industriales y de servicios, hombres, 50-60 años, Madrid); RG8 (Trabajadores jóvenes de la hostelería, mixto, 20-30 años, Gran Canaria); y RG9 (Becarios y trabajadores en formación, mixto, 25-35 años, Barcelona). Metodológicamente, nos hemos adherido a la perspectiva de la Escuela Cualitativa de Madrid, tomando como referencia los trabajos de Ortí (1986), Alonso (1998) o Conde (2009).

mayorías centrales de las "clases medias" puedan circular con mayor eficacia ideológica frente a los discursos críticos. En cualquier caso, esta centralidad de la crisis hace imposible, en las dinámicas concretas de nuestras reuniones —en las que el estímulo inicial hacía ya referencia a la crisis— la emergencia de un discurso coherente en torno a lo «ecológico». La dispersión de temáticas muy heterogéneas y los problemas para englobarlas en una argumentación racional, provoca que en el nivel más abstracto y general, las referencias al modelo de consumo y su sostenibilidad ecológica sean minoritarias y excepcionales. En el nivel más concreto de las prácticas es donde sí resulta posible para los participantes observar una relativa diversidad de posiciones que analizaremos más adelante.

Sin embargo, el punto de partida de las posiciones que tenderán a circular como hegemónicas en torno a ecología y consumo es la consideración de la *ecología como un nuevo nicho de mercado*. Elaborado como un discurso de la «sospecha» y la primacía absoluta de las estrategias de valorización del capital, uno de los primeros significados que espontáneamente es vinculado a lo ecológico es el de «nuevo negocio»:

> *Ahí hay mucho invento porque se han sacado las cosas de contexto, decían que Andalucía esto iba a ser un desierto, hace ocho o diez años, esto es un desierto, a ver si es un desierto ahora con el agua y todo lo que está cayendo, la nieve, es que se han inventado, yo para mi gusto el noventa por ciento, había algo de contaminación y tal, pero el noventa por ciento son unos señores que han tenido visión de futuro y han montado un negocio a costa de eso (R1)*

Las referencias a los intereses puramente económicos escondidos tras los proyectos y las prácticas empresariales vinculadas a la ecología son muy abundantes a lo largo de prácticamente todas las reuniones. Incluso los elementos más puramente simbólicos del marketing empresarial que alimentan la imagen de la «sostenibilidad» quedan marcados por la lógica de la pura rentabilidad:

> " …yo antes iba a Carrefour y te daban las bolsitas, ahora vas a Carrefour y no te dan las bolsitas y te hacen pagar una bolsita y pagas la bolsita, cuánto dinero nos hemos gastado en comprar esa bolsita, ¿esa bolsita no contamina?, es que a mí me parece que esto es un invento y que nos están engañando como a bobos (R2)

A partir del escepticismo y de la legitimidad para esgrimir el carácter poco relevante de la «sostenibilidad» en el contexto de crisis, las mayorías centrales de los grupos reniegan de toda coherencia entre los significantes ligados a lo ecológico. Si bien en muchos casos asumiendo sus propias contradicciones, estas mayorías centrales diluyen los tópicos en torno a lo ecológico en una serie de paradojas y contradicciones:

- El marketing empresarial frente a los valores éticos universalistas
- Lo significativo y relevante frente a lo anecdótico e intrascendente
- Las transnacionales frente a los ciudadanos
- Lo voluntario frente a lo obligatorio y normativo (regulado por las administraciones públicas)

Este conjunto de paradojas se condensan, de forma sucesiva y complementaria en el desarrollo de las dinámicas en torno a dos ejes o planos discursivos:

1. El plano *moral*, que tiende a encerrar la discusión sobre la honestidad y las verdaderas intenciones de los argumentos y prácticas vinculadas a la ecología. Este plano se levanta, como hemos señalado, en torno a las segundas intenciones que se esconden tras los esfuerzos por imponer valores aparentemente universalistas, cuando realmente buscan la realización de intereses particulares. En definitiva, como señala uno de nuestros participantes, "está muy bien lo del medio ambiente y lo de salvar al mundo y todo, pero también hay otros intereses" (R4). Los argumentos y posiciones que relativizan los problemas ecológicos de nuestro modelo económico de desarrollo circulan con una sorprendente impunidad, implantando en el discurso grupal la percepción de que "hay algo oscuro en todo esto" (R4). En un extremo del abanico ideológico, las posiciones más «negacionistas» sobre los efectos del cambio climático o el deterioro medioambiental, cuestionan incluso la objetividad de la ciencia para dilucidar los efectos de la actividad humana sobre la naturaleza:

> M: También me han dicho que la capa de ozono se está rompiendo, yo no la he visto nunca que tiene un agujero muy grande, yo no lo he visto nunca pero me lo creo y por eso me sabe mal, que puedo hacer poco, pues sí, que sigo fumando y le repercute, también.
>
> H: Ni tampoco has visto plástico de hace cuatrocientos años que nos venden que, bueno, esto que hablábamos de la ecología, claro, es que este plástico va a tardar cuatrocientos años en deshacerse, o no, quién lo sabe, o sea, en qué nos estamos basando, en que hay alguien que ha hecho unas pruebas tipo carbono, lo que se me ocurre, que no lo sé, y ha podido determinar que este material hasta que no pase este tiempo, esto, bueno, pues vale, nos lo creemos y entonces entramos en la dinámica ésta ecologista, pero a ver.
>
> M: O es una forma de consumismo.
>
> M: Es una forma de que pagues las bolsas (R5)

Para estas posiciones más radicales, la destrucción del entorno y la explotación de los recursos es un proceso natural e inevitable, pues forma parte de la relación del hombre con el planeta: "siempre ha existido cambio climático porque es parte de la evolución de la Tierra" (R4). La civilización contemporánea debe asumir el efecto nocivo que su propio bienestar provoca en el medio ambiente, pero se trata del "precio que hay que pagar; El progreso tiene ese precio"

(R1). Estas posiciones relacionan la protección del medio ambiente con un empobrecimiento y una degradación de las condiciones de vida, e implícitamente van a considerar que el «ecologismo» sólo puede ser defendido por los países y los grupos sociales más acomodados. Puesto que "también hay una realidad, el hacerlo desde el punto de vista industrial es más barato y lo ponen accesible a todo el mundo" (R1). De forma que el ecologismo es considerado una forma de elitismo, ya que en la práctica supone un obstáculo para el desarrollo económico y el acceso al bienestar para sectores cada vez más amplios de la sociedad. Esta *naturalización* de la acción destructiva del desarrollo económico interpela al grupo con el carácter inevitable y estructural del proceso, haciendo así al mismo tiempo a todos y a nadie responsables de sus consecuencias:

> M: …considero que a mi gusto el mundo va evolucionando y la naturaleza va cambiando y que nosotros somos los culpables o no los culpables, al revés, los que hacemos que cambie y no hay ningún problema en eso, considero que es necesario y que sí, que ahora hay menos agua y menos alimentos, coño, claro, los consumimos, es normal, no pasa nada (R9)

Pero junto a estas posiciones más «integristas», lo que impera es la sensación de que los medios de comunicación exageran porque "seguro que la cosa va mal pero tanto no, es que es imposible, vamos, parece que nos vamos a morir todos mañana" (R9). Sin negar la existencia de un problema medioambiental, se impone una *desdramatización*, pues la abundancia de mensajes no responde tanto a la gravedad de la situación como, una vez más, a los intereses empresariales ocultos ("las empresas, en el momento en que vean que hay ahí beneficio, vamos, nos meten la ecología por los ojos y por donde haga falta", R7). A ellos se une la distorsión y amplificación de los mensajes generada por los medios de comunicación, por lo que, para estas posiciones, el ecologismo queda revestido con el carácter peyorativo de «moda» publicitaria.

> M: Yo es que con esto del medio ambiente creo que hay bastante comida de coco, creo más en lo que tú dices, en el reciclaje, o sea, el contra ambiente, como lo llamo yo, que no en el medio ambiente de, pues ahora voy a ir en un coche eléctrico porque seguro que gasta menos CO2, a ver, expulsa menos CO2 pero toda la electricidad que mueve ese coche de dónde viene, no viene del aire, por eso creo que hay un poco de comida de coco.
>
> M: Porque vende.
>
> H: Claro, es publicidad.
>
> M: Eco, bio, todo esto.
>
> M: Por eso, bueno, que era insostenible, bueno, creo que les conviene que vaya así más que no fuera sostenible para el medio ambiente (R9)

En cualquier caso, la potencia hegemónica del discurso liberal en torno al *free rider* desplaza hacia lo utópico un discurso que interpela a través de valores colectivos o universalistas, pues la sospecha sobre los «verdaderos intereses» (siempre egoístas y materiales) diluye toda conciencia común capaz de cambiar las prácticas cotidianas. La sospecha sobre el semejante, el "otro que tan pancho lo tira todo al contenedor orgánico" (R9), sirve como legitimación de un comportamiento que minimice el esfuerzo y el compromiso con el tipo de acciones cotidianas y cambios en los hábitos de consumo que exigiría el cuidado del medio ambiente.

> H: Y aparte siempre estamos pensando, por qué voy a actuar yo si seguro que hay diez capullos al lado mío que no lo hacen, qué puedo aportar, realmente fríamente lo que piensa mucha gente es, a ver, para qué voy a hacer yo si seguro que el que tengo al lado no lo hace, para qué me voy a joder yo (R9)

2. Y, en segundo lugar, el discurso de los participantes gira en un plano más específicamente ideológico o político, pues es el que construye las diferencias entre lo relevante (prioritario y transformador) y lo irrelevante o puramente anecdótico. Las posiciones más descreídas o cínicas sostendrán que lo ecológico es una amalgama de prácticas demasiado heterogéneas, con efectos muy diversos y donde, en general, no es posible identificar las cuestiones prioritarias. Este nivel es en el que los participantes recogen las diferentes prácticas concretas y sus efectos, pero donde lo significativo es la distribución de las responsabilidades entre los tres agentes fundamentales sobre los que se construye el discurso: grandes empresas, instituciones públicas y "ciudadanos".

Al sentirse los participantes en los grupos interpelados sobre sus prácticas concretas tiende a surgir una primera respuesta defensiva: "Nosotros no podemos hacer nada por más que nos moleste" (R8), ya que "como individuos personales poca cosa podemos hacer" (R9). Surge así un consenso tácito bajo el que las grandes empresas son las verdaderas responsables de los costes ambientales del modelo productivo, dado que "diez empresas siempre harán más que cien mil como yo" (R9).

> M: No, pero está claro que quien tiene que tomar la iniciativa y dar ejemplo son las administraciones públicas porque yo a veces me hago cruces cuando voy a algún juzgado y veo que tiran cosas, o sea, que no reciclan las empresas públicas y las empresas, o sea, a las empresas tenían que darles palos de decir, multas si no cumplen el protocolo que sea o si no hacen tal, y luego también por supuesto el individuo de a pie, pero el consumo es muchísimo más grande en empresas, en administraciones, a nivel así más macro (R9)

El relativo caos de prácticas y temáticas que giran en torno a la ecología, y que los discursos de los grupos son incapaces de ordenar de forma coherente, también contribuyen a diluir las responsabilidades individuales. Al no poder abordar una perspectiva global y concreta de la relación entre el modo de vida y consumo y la sostenibilidad del modelo de crecimiento económico, los discursos más críticos no pueden más que enumerar el listado de elementos que evidencian

la existencia de un problema. Así aparecen en los grupos: los excesos del urbanismo y la construcción, el trato a los animales, la biodiversidad, la contaminación, el agotamiento de los recursos marinos, la deforestación y los incendios, la capa de ozono, el cambio climático, la escasez de agua, de los transgénicos, las alergias y nuevas enfermedades y, por supuesto, toda la problemática en torno al reciclaje. Pero frente a la contundencia del relativismo moral y la crítica de la sospecha, estas interpelaciones carecen de eficacia simbólica alguna para atraer el discurso de las mayorías centrales de los grupos hacia una visión global de las relaciones entre hábitos de consumo, modelo productivo y crisis ecológica.

Más bien parecen mezclarse los grandes problemas con "normativas que son un poco una tontería" (R9), especialmente cuando se trata de actuar sobre prácticas de comportamiento individual cuya relevancia no deja de ser puramente anecdótica. Sobre este relativo caos, las posiciones más favorables a asumir una responsabilidad y a exigir una mayor concienciación ciudadana, ven debilitada su posición frente a quienes sostienen que: "- ¿Lo del cambio climático?; - Yo es que no creo que seamos culpables nosotros" (R6). Más bien al contrario, las mayorías centrales de los grupos muestran un rechazo radical hacia los mensajes de concienciación que los sitúan como responsables:

> Por eso digo que nos echan la culpa a nosotros, a los que consumimos, y yo te digo que yo no tengo culpa de que él no recicle, que él utilice un motor de no sé qué cosa que provoca otra reacción de no sé qué para el clima, bueno, yo qué culpa tengo, y que no me digan que es porque así yo tengo mi agua (R6)

Las pequeñas cosas que como individuos podamos hacer apenas tienen efectos concretos ("La temperatura de la tierra no subirá porque tú te duches diez minutos", R9), por lo que el voluntarismo no puede ser la base de un cambio en las conductas. La única manera de actuar sobre los comportamientos individuales parece ser —para esas mayorías desencantadas de nuestros grupos— la imposición y la sanción: "los hábitos ecológicos a los que puedes ir amoldando son básicamente a los que te van obligando" (R9), "porque esas cosas habría que imponerlas" (R6). Por tanto, el giro del discurso mayoritario para minimizar la asunción de responsabilidades individuales es lógicamente situar al Estado y la normativa pública, junto con las grandes empresas, como verdaderos actores de cualquier cambio significativo:

> *...yo creo que fundamentalmente los que lo tienen que impulsar es a nivel gobiernos y a nivel de empresas sobre todo, es decir, y de hecho triunfará o no triunfará dependiendo si las empresas sobre todo quieren o no quieren, si las empresas ven que hay negocio posiblemente se hará mucho más rápido, ahora, como no quieran posiblemente sea mucho más lento y más costoso (R7)*
>
> Es una cuestión puramente económica y eso las instituciones son las que deben modificarlo porque yo a nivel individual no puedo hacer nada, yo qué puedo hacer si dependo de un sueldo, yo como individuo no puedo hacer nada pero las instituciones sí (R7)

Ecologismo en práctica: reciclaje y consumo de alimentación ecológica.

Como se señaló en la introducción, las prácticas reales en relación a la sostenibilidad ecológica del consumo también tuvieron un espacio en las preguntas formuladas a los participantes de los grupos de discusión realizados. En este sentido, se lanzaron dos preguntas a los participantes en relación a dos cuestiones diferenciadas: su opinión y compromiso con las labores de reciclaje, y su visión acerca de los productos ecológicos. El objetivo de estas preguntas era el de comprobar si estas conductas habían calado de manera más o menos profunda entre diferentes sectores de población, implicando la posibilidad de formas alternativas de consumir y de una nueva reflexión más crítica acerca de los patrones de consumo actual. En esta sección del texto, exploraremos con detalle los discursos recogidos en respuesta a estas cuestiones.

El reciclaje.

> *Una cosa es la imposición y otra la sugerencia* (RG2)

En los grupos el significante "reciclaje" se encontraba fuertemente ligado a conductas en favor de la sostenibilidad ecológica, aunque como podremos comprobar en el análisis de los *verbatim*, emergió como un significante lleno de ambivalencias. Así, un sector de participantes dentro de los diferentes grupos de discusión manifestaba una cierta fascinación hacia los nuevos métodos de reciclaje, que rápidamente era sepultada por un discurso dominante de crítica hacia comportamientos pro-activos en favor del reciclado, expresado en un fuerte escepticismo hacia todo tipo de discurso medioambiental institucional o militante (tal y como hemos podido leer en la sección anterior). De este modo, era habitual en los grupos (al menos en aquellos en los que el tema del reciclaje ocupó más espacio en la discusión) el que, tras comentarios iniciales en los que se hacía alusión a nuevos equipamientos para facilitar el reciclado de distintos productos (por ejemplo, "yo me he encontrado ahí en Bilbao una cosa muy buena que ya se está montando por aquí, las islas ecológicas de los contenedores que van soterrados, allí funcionan de maravilla" (RG1)), pronto se desarrollaba una discusión en la que las tensiones en buena medida morales inherentes a la práctica del reciclaje se desplegaban de una manera muy sugestiva.

Y es que una de las cuestiones clave que se pueden advertir en los discursos es la existencia de una tensión entre la justificación de las acciones realizadas y las que sería necesario realizar. En este sentido, una vez interpelados, los

participantes se enzarzaban en discusiones encendidas sobre lo que hacían o dejaban de hacer, predominando un cierto escepticismo en sus discursos. De este modo, entre los alumnos aplicados en las prácticas de reciclaje -la mayoría se encontraban en grupos con capital económico y/o cultural elevado-, el argumento solía resumirse en reivindicar un esfuerzo un tanto quijotesco, pues su buena voluntad contrastaba con la indolencia de los que les rodeaban:

> -Yo he reciclado siempre pero no sé hasta qué punto…
>
> -Pero si después la mayoría no se recicla.
>
> -*Yo tengo bolsas y bolsas y el vidrio y el papel, el cartón, incluso las pilas, los pequeños electrodomésticos que se me rompen me voy al punto limpio, y a veces digo, por qué me estoy yo pegando estos…* (RG1)

Esto es, reciclar supone un importante esfuerzo no recompensado socialmente. Otros participantes señalaban que su compromiso con el reciclaje era el resultado de presiones sociales, bien de algún familiar (normalmente joven) concienciado o de las medidas aprobadas por empresas o administraciones, como es el caso de pagar por las bolsas: "Yo porque me regaña mi hija, pero si no…" (RG2) o "Las bolsas, pero porque no te queda más remedio, hombre, es lo que hablamos del dinero, a la que me ponen una penalización me lo pienso" (RG9). En este sentido, prácticas como la reutilización de productos usados o el portar una bolsa de tela parecían haberse incorporado poco a poco al comportamiento cotidiano, en buena medida por el deseo de ahorrar ante la situación de crisis. Sin embargo, cuando tales presiones sociales no actuaban, los participantes de los grupos afirmaban explícitamente que "pues a mí como no me regaña nadie no reciclo, lo tengo clarísimo, ni tampoco digo a mis hijos que reciclen, o sea, no reciclamos nadie" (RG2). Así, en contextos como las vacaciones en los que el imperativo del reciclaje se relajaba, ya no se reciclaba, reconociendo que cuando no el proceso de reciclado no era sencillo, simplemente no se llevaba a cabo ("Con el bulo este de la ecología también hay mucha tontería, yo estoy harta de reciclar, o sea, yo reciclo, tengo mi bolsa amarilla, tengo la cocina, pero también te digo que cuando voy a veranear fuera no me voy a molestar en llevar el vidrio" (RG2)).

Esto lleva a los participantes a plantear una reflexión en torno a la responsabilidad a la hora de asumir el reciclaje, y las opiniones aparecen de nuevo enfrentadas: algunas voces defienden que se trata de una responsabilidad individual, aunque tal responsabilidad debe ejercerse en un marco de información clara en el que los individuos tienen libertad de elegir si reciclan o no; otros consideran fundamental que las administraciones lideren este proceso, con frecuentes referencias a incentivos económicos (positivos o negativos) como vía de afianzar el compromiso ciudadano con las conductas de reciclaje. Así, algún participante argumenta que "primero hay que tener la información y una vez que tú tengas esa información tú sacar tus conclusiones y actuar de la manera que creas conveniente" (RG2), aunque las opiniones mayoritarias se centran en refuerzos desde las instituciones: "creo que sería bueno que nos dieran aunque sea unos céntimos por reciclar" (RG4). De este modo, son frecuentes las apelaciones al cálculo económico más convencional, hasta el punto de parecer confirmar algunos supuestos de la teoría de la elección racional: "dar más ayudas a la gente que lleve el tema ecológico porque es caro, es más fácil ir y echar un pesticida y tener más que a lo mejor un tío que no usa pesticidas, que está todo el día en el tema, claro, para eso no hay ayudas y es muy difícil, y es caro por eso, porque lleva un mantenimiento muy elevado y no hay ayudas para eso" (RG7) o "Yo creo que para cambiar en esta dinámica lo que se necesita son incentivaciones económicas, por ejemplo lo de las motos o lo de los coches, oye, si un coche me cuesta siete mil quinientos euros, un coche eléctrico que contamina la mitad que uno normal, pues posiblemente me lo compraré antes que otro" (RG9) parecen confirmar la importancia que los discursos economicistas han alcanzado entre la población española.

Además, hay una referencia a la educación como un elemento fundamental en la creación de conciencia ciudadana en relación al medio ambiente (los niños en los colegios están ya concienciados, etc.) que incluso puede ser reforzado con un uso activo de la autoridad, aunque muchos participantes reconocen que las instituciones no son en este momento capaces de proporcionar un ejemplo moral ante la epidemia de casos de corrupción o las flagrantes contradicciones en las propias prácticas:

> -*Yo creo que los contrasentidos que tenemos hoy por hoy del reciclaje y sobre todo en el comportamiento social que tienen ciertos jóvenes con eso del botellón, pues eso es debido a que los gobiernos, tanto de ayuntamientos como de las comunidades, no son capaces de abordar el tema por donde viene, entonces el que tengamos los contenedores y el que no le digamos, oiga usted, eche usted la botella al contenedor, eso es falta de civismo pero es falta de la autoridad…*
>
> -*Pero si estás viendo que la autoridad está robando miles y miles de millones de euros, ¿le vas a decir a un chaval, con qué moral le vas a decir, coge esa botella y tírala ahí?, te manda por ahí, ahora, si miran que a Pepito Pérez le cortaran el cuello y le metieran en la cárcel entonces dirían, anda, pues oye, mira, es mejor matar a un tío que llevarte…, no, llevarte tres mil millones de euros es mucho mejor que matar a un tío porque son tres años…*
>
> -*Es la educación que tiene cada uno.*
>
> -*Es la educación pero también falta la seriedad de los ayuntamientos.*
>
> -*Sí, pero no nos pueden poner un policía o un guardia… (*RG7).

Este argumento de la falta de ejemplaridad suele espolear un discurso hipercrítico hacia la falta de dotaciones públicas y hacia el desinterés de las instituciones por motivar suficientemente a unos ciudadanos que, de ser seducidos, parecerían adoptar encantados comportamientos ambientalmente responsables. De hecho ya antes se hacía, como aparece en algunas referencias a cómo hace varias décadas la gente devolvía los cascos de las botellas en las tiendas. Sin embargo, frente a la

sencillez de aquellos procesos, los actuales se revelan burocratizados y opacos: "es que se ha montado un negocio con el tema del reciclaje que es demencial" (RG7). Esta percepción da pie a una multiplicidad de quejas, que abarcan desde la localización de los puntos de reciclaje ("No tienes en todos los puntos de la ciudad los contenedores adecuados para cada cosa, al no tenerlos no vas a reciclar" (RG1); "Es que en todos los lados no tienes los cubos correspondientes porque a veces hay uno de vidrio y falta el de cartón y qué haces, lo dejas ahí, para concienciarnos tienen que hacer las cosas bien, digo yo" (RG8); o "En mi barriada han metido fuego, había uno de vidrio, otro de papel y cartón y otro de plástico y el de plástico le metieron fuego, unos gamberros le metieron fuego y eso hace ya al menos seis meses y no lo han puesto, y yo me encuentro con la desmotivación de que voy con eso y digo, dónde lo tiro" (RG1)), hasta las dificultades de seguir con las normas impuestas por las administraciones, en buena medida por la falta de espacio en los hogares: así, son comunes las afirmaciones del tipo "la persona que vive en un piso y tiene una cocina pequeñita para reciclar cinco bolsas es difícil" (RG1) o "no es que no quiera reciclar, es que yo no tengo sitio en mi casa para eso, en la cocina dónde meto yo tantos cubos, que si se acaban cuatro botellas de Coca-Cola a la vez porque somos muchos, porque hay una fiesta, por lo que sea, esas cuatro por supuesto las pongo aparte y si se acaban tres cartones de leche pues por supuesto los pongo aparte, pero que cada vez que se beban un zumito, yo no puedo hacer eso, yo no tengo sitio para eso" (RG6). Las críticas a la configuración de algunas soluciones (funcionalidad, utilidad, etc.) son también frecuentes.

La queja sin embargo más frecuente es que existe una asociación inmediata entre ecología y beneficio económico, tanto para las administraciones como para las grandes empresas. Así, son abundantes las referencias a lo oscuros intereses económicos que se encuentran detrás de acciones como cobrar por las bolsas de plástico: "gana el de los plásticos, gana el de los cartones" (RG4). De este modo, más allá de la letanía de "Pagar la bolsa, encima de que compramos pagamos la bolsa" (RG1), se desarrollan argumentos que señalan que todas las políticas en favor de la ecología puestas en marcha por grandes corporaciones son estrategias de lo que podría calificarse como una suerte de green-washing, pues no cumplen con la responsabilidad real de hacer todo reciclable, con excesivos embalajes: "yo no soy responsable de que esa empresa no me lo haga reciclable" (RG6) o "eso sí que es verdad, compras una lechuga y te viene la bandejita de plástico que eso va directamente a la basura y el plastiquito, yo creo que esa bandeja sobra, si viene envasada plastificada para qué quieres la bandeja, es que es un gasto, eso sí que es verdad, viene sobre embalado" (RG6). Asimismo, las administraciones están en el punto de mira, acusadas de voracidad recaudatoria al multiplicar tasas e impuestos. Un ejemplo es el siguiente fragmento de conversación:

> -Y además encima te amenazan, que tampoco podemos vivir así, que si no lo haces te multan, pero en qué estamos viviendo, y luego no vemos los resultados.
>
> -Y el impuesto, mi madre que vive sola, ciento y pico euros, me parece una barbaridad para una persona que vive sola.
>
> -Yo no sé si lo separan o no pero a la larga nadie nos está diciendo que vivimos en un Madrid mejor o menos contaminado, nada, ni nos explican, tampoco lo necesito que me digan dónde queman todo lo que hacen, pero dices, bueno, y todo esto para qué (RG2).

Existe además la sospecha de que el esfuerzo no merece la pena, ya que al final las administraciones ni siquiera cumplen con su cometido. Este fragmento de discurso es muy representativo de esta desconfianza hacia las instituciones:

> "-Y además que de cara al reciclado yo por ejemplo pues eso, mi bolsa amarilla, la bolsa de…
>
> -Y después van todas juntas al mismo.
>
> -Pero luego abres el cubo amarillo y dices, pero si aquí hay de todo.
>
> -Pero no solamente eso, por las noches tú ves el camión de la basura y en el camión de la basura ahí echan todo al mismo círculo, el amarillo y el otro.
>
> -Entonces para qué reciclas.
>
> -¿Y para qué me he molestado en hacer eso?" (RG2).

Esto enlaza con la desafección hacia los políticos, que ya en esta época empezaba a despuntar, y a los que ocasionalmente se les acusaba de facilitar poco las cosas: "Nuestros políticos están todavía poco concienciados en el tema, yo creo que el pueblo está más concienciado ya a reorganizar las cosas más que los políticos porque ayudan poco, muy poco, el tema yo creo que debería ser facilitarle más al pueblo cómo reciclar…" (RG1). Frente a esta torpeza de la clase política española, Europa u otros países desarrollados por el contrario propone referencias adecuadas de organización y comportamiento cívico: "en Canadá llevan veinte años en las casas en las terrazas el cubito de plásticos, el cubito de cristal, el cubito de basura orgánica, y aquí eso no nos entra en la cabeza" (RG1), "en otros países de Europa te pagan algo por reciclar" (RG4).

Productos ecológicos.

> *"…que yo creo que todos estamos muy sensibilizados, el tema de la sostenibilidad, pero todo el tema ecológico es carísimo"* (RG5)

Finalmente, los productos ecológicos generan asimismo importantes controversias. Los moderadores de los grupos lanzaron, con mayor o menor éxito en términos de espacio en las discusiones, la pregunta de si los participantes de los distintos grupos consumían productos ecológicos. Las posiciones respecto a los mismos fueron variadas. En primer lugar,

cabe destacar la dificultad de definir, por parte de los participantes, los atributos que debía poseer un producto para ser ecológico. Se asociaba así dichos productos a los producidos en huertas de familiares en el campo ("Yo consumo producto ecológico cuando voy al pueblo de mi mujer porque su padre tiene una huertecita, las patatas no tienen ni comparación, las compres donde las compres" (RG1)), el comercio justo o incluso productos que no cumplían las normas sanitarias, aunque afirmaciones como estas eran rápidamente corregidas por otros participantes. Lo ecológico se asociaba generalmente a un alimento, más que a otros productos (apenas hay referencias a otras cosas, salvo bayetas y compresas). Los alimentos, por lo tanto, se situaban en el centro del debate, y normalmente en los grupos se llegaba a un cierto consenso en el que el producto ecológico tenía una serie de características muy concretas: buen sabor, aspecto poco llamativo y, sobre todo, precio elevado.

Existen, dentro de los grupos, algunas voces en favor de un consumo alimentario más responsable, por cuanto se reconocen los problemas derivados del transporte o del excesivo uso de sustancias químicas en los alimentos (conservantes, colorantes, y otros): así, hay una conciencia, sobre todo entre los participantes de edad, de que en la actualidad la comida se ha industrializado peligrosamente: así, alguno afirma que "te compras un filete de doscientos gramos de ternera normal y fríelo a ver qué es lo que salta en la sartén, agua, es asqueroso, pero es que ya viene hasta el cerdo, ahora los filetes de cerdo también te dan esa historia, estamos comiendo porquería" (RG1). Entre los jóvenes las divisiones eran notables, con intensos debates entre críticos de la industria alimentaria: "los piensos que les dan a los animales son terribles, a los pollos les dan restos de otros animales, eso no es natural y al final provoca cáncer" y defensores de cualquier tipo de innovación tecnológica que permita que toda la humanidad tenga acceso a los alimentos, hasta el punto de afirmar algún participante ser defensor de los alimentos transgénicos y la modificación genética, "…pues creo que todo ello puede servir para producir más comida y que la gente que ahora se está muriendo de hambre pueda tener para comer" (RG4).

Pese a estas apasionadas intervenciones, al ser preguntados respecto al consumo real de estos productos la gran mayoría coincidía en consumir poco a nada. Y es que el escepticismo frente a estos productos, salvo en el caso de esporádicos entusiastas, era generalizado, en la mayor parte de los casos debido al elevado precio de los mismos. El compendio de expresiones del tipo "es muy caro, carísimo, no me lo puedo permitir, etc." es un auténtico mantra que se repite en todos los grupos sin excepción. De este modo, eran habituales discursos como el siguiente:

> "-En algunas ocasiones sí he consumido de eso.
>
> -Pero a la mayoría de los ciudadanos de a pie no le llega.
>
> -Es más caro.
>
> -Es más caro y eso no se puede consumir en estos momentos.
>
> -Encarece muchísimo.
>
> -Una subida con relación a un producto normal es casi más del cincuenta por ciento.
>
> -Eso es exagerado." (RG1)

De este modo, al ya de por sí elevado precio se suman los efectos de una crisis económica que contribuye a disciplinar el gasto y sacrificar el acceso a productos que supuestamente cuentan con gran calidad. Otro ejemplo sería el siguiente:

> "M: eso es un bien de lujo, o sea, la alimentación macrobiótica o biológica es un bien absolutamente de lujo,
>
> H: Que en una época de crisis aún te lo vas a pensar menos". (RG5)

Sólo bajando significativamente los precios sería posible que los distintos sectores de la población se sintieran más interesados en adquirir estos productos, en este sentido un participante lo expresa de manera clara: "las empresas, en el momento en que vean que hay ahí beneficio, vamos, nos meten la ecología por los ojos y por donde haga falta, pero nosotros a nivel personal no podemos hacer nada, desde luego no vamos a rechazar nada o vamos a aceptar algo porque sea más ecológico, lo vamos a rechazar porque sea más caro o menos caro, eso está muy claro" (RG7). Los beneficios de los productos ecológicos se ponían además bajo sospecha, con referencias de nuevo a oscuros intereses o engaños: "No, y yo muchas veces como cerca de por aquí, trabajo aquí en Paseo de Gracia y hay un restaurante ecológico que comemos muchas veces y muchas veces estamos todos los compañeros diciendo, está buenísimo esto pero, nos lo creemos pero acabas dudando porque, a ver, la ingenuidad está muy bien pero llega un momento que al final acabas dudando" (RG5), "Es que el comercio justo, no nos fiamos del comercio justo" (RG7) o "A mí eso se me escapa pero efectivamente está todo tan podrido que no sabemos…" (RG7).

Conclusiones.

Desde hace varias décadas, la degradación del medio ambiente ha ido portada de los informativos, y parece existir una conciencia creciente de los problemas asociados a la misma entre la población, resultado en buena medida de los esfuerzos de grupos de activistas. La defensa de la ecología, enraizada en los nuevos movimientos sociales constituidos en la década de los setenta, había hecho su aparición en la década de los setenta ante la presencia de fenómenos propios de una industrialización intensa como la lluvia ácida, el crecimiento de la basura no reciclable o la polución creciente del agua y del aire. Ciertos desastres ecológicos notables (Chernobyl, la erosión de la capa de ozono, el accidente del petrolero Exxon Valdez) y la percepción de una creciente pérdida de biodiversidad situaron a las cuestiones medioambientales en la agenda política internacional, provocando que el ciudadano medio comenzara a tener conciencia de la necesidad de luchar contra el deterioro medioambiental y llevando a las instituciones gubernamentales a adoptar, de forma creciente, medidas de lucha como las primeras medidas de reciclado, las moratorias nucleares, una tímida promoción de la producción ecológica a través de un etiquetado, etc. Este proceso de iría en crecimiento ante la aparición de nuevos problemas como el calentamiento global y la percepción de un cambio climático inexorable.

Ante este escenario, se podría deducir que la conciencia ecológica entre la ciudadanía iría en crescendo, y que la crisis sólo podría contribuir a desarrollarla más si cabe, una vez que permitiría una reflexión sobre las prácticas de consumo insostenibles centrales en el boom económico de una década y su posterior colapso. Sin embargo, los discursos analizados reflejan una situación muy diferente. El difícil contexto de la crisis, más que espolear conductas de consumo en las que se adopten filosofías alternativas en favor de la sostenibilidad, parece fortalecer las posiciones más reacias a la puesta en práctica de cambios personales y sociales que ayuden a transformar el modelo de consumo vigente. En este sentido, la hegemonía de planteamientos escépticos y cargados de desconfianza hacia todo tipo de acción institucional parece indicar que las posibles alternativas al modelo de consumo dominante tienen, todavía, un largo camino que recorrer.

Bibliografía.

Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Alonso, L. E. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI.

Alonso, L. E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.

Alonso, L., Fernández Rodríguez, C. J., Ibáñez Rojo, R. (2011). "Del consumismo a la culpabilidad: en torno a los efectos disciplinarios de la crisis económica". *Política y Sociedad,* 48 (2): 353-379.

Alonso, L., Fernández Rodríguez, C. J., Ibáñez Rojo, R., Piñeiro, C. (2011). " Consumo y estilos de vida sostenibles en el contexto de la crisis económica: una exploración cualitativa". *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global,* 113: 139-148.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Jiménez Sánchez, M. (2005). *El Impacto Político de Los Movimientos Sociales: Un Estudio de la Protesta Ambiental en España*. Madrid: CIS.

Koch, M. (2011). *Capitalism and climate change. Theoretical discussion, historical development and policy responses*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Martínez Alier, J. (1992). *De la economía ecológica al ecologismo popular*. Barcelona: Icaria.

Ortí, A. (1986). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta o semidirecta y la discusión de grupo", en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (, pp. 171-203). Madrid: Alianza.

Riechmann. J. (2006). *Biomímesis: Ensayos sobre la imitación de la naturaleza, ecosocialismo y autocontención*. Madrid: La Catarata.

Taibo, C. (2009). *En defensa del decrecimiento*. Madrid: La Catarata.

LAS CONSECUENCIAS ECOLÓGICAS DEL CONSUMO EN LOS INFORMES SOBRE *LA SITUACIÓN DEL MUNDO* DEL WORLDWATCH INSTITUTE

Santiago Álvarez Cantalapiedra[1]

Resumen

Los informes anuales del Worldwatch Institute conocidos como La situación del mundo- han abordado con relativa frecuencia los problemas de la sostenibilidad desde la perspectiva de la presión que ejercen sobre los ecosistemas los diferentes estilos de vida y formas de consumo. Las tendencias mundiales del consumo actual, la noción de consumo responsable, los debates acerca del decrecimiento y las estrategias para la reducción de los niveles de determinados consumos individuales, la reivindicación de los consumos colectivos, el papel de las compras públicas, la reducción de la jornada laboral, la defensa de la cultura de la perdurabilidad frente al imperio de lo efímero propio de la rueda de la novedad perpetua capitalista, etc., han formado parte de las propuestas que dichos informes han lanzado para transitar hacia una economía sostenible. En consecuencia, la publicación de este anuario no sólo han destapado un panorama de creciente deterioro ecológico derivado de la opulencia de los países y sectores sociales más ricos del planeta (con énfasis particulares en temas como la alimentación, el modelo de movilidad y los consumos de recursos que exigen los procesos de urbanización y asentamiento en el territorio), sino que también han aventurado caminos hacia una economía más sostenible. En esta comunicación se examina el marco conceptual (enfoques predominantes, categorías, conceptos e ideas más utilizadas en los diagnósticos y en las propuestas) que subyace en el discurso de este instituto norteamericano en relación tanto al análisis de las consecuencias ecológicas y sociales de las sociedades de consumo como a las propuestas de innovación para una prosperidad sostenible en un planeta de recursos finitos.

Palabras clave: consumo, economía sostenible, Worldwatch Institute

Al comienzo del tercer milenio la humanidad se enfrenta a uno de los desafíos más críticos y decisivos de su historia: el denominado "cambio global" o conjunto de transformaciones ambientales que amenazan con alterar sustancialmente las condiciones que ofrece el planeta para sostener la vida humana.

Para ilustrar la trascendencia de este cambio, se puede rememorar el inicio de la película *La era de la estupidez.*[2] La primera imagen del metraje es la "gran explosión" del origen del universo, ese instante en que surge toda la materia y la energía que existe actualmente. A continuación, mientras se presentan los créditos de la película, aparece en la pantalla un marcador del tiempo que arranca hace 13.000 millones de años y discurre hacia nuestro presente mostrando la evolución de la historia universal. En ese cronómetro se señalan los 4.600 millones de años de edad de nuestro Sistema Solar, el origen de la vida (probablemente en una fecha comprendida entre los 2.000 y 3.000 millones de años), la extinción de los dinosaurios, la aparición del ser humano, hasta llegar al año 2055, fecha en la que transcurre la película, con las imágenes de un planeta devastado por el cambio climático.

Ese recorrido muestra que la presencia del ser humano es apenas un parpadeo en la historia del planeta Tierra. Más aún si lo que se considera es la historia universal. Si comprimiéramos el tiempo de la historia del universo en un sólo año, la presencia de la especie humana solo abarcaría los últimos 315 segundos. Sin embargo, pese a que el ser humano es un recién llegado a la larga, casi eterna, historia universal, su impronta se deja ver en la actualidad de una manera decisiva.

¿Qué ha ocurrido en el planeta Tierra durante este breve espacio de tiempo de presencia del ser humano? Durante ese periodo el hábitat planetario ha sufrido la presión creciente del comportamiento humano, sobre todo en los últimos cien años, un lapso que equivale solamente al 0,05% en la historia de la humanidad (75 millonésimas de un segundo en esa historia universal que hemos contraído en un año). En este intervalo de tiempo, los seres humanos nos hemos convertido en la principal fuerza geológica del planeta, en la principal variable que explicaría los cambios que se producen en la naturaleza. Así lo expresa el holandés Paul J. Crutzen (premio Nobel de Química en el año 1995 por sus estudios sobre la capa de ozono): «un observador que mirase la Tierra desde lejos y siguiera su evolución de miles de millones de años, encontraría nuestro planeta extraño e interesante (…) pensaría que es testigo de un acontecimiento inusual y no dudaría de que se encuentra frente al inicio de una nueva era geológica. Y si supiese que la principal causa de los cambios que observa somos los hombres, no dudaría en llamar a la nueva era *Antropoceno*, es decir, la era del hombre».

1 Santiago Álvarez Cantalapiedra. Director FUHEM Ecosocial

2 *La era de la estupidez (Age of stupid)* es una película documental de ficción ("docuficción") dirigida por Fanny Armstrong, una documentalista británica activista contra el cambio climático. Desde el comienzo la película advierte que lo que mostrará del futuro está basado en predicciones científicas y que lo que se verá del presente son noticias e imágenes documentales verídicas. Protagonizada por el actor Pete Postlethwaite, en el papel de un anciano archivero solitario en un planeta devastado por el cambio climático en el año 2055, el argumento de la película gira sobre la pregunta que se hace el protagonista al observar los reportajes del daño causado por nuestras acciones cuarenta años antes: «¿por qué no hicimos nada para evitarlo?».

En consecuencia, si nos hemos adentrado en una nueva etapa geológica, la "Era del Antropoceno", en la que el ser humano se ha convertido en la principal fuerza de control y cambio de los procesos de la biosfera, dejando incluso pequeñas a las grandes fuerzas geológicas que tradicionalmente habían configurado la geografía y el clima terrestre, el comportamiento humano, a través de la enorme capacidad de transformación adquirida mediante la tecnología y la actividad económica, se convierte en la principal variable explicativa de la actual crisis ecológica de dimensiones globales.

El surgimiento de la conciencia ecologista contemporánea

En la década de los setenta del siglo pasado, las preocupaciones ecológicas empezaron a cobrar una fuerza inesperada en los países desarrollados de Occidente. Contribuyó a ello de manera decisiva la publicación por aquellos años de algunos informes y libros sobre los daños ecológico-ambientales que origina la actual civilización industrial. En el año 1972 apareció el informe sobre *Los límites al crecimiento* (también conocido como primer informe Meadows), encargado por el Club de Roma a un grupo de expertos en dinámica de sistemas vinculados al Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), cuya repercusión sobre la opinión pública sirvió para poner en evidencia la inviabilidad de un crecimiento continuado de la población y los consumos. A esta y otras publicaciones, se añadieron en los primeros años de esa década otros acontecimientos, entre los que destaca la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo, primera manifestación de la preocupación de la comunidad internacional por el deterioro ecológico global. La crisis energética de 1973, el riesgo del exterminio nuclear derivado de la Guerra Fría y el encadenamiento de numerosas catástrofes pocos años después (accidente de Three Mile Island en Harrisburg en 1979, el desastre de Bhopal en 1984, etc.) terminaron por asentar una conciencia planetaria sobre los peligros que una crisis global podría ocasionar a la humanidad. En este contexto, en el año 1974, Lester Brown funda un *think tank* en Washington con la intención de influir en los responsables políticos e informar a la opinión pública sobre las complejas relaciones entre la economía mundial y los sistemas naturales que la dan soporte: había nacido el *Worldwatch Institute*. El primer informe sobre *La situación del mundo*, aparecería en 1984.

El movimiento ecologista, que desde sus orígenes combina una "pedagogía de la lucidez" (ilustrando la relación problemática de los comportamientos característicos de la civilización industrial con la biosfera) con una "ética de la supervivencia" (la obligación moral de la humanidad de sobrevivir[3]), realiza la doble tarea de proporcionar, por un lado, una descripción analítica de la sociedad en relación con la naturaleza y, por otro, prescribir cambios en los comportamientos que alienten un horizonte sostenible. Esta doble vertiente, descriptiva y propositiva, está también presente en los informes confeccionados por el Worldwatch Institute. Sin embargo, a diferencia del activismo ecologista, en los informes suele estar rebajado el tono catastrofista con el que el ecologismo político suele acompañar sus advertencias sobre las consecuencias que se pudieran derivar de no atender sus descripciones y prescripciones.

Las consecuencias ecológicas del consumo ha sido un tema siempre presente en los informes sobre *La situación del mundo*. Si en la vertiente normativa/ propositiva de los informes se urge a acelerar la transición hacia un mundo sostenible que satisfaga las necesidades humanas mediante la transformación de las economías, las culturas y las sociedades desde la ideología del consumismo a los valores de la sostenibilidad,[4] la vertiente analítica y descriptiva pone el énfasis en las grandes tendencias del consumo a escala mundial con la intención de mostrar cómo estas nos alejan de la búsqueda de una vía intermedia entre el despilfarro y la pobreza que posibilite un desarrollo humano sostenible.

La vertiente descriptiva de los Informes

Las cifras mundiales de consumo dibujan un panorama mundial de rápido crecimiento y transformación. En el año 2006, el volumen total del consumo de mercancías alcanzó el valor de 30,5 billones (en dólares de 2008). Tamaño consumo es el resultado de un aumento continuado durante la segunda mitad del siglo XX en los países industriales y del creciente acceso a los bienes y servicios característicos de una sociedad de consumo en los últimos lustros de un porcentaje significativo de la población de las llamadas economías emergentes. «Sólo en 2008 se compraron 68 millones de vehículos, 85 millones de frigoríficos, 297 millones de ordenadores y 1.200 millones de teléfonos móviles en todo el mundo».[5]

En los últimos cincuenta años el consumo ha crecido espectacularmente multiplicándose por seis mientras la población mundial lo hacía por 2,2. Ha sido un incremento sin parangón en la historia que, sin embargo, encubre enormes desigualdades en su reparto: «el 12% de la población del mundo que vive en Norteamérica y en Europa Occidental es responsable del 60% del gasto privado mundial, mientras que la tercera parte que vive en el sudeste asiático y en el África subsahariana le corresponde sólo el 3,2%».[6] No obstante, como se señala en *La situación del mundo 2008*, las ambiciones

3 Que lleva a Hans Jonas a reformular el imperativo kantiano: "Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra" (Jonas, 1995)

4 Entre los programas permanentes y prioritarios de la actividad del instituto se encuentra precisamente el de *Transforming Economies, Cultures and Societies*, y el informe correspondiente al año 2010 se tituló: "Cambio cultural: del consumismo hacia la sostenibilidad".

5 *La situación del Mundo 2010* (p. 37) a partir de la base de datos *World Development Indicators Online* del Banco Mundial y estudios específicos de los investigadores del Worldwatch Institute reflejados en otras publicaciones de esta organización, como es el caso de *Vital Signs*.

6 Datos que se encuentran reflejados en la tabla relativa a "Población y gastos de los consumidores por regiones, en 2000" del informe *Situación del*

y valores consumistas occidentales se están propagando a enorme velocidad por el resto del mundo: «En China, América Latina e incluso en algunas partes de África es fácil encontrar valores y puntos de vista muy parecidos a éstos. La sociedad de consumo es efectivamente en la actualidad una sociedad global en la cual siguen existiendo, no cabe duda, "islas de prosperidad, océanos de pobreza"» (Jackson, 2008: 114)

¿Por qué, cómo y en qué grado son problemáticas estas tendencias mundiales de consumo para la salud del planeta? Para comprender el abordaje que desde los informes se hace de esta cuestión puede resulta útil considerar tres interpretaciones complementarias de la actual crisis ecológica global: la primera permite contemplar la crisis ecológica como una crisis del metabolismo socioeconómico; la segunda, como una crisis de extralimitación; la tercera, como una crisis ecosocial.

La crisis ecológica como crisis de metabolismo

La biosfera constituye el fundamento de la vida humana y, en consecuencia, también es el sostén de cualquier actividad realizable por los seres humanos. Por ello, no cabe contemplar a las sociedades como realidades carentes de articulaciones complejas con los sistemas naturales. Por el contrario, constituyen sistemas abiertos en el que las interrelaciones con los sistemas naturales no sólo se revelan inevitables sino también constitutivas de su propia realidad (Álvarez et al., 2013)

Desde el punto de vista de los fenómenos de carácter económico que se desarrollan en el seno de una sociedad, la naturaleza es la fuente de los recursos (materia y energía) que alimentan la actividad económica y el sumidero de todos sus desechos (sólidos, líquidos y gasesosos). Así, el proceso económico puede ser concebido en términos de "metabolismo social", resultando fundamental la atención que se conceda al trasiego de los flujos físicos (*throughput*) que circulan a través de su aparato productivo donde éstos son elaborados para dar origen a bienes y servicios, generando además, como indeseable subproducto, contaminación y deterioro de la calidad ambiental.

La visión histórica nos permite percibir el alcance de la crisis ecológica entendida en términos de "crisis de metabolismo". Con anterioridad a la revolución industrial las sociedades se organizaron en el plano material básicamente a partir de los recursos bióticos que les brindaba la fotosíntesis, circunstancia que las llevaba a seguir un modelo de desarrollo acorde con la naturaleza. El funcionamiento de la biosfera se aprovecha de una fuente prácticamente inagotable de energía, el flujo solar, «para enriquecer y movilizar de forma cerrada los *stocks* de materiales disponibles, organizando con ellos una cadena en la que todo es objeto de uso posterior» (Naredo, 2006: 47). Así, por ejemplo, en la actividad agrícola y ganadera apenas existían residuos, porque la mayor parte de la cosecha no utilizada (o los excrementos del ganado) se reincorporan a la tierra como abono y mejora de la calidad del suelo para iniciar un nuevo ciclo de cultivo.

La actividad en la civilización industrial, por el contrario, se apoya en la extracción de materiales y energía fósil presentes en la corteza terrestre y los degrada sin llegar a utilizarlos de nuevo, rompiendo así con los ciclos y la utilización del sol como fuente básica de energía. Todas estas transformaciones en el funcionamiento material de las sociedades supusieron, en el curso de muy poco tiempo, un cambio desde un *metabolismo orgánico* hacia un *metabolismo industrial*. Aspecto que supuso el paso de una *economía de superficie* a una *economía de subsuelo*: «podemos describir la Revolución Industrial como un proceso mediante el cual las sociedades se alejan del sol para hundirse en el subsuelo» (Riechmann, 2006: 74).

La dependencia de los actuales estilos de vida de la extracción de recursos procedentes de la corteza terrestre muestra el lado físico del consumo, aspecto habitualmente velado en los análisis y discursos sobre el mismo. Referido al consumo mundial, entre 1950 y 2005 la extracción de metales se multiplicó por seis, la del petróleo por ocho y la del gas natural por catorce. «En la actualidad se extraen anualmente un total de 60.000 millones de toneladas de recursos –alrededor del 50% más que hace sólo treinta años. El europeo medio consume hoy 43 kilos de recursos diarios, y el americano medio 88 kilos».[7]

La crisis ecológica como crisis por extralimitación

La crisis ecológica global no tiene que ver únicamente con el tipo de metabolismo socioeconómico que se instaura desde la revolución industrial, sino también con la tendencia expansiva de la civilización industrial capitalista. Esta tendencia ha dado lugar a un acontecimiento decisivo a lo largo del siglo XX: la humanidad –en expresión de Herman Daly- pasó de vivir en "un mundo vacío" a vivir en "un mundo lleno".

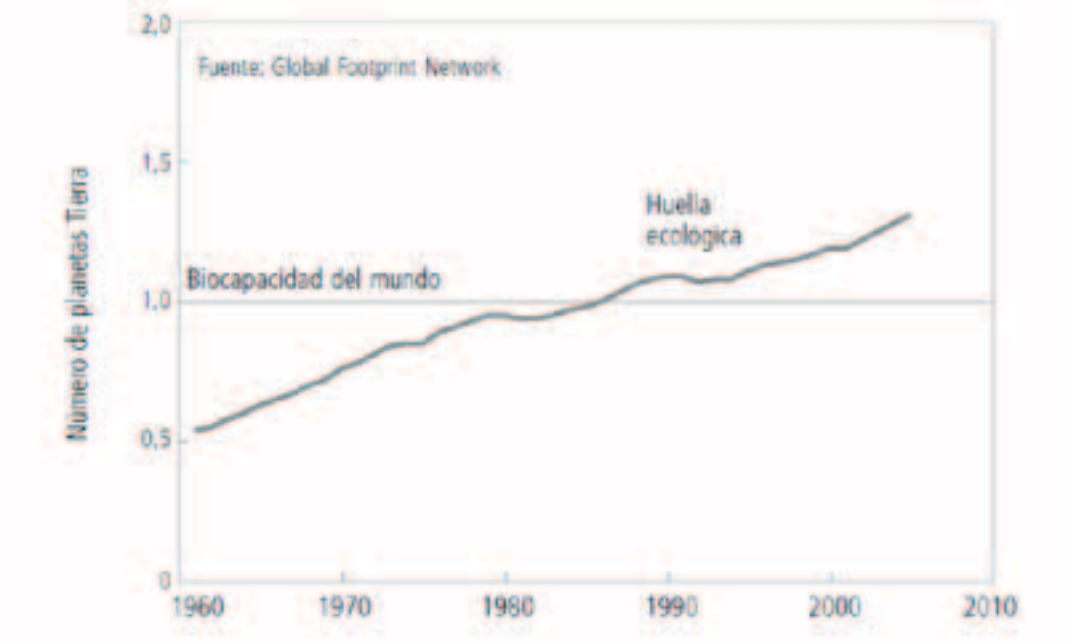
Como se ha señalado, en 1972 se publicó el célebre informe sobre *Los límites del crecimiento*, que representó una de las primeras llamadas de atención acerca de la insensatez que supondría continuar por la senda devastadora de una expansión sin limitaciones del sistema económico. Treinta años después, en un nuevo informe, los mismos autores señalan que se ha llegado demasiado lejos y la extralimitación es ya, desde finales de los años ochenta del siglo pasado, una realidad (Meadows et al., 2006).

mundo 2004 (p. 40).

7 Datos recogidos en el informe *Situación del mundo 2010* (p. 37). Un análisis exhaustivo en estos términos para el caso español aparece recogido en el apéndice de la edición en castellano del informe *Situación del mundo 2004*: Carpintero y Naredo, «El metabolismo de la economía española», pp. 321- 349.

Circunstancia que se puede expresar gráficamente a través del indicador de la Huella Ecológica, que mide en términos territoriales los impactos de los estilos de vida de una determinada población, y que al poder ser comparada en sus valores mundiales con la superficie productiva terrestre y marina aún disponible (o Biocapacidad del mundo), ilustra que, efectivamente, la humanidad se encontraría en una situación de extralimitación rebasando en la actualidad una tercera parte la capacidad disponible del planeta.

Gráfico 1. Huella ecológica de la humanidad



Esto significa que el consumo, y en general la actividad económica, ha adquirido una dimensión demasiado grande en relación con la biosfera, colapsando los servicios de los ecosistemas y las funciones ambientales que proporciona la naturaleza. La Evaluación de los Ecosistemas del Milenio[8] advierte que alrededor del 60% de esos servicios han sido degradados y utilizados de forma insostenible. Los expertos han establecido nueve límites, o umbrales críticos, relacionados con el cambio climático, la acidificación de los océanos, la pérdida de biodiversidad, el agotamiento del ozono de la estratósfera, los ciclos del nitrógeno o del fósforo, la utilización de agua dulce global, el cambio en la utilización del suelo o la contaminación química, considerados esenciales para mantener las condiciones medioambientales que han existido en los últimos 20.000 años. Todo parece indicar que se han sobrepasado los límites sostenibles de tres de ellos (cambio climático, biodiversidad y la interferencia humana en el ciclo del nitrógeno) (Rockström et al, 2009).

En consecuencia, la sostenibilidad reclama no sólo un cambio en el tipo de metabolismo socioeconómico, sino también adecuar la escala del consumo a las capacidades regenerativas y asimilativas de los sistemas globales que sostienen la vida. La crisis ecológica global es, precisamente, una consecuencia de la extralimitación de la economía mundial en relación con estas capacidades, y la vuelta a la sostenibilidad exige no sólo una modificación del flujo metabólico sino también su reducción, es decir, el decrecimiento en el consumo de materia y energía. Los informes del Worlwatch Institute reflejan esta necesidad incorporando los debates sobre el decrecimiento y la redefinición de la idea de progreso.[9]

La cultura consumista crecientemente globalizada, particularmente presente en las elites transnacionalizadas y en amplios sectores de consumidores de los países industriales, aunque también desde hace unas pocas décadas -a través del efecto demostración- en la creciente clase media de algunos países periféricos, es señalada en *La situación del mundo* como el factor central que está impidiendo reconducir la sociedad mundial hacia un horizonte sostenible. Por esa razón, en el informe correspondiente al año 2004, dedicado a la sociedad de consumo, se analiza cómo y por qué consumimos, y qué ámbitos son los que tienen un mayor impacto sobre la naturaleza. Para ello sigue los pasos del libro *How Much is Enough* de Alan Durning (antiguo investigador en el instituto) publicado en 1992, y se hace eco también del libro *An All-Consuming Century*, cuyo autor, Gary Cross, argumenta que «el "consumismo" ha ganado la batalla ideológica del siglo XX» y que es el rasgo que mejor define nuestra época. «A la larga –se señala en el prefacio- será evidente que para lograr unos objetivos aceptados por casi todos –la satisfacción de las necesidades humanas, la mejora de la salud y el mantenimiento de un mundo del que depende nuestra subsistencia- va a ser preciso que controlemos el consumo,

8 La Evaluación de los Ecosistemas del Milenio es una revisión internacional del estado de los ecosistemas de la Tierra presentada en 2005. Participaron en este proyecto 1.360 expertos de todo el mundo, llegando a la conclusión de que la actividad humana está teniendo un impacto significativo y creciente sobre la Tierra reduciendo tanto su resiliencia (capacidad de recuperación) como su biocapacidad (Millennium Ecosystem Assessment, 2005)

9 Pueden consultarse a este respecto, como verdaderamente significativas, las contribuciones de Assadourian, "La senda del decrecimiento en los países sobredesarrollados" (*Situación del mundo 2012*); Costanza, Farley y Kubiszewski, "Adaptar las instituciones para vivir en un mundo lleno" (*Situación del mundo 2010*); y la aportación del director del programa de indicadores de la organización Redefining Progress, "Una nueva línea de partida para el progreso" (*Situación del mundo 2008*)

en vez de dejar que el consumo nos controle a nosotros» (Worlwatch Institute, 2004: 27). Argumentos que se retoman en *La situación del mundo 2010*, reclamando la necesidad de un cambio hacia una cultura de los límites que combata la ideología consumista.

La crisis ecológica como crisis social

Excederse o extralimitarse ("pasarse de la raya") no es algo de lo que quepa responsabilizar a todo el mundo por igual. Los excesos corresponden básicamente a aquella fracción de la humanidad cuyos niveles de consumo son más elevados. Se puede ilustrar claramente con un ejemplo recogido del informe del año 2010: «los 500 millones de personas más ricas del mundo (aproximadamente el 7% de la población mundial) son responsables actualmente del 50% de las emisiones mundiales de dióxido de carbono, mientras que los 3.000 millones más pobres sólo son responsables del 6%» (Assadourian, 2010: 39).

También la historia económica de las naciones sirve para establecer un grado diferente de responsabilidad. Varios siglos de industrialización en los países occidentales los convierte en los principales responsables del cambio climático. Sólo entre 1950 y 2000, «Estados Unidos emitió 212 gigatoneladas de dióxido de carbono, mientras que la India no emitió ni el 10% de esa cantidad. Está claro que los países más ricos del planeta se han estado apropiando de un "espacio ambiental" mucho mayor de lo que les corresponde» (Jackson, 2008: 111)

Esta dinámica desigual en el acceso, apropiación y utilización de los recursos implica que para que fuera sostenible (es decir, acorde a los límites naturales) el estilo de vida de, por ejemplo, un norteamericano medio, la Tierra sólo podría albergar a 1.400 millones de personas.

Cuadro 1. Población mundial sostenible a diferentes niveles de consumo

Nivel de consumo	Renta per cápita, 2005 (RNB, PPA, dólares 2008)	Biocapacidad per cápita 2005 (Hectáreas globales)	Población sostenible (millones)
Renta baja	1.230	1,0	13.600
Renta media	5.100	2,2	6.200
Renta alta	35.690	6,4	2.100
Estados Unidos	45.580	9,4	1.400
Media Mundial	9.460	2,7	5.000

Fuente: *La situación del mundo 2010*, p. 40.

Esta circunstancia nos pone ante una evidencia profundamente perturbadora que pocas veces nos atrevemos a reconocer: el desarrollo económico, entendido como mero incremento de la renta y del consumo, es algo que, en la medida en que se da, excluye necesariamente a un porcentaje significativo de la humanidad. Un porcentaje que será mayor a medida que sean más elevados los niveles de consumo de materia y energía que precisen los estilos de vida asociados a ese tipo de desarrollo.

En escenarios de escasez de recursos, los privilegiados sólo pueden mantener sus altos niveles de consumo cuando logran que el resto de la población no consuma igual, surgiendo un interés objetivo en los primeros de que desaparezcan los segundos, de manera que «ya no se trata tanto de que la riqueza de unos requiera de la explotación de los otros como de que la riqueza de unos requiera de la desaparición de los otros» (Ovejero, 2005: 91-92). De ahí que la crisis ecológica global nos ponga frente a una crisis social, entremezclándose ambas en forma de "crisis ecosocial".

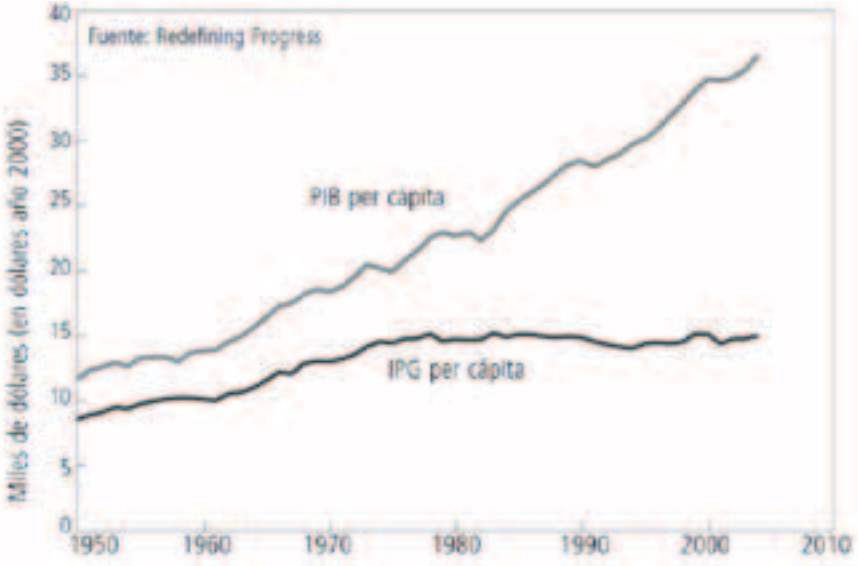
La vertiente prescriptiva de los informes

Los informes del Worldwatch han resaltado de forma reiterada el hecho de que haya evidencias suficientes para poder considerar que, superado un determinado umbral, el crecimiento económico no contribuye al bienestar. O por decirlo de forma inversa, hay mucha investigación que pone de manifiesto que el bienestar objetivo en las sociedades y el bienestar subjetivo de las personas, superados ciertos niveles de satisfacción de necesidades y de comodidades, poco tiene que ver con alcanzar mayores niveles de renta económica.

A mediados de la última década del siglo pasado, Max Neff (1995) formuló en las páginas de la revista *Ecological Economics* la hipótesis de la existencia de un umbral en la relación entre crecimiento económico y bienestar objetivo de una sociedad. El consumo mercantil quizá puede impulsar el bienestar humano en un primer momento, pero a partir de un umbral los costes sociales y ambientales empiezan a tener un impacto tal que reducen el nivel de bienestar en la sociedad.

La construcción de la «hipótesis del umbral» representó la primera formalización de una conjetura que venía de antiguo por la sucesión de numerosos indicios.[10] El indicador de progreso genuino (IPG), una fórmula de medición del bienestar (discutible como todas) diseñada por expertos de la organización Redefining Progress para corregir las deficiencias del PIB en esta materia,[11] muestra cómo en EEUU el IPG se acercó a su máximo límite per cápita en 1975, en un momento en que el PIB per cápita era alrededor de la mitad del valor que adquiere en la actualidad (véase gráfico 2).

Gráfico 2. Producto Interior Bruto e Indicador de Progreso Genuino



Sucede lo mismo si lo que se considera es el porcentaje de personas satisfechas con su vida (bienestar subjetivo) en un país a lo largo de su historia: «En Estados Unidos, los ingresos reales por persona se han triplicado desde 1950, pero el porcentaje de personas que declaran sentirse muy felices no ha aumentado prácticamente nada -de hecho ha descendido desde mediados de los años 70. En Japón la satisfacción vital de la gente ha cambiado muy poco desde hace décadas. En el Reino Unido el porcentaje de las personas que declaran ser muy felices ha bajado del 52% al 37% desde 1957 hasta actualmente (…) El bienestar subjetivo depende de manera crucial de la estabilidad familiar, de la amistad y de la solidez de la comunidad (…) Parece existir una correlación entre el aumento del consumo y decadencia de los factores que producen felicidad, en especial de las relaciones sociales. Esta correlación no implica por supuesto que una cosa "sea causa" de la otra. Pero en la práctica, como se explica a continuación, existen varias razones bastantes poderosas para pensar que las estructuras e instituciones necesarias para el crecimiento económico tienen el efecto simultáneo de perjudicar las relaciones sociales» (Jackson, 2008: 116- 117).

En consecuencia, una vez que un país ha alcanzado un nivel de renta per cápita que permite a su población afrontar en mejores condiciones la satisfacción de las necesidades humanas y alcanzar ciertas comodidades, proseguir en la búsqueda incesante de una mayor renta y una mayor acumulación de bienes puede llegar a deteriorar la calidad de vida, no por falta de riqueza sino por las consecuencias de la propia prosperidad material: «La calidad de vida se está deteriorando por la falta de tiempo y la creciente tensión en que se vive, por unas relaciones sociales cada vez menos satisfactorias, y por la desolación cada vez más evidente del medio natural»" (Gadner y Assadourian, 2004: 296).

De ahí se deriva una de las principales recomendaciones en la que cabe enmarcar buena parte de las prescripciones que se vienen proponiendo a lo largo de los sucesivos informes. Si la evidencia empírica disponible indica que el bienestar objetivo en sociedades opulentas como las de Occidente, así como el bienestar subjetivo de las personas que habitan en ellas, no ha mejorado sustancialmente desde mediados de la década de los setenta cuando el consumo en esas sociedades era considerablemente inferior al del momento actual, «un regreso a los niveles de consumo per cápita de la década de 1970 no empeoraría la situación de las personas, si bien reduciría a la mitad el agotamiento de los recursos, el consumo energético y los impactos ecológicos» (Costanza et al, 2010: 177), permitiendo al mismo tiempo liberar el necesario espacio ambiental que permite generalizar las satisfacciones de las necesidades humanas y alcanzar ciertas comodidades básicas a toda la población mundial. Transitar por esta senda de prosperidad sostenible para toda la humanidad requiere «poner la economía verde al servicio de las personas» (Renner, 2012), reinventado las empresas (White y Baraldi, 2012),

10 Tres años después, en 1998, el PNUD dedicó su informe anual al estudio de los vínculos entre consumo y bienestar humano. También se puede consultar sobre esta misma cuestión Álvarez (2003 y 2008)

11 El IPG (así como antecedente inmediato, el indicador de Bienestar Económico Sostenible), monetariza todo tipo de variables (económicas, sociales y medioambientales) con el fin de ofrecer una evaluación más completa del bienestar social. Toma como punto de partida los datos de consumo personal ajustados en función de la distribución de los ingresos; a esta base se le añaden los valores del tiempo de trabajo doméstico y de cuidados, de voluntariado, los servicios de consumo duradero, etc.; por otra parte, se eliminan los gastos "defensivos" (destinados a compensar una situación deteriorada por la inseguridad, los accidentes o la contaminación), los llamados "costes sociales" (divorcios, delitos, pérdidas de tiempo de ocio) y la depreciación de los recursos naturales (pérdida de superficie de cultivo, forestal, de combustibles fósiles, daños producidos por el derroche o la contaminación, etc.)

rediseñando las infraestructuras físicas de bienestar (por ejemplo, con planes urbanos y modelos de movilidad sostenibles) (Belsky, 2012; Replogle y Hughes, 2012), innovando en las formas de alimentar a una población crecientemente malnutrida (tanto por desnutrición como por sobrepeso) (Worldwatch Institute, 2011) y, en general, adaptando las instituciones para vivir en un mundo lleno (Costanza et al, 2010).

Bibliografía

Álvarez, S. (2003): "Los vínculos entre consumo y bienestar", *Estudios sobre el Consumo* nº 66, Instituto Nacional de Consumo, pp. 41-55.

Álvarez, S. y Martínez, A. (2008): "La economía crítica y solidaria: perspectivas teóricas y experiencias para la construcción de una economía alternativa", *La situación del mundo 2008*, Worldwacth Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 371-429.

Álvarez, S. (2008): "Divorcio entre crecimiento y bienestar sostenible: razones para la autocontención", disponible en: http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca

Álvarez, S. et al (2013): "Por una economía inclusiva. Hacia un paradigma sistémico", *Revista de economía crítica* (REC) nº 14, 2012, pp. 277-301.

Assadourian, E. (2010): "Auge y caída de la cultura consumista", *La situación del mundo 2010*, Worldwacth Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 35-65.

Assadourian, E. (2012): "La senda del decrecimiento en los países sobredesarrollados", *La situación del mundo 2012*, Worldwacth Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 65-91.

Belsky, E. (2012): "Planificar un desarrollo urbano integrador y sostenible", *La situación del mundo 2012*, Worldwatch Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 93-117.

Crutzen, P.J. y Stoermer (2000): "The Anthropocene", *Global Change News-letter,* nº 41, pp. 17-18.

Costanza, R. et al (2010): "Adaptar las instituciones para vivir en un mundo lleno", la situación del mundo 2010, Worldwacth Insittute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 173-182.

Gardner, G y Assadourian, E. (2004): "Reconsiderando la vida buena", *La situación de mundo 2004*, Worldwatch Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 35-64.

Jackson, T. (2008): "El reto de un mundo sostenible", *La situación del mundo 2008*, Worldwatch Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 107- 130.

Jonas, H. (1995): *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica,* Herder, Barcelona.

Naredo, J.M. y Carpintero, O. (2004): "El metabolismo de la economía española", *La situación de mundo 2004*, Worldwatch Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 321-349.

Naredo, J.M. (2006): *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*, Siglo XXI, Madrid.

Max-Neff, M. (1995): "Economic Growth and Quality of Live: A Threshold Hypothesis", *Ecological Economics*, vol.15, pp. 115-118.

Meadows, D. et al (2006): *Los límites del crecimiento 30 años después*, Galaxia Gutemberg, Madrid.

Millennium Ecosystem Assessment (2005), *Ecosystems and Human Well-Being: Synthesis*, Washington, Island Press.

Ovejero, F. (2005), *Proceso abierto*, Barcelona, Tusquets Editores.

Renner, M. (2012): "Poner la economía verde al servicio de las personas", *La situación del mundo 2012*, Worldwatch Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 33-63.

Replogle, M. y Hughes, C. (2012): "Hacia un transporte sostenible", *La situación del mundo 2012*, Worldwatch Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp.119-140.

Riechmann, J. (2006): *Biomímesis*, Catarata, Madrid.

Rockström, J. et al (2009): "A Safe Operating Space for Humanity", *Nature*, nº 461, pp. 472- 475.

Talberth, J. (2008): "Una nueva línea de partida para el progreso", *La situación del mundo 2008*, Worldwatch Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 61-83.

White, A. y Baraldi, M. (2012): "Reinventar las empresas", *La situación del mundo 2012*, Worldwatch Institute, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid, pp. 177-204.

Worldwatch Institute (2004, 2008, 2010, 2011 y 20012), *La situación del mundo*, Icaria/ FUHEM, Barcelona/ Madrid.

LA MARCA DE LO ECOLÓGICO: UN ANÁLISIS SOCIO-MOTIVACIONAL DEL CONSUMO ECOLÓGICO

Marc Barbeta Viñas

Resumen

Según diversas fuentes de datos, el consumo ecológico ha experimentado en los últimos años un crecimiento notable entre algunos sectores sociales de nuestra sociedad. Sin embargo, los datos cuantitativos con los que contamos, tal vez no sean suficientemente adecuados para determinar a qué se refieren los consumidores cuando hablan de consumo ecológico (más allá de las definiciones oficiales), así como para comprender qué hace que los consumidores de productos ecológicos deseen realizar este tipo de consumo. Dando respuesta a estos interrogantes, la presente comunicación se propone analizar el consumo ecológico como un consumo de marca, más concretamente, de la metamarca de lo ecológico. Acudiendo a la perspectiva que podemos denominar como la sociología-motivacional, se desarrolla un análisis cualitativo, mediante grupos de discusión y entrevistas abiertas, que tiene como fin establecer –en una primera aproximación- la estructura motivacional básica del consumo ecológico. Ésta va a ser reveladora de los distintos procesos motivacionales que regulan la imagen de lo ecológico y su consumo. Constatamos que configurándose lo ecológico en un símbolo significativa y emocionalmente sobrecargado, se afirma como un fenómeno particular y en algunos aspectos paradójico, dentro de las formas dominantes de consumo contemporáneo.

Palabras clave: consumo ecológico, proceso motivacional, análisis cualitativo, marcas/producto.

1. Introducción.

Esta comunicación se propone presentar algunos de los resultados surgidos de una investigación empírica más amplia que forma parte de la tesis doctoral de este autor. Se expone un análisis del fenómeno del consumo ecológico, entendiendo el mismo como un consumo de marca/producto, concretamente, de metamarca. En lo que sería una primera y limitada exploración, se pretende avanzar en el conocimiento sobre la imagen del consumo ecológico entre sus consumidores, así como en la configuración de su proceso motivacional. Se trataría de dar respuesta a qué es el consumo ecológico, de qué hablan los consumidores cuando hablan de consumo de productos ecológicos, y al porqué de estas concepciones y su consumo.

Algunos estudios constatan que en los últimos años el consumo ecológico ha experimentado un notable aumento entre la población, especialmente en algunos sectores sociales en particular (Baròmetre Consum Ecològic, 2009; 2010). Sin embargo, estos estudios de carácter cuantitativo parecen partir de una idea preconcebida sobre qué es lo ecológico, muchas veces asimilándolo con lo que oficialmente se define como tal.[1] Estos datos nos muestran los principales productos que entre los consumidores tienden a concebirse como ecológicos, así como algunos de sus atributos fundamentales. Incluso se señalan algunas de las razones que supuestamente llevan a los consumidores a consumir y comprar productos ecológicos. Sabemos, no obstante, los problemas derivados de la aplicación de métodos cuantitativos sobre objetos de estudio caracterizados por una cierta densidad simbólica y social, así como mediados por la subjetividad de los actores implicados. En contraste con ello, proponemos un acercamiento cualitativo al fenómeno del consumo ecológico, con el objetivo fundamental de determinar la estructura motivacional del mismo, desde su doble dimensión estructural y genética. Lo que supone explorar las imágenes simbólicas, las representaciones ideológicas y las actitudes de los consumidores ante dicho consumo, así como desentrañar las lógicas genéticas (socio-motivacionales) subyacentes a los mencionados elementos.

La comunicación empieza con un apartado teórico en el que se plantea la perspectiva socio-motivacional empleada para el análisis, seguido de un apartado metodológico en el que se expone el diseño de la investigación y el método de análisis. A continuación, se presentan los resultados parciales de la investigación empírica realizada. Se termina con un apartado de conclusiones y la bibliografía.

2. Una vez más, sociología motivacional y análisis del consumo: ¿Hacia otra vuelta de tuerca con lo motivacional?

Rastreando la dinámica socio-histórica del consumo a lo largo del siglo XX e inicios del XXI, parece que los procesos motivacionales han seguido el camino de una progresiva institucionalización, para después desinstitucionalizarse y perder –supuestamente- la importancia que habían tenido en años anteriores. Si en los inicios de la sociedad de consumo se tenía que "motivar" a los sujetos a consumir, puesto que se trataba de una actividad no garantizada en la forma que se empezaba a instaurar, con la maduración de la sociedad de consumo, éste se ha visto absolutamente "naturalizado", dando prácticamente por inexistentes los mercados fuera del consumo (Callejo, 1995). Lo motivacional en este caso, si

1 La normativa reguladora procede de la reglamentación europea de 2007, con posteriores modificaciones. En Catalunya es el Consell Català de la Producció Agrària Ecològica el organismo competente de la certificación. Desde 2010, la UE también ofrece un sello único y obligatorio (eurohoja).

cabe llamarlo así, se lleva a cabo por una extrema segmentación de los mercados, con una *adhesión* más bien débil de los consumidores hacia significantes con valor social que expresan determinados productos y marcas de consumo. Estas características propias del consumo actual empiezan a configurarse a partir de los años 80, con la ofensiva neoliberal y los procesos de fragmentación social que la acompañan. La diversificación, fugacidad y rápidas rotaciones tanto en la producción como en las relaciones de consumo (Harvey, 1989:179, 180), igual como la resistencia en la proliferación de hábitos, más o menos fijos, que cada vez ven más dificultades de consolidarse (Bauman, 1998:108), se pueden reconocer como tendencias crecientes y funcionales para el pleno desarrollo del sistema postfordista. En este contexto, el predominio de la semiología como estrategia de poder empresarial de tendencia monopolizante, más preocupada por la transmisión y codificación de mensajes –proceso de "significantización" (ver Ortí, 1994)-, que por las formas de recepción y descodificación de los consumidores (Mattelard, 1989; Santamarina, 2004), ha desembocado en una situación en la que la norma de consumo se ha convertido, prácticamente, en el consumo sin norma (Alonso, 2005:68).

Sin que el planteamiento de este contexto suponga el reconocimiento de una absoluta desestructuración del consumo como la que arguyen los autores postmodernos, parece evidente que éste ha vivido en las últimas décadas un proceso de diversificación por lo que a sus prácticas se refiere, aparejada a una creciente infidelidad de los consumidores respecto el consumo de unas u otras marcas/producto (Garrido, 2002:11; INC, 2001:5). Ésta ha tendido a explicarse, al menos en parte, por la falta de ligaduras y procesos motivacionales mínimamente consolidados entre marcas y consumidores (Conde, 1995). Incluso algunos autores han sugerido que los factores explicativos de los modelos motivacionales "clásicos", como las posiciones sociales de los consumidores, han perdido la capacidad de dar cuenta de las conductas y significados inscritos en estos recientes contextos de consumo (García Ruiz, 2009; Bauman, 2007).

Ante este planteamiento, ¿qué sentido tiene hablar hoy de procesos motivacionales –nos preguntamos con Callejo (1995:90 y ss.)- cuando al contrario de lo que pasaba antaño, parece que todo el mundo está ya "motivado" para consumir? ¿Más aun cuando se trata de una "motivación" diversificada en marcas y productos cambiantes? Abriendo el campo de análisis de lo motivacional, establecemos la pertinencia que tiene hoy una sociología motivacional del consumo, especialmente en contextos de investigación como el aquí propuesto

La definición de "motivación" planteada por Callejo (1994:107) para el análisis del consumo, respondía a "*empujar a alguien a hacer algo que voluntariamente, por propia iniciativa, no haría*". Ésta puede ligarse a dos sentidos diferentes: la motivación entendida como una causa; y como un proceso en el tiempo. Como causa para la acción, se refiere a un hecho que produce un efecto, pero también puede referirse a la ruptura de un hábito o una inercia (Giddens, 1984:44). Visión, esta última, que probablemente ha contado con mayor proyección en el campo del consumo, ya sea como movimiento de un principio de consumo a otro, ya sea de una marca a otra. Pero como señala el mismo autor, al centrarse en el cambio, la perspectiva motivacional dejaría de lado aquello del consumo que guarda relación con las fidelidades y con las identificaciones más o menos fuertes.[2] Sin embargo, lo que aquí proponemos es, atendiendo al contexto general de consumo actual al que nos hemos referido, ampliar la concepción de lo motivacional en los ámbitos desconsiderados por el autor. Incluso sin salirnos de la definición básica que el mismo propone, lo motivacional encontraría un sentido específico en el presente contexto, si se entiende como el estudio de la capacidad de *fijar* determinadas relaciones de consumo, y para el caso de las marcas, su capacidad de ligar e implicar a los consumidores en unas relaciones de consumo de una cierta duración y estabilidad. Por lo que el espacio de los procesos motivacionales en un contexto de cambios relativamente constantes de marcas/productos, sería aquel en el que se establecerían ligaduras significativas y afectivas con determinadas marcas/producto. A favor de esta concepción estaría la creciente preocupación de la oferta por consolidar una cierta fidelización entre sus consumidores (siendo la perspectiva motivacional lo que históricamente ha sido: una perspectiva pragmática e instrumental que puede ponerse al servicio de la oferta), así como algunas tendencias que vienen desarrollándose desde los últimos modelos de consumo –observaba Conde (1995:28-30)-, centradas en la recuperación, por diferentes vías, de las relaciones "implicativas" entre imágenes de marca y consumidores.

2.1. Concepción teórica para el análisis: la sociología-motivacional

A partir de esta lectura, desarrollamos la perspectiva de la sociología-motivacional, utilizada como marco teórico fundamental. Encontrando su origen en la propuesta de Ibáñez (1968) de estudiar los fenómenos sociales en "profundidad", la sociología motivacional se sitúa en el ámbito genérico del estudio del comportamiento de los consumidores, inscribiendo su especificidad en el intento de comprensión de los móviles, valores, y normas que orientan las imágenes y conductas de consumo. Lo que supone que la preocupación propia de esta perspectiva es la de responder a los *porqué's* de determinadas conductas de consumo. En palabras de Gerth y Wright Mills (1984:121), se trataría de "*la comprensión y explicación de por qué y cómo la conducta humana toma una dirección específica*". Sin embargo, es de cabal importancia subrayar que el interés de este trabajo no se orienta tanto a la determinación de la demanda individualizada y final, que tendería a desembocar en una explicación de la acción de un acto de compra individual, sino a las formas de estructuración de la

2 Por fidelización puede entenderse, siguiendo a Ortega y Recio (1997:33-34), como el comportamiento repetitivo de compra que tienen las persones, sobre marcas/producto o servicios en particular. Cabe distinguir, como hacen los autores, entre "fidelidad" y "retención del cliente". El segundo término hace referencia a la práctica empresarial orientada a la realización de acciones que tienen como objetivo impedir que el cliente o consumidor deje de serlo. Mientras que la fidelización implica la existencia previa de una predisposición positiva del consumidor, seguida del comportamiento de compra (Cisneros y Molina, 1996).

demanda de la metamarca ecológica, sus valores culturales y simbólicos asociados. Lo que respondería a las relaciones *vividas* de los consumidores con la marca/objeto de consumo, que se tienen que presuponer como momentos previos a los actos de demanda final.

Volviendo a la definición de Callejo (1994:107), entendiendo lo motivacional como proceso en el tiempo, desde esta perspectiva se niega la consideración de hecho que funciona como causa –ya sea una o multiplicidad de ellas-, para considerar la dimensión de *proceso motivacional*. Y en este sentido, Ibáñez (1969:86) señala que en el análisis del proceso motivacional "*no se trata de buscar un factor que pone en marcha el comportamiento -la causa- sino la lógica de todo proceso de comportamiento*". Lógica que como advierte Ortí (1979:8, 9), responde a la orientación afectiva subyacente a la dinámica de la conducta del consumidor en una situación social concreta. Lo que implica que el análisis socio-motivacional presupone un sujeto: el consumidor como ser social (Callejo, 1994:108). De esta forma, las "voluntades sentidas" por este sujeto se enfocan como un proceso de interiorización dinámica de elementos y esquemas afectivos y relacionales configurados social y biográficamente, que difícilmente pueden concebirse como elementos simple y únicamente individuales. Los deseos como voluntad de expresión no son tan solo la elaboración psíquica de pulsiones corporales, sino la elaboración idiosincrática de lo social, especialmente de las relaciones primarias con los demás (Izquierdo, 1996:168). Pues cuando hablamos de "voluntad", de lo que se trata es de cómo "*la interiorización de la exterioridad, permiten a las fuerzas exteriores ejercerse, pero según la lógica específica de los organismos en que están incorporadas*" (Bourdieu, 1980a:95). Asimismo, la influencia de las relaciones sociales se establece porqué "*la conducta está motivada por 'expectativas' de otros, que se internalizan a partir de los roles que desempeñan las personas*" (Gerth i Wright Mills, 1984:120). El proceso motivacional, como aquí se entiende, difiere de las visiones "psicologistas" que enfocan solamente factores de orden individual, para afirmarse en un nivel propiamente psicosocial. Los modelos que fundamentan la sociología-motivacional aquí propuesta son, básicamente, el modelo psicoanalítico y el modelo genético-estructural (ver Callejo, 1994).

En un trabajo monumental, Ortí (1994) desarrolla a nivel formal aquellos elementos analíticos estructurantes de la demanda, por los que todo proceso motivacional de una marca/producto se encuentra más o menos condicionado. Destacamos aquí el *valor de uso*, que responde al *nivel funcional* de todo producto, que en la práctica del consumo suele semantizarse (de Lucas, 1988:20); y el *nivel simbólico*, que se encuentra atravesado por un *nivel social* y un *nivel personal*. El primero, está compuesto por elementos cognitivos y semánticos asociados a una marca/producto y su consumo, es decir, su imagen, las representaciones que evoca, las actitudes encarnadas en dicha marca/producto, que determinados grupos sociales desarrollan. El segundo, se refriere a la *transferencia* afectiva y valorativa con la que el consumidor individual vivencia los elementos socio-culturales relativos a las imágenes, actitudes y representaciones que dicho grupo social establece respecto a la marca/producto. La centralidad de los valores simbólicos en el esquema de Ortí, sitúa en un lugar estratégico para el análisis motivacional, el concepto de *eficacia simbólica*. Por falta de espacio, no abordamos al detalle dicho concepto acuñado por Levi-Strauss (1958), por lo que nos conformamos con una simple pincelada, realizada a partir de la reelaboración que hace Ortí (1994) del mismo, adaptándolo para el análisis del consumo.

Éste presupone, en primer lugar, dar a las marcas/producto el estatuto de *símbolos*, entendiendo que toda imagen de marca/producto sedimenta un conjunto de procesos, atributos y características más o menos amplias en función de la marca/producto y su contexto de mercado, así como del momento socio-histórico en el que se inscribe. Lo que implica que toda marca/producto tiene la capacidad de evocar una pluralidad de significaciones, sentidos e incluso emociones a los consumidores (reales o potenciales). En cuanto a la eficacia de las marcas/producto en tanto que símbolos, vendría dada por la articulación y correspondencia específica de los niveles expuestos anteriormente (y sus dimensiones *informacional* y *energética*, que aquí pasamos por alto),[3] en el grupo de consumidores de referencia. Lo que equivaldría a decir que la *eficacia simbólica* de una marca/producto, por ejemplo, la metamarca ecológica, se produciría cuando es capaz de estructurar en un sector del mercado, una imagen con valores simbólicos, representaciones, actitudes y/o hábitos de consumo, que al mismo tiempo, evocan en los consumidores de este sector social, su deseo, interés o predisposición al consumo. De esta forma, la eficacia encontraría su "poder motivante" –siguiendo la concepción de Ortí (1987:69)- en la adecuación de la estructura simbólica de la imagen de la marca/producto en determinados contextos sociales y personales, es decir, su ubicación coherente dentro del universo simbólico de los consumidores, como forma de resolución simbólica de determinados conflictos y/o procesos asociados de una u otra forma al consumo de dicha marca/producto. En el análisis socio-motivacional, de lo que se trata es, justamente, de determinar esta articulación de los elementos asociados a una marca/producto y su consumo, con las lógicas motivacionales sociales y personales subyacentes (Ibáñez, 1968:171).

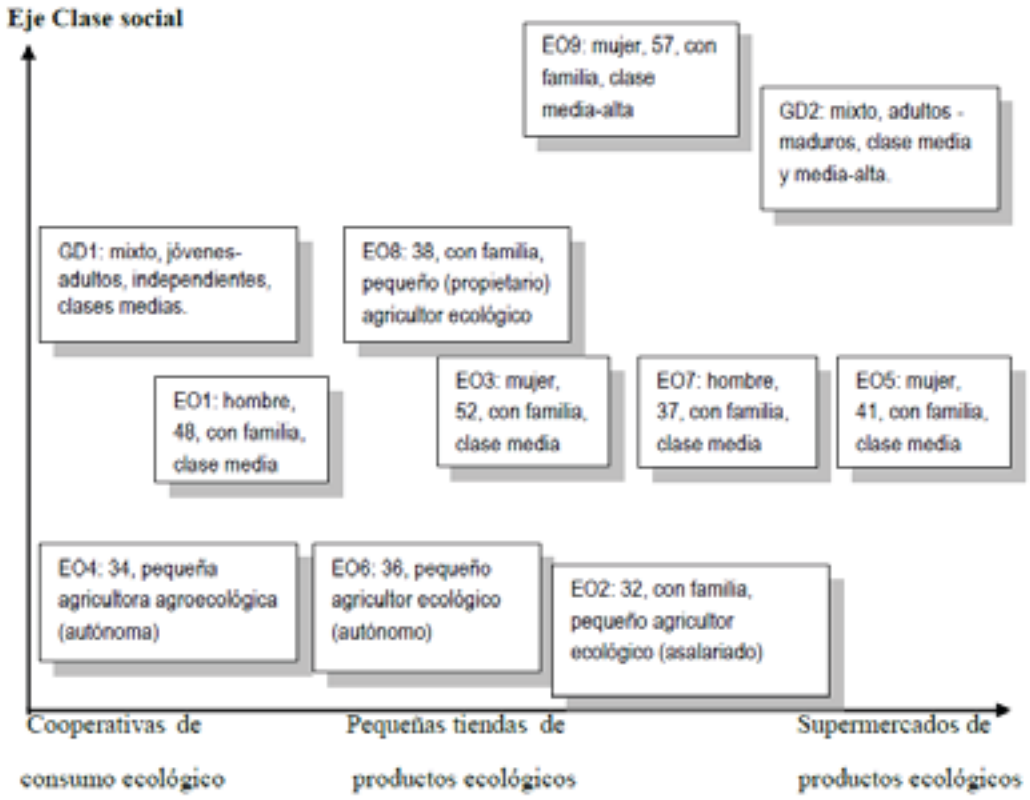
En este sentido, acudiendo a los mencionados modelos que fundamentan la sociología-motivacional, se han tendido a proyectar como lógicas socio-estructurales, los procesos o estrategias de diferenciación/identificación de los grupos sociales a través del consumo, por la mediación de las identidades sociales y los estilos de vida (Alonso, 2005; Bourdieu, 1979; Veblen, 1899). Como lógicas personales-afectivas, la teoría psicoanalítica de la personalidad, y particularmente los tipos libidinales y los modelos ideales entresacados de las obras de Freud (1905; 1933) y otros autores, han tendido a

3 Por razones de espacio solo apuntaremos que éstas son las dos dimensiones de la *eficacia simbólica* en la concepción de Ortí (1994:60, 61). Mientras lo *informacional* se referiría al sistema de conceptos y significados asociados a una marca/producto, lo *energético* seria el efecto propiamente motivante, correspondiente a la vivencia afectiva, al desencadenamiento del deseo de consumo de tal o cual marca/producto. Tal vez conviene mencionar la deuda de esta concepción de *eficacia simbólica* con la perspectiva cognitivo-afectiva del simbolismo, desarrollada por autores como Ricoeur (1975) o Lorenzer (1970) más o menos inscritos en el modelo psicoanalítico, o Malreiu (1971), situado fuera del mismo, como de hecho el mismo autor señala.

utilizarse para abordar los componentes afectivos o emocionales de los procesos motivacionales de consumo (Ortí, 1979), a los que se considera orientados por un deseo más o menos consciente, o incluso inconsciente.[4] En términos generales, este es el planteamiento teórico con el que se pretende orientar el análisis sociológico y motivacional del consumo de la metamarca ecológica.

3. Metodología y diseño

En la medida que el objetivo fundamental del presente trabajo es el de desentrañar la estructura motivacional básica del consumo ecológico, el enfoque metodológico adoptado ha sido el análisis cualitativo. Se han realizado dos grupos de discusión y nueve entrevistas abiertas. Para su configuración, hemos tomado como referencia los datos cuantitativos existentes sobre consumo ecológico en Catalunya, que nos proporciona información relativa al perfil del consumidor ecológico (Barómetre Consum Ecològic, 2010). Y a partir de aquí, hemos orientado el diseño entre los perfiles predominantes de consumidores ecológicos,[5] dadas las limitaciones materiales con las que cuenta la investigación, que han impedido realizar un trabajo de campo más amplio. Las variables fundamentales han sido el sexo, la clase social, establecida por la posición ocupacional –cubriendo los estratos medios y medios-altos-, el ciclo vital, y el nivel de estudios –cubriendo los estudios universitarios y secundarios, fundamentalmente. Además, se ha hipotetizado una orientación ideológica y motivacional distinta de los consumidores en función de los espacios de compra ecológica habituales. Por lo que se ha utilizado como criterio de homogeneidad intergrupal y para la elección de entrevistados. De forma resumida el esquema del diseño técnico quedaría de la manera siguiente:



Eje ideológico a partir de espacios de compra

Tanto por el modo de plantear las prácticas cualitativas, como por el enfoque dado al análisis de los discursos, este trabajo se inspira en la corriente denominada "escuela de cualitativistas críticos de Madrid", representada, entre otros, por los trabajos de Ibáñez (1979), Ortí (1986), Alonso (1998) y Conde (2009). Concretamente, se ha desarrollado una concepción sociohermenéutica del análisis cualitativo, en línea con lo que plantea Alonso (1998). Por lo que el análisis motivacional de las imágenes y actitudes de los consumidores ecológicos se desarrolla en su dimensión *pragmática*, que vinculamos a la investigación de los *sentidos* que tiene dicho fenómeno para los consumidores.

4 El mismo Alfonso Ortí ha desarrollado el concepto de "tipos socio-libidinales" en un intento de articulación, entendemos que claramente orientado a la práctica empírica, entre la perspectiva sociológica y la teoría psicoanalítica. El autor aplicaría la idea de la plasticidad libidinal de los procesos de personalización a las configuraciones socio-culturales, relacionando estructuras de carácter o libidinales, con posiciones de clase en el campo social (Ortí, 1998:463). Esta perspectiva supondría el desarrollo de ciertas estructuras afectivas en contextos socio-culturales determinados, como formas de subjetivación concreta en las relaciones, en este caso, de los consumidores con marcas y objetos de consumo.

5 Para asegurar la condición de consumidor ecológico más o menos consolidado, hemos establecido como criterio para la selección de consumidores, una compra mínima semanal de productos ecológicos.

El método de análisis ha consistido en el desarrollo de una modelización analítica de los procesos motivacionales del consumo ecológico. Para ello, inspirándonos en Conde (2009:150 y ss.), se ha seguido como vía preferente de análisis la determinación de las "posiciones motivacionales" a través de situar las variedades empíricas de las *hablas* de los consumidores en un modelo de posiciones motivacionales arquetípicas. Éstas se configuran a partir de las imágenes y las actitudes de los consumidores ante la marca ecológica y su consumo; de forma que en éstas se condensan las "perspectivas y orientaciones" básicas al consumo que los consumidores realizan. Entre posiciones, las diferencias se establecen por la variabilidad en las orientaciones, y por su ordenación y relevancia motivacional. Cada posición motivacional se correspondería con un proceso motivacional específico y diferencial respecto a los otros, en el que la *eficacia simbólica* de la metamarca ecológica movilizaría elementos y lógicas motivacionales específicas.

4. Análisis e interpretación

4.1. Las posiciones motivacionales básicas en el consumo ecológico

Para la configuración de las posiciones, ya a partir del material empírico, hemos partido de una hipótesis que establece un triple vector multidimensional que estructura el corpus de textos producido por los consumidores. Cada vector define concepciones y orientaciones al consumo, en un *continuum* que marca polarizaciones ideales contrapuestas.

- El *vector motivacional de la salud*, por el que lo ecológico estaría asociado a una cierta "inquietud" o "preocupación" de los consumidores por la salud.
- El *vector motivacional socio-ambiental*, por el que lo ecológico estaría asociado también a ciertas "inquietudes" o "preocupaciones" relacionadas con el medio-ambiente o problemáticas sociales.
- El *vector del modelo de vínculo* predominante en las relaciones de consumo ecológico entre consumidores, que se polariza en las clásicas *orientaciones comunitaria e individualista*. Este vector y lo concerniente a su análisis, queda fuera de consideración en el presente trabajo, por razones de espacio.

La segunda hipótesis de la modelización, ya referente a los discursos, establece una configuración de tres posiciones motivacionales básicas, con núcleos discursivos más o menos diferenciados. Su relación con los vectores responde a la "identificación", "asunción" o "proximidad", así como la forma de desarrollarlos: la perspectiva con la que los consumidores articulan las orientaciones motivacionales, los vectores, y su distinta ordenación. Las posiciones motivacionales nos proporcionan una cierta coherencia acerca de la configuración de las imágenes y actitudes de los consumidores ante lo ecológico, y la relación con los contextos sociales en los que se han producido. Los tres posiciones motivacionales básicas son:

1. La posición motivacional del socio-ambientalismo comunitario.
2. La posición motivacional de la inseguridad defensiva.
3. La posición motivacional de la responsabilidad individualista.

En los apartados siguientes presentamos algunos de los elementos más destacados de los procesos motivacionales relativos a cada posición.

4.2. Posición motivacional del socio-ambientalismo comunitario

Surgida del discurso predominante del GD1, la EO1, y las EO4 y EO6, respondería al paradigma motivacional del consumo ecológico orientado por la máxima valoración de las implicaciones favorables de éste sobre el medio ambiente y la transformación social en un sentido próximo al "ecologismo" (Riechmann, 1994:116), y explícitamente opuesto al "consumismo" en tanto que sistema ideológico dominante. En la dominancia discursiva de la posición, emerge el *ideologema* básico del consumo ecológico al servicio del cambio "eco-social", como "*proceso*" de "*construcción de alternativas*", y por la generación de "*nuevos modelos económicos, sociales y ambientales*" (GD1). Las referencias discursivas al consumo ecológico se realizan con unos *sintagmas* más propios del combate ideológico que de una práctica de consumo, resignificándola como una forma de *"lucha*" (GD1), y desplazando la significación de dicho consumo al terreno de la praxis política. Y es que uno de los elementos característicos de la presente posición es el de situar el consumo ecológico en el centro de las prácticas de los nuevos movimientos sociales. Concepción que vendría a expresar –siguiendo a Miller (1987)- un proceso de *apropiación significativa* de la imagen del consumo ecológico, en la medida que estos consumidores la configurarían en un sentido "propio", articulado con determinados modelos político-ideológicos (ecologismo, cooperativismo, decrecimiento…), y orientando el consumo a la transformación eco-social que retóricamente reivindican.

El consumo ecológico se ve ubicado preeminentemente en un marco simbólico universal y público, con el cual se realiza

una proyección social del mismo. De aquí que las problemáticas socioeconómicas y ambientales tengan una presencia más que destacada en el universo de representaciones ideológicas de estos consumidores. El discurso articula *sintagmas* de crítica y denuncia al modelo del "*capitalismo imperante*" al que dicen oponerse. Sobre éste se vuelca toda una carga afectiva en forma de protesta y rechazo; la imagen del capitalismo y sus consecuencias *condensan* buena parte de los problemas y conflictos que sitian el mundo, y constituye el blanco de las críticas como tópico común: el modelo que malgasta energía con usos desproporcionados de la misma, basado en exportaciones e importaciones como norma comercial, con la consiguiente contaminación; el modelo que destruye el territorio, que solo plantea un "*crecimiento exponencial*" para su supervivencia (EO4), y que no se propone reducir residuos, reaprovechar recursos, etc. Para este discurso, la lógica del beneficio está en la base del capitalismo, y entre las consecuencias del mismo también pueden contarse el asilamiento, la injusticia social, la individualización y la pérdida de redes sociales, que según opinan los consumidores, se observa cada vez más en determinados barrios de ciudades como Barcelona. Se dibuja un modelo destinado al fracaso, que encuentra el máximo exponente en el consumismo norte-americano y su mejor representante, la Coca-cola, de lo que para estos consumidores es el "*anticonsumo*" (GD1). Sin embargo, queda implícito en expresiones como ésta un espacio no consumista de lo que puede o tiene que ser el consumo, que es justamente donde se proyecta la imagen del consumo ecológico desde esta posición.

La imagen del consumo ecológico se configura, en primer lugar, como reacción o protesta socio-ambientalista a las amenazas de destrucción del planeta y a los conflictos generados por el capitalismo consumista. Concepción socio-ambientalista que supone la articulación de un sistema de significados atribuidos sobre lo ecológico, que gira alrededor de valores y normas de fuerte respeto y compromiso social y medio-ambiental. Para este discurso, los valores con fundamentación política y ética, son los más relevantes en la configuración de la imagen de lo ecológico, por encima de aquellas concepciones que prácticamente "solo" atienden al control o prohibición de pesticidas, químicos, transgénicos, etc., en la producción alimentaria. Incluso se tiende a rechazar estas visiones "restringidas" del consumo ecológico, por estar –según dicen- al servicio de las multinacionales que ven en este tipo de productos un mercado creciente. Y por esta razón, estos consumidores se mantienen críticos con las definiciones oficiales por su insuficiente reglamentación, destinada –dicen- a "*poder posar l'etiqueta*" (GD1), sin que esto suponga "*contemplar aspectes socials*" (EO4), "*transformar les relacions injustes*" (EO1) y "*contradir la lógica del capital*" (GD1). Más bien, supone utilizar "*la marca*" para reproducirlo. En esta posición, el consumo ecológico sin significación socio-ambiental carece de todo sentido: "…*una persona que consumeix ecològic i se'n va al Veritas, per mi, no té cap tipus de sentit*" (GD1).

El desarrollo del discurso ideológico del socio-ambientalismo comunitario se articula, en el proceso motivacional, con una dimensión ideal e imaginaria, expresión de la máxima coherencia ideológica de los valores socio-ambientales. Así, la conducta de los consumidores se vería orientada por una carga motivacional emanada del *ideal del Yo* (Freud, 1933). Este *ideal del Yo* socio-ambientalista constituiría la imagen que cada consumidor –a nivel personal- se propondría como modelo, y por el cual se identificaría con los valores socio-ambientales proyectados sobre el consumo ecológico, orientando así el sistema de preferencias personales. En el discurso, este proceso se observa en el conflicto por la (in) coherencia –a veces verbalizado con el mismo significante de /coherencia/-, que va emergiendo como problema asociado a la identidad personal. En algunos momentos de las dinámicas, los consumidores exhiben formas y estilos de vida asociados con significaciones socio-ambientalistas, como la asunción de actitudes austeras ante el consumo, la realización de prácticas de reciclaje, la compra en cooperativas de consumo ecológico, etc. Sin embargo, afloran al mismo tiempo, contradicciones con las que se evidencia la incapacidad de estos mayoritariamente jóvenes-adultos de clase media y con capital cultural elevado, de desprenderse de determinadas "necesidades –para ellos mismos- consumistas" como el uso de móviles, Pc's, la valoración estética ante el consumo de ropa, o la imposibilidad –en el marco del GD1- de un acuerdo de mínimos sobre lo que es o deber ser un "*ús racional i sostenible*" de los productos. Contradicciones que a nivel personal, se muestran y sienten, por ejemplo, en la distancia ideológica entre distintas esferas de vida (EO1), o en la "debilidad" de dejarse guiar por el deseo estético y el consumo en las tiendas de marca de moda como Mango o Zara (GD1). Todas ellas se intentan justificar apelando a la inevitabilidad de las citadas prácticas en el tipo de sociedad en el que viven, o al consumo ecológico en cantidad que efectivamente realizan como argumento compensador. De esta forma se pone en evidencia el conflicto por la coherencia, o lo que es lo mismo, las dificultades de los consumidores para cumplir con el *ideal del Yo* socio-ambientalista, que hace emerger una dinámica sentimental oscilante, que tiende a pasar de la impotencia culpabilizadora asociada a la contradicción, a una autocomplacencia casi *maníaca*, asociada a la proximidad del ideal, a través del consumo ecológico. Se configura así, una lógica motivacional con claras implicaciones sobre la *eficacia simbólica* (Ortí, 1994) de la metamarca, en la medida que la reducción de la distancia entre el *Yo* de los consumidores y el ideal, rebaja la tensión psíquica, elemento motivacional clave desde el modelo psicoanalítico (véase Callejo, 1994:99-101).

Este proceso se ve reforzado, en un segundo nivel de la *sobredeterminación* motivacional, por la identificación con el *Superyó* socio-ambientalista con el que, siguiendo el sentido que le da Freud (1933) al concepto, estos consumidores expresan los elementos de auto-prohibición y renuncia, asociados a las actitudes afectivas implicadas en el consumo ecológico. En el discurso de esta posición, el consumo ecológico no representaría solo al hecho de adquirir productos con determinados atributos y valores, sino también una actitud global de relacionarse con el consumo, que se vería enmarcada en el conflicto que autores como Hirschman (1982:82) han denominado conflicto de "metapreferencias". En el discurso, atractores semánticos asociados a lo ecológico como /consciencia/, /ético/, /responsabilidad/, entre otros, aparecen como

imperativos normativos a cumplir en la práctica del consumo. Asimismo, el discurso está repleto de expresiones de renuncia a las "*satisfacciones*", a las "*facilidades*", o a "*lo bueno, lo práctico*" que según reconocen, les proporciona el mercado convencional a estos consumidores (D:..."*no t'agrada però reeduques, no*" GD1). De tal modo que la "actitud ecológica" se encontraría envuelta en una dinámica que enfrentaría el deseo (consumista) con la tendencia superyocia que lo coarta, en este caso revestida ideológicamente con valores socio-ambientalistas. Una dinámica que es vivida casi como un castigo por estos consumidores: una "*tasca molt dura*" "*per la que has de batallar cada dia*" (GD1). También el uso de la segunda persona del singular, explícita o implícita, en diversas expresiones clave del discurso, indicaría la presencia del "tú" en la objetivación que los consumidores hacen de ellos mismos, revelando de esta forma, una relación de objeto propia del *Superyó*.[6]

En el marco de este proceso motivacional, la imagen de lo ecológico se configura en estrecha y reivindicada asociación con el /consumo sostenible y responsable/, la significación de los cuales se desarrolla considerando el mínimo impacto ambiental (reciclaje, menor gasto energético, etc.), y aspectos sociolaborales en el ámbito de la producción ecológica, en una orientación que se cree más justa. En la media que en ocasiones, estos significantes se usan como sinónimos de /ecológico/, se revelan como los valores diferenciales ecológicos para esta posición. Por otra parte, resulta algo paradójico las dificultades que muestra el discurso en la delimitación de criterios y valores que establezcan qué es un producto ecológico. Se trataría de un "límite por exceso", ya que la búsqueda obsesiva de la coherencia es tanta, que nunca parecen adecuados y suficientes los criterios establecidos. Sí se postula, no obstante, que en la producción ecológica el medio ambiente nunca debe estar supeditado a los intereses económicos, siendo aquello que se hace en la producción, lo fundamental para la creación de las condiciones de un producto ecológico. Los "atributos de origen", aquellos que tienen que ver con la producción, distribución y comercialización, son claves para la jerarquización más o menos latente que estos consumidores hacen respecto a los productos ecológicos. Habría pues, en los primeros escalones de la jerarquía, los productos que cumplen con la normativa, que mantienen controles sobre el uso de químicos, fertilizantes, etc.; y habría en los últimos, los más valorados, aquellos que efectivamente entrañan valores socio-ambientales.

El discurso tiende a situar la "proximidad" y la "temporalidad", entre los valores más relevantes en la configuración de lo ecológico, implicando los dos, actitudes de renuncia, para ser efectivos. El primero se asociaría a un valor favorable al medio ambiente, por la reducción energética relacionada con el consumo de productos en zonas próximas a su producción. Pero la cadena asociativa en el discurso, se desarrolla hacia diversidad de elementos positivos para el medio y los consumidores: menor uso de envases, mayor conocimiento de las condiciones de producción, evitación de intermediarios, etc. En cuanto a la temporalidad, se erige como un valor simbólico de equilibrio entre naturaleza y ser humano. Se fundamenta en la renuncia al consumo de productos que no sean "del tiempo", lo que supone una concepción que divide lo que es natural de lo que es humano, entendiendo que hacer lo que no es propio de la naturaleza puede perjudicar a ésta, haciéndole vivir un "esfuerzo excesivo". A nivel simbólico, la temporalidad supondría restablecer la comunión perdida con la naturaleza –enfatizan el núcleo de pequeños payeses EO4 y EO6-, adaptándonos a sus ritmos y ciclos, siendo beneficioso también para el ser humano. La apertura que conlleva este valor (atractor) nos desplaza hacia el vector de la salud.

En esta posición, lo ecológico entronca con la salud en el contexto de una imagen negativa de los productos convencionales, fundamentalmente alimentarios, si bien a diferencia de las otras posiciones, aquí es una cuestión secundaria respecto de lo socio-ambiental. En este aspecto, la posición muestra dos núcleos diferenciados. El primero, que desarrolla una imagen negativa de los productos de consumo convencional y desarrolla una percepción del riesgo importante. Lo fundamental en el proceso motivacional, es la incertidumbre para la salud del futuro que producen estos productos. Pues este núcleo desconfía de los efectos a largo plazo que podrán tener los sobreañadidos químicos que se cree que llevan buena parte de los productos convencionales. Así, lo ecológico aparece como aquello que reduce esta incertidumbre, en la medida que consigue encarnar los valores de la seguridad y la certidumbre de que los productos ecológicos son "puros", "*descontaminados*", y aportan elementos positivos a la salud. El segundo núcleo, en cambio, no mantiene esta imagen negativa de lo convencional, y se muestra más confiado en el control alimentario de las instituciones y organismos.

Finalmente, añadimos que el discurso de la posición revelaría un proceso de *diferenciación no ostentosa* con aquellos grupos sociales más alejados ideológicamente de la misma. Según se observa, el consumo ecológico en este caso no formaría parte de una estrategia de movilidad social (simbólica), sino que se orientaría a distanciarse de unos "otros" concebidos como "alienados", "ignorantes", incapaces de percatarse de las problemáticas socio-ambientales que tanto preocupan en el presente discurso. Un distanciamiento que se ha intentado negar, pero que la misma negación de la negación del distanciamiento, ha tenido efectos contrarios a los pretendidos, haciéndose evidente, además, con determinadas expresiones que delatan la división ellos/nosotros. El consumo ecológico se pone así, al servicio del refuerzo y distanciamiento entre identidades colectivas (Douglas y Isherwood, 1979:14).

4.3. Posición motivacional de la inseguridad-defensiva

Surgida del discurso hegemónico de la fracción mayoritaria del GD2, así como de la EO5 y la EO7, viene a representar la concepción del consumo ecológico más institucionalizada y promovida en los últimos años por el mercado, en claro contraste con la anterior. La presente posición tiende a orientar el discurso sobre el consumo ecológico exclusivamente en base el vector de la salud, por ello que se ha desarrollado al entorno de las problemáticas que acarrea la llamada

6 H: "*(...) Un dia vaig dir, bueno, vaig a ser ètic amb el tema roba...*"; H: "*M'ajuda a ser més conscient del meu consum...*"; H: "*...una cosa que et fa ser és més conscient de les meves incoherències* (GD1).

"modernidad alimentaria" (Fischler, 1990). El consumo ecológico se ha tendido a ubicar, en lo general, en un espacio simbólico privado y personal, generando una proyección individualizada del mismo, orientada únicamente a rebajar las tensiones y ansiedades personales derivadas de un contexto marcado por la inseguridad ante el mercado de productos convencionales. Las transformaciones que han acompañado a la industrialización de la alimentación, y especialmente sus supuestas consecuencias, han constituido el espacio en el que el discurso ubica e identifica procesos y fuentes de peligro y riesgo. La abstracción del ciclo producción-consumo, con la perdida de contacto y referentes sobre la producción alimentaria, provocan en estos consumidores, un profundo estado de ansiedad en lo concerniente a los procesos de producción, conservación y manipulación de los alimentarios y productos. Lo que ha hecho desarrollar ya desde los momentos iniciales de las dinámicas, una actitud básica de inseguridad y desconfianza ante los productos convencionales en general, y muy particularmente, los alimentarios. Ésta ha sido, tal vez, la característica más relevante y significativa, en la medida que los estilos discursivos han mostrado un clima emocional plegado de dudas y ansiedades con respecto a los temas tratados. La representaciones y la toma de conciencia que desarrollan estos consumidores de que la realidad externa del consumo y la alimentación es vivida como amenazante, así como la necesidad de hacer frente a la misma, ha hecho que éstos hayan tendido a desarrollar una *posición paranoide* –siguiendo las concepciones kleinianas expuestas en Segal (1981)-, que se situaría en la génesis de la inseguridad y desconfianza mostradas.[7] En este sentido, el discurso se ha desarrollado de una forma maniquea, cuando la imagen global del mercado de productos convencionales se ha visto configurada en base a la *denigración*, y en cambio, el discurso específico sobre lo propiamente ecológico ha tendido a *idealizarse*, en un sentido defensivo, respecto lo anterior.

La actitud de inseguridad y desconfianza, que se ha mostrado predominante en los momentos discursivos orientados a la denigración de los productos convencionales, se ha configurado por dos procesos más o menos diferenciados. El primero, se definiría por la secuencia "desconocimiento-proyección-ansiedad-desconfianza", ante los productos convencionales alimentarios. En el origen de la ansiedad y el temor, encontramos una "sensación" de desconocimiento expresada por los consumidores sobre los procesos de producción, tratamiento y manipulación de los productos del mercado. Sin embargo, el discurso expresa una cierta contradicción, al dar el salto del desconocimiento (relativo) de tales procesos, al supuesto aceptado en el *consensus* discursivo, de la extensión del uso de tratamientos químicos, transgénicos y hormonales en la producción alimentaria; se configura así, el tópico de la "*contaminación*" de los productos convencionales. El desconocimiento, más que la incertidumbre, tiende en este caso, a generar la proyección de las ansiedades sentidas ante la falta de control de los mencionados procesos. Es paradójico, en este contexto, que siendo el desconocimiento el punto de arranque de la lógica, una mayor información no siempre neutraliza los temores, sino que los multiplica hasta hacerlos insoportables. También se observa la emergencia de respuestas emocionales más o menos asociadas al miedo, que articulan *fantasmas preconscientes* como el del "engaño", en expresión de las falsas apariencias de los productos y lo que se dice o no de ellos (D" *Está camuflao con una E. Con estos E-no se que..",*GD2); o el de la "manipulación", por el que cualquier elemento es motivo de desconfianza y temor (D: "*Cuando ves un producto que, es tan barato, (...) a 30 céntimos, una barra de pan, y yo: que lleva eso?! Es increíble, que le ponen...?*", GD2).

La segunda lógica, "(no estímulo)-proyección-ansiedad-desconfianza", reproduciría una imagen más peligrosa sobre el mercado de productos, sin necesidad de apoyarse en el elemento *racionalizador* del desconocimiento. Los discursos proyectan directamente la omnipresencia de peligros y productos nocivos en casi todas partes, en un clima delirante. En un plano *preconsciente*, los consumidores se sitúan como "víctimas" de una modernidad del consumo persecutoria que no pueden controlar, y que produce efectos perniciosos sobre su salud personal. En esta línea, el proceso de incorporación, como había observado Fischler (1990:65), tiende a constituirse como el más profundamente ansioso y problemático para estos consumidores. Pues éste ha evocado en repetidas ocasiones el *fantasma* de la incorporación del "objeto malo" –en términos kleinianos-, expresado en el discurso en la ansiedad persistente por la ingesta o introducción por otras vías (cremas, ondas, etc.), de elementos perjudiciales para la salud. Destacamos un repertorio de expresiones simbólicas que significan expresivamente este mismo proceso.[8] Como apunta Hanna Segal (1981: 31), "*la ansiedad predominante en la posición esquizo-paranoide es que el objeto u objetos persecutorios se introducirán en el yo*" para aniquilarlo. De aquí que el conflicto afectivo tenga como trasfondo, la propia "*contaminación*", "*intoxicación*", la "*enfermedad*" y la "*muerte*" (GD2, EO3, EO7).

Esta concepción plantea un estado de alerta entre los consumidores, en el que se hace patente la problemática sobre el ¿qué comer?, que Fischler (1990) ya atribuye al comensal contemporáneo. En esta posición, la problemática se "reduce" a la insistencia casi obsesiva con el deseo de un consumo saludable y una alimentación "*más*" sana. Deseo básico y prácticamente institucionalizado en nuestra sociedad, que el discurso muestra con el *ideologema* del "culto a la vida saludable". Desde esta perspectiva, la *realización* de este deseo se proyecta, precisamente, en el consumo ecológico, que encarna el valor de lo "saludable", y sitúa la imagen de lo ecológico en el campo alimentario, como "alimento saludable". Esta configuración se desarrolla como un proceso de *idealización*,[9] que constituye para estos consumidores, una defensa

7 Aquí nos situamos en las hipótesis referidas al desarrollo infantil de la psicoanalista Melanie Klein. Desde esta perspectiva se entiende que las posiciones, por ejemplo *paranoides*, son parte "normal" en el desarrollo humano infantil, y tienden a reproducirse en determinados momentos durante la vida adulta, en nuestro caso, por ejemplo, ante situaciones percibidas como amenazantes. Esta posición coincide con las representaciones y conductas basadas en lo que se ha llamado sentimiento o fantasía básica de desconfianza.

8 Algunas expresiones simbólicas en los discursos: "*els tens a dintre nostre*"; "*ens fiquem dintre del cos*"; "*merda em menjo i si no respirant"; "ficar-te coses químiques al* cos".

9 Esta concepción de la idealización en un sentido defensivo de la propia ansiedad y de las pulsiones agresivas, etc., sigue la desarrollada en la

contra sus propias ansiedades y temores, en la que los productos ecológicos se conciben como auténticos elementos de "compensación", delante del "acoso alimentario" percibido. Así, la imagen de lo ecológico se configura a través de valores simbólicos con resonancia afectiva como la "*seguridad*", la "*tranquilidad*" y la "*confianza*", creando un contexto significativo *oral*, en el sentido psicoanalítico del término. Sin embargo, en este contexto discursivo y social, éste no se plantea como un consumo voraz y cuantitativo (típico en la oralidad), sino que lo ecológico se convierte en receptáculo de deseos y *fantasías orales* de incorporación de formas simbólicas del "objeto bueno".

Este espacio imaginario del consumo saludable ha significado los productos ecológicos como productos "*sanos*", de "*verdad*", "*fiables*", "*honestos*" y "*seguros*", y con capacidad de proporcionar el máximo bienestar, dejando a cierta distancia el malestar, como hacen la relaciones con preponderancia *oral*. Lo ecológico sirve así, a estos consumidores, especialmente el núcleo de madres de familia, para restablecer la "*confianza*" con la alimentación, asociándola a un bienestar reconfortador, gratificador, que tiende a desconflictivizar la ingesta. En las cadenas asociativas, incluso han llegado a evocar de forma espontánea, la práctica de la lactancia materna, en base a la cual lo ecológico se propone como forma de continuidad simbólica. En coherencia con esta línea connotativa, en el discurso han emergido *fantasías* de apropiación *oral*, en las variadas referencias a las inmensas capacidades nutritivas y vitamínicas de los productos ecológicos, en la búsqueda de la "asimilación" de estas "buenas" cualidades en uno mismo. De hecho, este proceso se ha desarrollado de modo concreto, a partir del *imaginema* del carácter "preventivo" de la alimentación ecológica. Pues esta tendría la capacidad de retrasar o evitar determinadas enfermedades (como el cáncer, entre otras), así como de multiplicar las defensas del cuerpo. De modo que se trata de una imagen que facilita la *idealización* de la garantida ingesta saludable. También aparece en el discurso, el *imaginema* de las capacidades "curativas", situando este tipo de consumo en relación con el proceso de medicalización de la alimentación (Garcia Arnaiz, 2007). Por otra parte, encontramos una línea connotativa, tal vez de menor relevancia, en que lo ecológico se asocia a la añoranza de los "*tiempos de antes*", "*lo antiguo*", "*lo rural*", un pasado algo idealizado en el que parecían no existir, imaginan estos consumidores, peligros y conflictos con los procesos alimentarios.

Finalmente, se desarrolla una doble lógica motivacional de *diferenciación social y simbólica*. La primera, ante los no consumidores ecológicos, que se afirma como una estrategia de diferenciación social ascendente. Los "otros" no ecológicos serian aquellos que ni tienen cultura alimentaria, ni muestran preocupación alguna por los procesos de cambio alimentario y todas sus consecuencias. Aunque sin decirlo abiertamente, se trata de marcar distancias, fundamentalmente, con los sectores populares y los más alejados del consumo ecológico. La segunda, se desarrollaría en el interior del segmento de consumidores ecológicos, en un intento de *diferenciación* con respecto aquellos consumidores más próximos, pero que se mostrarían incapaces –dicen- de apropiarse de lo ecológico en la forma "correcta" y legítima. Se ponen de manifiesto así, las diferencias en el *habitus*, las valoraciones, los juicios y clasificaciones de las formas concretas con que los consumidores de esta posición y esos otros sectores, ponen en práctica. Por último, cabria hablar de algunos indicios de un *proceso diferenciador* con respecto a los sectores más adinerados que consumen ecológico. Hacia éstos, se mostrarían algunas dosis de hostilidad. Tal vez se pueda hipotetizar la mediación de un sentimiento de exclusividad, en un sentido próximo al postulado por Veblen (1899), aunque sin embargo, con efectos contrarios a la emulación, es decir, marcando distancia respecto a estos sectores.

4.4. Posición motivacional de la responsabilidad individualista

Surgida del discurso predominante en la fracción minoritaria del GD2, así como de la EO2, EO3, EO8 y EO9, representa el discurso central con respecto los dos anteriores. Asimismo, es el que ha expresado una mayor variabilidad en el discurso sobre lo ecológico, y una mayor *sobredeterminación* motivacional. En el desarrollo del vector socio-ambiental, los discursos han tendido a dibujar más o menor críticamente un contexto social, económico y ambiental, marcado por los límites de cada una de estas esferas. Se concibe el final del modelo de sociedad tal y como ahora se conoce, si no se introducen cambios que frenen lo que se entiende más o menos latentemente como "desequilibrios". La identificación de distintas problemáticas como el dominio de las grandes empresas, el "consumismo excesivo", y la desigualdad en el mundo, además de la cada vez más cercana –dicen- crisis energética, con el fin del petróleo, se articula con la incapacidad de imaginar cualquier transformación real. Lo que hace que desde esta posición, algo más cercana ideológicamente a un moderado "ambientalismo" (Riechmann, 1994), se conciba el consumo ecológico como la posibilidad de "*hacer alguna cosa*" (GD2) ante las citadas problemáticas. En este sentido, se realiza la proyección social del consumo ecológico, como modo de intervención ciudadana. Aunque ésta no se entiende como algo colectivo, sino como lo ejemplifica la metáfora del voto aparecida en el GD2: el consumo ecológico seria un mecanismo de intervención socio-ambiental individualizada. Como pasa con la participación electoral (en su contexto), el éxito dependería de la suma de actos individuales de consumo; se entiende, que las decisiones de cada individuo pueden revertir sobre el bienestar socio-ambiental. De este modo, el consumo ecológico se define como una forma individual de ejercer la responsabilidad ante las problemáticas socio-ambientales que más o menos preocupan, aunque siendo el consumo, el inicio y el fin de esta intervención. Proceso que, al menos desde la óptica del consumidor, nos recuerda a la privatización e individualización de los asuntos públicos, colectivos, señalada por Bauman (1998).

perspectiva kleiniana.

Desde esta perspectiva, la estructura simbólica de la imagen del consumo ecológico la conforman la movilización de un conjunto de valores y creencias fundamentadas sobre preceptos morales revestidos ideológicamente de contenido socio-ambiental. Valores y convicciones que por una parte, condicionan la dimensión actitudinal implicada en el consumo ecológico –como pasaba en la primera posición-, y por otra se transfieren en forma de valores simbólicos propios de los productos ecológicos. Consumir ecológico equivaldría a defender el medio ambiente, mantener una actitud solidaria o altruista con los demás (pobres, pequeños agricultores, etc.), y por lo tanto, se podría afirmar que la dinámica motivacional funcionaria, en un primer nivel manifiesto, por una *orientación racional fundada en valores*, de acuerdo con la formulación de Weber (1922:20, 21). Ésta se hace evidente en el discurso a través del carácter moral, en el que tiende a concretarse la "responsabilidad sentida" de los consumidores. El cumplimiento de los valores socio-ambientales a través del consumo ecológico se concibe como la realización de un "bien" ("*fer coses bones en el món*" (EO3)). Y en la misa orientación, el discurso se refiere a la "*ayuda*" que el mismo supone para determinados colectivos desfavorecidos, llegando incluso –imaginaria e idealizadamente-, a proponerse como sustituto de las ONG's que operan en África, por sus supuestos efectos positivos para tales países. Observamos también que el cumplimiento de tales valores viene seguido por un correlato autocomplaciente asociado a una cierta gratificación personal –un tanto *narcisista*-, que en algún caso parece cambiar incluso el estado de ánimo del propio consumidor, incrementando su autoestima.

En un plano tal vez más latente de la dinámica motivacional, se manifiesta la mediación de la estructura psicológica del *Superyó* socio-ambientalista, que tiende a evidenciarse en los discursos –de un núcleo de la posición- a través de la evocación del esfuerzo y sacrificio por parte de la imagen del consumo ecológico y las implicaciones de su práctica. Éste se concibe como un "*trabajo*", algo que "*no sale gratis*", que "*implica muchas renuncias*", y que "*cuesta mucho pero poco a poco se tiene que hacer*" (GD2). Y en este contexto aparece la dimensión latente de la "culpa" a la que puede atribuirse un cierto valor motivacional, en la medida que el consumo ecológico se asocia con el "deber", asociado a su vez, al cumplimiento de los preceptos morales comentados. La práctica del consumo ecológico seria entonces, una forma de cumplir con el deber (superyoico) que estos consumidores se han autoimpuesto, para tratar –en parte- de eludir la culpabilidad de su incumplimiento. Así se expresa el discurso cuando se buscan justificaciones ante una compra no totalmente ecológica, de forma cercana a la primera posición. Sin embargo, tampoco podemos obviar que un núcleo se ha mostrado más partidario de vincular el consumo ecológico a las "*facilidades*" y "*comodidades*" (GD2, EO9), rebajando así los componentes superyoicos del mismo.

Los atributos asociados a este vector se han mostrado relativamente escasos, así como el conjunto de sus asociaciones. Se ha llegado al consenso en la fracción del GD2 (y a la coincidencia en las EO) que el consumo ecológico implica la ausencia de agresiones sobre el medio ambiente, la "*tierra*", el "*planeta*", racionalizándolo con los modos de producción sin el uso de fertilizantes, entre otros productos químicos. El núcleo de pequeños agricultores ha puesto un énfasis especial en esta cuestión, a partir de *imaginemas* con los que conciben la "*tierra como el origen de todo*" (EO2), de la vida y los seres vivos, y la necesidad de entablar con ella una relación de respeto. Aunque sin la relevancia que han tenido en el discurso socio-ambientalista, la "proximidad" como valor pro-ambiental ha servido para configurar lo ecológico como algo que no solo evita gasto energético, sino que también supone un "*acercamiento a la naturaleza*", hasta llegar a significar un consumo "*sostenible*". También la "temporalidad" como atributo ecológico se ha desarrollado mínimamente, en tanto que valor pro-ambiental que garantiza un cierto equilibrio entre las personas, y un supuesto estado original de la naturaleza. En el cumplimiento de estos valores, que se encuentra en la producción, se reconoce una cierta actitud de sacrificio cuando se trata de ajustarse a ellos en el consumo, en la línea superyocia mencionada. Otros atributos como lo "*local*", el "*Km0*", o el "*frescor*" y la "*calidad*", se han asociado de un u otro modo a la proximidad y a la temporalidad, atractores centrales del discurso sobre lo ecológico. El transgénico, en esta posición, se ha tendido a asociar más a la pobreza de los países del "tercer mundo" que a los problemas de salud, y se ha afirmado, sin duda, como un contravalor ecológico, siendo aquello que se le opone totalmente.

En cuanto al desarrollo del vector de la salud, el discurso de la posición se ha visto marcada, en clara coincidencia con el anterior, con los procesos de (in)seguridad alimentaria, ligada a la industrialización de los procesos alimentarios. De hecho, al menos en el GD2, el núcleo integrado en esta posición ha tendido a aceptar la visión *paranoide* predominante, si bien *racionalizando*, en cierta forma, los peligros, los riesgos con los procesos alimentarios. La actitud de inseguridad y desconfianza es característica de esta posición aunque aquí relacionada específicamente con el formato industrial de la producción alimentaria, en un doble sentido: primero, el discurso señala el beneficio económico como el objetivo principal de la industria, y la incompatibilidad o contradicción de éste con los criterios de calidad y seguridad; segundo, porque lo industrial se concibe como algo muy manipulado, cuando lo que se valora es, como tiende a ocurrir en lo ecológico, la *ética de la no intervención*. También aquí los *fantasmas* de la incorporación han emergido en el discurso, referidos a la problemática por el cuerpo, la salud, de los "*químicos*", las "*toxinas*", etc., aunque –como decimos- con menos exacerbación emocional que en la posición anterior. No podemos dejar de mencionar la existencia de un núcleo de la posición con un discurso más cercano a las *posiciones depresivas* –en el sentido kleiniano[10]- en el que se ha acepta la utilización de ciertos productos químicos, cuando el mal de no utilizarlos pueda ser mayor, aunque siempre bajo estricto control.

En este contexto, la imagen de lo ecológico se ha desarrollado en dos líneas simbólicas más o menos diferenciadas, aunque con cierta implicación una con la otra. La primera, en la que lo ecológico se concibe como un elemento esencial de determinados particularismos alimentarios (dietas, etc.), en el que se proyectan los estilos alimentarios propios de determinadas fracciones de clase, como han estudiado Miller (2001), por las capacidades distintivas del consumo ecológico, o Warde (1997) y Bourdieu (1979) en un sentido más general. Esta línea simbólica se ligaría, por tanto, a la diferenciación social, pero también a la creciente medicalización de la alimentación, cuando ésta se entiende como

10 La posición depresiva en las hipótesis de Klein, implicaría el reconocimiento del objeto total (en la vida infantil: la madre) con sus dimensiones buena y mala al mismo tiempo, lo que suele vincularse con una visión más realista de la realidad externa del sujeto.

regulador fundamental de la salud, siendo una de las principales razones de su consumo (Garcia Arnaiz, 2007). La segunda, más en consonancia con las otras posiciones, lo ecológico se ha configurado como lo no manipulado e intervenido por el ser humano, "*lo natural*", aquello que proporciona "*seguridad*" y "*tranquilidad*", en algunos momentos asumidas por la emocionalidad, en otros racionalizando dichos atributos por la posibilidad de "*constatar*" la información que ofrece lo ecológico. También se han evocado *fantasías de apropiación oral*, entendiendo que lo ecológico tiene para ser apropiadas "*todas las propiedades*", "*no les falta de nada*" en cuanto a "*vitaminas*" y "*vitalidad*". Sin llegar a la idealización de la posición anterior, también se ha afirmado el *imaginema* de la capacidad "curativa" de lo ecológico, especialmente entre el núcleo de pequeños agricultores, llegando a caracterizar su trabajo como un proyecto "*agrosanitario*" (EO8).

Finalmente, observamos una estrategia *de diferenciación social* con los no consumidores ecológicos en línea con lo ocurrido en la posición anterior, pero con un discurso marcado por una cierta exclusividad simbólica de quien consume ecológico: "*abans erets com tothom*" (GD2). En un sentido parecido, la misma distancia se ha perseguido con los consumidores ecológicos que consumen "*por la pose*", "*por las apariencias*", que hacen un consumo "*ecolochic*" (*condensación* de eco -de ecológico- y chic –de a la moda, elegante-, fonéticamente muy cercano al francés /écologique/), sin bien no se ubican con claridad en ningún estrato social en particular.

5. Conclusiones

En la parte teórica del trabajo, hemos propuesto releer el análisis motivacional como el estudio de las fijaciones, las ligaduras que los consumidores establecen con determinadas marcas/productos, en un contexto de creciente diversificación y desimplicación en las relaciones de consumo. Asimismo, hemos propuesto la sociología motivacional, fundamentada en los modelos genético-estructural y psicoanalítico, para abordar el análisis de la estructura motivacional del consumo ecológico.

Éste se ha afirmado en el discurso de sus consumidores con una imagen solo relativamente cristalizada y codificada, así como desde cierta variabilidad significativa, en función de las orientaciones ideológicas y simbólico motivacionales. El modelo estructural y genético configurado, diferencia tres grandes posiciones motivacionales, con algunos núcleos diferenciados. Cada posición se ha correspondido con un proceso motivacional más o menos homogéneo, en el que la *eficacia simbólica* de la metamarca de lo ecológico ha movilizado elementos y lógicas sociales y personales específicas. Es de destacar que, en su conjunto, el consumo ecológico se desarrolla desde unos principios más reactivos o defensivos, que no en base a un modelo de comportamiento "hedonista" y "lúdico", propio del consumidor opulento e (in)satisfecho. En este sentido, las representaciones e imágenes negativas de los consumidores sobre los contextos socio-ambientales y alimentarios que caracterizan hoy nuestras sociedades de consumo, tienen un peso fundamental en la génesis de los procesos de consumo ecológico. Por una parte, éste se ha concebido como una herramienta para la transformación "ecosocial", o desde una visión más moderada, como una forma de cumplir con determinados valores y preceptos morales, asociados con la defensa del medio ambiente, la desigualdad social, etc. Por otra parte, se ha concebido como un consumo defensivo de los peligros, los riesgos relacionados con los productos convencionales, especialmente alimentarios. De tal forma que consumir ecológico seria un modo simbólico de consumir "buena salud", seguridad, tranquilidad, calidad, sobre todo en lo que a las prácticas de ingesta se refiere. Finalmente, su proyección en la estructura social y en los grupos sociales, el consumo ecológico se ha afirmado en los discursos como un medio para la diferenciación social entre consumidores ecológicos, y entre consumidores y no consumidores ecológicos.

Bibliografía

Alonso, L.E., (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos.

Alonso, L. E., (2005) *La era del consumo*. Madrid, Siglo XXI.

Bauman, Z., (1998) *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Bauman, Z., (2007) *Vida de consumo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P., (1979) *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1988.

Bourdieu, P., (1980a) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991

Callejo, J., (1994) "Modelos de comportamiento del consumidor: a propósito de la motivación", a *Política y Sociedad*, num.16, pp.93-110.

Callejo, J., (1995) "El consumidor global" a *Sistema: Revista de ciencias sociales*, núm. 126, pp.77-96.

Cisneros, G., i Molina, J., (1996) "Fidelización efectiva: no caiga en los errores más frecuentes", a *Marketing y Ventas*, Harvard-Deusto, núm.17, pp.30-35.

Conde, F., (1995) "Una reflexión sobre la investigación cualitativa", a *Investigación y Marketing*, num. 47, pp.27-30

Conde, F., (2009) *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Douglas, M., i Isherbood, B., (1979) *El mundo de los bienes: hacía una antropología del consumo*. México, Grijalbo, 1990.

Fischler, C., (1990) *El (H)omnívoro: el gusto, la concina y el cuerpo*. Barcelona, Anagrama, 1995.

Freud, S., (1905) "Tres ensayos de teorías sexual", a *Obras Completas Sigmund Freud*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.

Freud, S., (1933) "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis", a *Obras Completas Sigmund Freud*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.

García Ruiz, P. (2009) "El concepto de reflexividad en la sociología del consumo: algunas propuestas", a *Revista Española de Sociología* (RES), num. 12, pp.85-102.

Garrido, R., (2002) "¿Las Marcas diferencian?", a *Investigación y Marketing*, núm.76, pp.9-13.

Gerth, H., i Wright Mills, C., (1984) *Carácter y estructura social: la psicología de las instituciones sociales*. Barcelona, Paidós.

Giddens, A., (1984) *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

Gracia Arnaiz, M., (2007) "Comer bien,, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario, *Revista de salud pública de México*, vol. 49, num.3.

Harvey, D., (1990) *La Condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

Hirschmann, A. O., (1982) *Interés privado y acción publica*. México, Fondo Cultura Económica, 1986.

Instituo Nacional del Consumo (2001) *Las tendencias del consumo y del consumidor en el siglo XXI*. http://www.consumo-inc.es/Informes/tendencias.htm (11-10-2011).

Ibáñez, J., (1968) "Los estudios de comprensión de la dinámica creativa", a *Creatividad Publicitaria*, INP, pp. 167-186.

Ibáñez, J., (1969) "Investigación profunda y motivación", a Cuaderno 2 *Marketing para publicitarios*, INP, pp.81-102.

Ibáñez. J., (1979) *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid. Siglo XXI.

Izquierdo, M. J., (1996) "El vínculo social: una lectura sociológica de Freud", a *Papers*, núm.50, pp.165-207.

Lévi-Strauss, C., (1958) *Antropología estructural. Barcelona*, Paidós, 1987.

Lorenzer, A., (1970) Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo. Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

Lucas de, A., (1988) "Publicidad e ideología", a *Anunciar o la utilidad de la belleza*. Madrid, *Cuadernos Contrapunto*, pp.21-26.

Malrieu. Ph., (1971) *La constricción de lo imaginario*. Madrid, Guadarrama.

Mattelart, A., (1989) *La internacional publicitaria*. Fundesco, Madrid.

Miller, D., (1987) *Material Culture and Mass Consumption*. New York, Basil Blackwell.

Miller, D., (2001) *The Dialectics of Shopping*. Chicago, University of Chicago Press.

Ortega Martínez, E. y Recio Menéndez, M. (1997) "Fidelización de clientes y marketing de relaciones", a *Investigación y Marketing*, núm. 57, pp.33-48.

Ortí, A,. (1979) "Motivaciones turísticas europeas e imagen turística de España 1977: un enfoque cualitativo", a *Revista de Estudios Turísticos*, vol. 63/64, núm.3/4, pp.5-123.

Ortí, A., (1986) "La apertura del enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo", a García Fernando. M, Ibáñez. J, Alvira. F (comps.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza editorial.

Ortí, A., (1987) "El proceso de investigación social como proceso de comunicación. (Las bases de la creatividad de la oferta: proceso motivacional de la conducta del consumidor en el mercado neocapitalista", en Seminario de CIMOP *La creatividad condicionada*, Madrid (fotocopiado).

Ortí, A., (1994) "La estrategia de la oferta en la sociedad neocapitalista de consumo: Génesis y praxis de la investigación motivacional de la demanda", a *Política y Sociedad*, núm.16, pp.37-92.

Ortí, A., (1998) "Libido", a Giner, S., Lamo de Espinosa, E, y Torres, C., *Diccionario de Sociología*. Madrid, Alianza.

Ricoeur, P., (1975) *Hermenéutica y Estructuralismo*. Buenos Aires, Megápolis.

Riechmann, J., (1994) *Redes que dan libertad: introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona, Paidós.

Santamarina, C., (2004) "Algunas reflexiones sobre la comunicación en el mercado", a Díez Nicolás, J. et.al, (org.) *Reflexiones sociológicas: homenaje a José Castillo Castillo*. Madrid, Centro Investigaciones Sociológicas (CIS).

Segal, H., (1981) *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Barcelona, Paidós.

Veblen, T., (1899) *Teoría de la clase ociosa*. México DF, Fondo Cultura Económica, 1944.

VVAA (2009 y 2010) *Barómetre de Percepció i Concum Ecológic*, Generalitat de Catalunya.

Warde, A., (1997) *Consumption, Food and Taste: culinary antinomies and commodity culture*. London, Sage.

Weber, M., (1922) *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

PARADOJAS DEL CUERPO EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO

Belén BlesaAledo[1]

Resumen

¿Qué hay del cuerpo en una sociedad con la atención volcada hacia el mismo? Son ya clásicos los trabajos en los que se han estudiado las tensiones de la sociedad contemporánea registradas en el cuerpo pero, ¿qué tipo de dilemas plantea a la persona la relación íntima con su cuerpo en un contexto de explicitación del mismo?En este artículo se presentan y analizan tres paradojas acerca del cuerpo en la sociedad de consumo. La primera tiene que ver con el estatus ontológico que el cuerpo ostenta, y que se debate entre sujeto y objeto, abriendo camino a nuevas formulaciones dualistas. La segunda guarda relación con la doble lectura que se puede hacer de la ocupación del cuerpo, como una obsesión y como una búsqueda de certeza. La tercera nos sitúa ante la posible normalización del deseo en la sociedad de consumo. Estas tres paradojas nos devuelven a los interrogantes de partida, pero apoyados en ciertos reconocimientos que nos permiten elevar la relación con el cuerpo a categoría de problema, y que nos ayudan también a ser más conscientes de que el cuerpo no es neutro.

Palabras clave:cuerpo, sociedad de consumo, sujeto-objeto, ocupación, deseo.

1. Introducción

> "El sociólogo que toma al cuerpo como hilo conductor de sus investigaciones no debe olvidar nunca la ambigüedad y la fugacidad de su objeto, su calidad de incitador al cuestionamiento más que de proveedor de certezas". (Le Breton, 2002)

Las esculturas e instalaciones de AntonyGormley constituyen una reflexión inquietante donde se recoge lo tangible e intangible del cuerpo humano, el enigma de la propia materia, la relación que la materia pudiera guardar con aquello que no lo es. ¿Dónde comienza y termina el cuerpo? ¿Dónde comienza y termina el yo? ¿Es la piel un límite del cuerpo, una apertura al otro, al mundo?

Desde esta representación visual se nos expone con suma delicadeza y profundidad que nuestro cuerpo y la relación que mantenemos con él, la relación que éste guarda con otros cuerpos, con los objetos, o con el espacio que lo inunda, es un foco de problemas[2]. El hecho de que nuestro cuerpo nos plantee problemas radica en gran medida en que se halla en el límite entre la naturaleza y la cultura, esto es, la animalidad y la humanidad, y ese límite supone el salto hacia la ética. Nuestro cuerpo, pese a los chispeantes mensajes de liberalidades engañosas y posibilidades crecientes no es un dominio de extraterritorialidad ética.

Nuestro cuerpo continúa planteando problemas porque no es una realidad aislada, ni aislable, no es tan sólo *mi pequeño problema privado* -aunque yo sea directamente responsable del mismo en tanto que soy mi cuerpo-, sino que se da en un conjunto donde se teje una relación real y simbólica que le confiere un sentido, donde adquiere una posición que no es la misma para todos los cuerpos, una perspectiva desde la que mirar y ser mirado, establecida en primera instancia por su dimensión sexuada. Por ello, pensar el cuerpo nos remite necesariamente a los contornos de una época determinada, con unas estructuras, con unas normas, unas prohibiciones, unas posibilidades, nuevas expectativas, en definitiva, con una atmósfera particular que le otorga un estatus.

Entonces, el cuerpo es lugar de paradojas y ambigüedades porque no es algo abstracto, sino la experiencia más patente de lo concreto. En este sentido, Gabriel Marcel señaló que el cuerpo era el dato central de la metafísica (Marcel, 1996). Esta escueta afirmación encierra todo el enigma y el misterio que rodea al cuerpo, y pone de manifiesto que las cuestiones más apremiantes para los seres humanos, y de un modo especial las relativas al sentido,pasan por el cuerpo, puesto que en él se integran la forma, la expresión, la moral, lo individual, lo social, la naturaleza, la cultura.

¿Qué significa que el cuerpo es lo concreto? Podríamos aproximarnos a la respuesta diciendo que no es idea, ni es materia, es carne, sentida y con la capacidad de sentir y que nosotros somos seres encarnados como dato primigenio. La exploración de la sensación nos revela que el cuerpo es la experiencia de lo concreto, es el modo de saborear el mundo y de saberse uno mismo. Experimentamos y filtramos el mundo con nuestros sentidos, cualquier cosa nos la apropiamos e interiorizamos sintiéndola. Marcel enfrenta la aporía del cuerpo propio así: *"ser encarnado es aparecerse como cuerpo sin identificarse con él, pero sin poder distinguirse de él"*. (Marcel, 1959)

1 Profesora, Dra. Departamento de Ciencias Sociales y de la comunicación (Educación). Universidad Católica San Antonio. bblesa@ucam.edu

2 "El cuerpo parece ser algo evidente pero, finalmente no hay nada más difícil de penetrar que él" (…) El cuerpo es una falsa evidencia: no es un dato evidente, sino el efecto de una elaboración social y cultural" Le Breton, D. (2002). Sociología del cuerpo. PP. 27 y 28

La complejidad del cuerpo congrega diversidad de aproximaciones de carácter filosófico, sociológico, científico, político, ético, religioso, comunicativo y estético

El discurso biomédico tiene cierta preponderancia social ya que es uno de los que mejor aprendemos a lo largo y ancho de nuestra escolaridad obligatoria. Sin embargo, hay otros mensajes que interiorizamos tal vez mejor que la anatomía corporal o las prevenciones y precauciones que hay que tener para evitar problemas de salud, cuestión inundada también de discurso político, y es la que nos llega a borbotones a través de los medios de comunicación y, por supuesto, a través de la configuración comercial, inserta también en aquéllos, del entorno que nos rodea.

En la sociedad de consumo el cuerpo ostenta un estatus central que resulta un filón inagotable de ingresos precisamente por lo complejo, misterioso e inquietante que resulta, porque contiene la paradoja de ser resistente y frágil, duro y sensible, bello y feo, mismidad y cambio, ruta de la vida y camino hacia la muerte.El reconocimiento del cuerpo como misterio pone de manifiesto que el cuerpo nos sitúa en lo concreto, en la perspectiva de la existencia, y que la vida consiste en el discurso que mantenemos con el cuerpo y desde éste con el mundo a lo largo de la vida. La relación con el cuerpo nunca se resuelve, nunca es definitiva porque en el misterio del propio cuerpo se encuentra el hecho de que está en un proceso de cambio continuo, pero a pesar de esto nos permite construir una identidad sujeta, no pocas veces, a numerosos vaivenes. Evidentemente, el lugar central del cuerpoen la actualidad se debe a que todo consumo pasa por el cuerpo, pero la clave no es que el cuerpo sea un medio de consumo, sino que también es el fin del mismo, es decir, la aspiración de consumo es (tu) propio cuerpo en tanto que aspiración.

Entonces, la relación entre el cuerpo y la sociedad de consumo no es un asunto anodino¿por qué algo se convierte en una necesidad? ¿Cómo se elaboran nuestras aspiraciones? Sería simple pensar que la respuesta a estas preguntas se puede contestar apelando a un modelo económico con gran poder de inculcación, detrás se encuentra un asunto metafísico como es el propio cuerpo del que dicho modelo se ha apropiado con altas dosis de eficacia.

2. El cuerpo ¿Sujeto u objeto?

La primera paradoja y posiblemente la que englobe todas las demás es relativa al estatus ontológico del cuerpo en la sociedad de consumo. El cuerpo está en el límite entre sujeto y objeto porque es naturaleza y a la vez cultura.Nuestro cuerpo, que es personal, nos hace sujetos, pero el hecho de ser sujeto implica la posibilidad de dejar de serlo que se concreta desde el cuerpo. Esta ambigüedad existencialmente patente entre ser sujetos u objetos desde nuestro cuerpo se manifiesta en la sociedad de consumo, donde la mayor afirmación del sujeto es convertirse en el objeto por excelencia.

Baudrillard ya nos advirtió que la sociedad de consumo nos intenta convencer continuamente del cuerpo que pareciera ser la evidencia misma. Este convencimiento sería fácil de constatar en el lugar que el cuerpo ocupa en la publicidad, la cultura de masas, la moda, el hecho de que el referente inmediato de los valores centrales de la sociedad actual: salud, juventud, belleza remitan de manera tan directa al cuerpo (Baudrillard, 2009). Este último dato, referido a valores, apunta a que el cuerpo cumple una función más ideológica y moral que puramente instrumental. Sin embargo esto no exime al cuerpo de ser tratado como un instrumento en tanto que cuerpo objetivado.

Si nos remitimos al modo como Marcel aborda la corporalidad humana, en tanto que ser encarnado, podemos apreciar que el cuerpo no es algo que tengo, sino quien soy, aunque no todo lo que soy. El cuerpo no es algo que tengo a modo de un instrumento, pero es la posibilidad de todo tener. El objeto, lo que se tiene o puede tener, se puede problematizar con legitimidad porque es algo externo a mi, cosa que no se puede hacer legítimamente con el sujeto. Situar el cuerpo en el estatuto del tener supondría la aceptación del dualismo manifiesta coloquialmente en expresiones como "yo hago lo que quiero con mi cuerpo", como si el cuerpo no fuera contigo. En el fondo, este dualismo sutil es el que se ha escondido tras algunos discursos de liberación del cuerpo a fines de los años 60, período en el que sin lugar a dudas se desarrolla una preocupación social por el cuerpo ligada al feminismo, la revolución sexual, el body-art, etc. Pero, no termina de quedar claro "en qué se convierte el hombre (¿su dueño?) al que, sin embargo, le confiere su consistencia y su rostro" (Le Breton, 2002). ¿De quién se libera realmente el cuerpo?

Inevitablemente el dualismo contemporáneo que tan bien señala Le Breton, nos desliza hacia la consideración del cuerpo propio y el ajeno como un objeto. Son muchas las experiencias en las que el cuerpo es tratado por nosotros mismos y por los otros en la frontera del objeto: La experiencia de vivir nuestro cuerpo como un utensilio de trabajo, como un accesorio al que colocarle otros objetos, como un alter ego que hay que disciplinar con dietas, cuidados para tenerlo bajo control, o el sentirnos utilizados por alguien desde el cuerpo para conseguir algún fin: placer, rendimiento, etc.

La pregunta acerca del supuesto tratamiento del cuerpo como sujeto u objeto en la sociedad actual no es fácil de resolver si tenemos en cuenta que la mayor afirmación actual del sujeto es convertirse en el objeto por excelencia: "ser un consumidor lleva probablemente a convertirse en un consumidor de sí, transmutando el yo en el máximo objeto, el artículo supremo". Y que "la persona aparece como el modelo central del consumismo maduro" (Verdú, 2005)haciendo entrar en escena la categoría del *personismo*[3].

3 Esta da cuenta un nuevo producto "cultural" que desplaza al individualismo y sitúa en primer plano la relación persona a persona propia de la red. La persona como nueva demanda comercial y objetivo de marketing que da lugar a un consumo de personas a imagen y semejanza de como consumimos

La diferencia entre el cuerpo sujeto y el cuerpo objeto nos remite nuevamente al límite que existe entre la naturaleza y la cultura, y por tanto al lugar de la moral. El tratamiento del cuerpo como objeto permite cualquier tipo de tratamiento, el tratamiento del cuerpo como sujeto nos remite a tratar el cuerpo como fin en sí mismo y no como medio, o al menos, puede ser tratado en ocasiones como medio, pero considerándolo como fin en última instancia, en tanto que es cuerpo personal.Esta puede ser la paradoja que nos plantea el deseo y esta es la aporía sexual para Kant precisamente, que cuando deseamos no deseamos a la persona sino el cuerpo del otro, y la cuestión está en cómo podría ser la sexualidad moralmente aceptable, puesto que cuenta con el lado oscuro de poder instrumentalizar al otro desde su cuerpo y gozar por el mero hecho de hacerlo así(Comte-Sponville, 2012). El cuerpo marca un punto de tensión precisamente por la posibilidad de ser instrumentalizado, objetivado, porque se sitúa en el límite entre sujeto y objeto.

Para entender un poco mejor el estatus del cuerpo en la sociedad de consumo cabe introducir entonces la nueva categoría del *sobjeto* tal como la conceptualiza Vicente Verdú. Se trata de una suerte de hibridación entre el sujeto y el objeto que apunta a la subjetividad del objeto y la objetividad del sujeto. Actualmente los objetos han pasado a tener un sentido más simbólico que práctico, han sido personalizados, han entrado a formar parte de nuestra identidad, han pasado a ser referentes sensibles, casi con características similares a nuestro cuerpo.Pensemos por ejemplo en la fiebre que hay respecto a la decoración. Los objetos deben ser cuidadosamente elegidos y dispuestos en las casas para que éstas resulten no sólo confortables, ni funcionales, sino estéticamente congruentes con la personalidad y el estilo que tiene uno mismo. Así, en una de estas revistas dedicadas a la decoración aparece como temática de un artículo los consejos de varios diseñadores de renombre internacional sobre cómo lograr el dormitorio ideal de acuerdo a las tendencias más preponderantes del momento.

¿Qué habrá de ser un dormitorio ideal? Nos podemos preguntar nosotros. Lo cierto es que el mobiliario y su disposición requieren un cuidado riguroso, personal, sensitivo, sensible, lleno de imaginación, etc. Esta personalización del objeto, que responde en gran medida a planteamientos muy planificados por el marketing no se puede concebir como el único modo, ni el modo por excelencia de relacionarnos con los objetos. Esta relación es una de las problemáticas centrales del mundo moderno. En un sentido los objetos pueden ser habitables y transitables por las personas, pero no se trata de mera decoración o de un asunto de propiedad. La idea tiene que ver con el hecho de que los objetos y los sujetos nos constituimos conjuntamente. La relación con los objetos da cuenta del trato que nos damos a nosotros mismos, del modo en que tratamos al mundo, apunta haciala sensibilidad, la creatividad. Gabilondo (2012) señala que se trata de saber escuchar el lenguaje de los objetos que son un referente temporal y espacial para nosotros. Pero esto no se puede confundir con la aspiración al dormitorio ideal según los diseñadores, ni a una planificación comercial o una estética planificada del mundo de los objetos, con poco espacio para el azar, la espontaneidad. La idea fuerza es que configuramos un conjunto con los objetos, pero no porque éstos estén de moda, o alcancen estéticas admirables, sino porque se han convertido en un referente vital, sean viejos, nuevos, feos, bellos, vinculados a un ser querido, a un momento especial, a algo anecdótico, etc. porque configuran un sentido en relación con las personas en cuestión[4]. Es más, los objetos forman parte del conjunto en el que circulan nuestros deseos.

No se trata de que la decoración sea desalmada, frívola necesariamente, pero no agota el significado de la relación con los objetos y sin embargo, se ha convertido en todo un referente de esta posible relación. Tal vez pudiéramos pensar con más claridad la diferencia que se pretende señalar si nos planteamos por qué una obra de arte no puede ser confundida con un objeto de decoración, aunque pueda tener este uso, sin que rebajemos su significado y su estatus.

Por citar otro ejemplo, una de las brillantes campañas publicitarias de Apple *Thinkdifferent*, con un enorme sencillez pero una fuerza contundente, sin mostrar más que al final el logo de sus productos nos habla de la genialidad, la valentía de grandes referentes de la humanidad y cómo empujaron un poco más allá los límites de la propia humanidad. Consumir un aparato de Apple es apostar por estos valores. Por ello dice el autor:

"Ningún objeto, en fin, que se precie de contemporáneo es sólo objeto. Hermès o Mercedes Benz han cuidado el sonido del cierre de sus bolsos o sus coches como indicio de que poseen vida interior, vida elegante y exclusiva". (Verdú, 2005).

Los objetos adquieren cada vez más las características de la carne, del cuerpo encarnado, remitiendo a los sentidos, provocándonos sensaciones estimulantes, y el cuerpo personal tiende por otro lado a parecerse a un objeto, tal vez el más bello de todos, como dijo Baudrillard. En estos contornos difusos cabría situar la tesis de la socióloga C. Hakim respecto al *capital erótico*[5]. Éste está soportado por el cuerpo, en su apariencia y sus diversas manifestaciones. ¿Cuáles son los componentes de esta forma de capital? *Belleza*, centrada en el atractivo facial. *Atractivo sexual*, centrado en el cuerpo, y relacionadocon la personalidad y el estilo, tiene que ver con la forma de moverse, hablar, y resulta más difícil de captar fotográficamente que la belleza facial. *Gracia*, encanto, don de gentes. *Presentación social*, cuidado de la imagen, accesorios. *Aptitudes sociales*.*Vitalidad*, buena forma física, humor y, por último, *sexualidad*, referida a la competencia y energía sexuales, imaginación erótica, espíritu lúdico. Este es el único elemento que sólo aparece vinculado a la vida privada, el resto se mueven entre lo público y lo privado.

los objetos.

4 Esta idea queda bellamente expuesta por Ángel Gabilondo en el relato "Mi habitación" en *Contigo*.

5 Si bien el concepto del capital erótico cuenta con algunos antecedentes como el capital cultural de Bourdieu, o el estudio de M. Pagès-Delon sobre las apariencias como forma de capital, el punto diferencial según Hakim estriba en que el capital erótico no forma parte del capital vinculado a las ventajas de clase (tal como sucede con Bourdieu) y las élites no lo pueden monopolizar.

Este capital está implicado en los procesos sociales y económicos. Según la autora las personas con esta forma de capital obtienen más éxito social, personal y laboral, pero en concreto, los hombres obtienen más beneficio económico que las mujeres en relación a este capital, aunque sea mayor en las mujeres. Hakim nos propone la ruptura de la tradicional identificación de la mujer con su cuerpo, para proponer otra. En la tradicional, asociada a una cultura patriarcal, se presupone que la mujer es su cuerpo, y que es un deber para la mujer la belleza, el cuidado de la apariencia, de manera que así el cuerpo y sus elementos no tienen un valor añadido, es algo que se cuenta que debe poseer, por el hecho de ser mujer. Y en gran medida este capital está al servicio del hombre. La socióloga cree encontrar la clave para dar este giro definitivo y es a través de lo que denomina *déficit sexual masculino*y el menor deseo sexual de la mujer. Este déficit apunta a una concepción claramente biologicista del hombre y su cuerpo, que resulta, como poco, discutible. El mayor deseo sexual del hombre, y el menor de la mujer, concede ese valor añadido al capital erótico femenino, aun cuando desde determinadas políticas del deseo se haya planteado la similitud entre deseo femenino y masculino. Sin embargo, según la autora, esto no se quiere reconocer, ni por las feministas radicales, ni por todos aquellos hombres aferrados al poder que ostentan. Pero, para ella, esto constituye hacerle un flaco favor a la mujer, y pese a las conquistas sociales, laborales, etc. realizadas a lo largo del siglo XX, el reclamo de ciertas conquistas femeninas actuales se encuentra en un punto muerto, mientras no se tenga en cuenta el potencial de este factor.El reconocimiento de este capital no implica una anulación del capital humano para la mujer, sino un complemento según Hakim.

La tesis apunta a que en una sociedad centrada en el conocimiento yde carácter multicultural, las características de esta forma de capital adquieren relevancia porque hay reclamo de aptitudes y conocimientos, y además, en una sociedadque sitúa en un lugar preferente el cuerpo (con toda la oscuridad que rodea a esta preferencia), éste no sólo puede, sino que debe ser utilizado como búsqueda de éxito personal, social y profesional.

“Los valores capitalistas meritocráticos del mundo occidental nos invitan a admirar a las personas que explotan su capital humano en su provecho. Yo no encuentro ni una sola razón para no admirar también a las personas que explotan su capital erótico en todo lo que vale”. (Hakim, 2012)

Desde mi punto de vista, la sugerente y provocadora tesis de Hakim, en la que a cualquiera le sería fácil reconocer algo de cierto y que no resulta tan fácil de rebatir, plantea una nueva forma de identificación de la mujer con el cuerpo, (no tanto un reconocimiento de que la persona es su cuerpo), en este caso, no para beneficio del hombre, sino de la propia mujer, que enturbia las polémicas de fondo que nos plantea la relación con el cuerpo, a hombres y mujeres, y sigue manteniendo una postura dualista en su interior. La polémica no está centrada tanto en la cuestión de la discriminación entre las propias mujeres, que puede suponer laboralmente hablando, porque como ella misma argumenta, siempre existen formas de discriminación o de selección asociadas a potencialidades que las personas tienen, véase conocimientos, aptitudes, etc., sino la asimilación del cuerpo, y en este caso el de la mujer, a un instrumento de éxito, bien sea privado, público o ambas cosas, y las consecuencias que esto puede plantear. En nombre del éxito, entonces, se abre la puerta a cualquier forma de tratamiento y modificación del cuerpo que creamos pueda procurar atractivo (de hecho, esto es lo que está sucediendo), también a todo un mercado de habilidades sociales, etc. que suelen reducir la gestualidad corporal a poses sociales sin ideas de fondo, y que cualquiera parece poder ofrecer. Esta vía hace que se difumine la línea entre lo éticamente aceptable o no, para el cuerpo.El dilema que plantea no es asociado a un escándalo puritano sobre el cuerpo, sino la objetivación del cuerpo con mayúsculas y la connivencia de éste con el modelo económico actual. Ahora bien, este planteamiento no hace más que confirmar la polémica moral asociada al cuerpo y su sexualidad. Como contraargumento se me podría indicar, tal como lo hace la misma autora, que nadie cuestionaría el uso de la inteligencia como vía de éxito, o de la altura, ¿por qué hacerlo entonces con el cuerpo y sus encantos? Es cierto que el cuerpo no nos es indiferente bajo ninguna de sus apariencias, porque es el modo más inmediato del ser de alguien, lo primero que nos encontramos del otro, pero el cuerpo no es sólo, ni tan siquiera algo de lo que nos servimos para…, sino quienes somos. Es cierto que la autora vincula también esta forma de capital con determinadas profesiones que implican una visibilidad de la persona y una relación con otras personas. Sin embargo, es algo inevitable y que da la razón a Hakim y a la vez la cuestiona que, efectivamente, hay una tendencia social a percibir el cuerpo como una inversión, bien sea para el trabajo, la vida privada, la seducción, o la autoestima, y desde el momento en que aceptamos esto, hemos aceptado también toda una industria del cuerpo con el fin de mejorarlo y hacerlo más aceptable, esto es, el cuerpo parece ganar en valor mercantil y perder en calado moral.

La ideología actual de modificación del cuerpo tiene mucho que ver con esta idea. Podríamos hablar de un imperativo en este sentido que nos hace tratarlo como un accesorio en esta sociedad de consumo. Pero esta circunstancia nos remite a un problema o paradoja que tiene a su vez su propia autonomía.

3. La doble lectura del *estar ocupados* en el cuerpo

Hay distintos autores que han dado cuenta de que la atención tan especial que hoy día dedicamos al cuerpo, la preocupación que éste nos genera es un reflejo de la relación problemática que tenemos con él. Parece que no habría posible liberación del cuerpo mientras se de una preocupación tan obsesiva por el mismo. Se trata de un análisis similar al que Pascal Bruckner hace de la felicidad como imperativo. O como planteaBaumande la mano de Michael Rustin cuando se pregunta si es necesariamente más feliz una sociedad por el hecho de estar obsesionada con la felicidad. Pues de la misma manera

nos podemos preguntar si la ocupación obsesiva por el cuerpo nos conduce a una conquista de un goce real del mismo o más bien a una cuasi convención social que da cuenta más bien de que haces lo correcto, lo que algo abstracto como es un sistema, pero concretado en instituciones, mensajes, estímulos, espera de ti.¿Es entonces todo cuidado del cuerpo un amor hacia el cuerpo, una virtud?(Comte-Sponville, 2012).

Al tiempo, las ocupaciones y preocupaciones del cuerpo también dan cuenta de un refugio en el que protegernos de las incertidumbres y riesgos que amenazan nuestras tambaleantes seguridades, de la búsqueda de unos contornos, de unos límites, de una concreción.

En el primer caso apelamos a una obsesión por el cuerpo que se concreta en hechos como la proliferación de prácticas y técnicas corporales que se han convertido en todo un fenómeno de masas. Como ejemplos de ello cabe hablar del incremento de las inscripciones corporales, cualquiera que pudiera ser su significación (un arte, una moda, una forma de diferenciación sexual, un elemento de seducción, etc.) En España por ejemplo se pasó de un centenar de locales de tatuajes y *piercings* en 1996 a unos 1500 en 2008. Y aunque no se trate de un dato validado por un estudio, cuando uno va a la playa por vacaciones de verano es casi más difícil encontrar cuerpos no tatuados que cuerpos con inscripciones. La presencia cada vez mayor de menores de edad que solicitan intervenciones para modificar partes de su cuerpo, se estima que en torno a un 10% del total de las intervenciones en España, va en aumento. Según algunos profesionales de la medicina, el marketing, la publicidad engañosa de muchas empresas o centros, ha contribuido a banalizar determinadas prácticas que no requieren intervención quirúrgica como el bótox. Aunque hay intentos de regulación de esta práctica en menores, como el de la comunidad andaluza, que apuesta por hacer exámenes psicológicos para evitar que tras las solicitudes pueda haber desórdenes de personalidad, etc. estos mecanismos no llegan a abordar, ni frenar el problema de fondo que es la normalización de la modificación corporal como si se tratara de algo tan simple como ponerse una camisa nueva.Por ello, el asunto no es sólo cuestión de regulación por parte de las leyes, ni tan sólo de regular la publicidad, sino de educación.

Podemos advertir cómo las posibilidades técnicas van creando a su vez nuevas necesidades psicológicas, estéticas, etc. Otro ejemplo significativo es el del consumo de productos denominados saludables o las dietas milagro que venden la pérdida de peso como una suerte de heroicidad, de conquista de la autoestima o de clave de la seducción. Una de estas últimas dietas aparece en el libro *Seis semanas para ser un pibón, con el subtítulo "Ser la envidia de tus amigas"* de Venice A. Fulton. La versión digital del libro se inició con una venta de 120.000 copias, dato que sería impensable para un gran libro de poesía. El atractivo que ofrece el libro es entregar el secreto de cómo perder 9 kilos en 6 semanas. O datos como que la industria cosmética mueve unos 7000 millones de euros en España según datos de la asociación nacional de perfumería y cosmética en 2012.Si bien es cierto, como indica la socióloga C.Hakim (2012) que la preocupación por la estética corporal se remonta a las sociedades premodernas tal como estudiaron Beckwith y Fisher en las prácticas de tatuajes y *piercings* en sociedades africanas, es posible dar cuenta de que la ocupación más tradicional del cuerpo ha pasado a convertirse en una fuente importante de preocupación y de obsesión, y aun cuando los datos de consumo de estas diversas empresas se hayan podido registrar algo a la baja en lo que llevamos de crisis, no se deja de respirar una atmósfera de consumo del cuerpo en forma de imágenes, eslóganes, etc.

Pero ¿es realmente esta preocupación obsesiva por el cuerpo un indicio de una aceptable consideración hacia el cuerpo? ¿Constituyen las diversas prácticas corporales al uso (dietas, ejercicio físico excesivo, rituales de belleza, operaciones de cirugía estética, inscripciones corporales, etc.) modos de cuidar o embellecer el cuerpo y la persona, o han adquirido la forma de usos ritualizados que ocultan una culpabilidad hacia el cuerpo? ¿Son estos rituales formas de disciplina que permiten un doble control de las personas? Esto es ¿son estas prácticas interiorizaciones del ejercicio de un poder difuso al que estamos sometidos y al que nos sometemos voluntariamente y que sirve determinados intereses? En definitiva, ¿se trata de una forma de violencia simbólica, y también física hacia el cuerpo?

Baudrillard vio en el discurso sobre el cuerpo en la sociedad de consumo que éste adquiere la forma de capital (por ello invertimos económicamente en él) y de fetiche u objeto de culto. El cuerpo una vez objetivado en esta doble forma reproduce las relaciones de la vida social basadas en chantajes, represiones, sometimientos, etc. Y la conversión del cuerpo en objeto de solicitud presenta un sentido ambivalente, en tanto que puede ser gratificante o represiva. Es la solicitud en su dimensión represiva la que da cuenta de prácticas que bajo el disfraz de cuidado del cuerpo resultan ser pulsiones agresivas hacia el mismo en tanto que el cuerpo, en última instancia se percibe como una amenaza (Baudrillard, 2009).

El narcisismo señalado por el autor mencionado y retomado por Lipovetsky no refleja exclusivamente el hecho de que el cuerpo en tanto que objeto se haya convertido en ombligo del hombre y de su relación con el mundo, sino que ese mirar hacia sí, es una tendencia dirigida, inducida, potenciada por la sociedad de consumo y que cumple con objetivos capitalistas. Dicho de otra forma, nuestra relación con el cuerpo, lo que hacemos con él no es solo, ni definitivamente una elección individual y libre. Foucault, Baudrillard, Lipovetsky, entre otros que han trabajo la dimensión social del cuerpo, la no neutralidad del mismo, la relación que éste mantiene con el entramado del poder, con discursos relativos a la verdad, a la moralidad, nos ayudan a entender que existen condicionantes sociales, económicos, políticos que interfieren y configuran nuestra relación con el cuerpo, y que la comprensión de estos mecanismos, complejos y de difícil acceso a la conciencia, nos permitiría actuar con más libertad. Así, pues, desde una interpretación foucaultiana, la ocupación del cuerpo que forma parte de la ocupación de sí mismo, puede responder perfectamente a formas de adiestramiento que se operan desde la convicción de una voluntad libre, pero que forman parte de la forma de servidumbre más grave y radical

de todas que es la servidumbre de sí. El hiperindividualismo y la hiperrresponsabilidad de la que habla Lipovetsky pueden entenderse más que como el triunfo de la autonomía como una servidumbre de sí, que bajo ningún concepto supone la eliminación de poderes difusos que actúan sobre nuestras conciencias.

En el marketing que rodea a cualquier producto (alimentos, productos de higiene, belleza, electrodomésticos, coches), relacionado directa o indirectamente con el cuerpo, se encuentra el discurso acerca del embellecimiento, la sensualidad, la salud o la juventud del mismo, valores todos ellos propios de la sociedad actual. Sobre el cuerpo pesa, pues, una responsabilidad ineludible que le convierte en elemento de condena o salvación en la sociedad actual. La inadecuación del cuerpo a los cánones e ideales propuestos requiere una modificación del mismo, asociada a una promesa ontológica y ética, de ser y de felicidad, y un auto-castigo en caso de no cuidarlo todo lo necesario. Recientemente, en un anuncio publicitario de la mayor compañía de cirugía estética en España, una chica declaraba que sus cartucheras y michelines eran odiosos, nada le sentaba bien, se sentía triste, tenía un problema. Su novio la animó a operarse. Él declara en el anuncio que ella ahora está feliz, alegre. Todo parece resuelto cuando el cuerpo es transformado. Habría que ver dónde está realmente el problema y si se resuelve con una intervención.

De la misma manera, el consumo de cosméticos y de rituales de belleza en cabina, nos promete sensualidad y juventud y más si nos remitimos a muchas de las imágenes que nos proporciona la publicidad: pieles pulidas y perfectas, a base photoshop que elimina cualquier expresión del rostro o del cuerpo que la anuncia. Este es el ideal, un cuerpo indoloro, aséptico, plástico que no nos plantee ninguna cuestión. Titulares de algunas revistas punteras en el ámbito de la moda y la estética como *Glamour* son:

- "La piel es un abrigo para el cuerpo que tiene que durar toda la vida"
- "Más delgada: dietas que marcan tu estilo de vida"
- "De una cara bonita a una cara de cine: la nueva belleza prêt-à-porter se adapta a tu cuerpo como un traje a medida. Una piel impecable, un cutis luminoso, un cabello lleno de vida…"

Es fácil que interioricemos estos mensajes, que gozan de gran impacto social, porque el cuerpo es fuente de preocupación, porque lo sentimos y nos sentimos en él, porque es la manifestación en primera instancia de quiénes somos, y porque a partir de él los demás nos aceptan o nos rechazan en un primer momento. Sin embargo esta ideología del cuerpo perfecto, de la conquista de la perfección de tu propio cuerpo convierte la concreción del cuerpo real en una abstracción y da por hecho que la eliminación de cualquier obstáculo a esa perfección manifestada en la forma corporal, la salud, la fortaleza, etc. son el sitio privilegiado desde el que vivir. Sin embargo, sólo desde una mirada simple, desde un lugar demasiado común se puede creer que la perfección corporal lleva asociada la plenitud e intensidad de la vida o la felicidad. La enfermedad, desde luego, no es una aspiración para nadie, pero ¿por qué no habría de ser una situación desde la que poder apreciar sutilezas de la vida? ¿Por qué habría de ser la imperfección física, o la enfermedad un obstáculo para la realización de determinadas potencias y no más bien un impulso? Este es el interrogante que nos abre GillesDeleuze cuando habla de la *maladie* en el brillante *Diccionaire* que da nombre a la entrevista que realizó Claire Parnet.

El mayor riesgo para la relación con nuestro cuerpo no es tanto lo que explícitamente se muestra de él, la estetización, sexualización, sino cómo a través de esta explicitación del cuerpo se oculta y omite el descubrimiento del cuerpo real y propio, con sus paradojas y ambigüedades, el ser encarnado. Éste es una amenaza real para todo un modelo social y económico. Ahí, se opera la auténtica censura del cuerpo. Censura, que con un guiño artístico-político desmonta el artista callejero y fotógrafo francés JR, quien a través de las imágenes de rostros reales de personas anónimas de cualquier parte del mundo, viste lugares públicos de cualquier ciudad. Sea su pretensión o no ésta, realmente lleva a cabo un reclamo del cuerpo vivo, en su expresión y su singularidad, mostrando su belleza sin reservas, además de centrar el objetivo en conflictos veteranos y novedosos de diferentes partes del mundo.

Paradójicamente, a la vez que el cuerpo es reclamado, va perdiendo también consistencia. Las formas de vida actuales y el mundo en la red parecen someter al cuerpo a una subutilización tal como indica el antropólogo y sociólogo David Le Breton. La tecnología, que actúa al modo de una prolongación del cuerpo, remite a éste a un segundo plano y el conocimiento sensorial del mundo ha experimentado un encogimiento o, más que esto, la vida en la red, aun cuando sigue estando basada en juicios de gusto (me gusta, no me gusta) movilizados por lo que captan nuestros sentidos, especialmente vista y oído, no dejan de estar desconectados, en cierto modo, de la carne del mundo.El carácter superfluo del cuerpo debilita el sentimiento de consistencia del yo, la acción sobre lo real y la experiencia y conocimiento del mundo.

Sin embargo esto no debe llevarnos a concluir que nos desentendemos del cuerpo. Al contrario, el afán por el cuidado del cuerpo a través de la práctica de ejercicio físico, de la alimentación etc. nos indica también que necesitamos liberar el cuerpo y la mente, que necesitamos protegernos desde el cuerpo y con el cuerpo de jornadas agotadoras de estímulos incesantes, y que la propia relación con el cuerpo es un reflejo de problemáticas más amplias que respiramos en la sociedad.Como dice David Le Breton (2002):

"Al carecer de los límites de sentido proporcionados por la sociedad, el individuo busca físicamente a su alrededor límites de hecho", de ahí el despliegue de toda una cultura corporal de la resistencia manifestada en el gusto por prácticas deportivas de riesgo, o que llevan al cuerpo hasta sus propios límites: maratones, ironman, etc.

De manera intuitiva, buscamos la certeza de la vida en el cuerpo, a través de su cuidado físico, emocional, sensorial, y en una sociedad individualista donde las instituciones han perdido fuerza, y envueltos en un panorama de incertidumbre, el

reclamo del cuerpo es mayor. En este sentido, el cuerpo es una expresión de nuestra fragilidad y por ello mismo también un elemento clave para coger la existencia entre las manos. La sociedad de la sobreabundacia de objetos, información, estilos de vida, identidades, productos de todo tipo y la creciente conquista de una mayor autonomía en las formas de vida asociada a la ruptura con la tradición, al menos en la cultura occidental, ha creado una nueva problemática: ser más libre para elegir en un contexto donde la oferta crece sin límites, y donde seguimos siendo seres limitados en tiempo, espacio. No hay tiempo para probarlo todo, pero esa es la aspiración que figura como tendencia. El problema entonces, como bien dice Lipovetsky (2010), no es la escasez, sino la sobreabundancia. La conquista de lo concreto, de aquello que seamos capaces de interiorizar, de poder defender, se convierte en un objetivo prioritario y, en este sentido, el cuerpo se presenta como clave en esa reapropiación de quién soy. Goethe lo dice de manera magistral:

«El hombre ha nacido en una situación limitada; puede ver determinados fines sencillos, cercanos, y se acostumbra a utilizar los medios que tiene a mano en su entorno; pero tan pronto como se encuentra ante un horizonte más amplio, no sabe ya lo que quiere, ni lo que debe hacer, y es completamente igual que se distraiga por el conjunto de los objetos, o que salga de quicio por la altura y dignidad de los mismos. Le abruma la desdicha siempre que se ve incitado a aspirar a algo con lo que no puede unirse mediante una regular actividad propia»

En momentos de especial incertidumbre y convulsión, como los que ahora vivimos, la vuelta al cuerpo, a su cuidado, es una búsqueda de seguridad, de soporte existencial, que abre una vía muy lícita y propicia de vuelta a lo concreto, a lo personal.

4. ¿La normalización del deseo?

El tercer asunto paradójico en relación al cuerpo al que nos vamos a aproximar es el que tiene que ver con el deseo, teniendo en cuenta que éste no se ciñe en exclusiva a la sexualidad del cuerpo¿Ha conseguido la cultura del consumo domeñar el deseo? Éste, situado en la frontera de la animalidad y la humanidad, la carne y el espíritu, difícil de civilizar, y por ello mismo, misterioso, enigmático, ha sido contemplado como elemento de subversión, de transgresión, de turbación. Sin embargo, cabría pensar que la ideología de consumo ha integrado sin gran fatiga la lógica del deseo al artefacto del consumo. Consideramos que para entender lo que significa la sociedad de consumo, es ineluctable dirigirse a qué es el deseo y cómo actúa en nosotros.

Para acercarnos al deseo lo hacemos de la mano de dos visiones diferentes, pero complementarias del mismo que marcan dos tradiciones en la cultura occidental. La primera tradición tiene que ver con Platón que destaca el deseo como falta y se proyecta en otros muchos autores. Nos movemos hacia aquello que no tenemos, pero que deseamos, y la turbación que nos produce esta forma de experimentar el deseo es el apagamiento del mismo referido a un objeto determinado y el inicio nuevamente del proceso. Al ser falta nunca puede estar satisfecho. La segunda tiene que ver con Spinoza que apunta a que el deseo es la esencia misma del hombre, su potencia (*conatus*). El deseo es afirmación de la alegría de la existencia de alguien, algo, la plenitud de lo real. Tiene que ver más con la expresión de una plenitud que una falta, y en este sentido no tiene el riesgo permanente del desencanto que genera el deseo como falta, porque no espera nada.Es más la expresión de una sobreabundancia que una carencia (Comte-Sponville, 2012). Más vinculado a esta segunda línea y en una clara posición crítica con respecto a la primera se encuentra la consideración del deseo de GillesDeleuze y Félix Guattari en el *Anti-Edipo*, referencia inevitable en cualquier exploración contemporánea sobre esta temática. En primer lugar, el deseo como carencia nos hace interpretar erróneamente el deseo como deseo de un objeto, pero el deseo es más bien una producción del sujeto, la construcción de un conjunto. La clave del deseo no es conseguir lo que deseamos, sino desear, que es construir el deseo, y lograr que éste amplíe nuestro territorio vital y no nos comprima.

Desde cualquiera de las interpretaciones es evidente que sin la capacidad de desear todo nos resultaría indiferente, desear concede valor a lo deseado, fija una intensidad que diferencia unas cosas de otras,por ello, es lógico pensar que el capitalismo de consumo tenga que ver en su fuero interno más que con teorías económicas con la antropología, la psicología e incluso la metafísica. Toda la maquinaria del marketing, la publicidad, tiene como función más elemental el despertar nuestro deseo, o más bien, planificar esos conjuntos de los que hablan Deleuze y Guattari. Erróneamente creemos desear un objeto determinado, cuando en realidad, muchas veces lo que vamos buscando es ese conjunto percibido y prometido que no hallamos después en la mera adquisición del objeto. La insatisfacción experimentada nos devuelve otra vez a la conquista de otros objetos que, envueltos en otros conjuntos, se presentan como otras promesas.

El deseo, bien nos acerquemos a una de las tradiciones indicadas o la otra, tiene que ver con la afirmación de la vida, es una experiencia de estar en movimiento. La sociedad de consumo tiene una dimensión vitalista en tanto que se ha configurado como una forma de vida, toda una cultura que nos mueve, que nos aporta sentido, tal vez haya sido una necesidad ante la caída de otros horizontes de sentido con los que convivieron nuestros antepasados.

Esta sociedad tiene muy bien integrada la importancia del deseo y, de hecho, ha evolucionado, de un provocar deseo en relación a objetos tangibles, a un despertar el deseo en algo más abstracto: estilos de vida, concepciones, conceptos[6], etc.,y en convertir el cuerpo propio en centro del deseo, en el sentido de aspirar a ser nuestro cuerpo como ideal de nosotros mismos. Esto nos acerca al análisis de Baudrillard que apuntaba al cuerpo deseado que figura en los medios como una abstracción, una configuración de signos funcionales, y también a Le Breton, en el sentido de que se ha creado en nosotros el deseo como necesidad de modificar nuestro cuerpo.

Podemos considerar entonces que la sociedad de consumo cumple con la función de producir deseos, y esto responde a un gobierno del deseo, a convertir los deseos en legitimaciones de intereses que ni tan siquiera somos capaces de ver.

6 Esto hace pensar a Lipovetsky que la tercera fase en la sociedad de consumo es postmaterialista.

La sociedad de consumo socializa y organiza el deseo y se dedica a exponer modelos de cosas, experiencias, personas que, siguiendo a Deleuze y Guattari, aparecen en disposiciones que son el paradigma de lo deseable, y esto nos sirve de vector. En este sentido es fácil que asociemos nuestro deseo a aquello que reconocemos más fácilmente, a aquello que nos enseñan que produce sensaciones.Corremos entonces el riesgo de asumir deseos que no son nuestros, que no hemos dispuesto nosotros y que tal vez nos confunden.Y esta es la clave de la cuestión, hasta qué punto somos capaces de dar forma a nuestros deseos, de desear lo que nos conviene, de poner el acento en experimentar la fuerza y la alegría del desear, y no tanto en satisfacer deseos. La advertencia de Deleuze es no caer en la impostura de asumir deseos que no nos amplían, que no tienen que ver con nuestra potencia, que no constituyen una alegría y un crecimiento, sino más bien una limitación (Larrauri y Max, 2000).

Compleja tarea la que concierne a los consumidores, expuestos a una escandalosa abundancia de propuestas deseables que no conciernen sólo a objetos, sino también a identidades, experiencias, o estilos de vida y las relaciones entre ellos.

5. Conclusión

La conclusión de este trabajo nos devuelve a los interrogantes del punto de partida con la diferencia de hacerlo con algunas pistas que nos permiten entender que la relación con el cuerpo, el tratamiento que damos a nuestro cuerpo y al cuerpo ajeno puede ser elevado a categoría de problema científico, entendiendo por ello que no se trata de un asunto particular de cada cual. Las ideas que hemos recorrido de la mano de diferentes propuestas, revisiones, análisis, dan cuenta de ello, y nos sitúan en la tesitura de pensar que no somos tan libres como creemos, y que en caso de gozar de ciertas libertades novedosas, la autonomía nos plantea dificultades.Cada una de las paradojas presentadas nos permite entrever que nuestro cuerpo se sitúa en unos contornos difusos que dan cuenta de sus múltiples pliegues de orden material o mejor, carnal, pero también de los pliegues que mantiene con nuestra psicología, nuestra intimidad y, por supuesto, con el mundo social y cultural de la ética, de los usos, los símbolos, también de los intereses y del control. El cuerpo es uno de esos problemas que no cesa nunca, pero que en cada época plantea sus propias controversias, paradojas. En la nuestra, pasando a ocupar un lugar muy visible en los nuevos estilos de vida que se han ido configurando, en los reclamos publicitarios constantes, en las políticas, en el mundo laboral, etc. se puede demostrar que la relación con el cuerpo goza de tensiones que son también reflejo de otras tensiones más amplias. Esto nos ayuda a entender que lo que nos pasa con el cuerpo es incomprensible de manera abstracta, sin atenernos a esa relación de conjunto que el cuerpo guarda con el mundo que le rodea, y que, a la vez, la mirada hacia la relación con el cuerpo nos ayuda a detectar un poco mejor las coordenadas de la sociedad en la que nos movemos.

Bibliografía

Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo*. Madrid, Siglo XXI

Bauman, Z. (2009) *El arte de la vida*. Barcelona, Paidós.

Boutang, P-A. (1996) *L'abécédaire de GillesDeleuze*. Entrevista realizada por Claire Parnet. París. Ed. Montparnasse.

Comte-Sponville (2012) *Ni el sexo ni la muerte*. Barcelona, Paidós.

Foucault, M. *Historia de la sexualidad III. El cuidado de sí*.Madrid, Siglo XXI.

Gabilondo, A. (2010) *Contigo*. Madrid, Santillana.

Entre objetos 20 noviembre 2012, http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/11/entre-objetos.html

Hakim, C. (2012) *Capital erótico*. Madrid, Debate.

Larrauti, M., Max (2000). *El deseo según GillesDeleuze*. Valencia, Tàndem.

Le Breton, D. (2002) *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

(2010) *Elogio del caminar*. Madrid, Siruela

Lipovetsky, G. (2007) *La felicidad paradójica*. Barcelona, Anagrama.

(2010) *La cultura mundo*. Barcelona, Anagrama.

Marcel, G. (1996) *Ser y Tener*. Madrid, Caparrós.

(1959) *Filosofía concreta*. Madrid, Revista de Occidente.

Parnet, C. roducido por Pierre-André Boutang(1988) Abecedario GillesDeleuze

Safranski (2004) ¿Cuánta globalización podemos soportar? Barcelona, Tusquets

Verdú, V. (2005). *Tú y yo objetos de lujo*. Barcelona, Debolsillo.

EL RETORNO DEL SUBLIME OBJETO DE LA SOCIOLOGÍA DEL CONSUMO

Javier Callejo [1]

Resumen

El trabajo se introduce en un análisis de la literatura científico-social sobre el objeto, aquélla que se ha acercado a una sociología del objeto de consumo, especialmente entre las mejores aportaciones de la propia sociología del consumo: de Veblen a Sombart, de Bourdieu a Baudrillard, hasta llegar a de Certeau o Hebdige. La mayor parte de ellas han transcurrido por una sociología de las prácticas, quedando el objeto como una especie de *sombra material*, de manera que se observan las posibilidades para fundamentar allí una sociología del objeto de consumo.

Palabras clave: Teoría sociológica, consumidores, objeto de consumo, ideología.

Introducción

La sociología del consumo habla de productos, mercancías y objetos que son consumidos, como no puede ser de otra manera. Ahora bien, en los desarrollos teóricos o en los planteamientos académicos –registrados en los programas de la asignatura con tal denominación- parece que el objeto ocupa un inexistente en el nivel manifiesto. Tal vez esté en forma latente, si seguimos admitiendo esa oposición entre niveles o lados de la realidad, que nos permite situar aquí lo que no es evidente allá. A lo sumo, aparece en las prácticas de los alumnos: elijan un campo del consumo, un "algo" (producto o servicio), y estúdienlo desde la sociología del consumo. Entonces, se asoma el objeto. Distinta es la lógica de la sociología del consumo aplicada, de aquella que sirve a las empresas y el mercado. Los objetos de consumo son su objeto, en una tautología tan simple como imperativa. Se enfrenta, entonces, a un mundo dominado por objetos. El mercado y la comunicación del mercado (publicidad) está saturada de objetos. Objetos con vida, en una especie de renovada fetichización.

Alrededor del objeto de consumo, que es –a la vez- el objeto de una sociología del consumo, la comunicación se divide en tres partes. En una segunda parte, se aproxima a la constitución del objeto de consumo que lleva a cabo lo que puede considerarse la columna vertebral de una perspectiva de la sociología del consumo. Se hace a partir de sus autores. En una tercera, aún más interpretativa que las anteriores, se da un paso en la explicación de lo que se considera actual dominio del objeto de consumo en las sociedades avanzadas. Antes, en la primera parte, se dan muestras de tal dominio.

Muestras del dominio del objeto de consumo en la publicidad

Cualquier anuncio de *smart phone* está protagonizado por la imagen de un objeto, un teléfono, encendido, mostrando una pantalla completa de aplicaciones. La proximidad humana es la de una mano, salvo la excepción de algún gurú en tiempos anteriores (Steve Jobs). Veamos algunas muestras obtenidas entre finales de 2012 y principios de 2013.

Anuncio (audiovisual) de Playstation de un muñeco-niño con la consola en una habitación completamente blanca, neutra. Al final, surge una lágrima del muñeco. Máxima humanidad en un mundo de objetos.

Anuncio (audiovisual) de Ipad mini (http://www.youtube.com/watch?v= FAxmPTlu_xA). En la pantalla del Ipad, primer plano del objeto con una pantalla configurada como un piano en su mitad y dos dedos que lo hacen sonar.

La deshumanización del arte orteguiana, ya impulsada por la técnica, aparece aquí como soberana y, a la vez, sentida. Lágrimas por la pérdida de humanidad. Múltiples objetos –fundamentalmente con un fuerte componente tecnológico- se presentan sin piel, ni rostros. El código de barras –del producto- parece haber sustituido a toda huella humana, incluida la huella digital. Como se dice en clase, tras presentar este anuncio del muñeco-niño: da miedo.

También en papel se asiste a parecida lógica:

- Reloj Swatch. Anuncio de toda la página de un diario (diciembre 2012). Primerísimo plano del reloj. Un color extraño: metálico-dorado, sobre fondo negro. Nada más que el objeto y, debajo, en una esquina, la marca. Se repite con otros modelos de la isma marca, aun cuando con el mismo formato
- Reloj Gashütte. Anuncio de toda la página de un diario (diciembre 2012). Primerísimo plano del reloj, con dos planos

1 Departamento de Sociología I. Facultad CC. Políticas y Sociología, UNED.

menores de su parte frontal y de su caja-de-máquinas. El nombre de la marca, el término "original" y *handmade in Germany*.

- Reloj Tissot. Se introduce la humanidad de los dedos de una mano extrañamente delgada (casi ficticia). Reloj en primer planto que es abordado por esta mano. El estogan: *Tissot, leader in tactile watch technology since 1999*.
- Reloj Citizen. Semejante lógica a los anteriores: primer plano del reloj en anuncio de página entera.
- FNAC: Eslogan: "Si eres tablet….". Presentación de tres tablets, con sus respectivos precios y alusión al tamaño de su pantalla (diciembre 2012).
- Omega. Anuncio de toda la página de un diario (diciembre 2012). Tres anillos (oro blanco, rojo y amarillo) sobre fondo rosas rojas. Eslogan: Fine Jewellery
- Anuncio en semanario dominical de "Nuevo Renault Clio". Fondo rojo, automóvil rojo frontalmente presentado. Eslogan: *la llama de la pasión*.
- Compañía telefónica (Movistar) ofrece un servicio (Fusión). Fondo cielo para teléfono móvil (Samsung Galaxy Ace 2 NFC). A través de su pantalla se transparenta el cielo de fondo.

Formatos publicitarios con elementos comunes. Gran protagonismo del objeto, estando siempre en primer plano. Poco texto. En los audiovisuales, se reduce al logo de la marca. Tampoco en éstos hay palabra (oral) alguna. En el del piano (*Ipad mini),* el sonido de este instrumento musical es el único. En los textuales, además, un dominio de los mensajes en inglés.

Una mínima comparación con la publicidad de nuestra incipiente sociedad de consumo audiovisual (años sesenta) tal vez sea insuficiente. Anuncios en los que aparecen amas de casa felices, satisfechos consumidores o grupos festejando el nuevo consumo. El objeto ocupa un lugar muy secundario. Incluso, apenas se presenta: está en el sabor que disfruta el consumidor o en la propia sonrisa satisfecha del usuario. Ni siquiera los nuevos electrodomésticos constituyen más que acompañantes del rey-consumidor. Se mostraba el placer de haber consumido, de las consecuencias del consumo, pero casi se ocultaba la fuente del placer (el objeto). El hombre –consumidor- estaba en el centro, en el medio, de ese proceso del placer, que parece tener la finalidad en otro lado: en estar junto a los demás (el querido esposo, los adorados hijos, el admirado jefe de oficina o los amigos). Se muestra el resultado del consumo, como si no hubiera placer directo, inmediato, en el propio consumo. Lo otro, tal vez hubiera parecido una especie de pornografía. Avecrem o La Casera no hablaba de los cubitos, de la botella o de las burbujas. Apenas hay roce con la fuente del goce.

Incluso los propios análisis críticos del momento eluden la referencia al goce. El rechazo de la Escuela de Frankfurt a todo lo que tuviera que ver con el goce: "*Su concepción del arte* [de Adorno] *es muy claramente elitista porque rechaza toda experiencia ligada con el goce, con el placer inmediato. El placer es un olvido de sí mismo y de sus situación social, es conformarse con el statu quo*" (Maigret 2005:114). Pueden recordarse los análisis de esta corriente, en los que la inmersión en el consumo –de objetos o de medios de comunicación- estaba motivada por una alienante situación en la producción, que precisamente conducía a la regresión cuando la producción finalizaba. Así, la propia alienación se extendía. Se trabajaba para otros y se hacía ocio para otros. Relaciones sociales que dejaban la relación con el propio objeto de consumo a un lado. Para una economía psicológica o una psicología económica que, al contrario, olvidándose de las relaciones sociales enfrentaban directamente al consumidor con el objeto, aun cuando fuese de una manera abstracta, enormemente formalizada.

Sin embargo, la sociología del consumo aplicada se enfrentaba a los objetos prácticamente en cada encargo o proyecto. De manera especial, en los *pretest* de producto o diseño. La observación se fijaba en esa relación directa. En el cuerpo a cuerpo entre consumidor y objeto de consumo. Y, casi sorprendentemente, proyectaba la explicación sociológica. Tras los gestos, estaba la sociedad, las relaciones sociales, la estructura social, los ritmos de la sociedad. El cuerpo, al fin y al cabo, como producto de la sociedad. El proceso de consumo como proceso de incorporación del objeto de consumo al consumidor, fijado por su posición en la estructura social, sus costumbres y cultura, las prácticas cotidianas o su *habitus*, desde la aparición de la obra de Bourdieu. Pero ¡atención! Se analizaba el proceso de consumo. En cuanto a la publicidad, en su mayor parte daba cuenta de ese proceso de incorporación, de cómo el objeto empezaba a formar parte de la vida de los sujetos. De aquí, la presencia de personas en los anuncios. Hoy, se observa el proceso inverso: objetos que incorporan sujetos o desincorporan sujetos. Los incorporan para mostrar cómo usar el objeto, casi siempre un objeto densamente técnico que exige una enseñanza de uso. Los sujetos se convierten entonces en extensión de los objetos, como el muñeco que usa/es usado por la Playstation. Los desincorporan haciéndolos desaparecer del anuncio: objetos densamente corporizados sin cuerpos humanos. Sólo queda el cuerpo del objeto.

¿Avecrem? ¿La Casera? Nombres de marcas que nos remiten secundariamente a objetos. Se nos aparecen más como condensaciones de estilos de vida. Exagerando: de estilos de época. Las marcas se imponían a un objeto que se olvidaba. Hoy, parece que son los objetos los que se imponen a las marcas: "adoro mi *Ipod*" (Eduardo Solana, *El País*, 29-12-12)

Las marcas lanzan espectacularmente sus objetos. Cada nuevo modelo se envuelve en una larga campaña que empieza incluso con las *filtraciones* periodísticas sobre sus características, sobre su publicidad. Publicidad sobre la publicidad. Lanzamientos mundiales. Largas colas para ser los primeros en abrazar el nuevo objeto traído al mundo. Los humanos desaparecen de la publicidad y los objetos adquieren características humanas: nacen y viven. La fascinación del objeto

está antes del uso. El objeto es fundamentalmente comunicación del objeto, el objeto es un comunicador. Antes de la lógica de uso, la lógica de la fascinación, de la seducción.

Anuncios publicitarios sin apenas palabras, como si fuese el objeto el que dice. El que habla. Antropomorfización secundaria de los objetos. Los propios sujetos se convierten en objetos: "*El supremo objeto de consumo soy yo*" (Verdú 2007).

Son objetos táctiles: el mando de la Play, el tamaño manual del teléfono móvil, el reloj. Tal vez por esto se explique el relativo fracaso de la *Wii*. Menos táctil, demasiado corporal. Objetos fenomenológicamente siempre *a mano*. El teléfono móvil es su paradigma. El *siempre a mano* nos conduce a su portabilidad que es más que una función. Por un lado, es la posibilidad de estar continuamente en contacto con estos objetos. Por otro lado, su capacidad para ser expuestos en los espacios públicos y, a la vez, convertir todo lugar en espacio público. Tal vez fue el reloj, al pasar de las paredes de las instituciones comunitarias, a la muñeca el que primero inició tal transformación.

Son principalmente **objetos pantalla**: ¿ventanas? ¿vitrinas? ¿escaparate? ¿máquinas de visión (Virilio)? Pantallas táctiles: ver y tocar se aúnan. Se ve con los dedos. Se toca con los ojos.

Si en Baudrillard veíamos cómo la máquina era convertida en objeto (el coche), en algo doméstico (incluido el coche), y, con ello, quedaba sintetizado el paso de la sociedad de la producción industrial a la sociedad de consumo. Ahora, el objeto (diseño) es convertido en máquina, en algo que impone su autonomía. Y al que se adora tocándolo, como si no pudiéramos perder el contacto con el objeto. Gran atracción por su vínculo. La adicción, de la que tanto hablan los psicólogos, tal vez no se deba tanto a las conversaciones, como al propio contacto con el medio, con el canal. Si se pierde un teléfono móvil, el primer y gran contacto que se pierde es con el propio móvil.

Antecedentes del objeto

El interés por el objeto puede considerarse un producto de la Modernidad. En realidad, de todo se puede decir que es un producto de ésta, ya que la representación de cualquier cosa se hace desde la Modernidad. Así, cuando hoy en día se hacen muestras de los "objetos cotidianos" de épocas pasadas, el valor y la propia representación son hechos modernos. Toda historia en la Modernidad es moderna. Cuestión proyectable a la antropología, aunque esta prefiere quedarse más en las cosas y/o su clasificación, que en la directa relación con los objetos. Especialmente en los objetos convertibles, intercambiables en otras cosas. Se sigue así la trayectoria de intercambios de las cosas y se le llama *vida social de las cosas* (Appadurai, 1986) o se queda clasificada en una red de oposiciones (crudo/cocido, público/privado, intercambiable-comunicable/tabú, etc.).

Al menos, admitamos que el interés por el diseño del objeto va ganando con el desarrollo de la Modernidad. Hasta consigue entrar en el arte con Picasso o Duchamp: objetos convertidos en obra de arte. Un proceso que se intensificará con el arte pop, como rebelión del objeto frente a los intentos de su desfiguración. Una rebelión que llega a expulsar la figura humana: *Campbell's Soup Cans*. Hasta los pasos más recientes de la Modernidad (¿postmodernidad?) en que los edificios son construidos como objetos (Baudrillard y Nouvel, 2002; Virilio, 2012): velas, cubos, latas.

En el caso de Marx, el objeto de consumo se difumina en los medios de vida (*Lebensmittel*) necesarios para la reproducción de la fuerza de trabajo. Queda reducido a valor de uso, en esa ecuación que nos plantea en el primer capítulo de *El Capital*. No hay sitio para el disfrute o las pasiones en la relación con el objeto-de-consumo/mercancía adquirida. Esa entidad en la que se centra Marx, ve impuesto el valor de cambio al valor de uso como mercancía; pero se impone el valor de uso al valor de cambio como objeto de consumo.

El objeto de consumo en Marx carece de unidad. Incluso, hasta de entidad, como tal objeto de consumo. ¿Cómo mercancía? La fuerza de trabajo es la única mercancía que aísla el autor prusiano. Es la única mercancía-actor y, a la vez, la única que consume. Aunque sea para ser consumida por el capital en la producción.

Así, Marx vio la *plusvalía* en el consumo de la mercancía fuerza de trabajo. Pero ¿Y la *plusvalía* en las otras mercancías? No se contempla la posibilidad de que, para el consumidor, el artículo consumido tuviera más valor que la mera reproducción de fuerza de trabajo para el capital. De hecho, el único que parece consumir es el capital, bajo la mediación de la fuerza de trabajo. Si creíamos que el objeto de consumo tenía algún valor, hay están las páginas –iniciales e iniciáticas de *El Capital*- sobre el fetichismo del objeto de consumo. Los objetos carecen de valor para las relaciones sociales. Son las relaciones sociales las que dan valor a las cosas.

Muestras de que el objeto de consumo se va a mover entre el reconocimiento del mismo y las alarmas ante tal reconocimiento. Éstas vendrán en clave de alienación o deshumanización, bajo la percepción de un mundo de objetos que se impone. En medio, tal vez pueden situarse los trabajos etnográficos de Daniel Millar (2010, 2012) sobre cómo la gente experimenta pasiones con sus objetos de consumo. ¿Tienen explicación sociológica esas relaciones directas con los objetos? ¿Por qué no, si se admite que detrás de sujetos consumidores y objetos de consumo está la sociedad?

El tejido teórico del objeto en la sociología del consumo

La primera revelación para el actual lector de *La Teoría de la Clase Ociosa* es el esfuerzo que hay detrás –para los propios sujetos enclasables en la misma y la sociedad en su conjunto- de la formación de esta clase social, pues parece contradictorio con la dominante idea de ocio como tiempo para el descanso, para la recuperación de fuerzas. Ahora bien, hay que subrayar también cómo la clase ociosa de Veblen está vinculada al objeto de consumo, además de al esfuerzo para su desfrute, la propia ostentación de derroche de tiempo o la denominada ley del gasto notoriamente derrochador (Veblen, 1974:89).

Los objetos de consumo por excelencia adquieren el rango de trofeos en Veblen. Hay que recordar las continuas evocaciones antropológicas de este autor. De hecho, el objeto sublime es el que no sirve para nada –negando todo valor de uso- el que no tiene función de utilidad, incluyendo a objetos-humanos: "*la posesión y mantenimiento de esclavos en la producción de bienes es signo de riqueza y hazaña, pero el mantenimiento de sirvientes que no producen nada es signo de una riqueza y una posición aún mayores*" (Veblen, 1974:20). El carácter estructural del ocio se produce a partir de signos, que son, a su vez, objetos de consumo ocioso. Lo que fundamentalmente es ocioso es el objeto de consumo en la concepción vebleniana. Es más, desde tal ociosidad vicaria, su poseedor puede llegar a ser un trabajador compulsivo que colecciona objetos ociosos. Se llega a la paradoja, sólo lógica aunque no pragmática, de que el consumidor trabaja para obtener objetos ociosos. Por cierto, aparentemente lejanos de la función marxista de reproducir la fuerza de trabajo. Lo que reproducen es la estructura social. Se establece así una arraigada oposición en la sociología del consumo sobre la función reproductiva de éste entre sujetos y estructura social. Consumo como reproducción de sujetos, como reproducción de estructura social y, en la mediación, como reproducción de relaciones sociales.

Precisamente porque el consumo –concebido como proceso dominante- y la sociedad de consumo se establecen sobre el consumo de tales objetos ociosos, el (moralista) escándalo de consumismo surgirá en los primeros pasos de esta sociedad de consumo. En el caso de Veblen, un escándalo dirigido por la clase ociosa hacia las clases no-ociosas, pues que éstas posean objetos de consumo (ociosos) es significado de que viven por encima de sus posibilidades. Es una contradicción social, una subversión de la lógica de la estructura social: "*En las comunidades donde la tradición patriarcal ha modelado profundamente los hábitos mentales populares, podemos encontrar supervivencias del tabú sobre los artículos de lujo, al menos en una condena convencional de su uso por las clases serviles y dependientes*" (Veblen, 1974:79). El objeto de consumo (ocioso) es condenado para las clases populares, por parte de las mismas clases populares; pero tiene su función estructurante en las clases ociosas. Genera placer en éstas y la desgracia en aquéllas.

El objeto de consumo es gestionado por la clase ociosa. Sin embargo, gestiona –pervierte y subvierte- a la clase no-ociosa. Para gestionarlo, es necesario conocerlo. De aquí, la figura del *connaisseur,* que no sólo es el miembro de la clase ociosa que se ha formado en la gestión de los objetos ociosos sino que: a) es el especialista en un campo de objetos ociosos, no existiendo una especie de *connaisseur* universal; b) para ser miembro de la clase ociosa se ha de estar formado en tal gestión: "*Este cultivo de la facultad estética exige tiempo y aplicación y las demandas que tiene que hacer frente el caballero en este aspecto tienden, en consecuencia, a cambiar su vida de ociosidad en aplicación más o menos ardua a la tarea de aprender*" (Veblen, 1974:91. La clase ociosa se configura en tal formación –ardua- en la gestión del objeto de consumo (ocioso). De lo contrario, no se es clase ociosa, lo que se evidencia cuando el objeto de consumo se impone a los sujetos: nuevos ricos, *snobs*. También los desclasados se convierten en esclavos del objeto de consumo ocioso: "Se soportan muchas miserias e incomodidades antes de abandonar la última bagatela o la última apariencia de decoro pecuniario" (Veblen, 1974:91).

Así tenemos que el objeto de consumo dominado genera deshonor, crítica moral; pero dominado, acumulado, genera honor: "*Cuando los bienes acumulados se han convertido de este modo en prenda acreditada de eficiencia, la posesión de riqueza asume el carácter de base de estimación independiente y definitivo*" (Veblen, 1974: 35). Es más, se convierte en fuente de autorrespeto: "*En cuanto la posesión de propiedad llega a ser la base de la estimación popular, se convierte también en requisito de esta complacencia que denominamos propio respeto*" (Veblen, 1974: 37). Nos respetamos porque la sociedad asume que poseemos ese objeto de consumo respetado.

Ahora bien, es a través del contacto directo con el objeto de consumo, donde éste es sublime. En el uso sin valor de uso. En el goce: "*la cuchara labrada a mano agrada a nuestro gusto, a nuestro sentido de lo bello, en tanto que la hecha a máquina y de un metal bajo no tiene ninguna función útil aparte de su eficacia bruta*" (Veblen, 1974:133). El objeto de consumo se opone así del instrumento, a lo que sólo es requerido por su valor de uso. Es más, cuanto más esté de su carácter instrumental, más se define como objeto de consumo. Ahora bien, la belleza del objeto no deriva sólo de las características estéticas o materiales del objeto –cuchara labrada, tal vez de plata u oro- sino también de su valor de cambio, de su precio: "*un artículo bello que no es costoso no se considera como bello*" (Veblen, 1974:138). La belleza barata no existe, de manera que la sensualidad está antecedida por el mercado. Veremos como Sombart invierte la relación entre sensualidad y precio del objeto. Sin embargo, Veblen muestra su escepticismo con respecto a una teoría estética en sí misma, dejando ver que lo bello es producto de las relaciones sociales, incluyendo las relaciones en el mercado.

Hay que recordar que Veblen inserta el objeto de consumo en su teoría de la emulación. En su teoría (antropológica) del objeto adquirido, conquistado. Por lo tanto, la relación con el objeto es una relación siempre pública, en escenarios, en el espacio público. Un objeto sublime es así un objeto que se muestra: "*La riqueza o el poder tienen que ser puestos de*

manifiesto, porque la estima se logra ante su evidencia" (Veblen, 1974:44). La relación con el objeto de consumo consiste en un goce público. De aquí que subraye la centralidad del vestido, objeto de consumo que expresa al sujeto.

Con Sombart, se asiste a la primera propuesta sociológica del objeto sublime de consumo. Es un objeto de placer, que da placer, y, así, producen la historia, como muestra en *Lujo y capitalismo*. No sólo son resultado de la historia y la sociedad sino que, adquiriendo una capacidad de atracción sobre los hombres, mueven a éstos a hacer la historia. Si para Marx, la historia la hacen los sujetos, en función de sus circunstancias; para Sombart, también la hacen los objetos, en función de sus propias circunstancias y poniendo en circunstancias a los hombres: "*Podemos afirmar, sin temor, que el Renacimiento fue el creador de las nuevas condiciones de la vida. Italia, en los siglos XV y XVI, fue la que creó el confort y la elegancia en los muebles*" (Sombart, 1979:161). Esta relevancia dada al objeto de consumo significa una notable variación con respecto a la propuesta de Veblen. Si para éste lo caro es bello, el acento que Sombart pone en la sensualidad conduce a la afirmación de que lo bello es caro.

Salvo los proyectos empírico-metodológicos norteamericanos por determinar la posición de la estructura social a través de objetos como el mobiliario del *living-room* (escala Chapin) o la influencia de los otros (líderes de opinión) en la adquisición de objetos (Lazarsfeld y Katz, 1955), hay que esperar a que se reconozca la sociedad como sociedad de consumo para una recuperar cierta fijación de la mirada sociológica en el objeto de consumo. Son los años sesenta del pasado siglo XX. Nos volvemos a encontrar de frente con el objeto de consumo en la obra de Baudrillard. Un autor que ya no habla de máquinas y del mecanismo fordista sino de objetos (Baudrillard, 1978:7), como si la sociedad de consumo hubiera suplantado a la sociedad industrial, y el objeto sustituido a la máquina, lo que podría proyectarse hasta la actualidad en forma de máquinas de comunicar (teléfonos móviles, *tablets*, videoconsolas) que nos aparece como objetos, desde la relevancia dada al tamaño y el tacto. Más acá de tales proyecciones hacia el presente, hay que destacar como la sociedad de consumo del sociólogo francés es una sociedad ecológicamente formada por objetos.

El objeto de consumo baudrillardiano es cálido, da seguridad. Una especie de "osito de peluche" con el que denegar la realidad. Conforme un mundo interior entre el consumidor y el objeto. De aquí que sea un objeto banal, mientras que lo sublime está en otro lado, como en las imágenes de los medios de comunicación. Son objetos basura, destinados a ser basura: "*dime lo que tiras y te diré quién eres*" (Baudrillard, 2009:48).

Con Baudrillard, surge una concepción del *objeto técnico* (de consumo), que ya no es una máquina sino preferentemente un objeto. Su concepción objetual se impone a la concepción mecánica. A la vez, dada que la sombra de la sociedad industrial todavía está encima, es un objeto que se afana por presentarse como máquina y, a la vez, como superación de la máquina. De aquí, el hincapié el protagonismo que adquiere el objeto técnico, como puente desde el mundo de las máquinas al mundo de los objetos de consumo. De hecho, los bienes que en buena medida caracterizan esa fase de la sociedad de consumo –radio, televisión, lavadora- son máquinas convertidas en objetos. Un objeto que todavía arrastra la racionalización de una funcionalidad, como una culpa, y la potencial liberación de tal culpa como objeto de consumo, pues, en cuanto tal objeto de consumo, se define por la ausencia de funcionalidad. El objeto de consumo es un objeto liberado de su funcionalidad (Baudrillard, 1978:25). De hecho, subraya, son objetos que no se consumen sino que se gestionan, se manipulan (Baudrillard, 1978:26) y, sobre todo dada la perspectiva estructuralista, son hablados (Baudrillard, 1978:9). Los objetos de consumo son signos en la estructura, en el proceso de diferenciación social: "*los objetos se ordenan en un código*" (Baudrillard, 2009:79). Son productos narrados.

Pero, el objeto se convierte en sublime en la colección (Baudrillard, 1978:122 y *stes*). El objeto de colección es el objeto único; mientras que los otros objetos el objeto de consumo, el otro objeto de consumo- está formado por elementos –el coche por volante, frenos, etc.- y a la vez parecen intercambiables. Desde este punto de vista, la relación con el objeto de consumo que presenta Baudrillard no parece feliz. Es más, a veces parece tiránica, dominada por la obligación social: obligación de tener los objetos pertinentes para la posición social que se ocupa, obligación de seleccionar el objeto, obligación del *standard package* o la más pequeña panoplia de objetos que debe poseer el consumidor medio para acceder al título de ciudadano en la sociedad de consumo (Baudrillard, 2009:155). El objeto se vuelve autónomo del hombre en la sociedad de consumo y el pop sacraliza esto (Baudrillard, 2009:174-175). Es más, desde el protagonismo que les da puede hablarse de rebelión de los objetos y los consumidores los nuevos esclavos psicológicos, como los llega a describir.

A pesar de las sugerencias en la obra de Baudrillard para el análisis de la actual atracción que se vive con ciertos objetos –con importantes dosis técnicas- también hay diferencias que derivan de su momento de análisis. Por ejemplo, tiende a situar los objetos preferentemente en el hogar (Baudrillard, 1978:23) o la descripción de los objetos rutinarios de consumo como objetos constituidos por elementos, frente al eminente carácter extradoméstico y compacto, cerrado e inviolable, de los objetos actuales. También hay coincidencias, como la fragilidad y carácter efímero, mediando la obsolescencia, de los objetos. Con este autor, se asiste a la recuperación de los objetos por parte de la sociología.

Utilizando a Panofsky, Bourdieu se fija en un objeto especial –la obra de arte- y se pregunta cómo se constituye tal objeto y qué es lo que separa un objeto técnico (funcional) de un objeto auténtico (¿sublime?), como es la obra de arte. ¿Puede tomarse la obra de arte como caso particular del objeto de consumo y, por lo tanto, generalizable al conjunto de los objetos de consumo? En otro lado (Callejo, 2004), se ha mantenido que *La distinción* puede leerse como una sociología del consumo que intenta oponerse a la sociología del consumo estructuralista, representada principalmente por Baudrillard y Barthes. Pues bien, es en la concepción del objeto de consumo donde el combate es directo: "*Basta con recordar que*

los objetos apropiados, sean cuales sean, constituyen unas relaciones sociales (de clase) objetivadas, para indicar en qué dirección podrían desarrollarse una sociología del mundo de los objetos que fuera otra distinta del protocolo de un test proyectivo oculto bajo la apariencia de un análisis fenomenológico-semiológico (pienso en Baudrillard)" (Bourdieu, 1998:152).

Distante de la autonomía con la que Baudrillard concibe la lógica del sistema de los objetos y más cercano a la tradición marxista, para Bourdieu los objetos son *objetivización* de relaciones sociales (Bourdieu, 1998:75) y, a través de tal objetivización objetivada, a su vez, en la familiaridad con ellas, estas relaciones sociales: "*se imponen por mediación de unas experiencias corporales tan profundamente inconscientes como el tranquilizador y discreto roce de unas moquetas de color natural o el frío y descarnado contexto con unos linóleos gastados y chillones, el acre olor, fuerte y agrio de la lejía o los perfumes imperceptible como un olor negativo*" (Bourdieu, 1998:75). Lo que está en el inconsciente no es el goce sino las propias relaciones sociales que objetiza el objeto de consumo. La relación con éste genera placer o rechazo en función de las relaciones sociales que señala.

Si Veblen, referencia importante en *La distinción*, señalaba la importancia de la capacidad de gestionar los objetos para marcar la posición en la estructura social, Bourdieu extiende tal capacidad de gestión al momento de la adquisición: "*nada depende más de unos aprendizajes precoces, y muy especialmente de aquellos que se realizan al margen de cualquier acción pedagógica expresa, que las disposiciones y los conocimientos que se emplean en el vestido, el mobiliario y la cocina o, con mayor precisión, en la manera de comprar los vestidos, los muebles y los alimentos*" (Bourdieu, 1998:76). El escenario para la exposición de la gestión de los objetos de consumo sigue siendo público; pero es, sobre todo, el escenario de la adquisición, la representación de la compra del objeto de consumo como representación –en el sentido teatral- de la posición en la sociedad. Esto conduce a, al menos, a tres reflexiones: a) el objeto de consumo es un objeto público, para el público y que se construye en escenarios públicos; b) el momento de la compra como momento público por excelencia, por el que pasan todos los objetos de consumo, aun cuando su consumo (posterior) sea en el ámbito doméstico o privado; y c) como subrayará en otras páginas, la relación con el objeto es incluso a la relación material con el mismo, no haciendo falta que nos motiven para entrar en contacto con el mismo, pues ya estamos motivados por la propia posición en la estructura social, de manera que la compra hace efectivo ese vínculo entre objeto de consumo y posición en la estructura social.

La adquisición del objeto de consumo implica ya, cuando sea la primera vez que se adquiera, una familiaridad con el mismo, una historia común, tal vez a través del consumo de otros objetos que le precedieron. Están ya vinculados a quienes los adquieren. "*Los objetos, aunque de productos industriales se trate, no son objetivos en el sentido que de ordinario se da a esta palabra, es decir, no son independientes de los intereses y de los gustos de quienes los aprehenden y no imponen la evidencia de un sentido universal y unánimamente aprobado*" (Bourdieu, 1998:98). En la misma adquisición se pone de manifiesto el conocimiento del uso del objeto de consumo, la apropiación previa del mismo, por la posición social que se ha apropiado de este objeto de consumo: "*lo que la ciencia debe mostrar en esa objetividad del objeto que se establece en la relación entre un objeto definido en las posibilidades e imposibilidades que ofrece y que no se ponen de manifiesto más que en el universo de los usos sociales –entre los cuales se encuentra, si se trata de un objeto técnico, el uso en vista con arreglo al cual el productor lo ha concebido- y las disposiciones de un agente o de una clase de agentes, es decir, los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituirán su utilidad objetiva en un uso práctico*" (Bourdieu, 1998:98). En la adquisición, consumidor y objeto de consumo se identifican y reconocen socialmente: "*se trata de sustituir la relación abstracta entre consumidores con gustos intercambiables y productos con propiedades uniformemente percibidas y apreciadas por una relación entre unos gustos que varían de manera necesaria según las condiciones económicas y sociales de su producción y unos productos a los que confieren sus diferentes identidades sociales*" (Bourdieu, 1998:99). El consumidor se apropia de un objeto de consumo que ya se ha apropiado del consumidor. Cuando consumidor y objeto de consumo no se reconocen, generándose valor mutuamente, las probabilidades de que uno de los dos se devalúe aumenta, siempre siendo mayores para los objetos de consumo, dada la prevalencia que tiene el sujeto en el marco teórico de Bourdieu: "*no hay nada mejor que devaluar un título nobiliario como comprarlo cuando se es plebeyo*" (Bourdieu, 1998:160), poniéndose de manifiesto la lucha de clases en el propio hecho de la adquisición.

El valor del objeto de consumo reside en su carácter simbólico, según Bourdieu. En el valor simbólico de su adquisición especialmente. Valor simbólico del que, por definición, están excluidas las clases populares, ya sea por una carencia de condiciones materiales que las lleva a la adquisición de sucedáneos del objeto de consumo simbólicamente marcado: "*contra un orden social se reconoce a los desposeídos el derecho a todas las satisfacciones, pero sólo a plazo, la pretensión no tiene otra opción que el crédito, que permite tener el goce inmediato de los bienes prometidos pero que lleva consigo la aceptación de un porvenir que no es sino la continuación del presente, o la imitación, falsos vehículos de lujo y vacaciones de lujo falso*" (Bourdieu, 1998:163). Ya sea por el propio *habitus* de las clases populares, que deja el valor simbólico a un lado: "*Las clases populares hacen del vestido un uso realista o, si se prefiere funcionalista*" (Bourdieu, 1998:200). Las clases superiores (burguesas en los términos del autor) consumen simbólicamente los objetos de consumo; mientras que las clases populares realizan un uso funcionalista, ya que los agentes aprehenden los objetos a través de los esquemas de percepción y de apreciación de su *habitus* (Bourdieu, 1998:200).

Los críticos próximos a Bourdieu, como Grignon y Passeron (1992), no hablan inicialmente de objetos de consumo sino de consumos –alimentarios, por ejemplo y de cultura –popular- o de *habitus* –rutinas-. Pero son consumos y culturas sin

objetos. Cuando éste llega hace que se replanteen concepciones teóricas, como ocurre con el café soluble (Grignon y Passeron, 1992:57): producto que es más caro y, a la vez, se considera peor, que el café natural, que transgrede la idea de que no es tanto la lógica de las clases sociales lo que hace dominante a unos y excluidos a otros de los objetos de consumo más valorados, sino que se trata fundamentalmente de imposiciones materiales. Así, el objeto de consumo de referencia –el que puede considerarse sublime- es concebido como una imposición del gusto dominante, para lo cual puede llegar a apropiarse de objetos que tienen su origen en las propias clases dominadas. Así ocurre con los muebles rústicos o la chimenea, cuando son apropiados por fracciones de las clases dominantes y, después, re-imitados, por imposición tras esa apropiación dominante, por la propia cultura popular de la que surgieron (Grignon y Passeron, 1992:133). Tal concepción, criticada por estos autores, conduce a un prejuicio consistente en negar autonomía a las culturas populares de consumo (alimentación, consumos domésticas) y considerarlas siempre como una deriva empeorada de las referencias presentes en las culturas dominantes. Aquí, más allá del debate que plantean, interesa especialmente recoger la reivindicación de la investigación del objeto (Grignon y Passeron, 1992:153).

La doble imposibilidad del objeto (sublime) de consumo

Una llamada a la investigación del objeto que, en el caso de Michel de Certeau (1990, 1994) se convierte en investigación de lo que hace el usuario en su vida ordinaria con los objetos, donde el objeto no es nada sin las prácticas, de las que, a la vez, es epifenómeno. El análisis del objeto sólo adquiere sentido como canal a través del cual observar unas prácticas tan plurales como escasamente normativas, porque, en sentido estricto, no hay un objeto sino tantos objetos como prácticas hay de uso de los mismos. Para este autor, el objeto –como unidad- es una construcción (ideológica, normativa) destinada a hacer desaparecer las prácticas: "*Ellas* [las prácticas] *circulan sin ser vistas, reparables solamente por los objetos que ellas mueven y hacen desaparecer*" (de Certeau, 1990:58).

Así, objetos, como el libro, es un sistema impuesto, como el trazado de calles de una ciudad o de pasillos de un supermercado (de Certeau, 1990:215), que los usuarios –los lectores- transitan sin seguir tal imposición normativa. Leer, pasear o comprar son así peregrinajes. Y los objetos de consumo instrumentos de imposición de prácticas a la que los consumidores se resisten. La lectura (el consumo por generalización) es así una práctica que condensa un enfrentamiento entre la posición en la estructura social, que es la que da los márgenes para la resistencia, y imposición política de un orden de esa práctica a través del objeto. Desde este punto de vista, el objeto de consumo es un objeto del poder, para el poder.

Si en de Certeau el objeto se impone, con un explícito discurso (político) ordenatorio: normas de uso, instrucciones de uso; en Hebdige (1998) nos encontramos con un objeto de consumo que también se impone; pero sin mandarlo, sin un explícito discurso ordenatorio. En éste, no se adscribe el objeto a la norma. Pero, precisamente por ello, tiende a ser sublime y, por lo tanto: "*monstruoso e impensable*" (Hebdige, 1998:138). Es así que plantea la necesidad de una sociología que parta del objeto, la reconstrucción de la totalidad social a partir del objeto. Pero, a su vez, la relación con este objeto, en cuanto sublime, es inicialmente asocial –lo que alude a una forma especial de conocimiento- y, a la vez, opaca a las formas de la lógica: "*lo sublime desafía el acto del juicio en sí mismo, por medo de sugerir la posibilidad de lo ilimitado. Lo sublime mezcla el placer y el dolor, la alegría y la pena, y nos confronta con la amenaza del Otro absoluto, con las limitaciones de nuestro lenguaje y nuestra capacidad para pensar y juzgar, con la realidad de nuestra mortalidad*" (Hebdige, 1998:138). Este imposible objeto para el análisis es, a la vez, una invocación vital. Porque es tan trascendental para la vida, es inabordable para el juicio. Por vital, parece radicado fuera de lo social y la sociedad: "*Lo sublime atomiza la sociedad al confrontar a cada individuo con la perspectiva de su propia destrucción inminente y solitaria*" (Hebdige, 1998:137). Vemos así como el objeto de consumo ha pasado del orden simbólico, que dominaba en autores anteriores como Veblen, Sombart, Baudrillard o Bourdieu, al orden de lo imaginario –como ideología, en de Certeau- y al orden de lo real, en Hebdige, utilizando la estructura analítica lacaniana. ¿Es explicable sociológicamente el objeto de consumo saliéndonos del orden simbólico?

Hacia las relaciones concretas con el objeto de consumo

Se ha dibujado parte del tejido teórico sobre el objeto de consumo, constatando que va desde su concepción de una instancia con una lógica propia, que se impone a los consumidores, a la de entidad que producto de las prácticas de estos consumidores. En medio, la conciencia de que: a) la sociología del consumo debe abordar la relación concreta con los objetos de consumo, lo que tienen en común con un mismo objeto, o las diferencias o variaciones con respecto a tal objeto de consumo; b) la relación con el objeto de consumo está llena de atracciones más o menos fatales, de sensualidad; así como de poder y dominación; pero analizarla es el reto, y no caer en una especie de moralismo derivado por el que, como sociólogos, nos autocensuramos su observación como demasiado gruesa y, así, apenas entramos en las experiencias de los consumidores. Y, entonces, buscamos en relaciones sociales ajenas a la relación directa entre objeto de consumo y consumidor para explicar el consumo, como si tal relación directa no fuese una relación social.

Claro que se sabe que tras esos objetos de consumo hay una inmensa movilización de fuerzas productivas y sociales, que se reifican en ese objeto, como dice Baudrillard al final de *La sociedad de consumo*. También sabemos que hay

trabajo, explotación o incluso se sospecha que existe una explotación desmedida (infantil). Pero actuamos como si no lo supiéramos. Esta es precisamente su fuerza ideológica. Se llega a lo que dice Zizek (2001:58): se sabe, pero se actúa como si no se supiese, de manera que la ideología consiste en el hecho de que la gente no sabe *lo que hace*. La gente no sabe lo que hace cuando actúa como si no supiese lo que hace.

Bibliografía

Appadurai, Arjun (ed) (1986) The social life of things, Nueva York, Cambridge University Press.

Baudrillard, Jean (1978) Le système des objets, París, Gallimard.

Baudrillard, Jean (2009) La société de consommation, París, Folio.

Baudrillard, Jean, y Nouvel, Jean (2002) Los objetos singulares: arquitectura y filosofía, México, Fondo de Cultura Económica

Bourdieu, Pierre (1998) La distinción, Madrid, Taurus.

Callejo, Javier (2004) "La práctica del consumo en Bourdieu: entre le formalismo y el populismo", en L. E. Alonso, E. Martin Criado y J. L. Moreno Pestaña (eds), Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo, Madrid, Fundamentos, pp. 185-214

Certeau, Michel de (1990) L'invention du quoitidien. 1. Arts de faire, París, Gallimard.

Certeau, Michel de (1994) L'invention du quoitidien. 2. Habiter, cuisiner, París, Gallimard.

Grignon, Claude y Passeron, Jean-Claude (1992) Lo culto y lo popular, Madrid, La Piqueta.

Hebdige, Dick (1998) "El objeto imposible: hacia una sociología de lo sublime", en J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (comps.), Estudios culturales y comunicación, Barcelona, Paidós.

Lazarsfeld, Paul F. y Karz, Elihu (1955) Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications, Glencoe, Free Press.

Maigret, Eric (2005) Sociología de la Comunicación y de los Medios, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

Millar, Daniel (2010) Stuff, Cambridge, Polity.

Millar, Daniel (2012) Consumption and its Consequences, Cambridge, Polity.

Sombart, Werner (1979) Lujo y capitalismo, Madrid, Alianza.

Veblen, Thorstein (1974) Teoría de la clase ociosa, México, Fondo de Cultura Económica.

Verdú, Vicente (2007) Yo y tú, objetos de lujo, Barcelona, Debolsillo.

Virilio, Paul (2012) La administración del miedo, Sevilla, Barataria.

Zizek, Slavoj (2001) El sublime objeto de la ideología, México, Siglo XXI.

LA AUTENTICIDAD COMO ACTITUD NEORRURAL: CONSUMO Y VIDA COTIDIANA A LA LUZ DE *EL SISTEMA DE LOS OBJETOS* DE BAUDRILLARD

Juan Carlos de Pablos y María José Morillo[1]

Resumen

El análisis de las razones para la migración y del estilo de vida desarrollado por los neorrurales (De Pablos & Morillo, 2012) nos ha llevado a advertir el papel central que juega la idea de autenticidad. En general, estos migrantes -que voluntariamente abandonan entornos urbanos para instalarse en zonas rurales- se mueven y actúan en una constante búsqueda de lo auténtico. Igualmente, desde la perspectiva del consumo, es conocida la obra de Jean Baudrillard, *El sistema de los objetos*, donde –a partir de los cambios tecnológicos en el mundo de los objetos- considera en profundidad la idea de lo auténtico. En este trabajo hemos pretendido realizar un estudio conjunto de ambos planteamientos, una especie de ensayo en el que cada uno pudiera contemplarse a la luz del otro.

El resultado –a partir de las 'posiciones discursivas' –planteadas por Conde- de los entrevistados en un estudio empírico de carácter cualitativo- es un intento de clasificación de la población neorrural en dos categorías fundamentales, que podríamos denominar *utópicos* y *pragmáticos*, como consecuencia, principalmente, de la profundidad con la que se plantean y llevan efectivamente a cabo la necesaria ruptura con el mundo urbano de hoy, rechazado en buena parte en términos que –aun sin conocerlo- reflejan ciertos modos de entender la sociedad del propio Baudrillard.

Palabras clave: consumo, estilos de vida, neorrurales, autenticidad, Baudrillard.

1. Fenómeno neorrural y estilo de vida

A partir de los años setenta del siglo XX, en el mundo occidental, el crecimiento demográfico de las áreas urbanas aparenta llegar a su tope, mientras el mundo rural vive cierta recuperación. En EEUU surge el concepto de *counterurbanization* para dar cuenta de esta nueva tendencia: acuñado por Berry en 1976, hace referencia al hecho de que los espacios metropolitanos estaban creciendo en menor medida que los no metropolitanos, y por tanto, se estaría produciendo una desconcentración de población, contraria a la lógica del proceso urbanizador. Aunque rápidamente consiguió una gran difusión, son constantes las críticas y debates en torno a este concepto (Champion, 1989; Halfacree, 1994, 2008; Cloke, 1985; Arroyo, 2001; Mitchell, 2004; Ferrás, 2007).

Casi paralelamente en el tiempo, surgen movimientos contraculturales y pacifistas que cuestionan el sistema socioeconómico y político establecido, y algunos de sus integrantes observan el mundo rural como una oportunidad para poder desarrollar un modo de vida alternativo, empezándose a hablar del fenómeno neorrural (García, 1977; Martínez, 1986; Nogué 1988; Rodríguez y Trabada, 1991). En ese momento, estas migraciones urbano-rurales son observadas como movimientos de población que implican una mezcla de protesta social, búsqueda de nuevos modelos de vida, visiones utópicas sobre nuevas oportunidades vitales, entre otros aspectos. El sistema establecido es identificado con la ciudad, símbolo preeminente de la modernidad y del sistema capitalista; el entorno rural se ve como un lugar más virgen, menos contaminado por las *garras* del sistema, ofrece refugio y permite mayor libertad o desarrollar estilos de vida alternativos. Con el paso del tiempo, el fenómeno neorrural se hace más heterogéneo, desembocando en manifestaciones variadas englobadas bajo el paraguas común de la neorruralidad. A la vez, pierde radicalidad y utopía: ante la imposibilidad de poner en práctica ciertos ideales que significaban un cambio de sistema, el proyecto se vuelve más individual y orientado a lo práctico. España no es un caso excepcional, aunque estas migraciones surgieron con cierto retraso (Rivera, 2009; Solana-Solana, 2010; De Pablos & Morillo, 2012).

Este trabajo se inserta en una investigación más amplia sobre movimientos migratorios con origen en espacios urbanos y destino rural, centrada en el caso andaluz, que a su vez forma parte del proyecto de I+D+i "La movilidad residencial en la reconfiguración social de las áreas metropolitanas españolas", del Plan Nacional de I+D+i CSO2011-29943-C03-03, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación". Tras un análisis cuantitativo de los flujos migratorios con destino a los espacios rurales andaluces, y del perfil sociodemográfico de sus protagonistas, se ofrecen en este trabajo algunos resultados de la parte cualitativa del estudio, sobre las vivencias y discursos en torno al fenómeno neorrural[2]. Realizamos

1 depablos@ugr.es, mariajmorillo@ugr.es, Dpto. de Sociología. Universidad de Granada

2 Utilizaremos la expresión neorrurales para referirnos a aquellas personas procedentes de espacios urbanos que eligen el entorno rural como un lugar adecuado para desarrollar un nuevo proyecto vital.

un análisis sociológico del discurso (Conde, 2009), partiendo de la información obtenida en 24 entrevistas semi-estructuradas –que siguen un esquema biográfico (Ni Laoire, 2000)- realizadas a neorrurales residentes en la cuenca del río Guadalfeo (Granada), tomado como espacio de referencia.

Si consideramos los rasgos de la vida de los neorrurales –amor por el campo y contacto con la naturaleza, afán por una vida más sencilla y tranquila en un entorno rural, etc.- podemos considerarlos como organizadores de un auténtico estilo de vida que, como señala Chaney, "son formas pautadas de investir de valor social y simbólico a ciertos aspectos de la vida cotidiana" (2004: 57). Estas pautas se orientan a la utilización, la comprensión y la valoración de los distintos bienes y artefactos para "negociar el juego de status en contextos sociales anónimos" (íbidem).

Con este estudio se profundiza en el genérico estilo de vida neorrural[3], a través de las *posiciones discursivas* de los neorrurales (Conde, 2009: 144) orientándonos hacia una mejor comprensión de este discurso social, con intención de contribuir a la clasificación del fenómeno: se trata de plantearse los distintos lugares sociales que producen en su discurso los participantes en la investigación: las perspectivas singulares pueden permitirnos alcanzar los criterios de representación social del complejo mundo neorrural. De hecho, tras el análisis de las *configuraciones narrativas* (igualmente, Conde, 2009; De Pablos & Morillo, 2012) se puso en evidencia que algunas de las clasificaciones más convencionales –por ejemplo: antiguos hippies, commuters, neoagricultores, padres preocupados por sus hijos, jóvenes jubilados (Roy, Paquette, y Domon, 2005, p.55)- no son suficientes para dar cuenta de la complejidad del fenómeno: bajo las prácticas y creencias que diferencian a esos distintos tipos de neorrurales, subyacen elementos menos visibles que configuran igualmente una base común, un conjunto de rasgos que van más allá del mero hecho de vivir en un determinado contexto o de llevar un estilo de vida similar, y permiten hacer distinciones más profundas.

El primero de estos rasgos comunes es la presencia de lo que podríamos denominar un *sueño*, de un *ideal* que se concreta en primer lugar en la voluntad de sacar adelante un *proyecto de vida* vinculado al campo y la naturaleza, y por tanto, al *imaginario rural* (Bell, 2006). Uno de los elementos más constantes y destacados que hemos encontrado en nuestro trabajo sobre los neorrurales es que no cesan de *buscar* o si se quiere, de *ensayar* formas de llevar a cabo ese sueño. Son muy inquietos: cambian de domicilio, de pueblo, de trabajo, etc. con frecuencia, y están dispuestos a asumir los riesgos que eso conlleva. De hecho, algunos aceptan haber cometido errores y todos conocen gente que no ha podido llevar adelante su proyecto y han vuelto a la vida urbana, o bien otros que consiguen llevar a cabo su proyecto en mayor consonancia con el *ideal*. Por último, esta aventura rural implica para muchos de ellos una marcada *ruptura vital* (Morillo, 2009) con personas, posesiones, pautas de consumo y trabajo, que representan la vida anterior: "La cosa es que en tu país tienes que dejarlo todo. Y aquí pues he empezado prácticamente a cero, primero tocando, buscando sitios, contactos…" (Varón7). Vivir de esta manera constituye un desafío a la sociedad, tanto al sistema como a aquellos más próximos que lo calificaron como una locura. "Mi madre no ha aceptado muy bien esta decisión, porque para ella supone un insulto o crítica a su vida" (Mujer19). Es un reto, una especie de obstáculo que se puede superar y permite la reafirmación personal frente al mundo, una identidad específica.

Junto al proyecto de autoafirmación personal –igualmente derivada de *la idea o imaginario neorrural*- hay otra dimensión, expresada, entre otros aspectos, en las preferencias sobre el entorno, el espacio doméstico, el modo de subsistencia: la búsqueda de la *autenticidad* (De Pablos y Morillo, 2012). Esta autenticidad, tal como se propone y se vive, es una dimensión muy compleja, porque gira tanto en torno a *lo que es* como a *lo que parece*, en la que lo objetivo –determinados bienes y prácticas- y lo subjetivo –la forma de entenderlos y expresarlos- se entremezclan de manera complicada. Así, el entorno y la casa y otros bienes de consumo deben *evocar* la sensación de auténtica ruralidad. El resultado es que los neorrurales interpretan y redefinen –en una mezcla de imaginario y preferencias particulares- qué elementos son auténticos considerándolos un valor patrimonial de la zona, que tratan de preservar. Es decir, se convierten en portadores de una nueva legitimidad social que justificaría su comportamiento, que a veces incluso llega a chocar con la población autóctona (Duque et al., 2012).

Si podemos hablar de un genérico estilo de vida neorrural subyacente a los diferentes discursos existentes, a medida que profundizamos en sus posiciones discursivas, advertimos mayores diferencias entre ellos, aunque sin llegar a constituir verdaderas tipologías. A partir de una base común –en la que las ideas y las palabras de Jean Baudrillard en *El sistema de los objetos* nos servirán de guía para articular los distintos temas que aparecen en sus discursos-, encontraremos diferentes posturas, formas de entender la vida que nos permiten una visión más completa. Será por tanto el grado o intensidad y la forma con los que se expresa el rechazo a la sociedad de consumo actual –expresado a través de sus prácticas y representaciones sociales-, lo que nos permita distinguir en el seno de nuestro colectivo de estudio al menos dos posiciones diferenciadas, que esperamos contribuyan a entender mejor el universo neorrural y sus implicaciones para el resto de la sociedad.

2. Baudrillard, el sistema de los objetos y el hombre de colocación

La obra de Baudrillard es bien conocida entre los sociólogos por asentar definitivamente –tras los primeros intentos de R.

3 Halfacree y Rivera (2012) señalan que los científicos sociales suelen dejarse llevar más por la acción –la migración-, que por la no-acción –el hecho de *permanecer* en un lugar-. En este caso, la vida de los nuevos pobladores en los espacios rurales.

Barthes (1978)- la sociología del consumo en el ámbito de la semiología. *El sistema de los objetos*, publicado en 1968, "se convirtió pronto en un fetiche tanto de esa generación, como del habitus intelectual y político que representaba" (Alonso, 2009, p.XXX). Como la obra es muy conocida, tan sólo apuntaremos brevemente que –junto al planteamiento general del mundo de los bienes como signos- el libro es también una descripción crítica de la sociedad de consumo y del mundo actual. Baudrillard propone un esquema global, lo que denomina "tres niveles recurrentes de evolución" existentes en el mundo moderno, como consecuencia de la organización de la sociedad industrial y de sus propias dinámicas internas:

- "Una estructuración técnica del objeto, convergencia de funciones, integración, concreción, economía.
- Una estructuración paralela del mundo y de la naturaleza: el espacio vencido, la energía controlada, la materia movilizada; un mundo cada vez más informado e interrelacional.
- Una estructuración de la praxis humana, individual y colectiva hacia una relatividad y una movilidad cada vez más grande" (1990, p.145).

El resultado de esta triple estructuración es el control de las fuerzas de la naturaleza y sobre todo de la propia sociedad, y expresa el poder de los seres humanos, manifestado en los distintos ámbitos de la vida en los que podemos detectar sus señales. Sus huellas aparecen paradójicamente en los objetos que nos rodean:

> "Signos de nuestro poderío, pero al mismo tiempo testimonios de nuestra irresponsabilidad ante él. Tal vez haya que buscar ahí la razón, después de la primera euforia mecánica, de esa satisfacción técnica morosa, de esa angustia particular que nace en los que han sido objeto del milagro del objeto, de la indiferencia forzada, del espectáculo pasivo de su poderío. La inutilidad de algunos gestos habituales, la ruptura de algunos ritmos de la vida cotidiana fundados en las maniobras del cuerpo tienen consecuencias psicofisiológicas profundas. De hecho, se ha producido una verdadera revolución en el nivel cotidiano: *los objetos se han vuelto hoy más complejos que los comportamientos del hombre relativos a estos objetos*. Los objetos están cada vez más diferenciados, nuestros gestos cada vez menos" (p.62) [4].

El resultado es el empobrecimiento de la vida de las personas como consecuencia del sometimiento al sistema tecnológico y energético. La interpretación de Baudrillard, con su enfoque estructuralista –los bienes de consumo como sistema primordial, en el que se mueve el ser humano, en una especie de juego o lenguaje- deja un reducido margen a la acción de las personas: el consumo no sería otra cosa que una *actividad sistemática de manipulación de signos*:

> "El nuevo tipo de habitante que se propone como modelo es el *hombre de colocación*, no es ni propietario ni simplemente usuario, sino que es un informador activo del ambiente. Dispone del espacio como de una estructura de distribución; a través del control de este espacio, dispone de todas las posibilidades de relaciones recíprocas y, por lo tanto, de la totalidad de los papeles que pueden desempeñar los objetos. (Por consiguiente, él mismo debe ser *funcional*, homogéneo a este espacio, si quiere que los mensajes de colocación puedan partir de él y llegar a él). Lo que importan no es ni la posesión ni el disfrute, sino la responsabilidad, en el sentido propio de que es él quien arregla la posibilidad permanente de *respuestas*. Su praxis es pura exterioridad. El habitante moderno no consume sus objetos. […] Los domina, los controla, los ordena. Se encuentra a sí mismo en la manipulación y en el equilibrio táctico de un sistema" (p.26).

El *hombre de colocación*, por tanto, tan sólo *responde* a las exigencias del sistema, siendo funcional al mismo. Baudrillard posee un concepto de apropiación de los objetos mucho más restringido que el de Bourdieu (1998), que otorga un papel más activo a las personas, pues serían quienes terminasen de construir el objeto a través de su uso e interpretación. Para entender el sistema de los objetos –añade Baudrillard- no es suficiente clasificarlos en función de determinadas características como la forma o la función, sino que el punto de partida ha de ser cómo la gente vive los objetos, y para eso habría que distinguir entre lo que él llama un sistema *técnico y funcional* –que para Baudrillard es también el *esencial*- y un sistema *inesencial*, de relaciones sociales e interpretaciones psicológicas. Baudrillard lo explica a partir del molinillo de café: por encima de su función de moler está la conexión a la red eléctrica, de manera que lo *esencial* del molinillo –-y de los demás objetos- proviene del sistema, ya sea productivo o energético. Esto tiene consecuencias sobre las prácticas sociales: "Lo que caracteriza al objeto industrial por contraposición al objeto artesanal es que lo inesencial ya no se deja al azar de la demanda y de la ejecución individuales, sino que en la actualidad lo toma por su cuenta y la producción lo sistematiza" (p.7), de manera que lo social –incluyendo ahora las relaciones de consumo y no sólo las de producción- sería generado por el sistema económico.

Pues bien, cuando uno se aproxima al estudio de la neorruralidad desde la obra de Baudrillard, se diría que hay una coincidencia de planteamientos, hasta el punto que en ocasiones parece como si muchos neorrurales hubieran leído a este autor y sintieran en ellos mismos las mismas tensiones que él expresaba en su libro, hace ya casi 50 años. A veces los paralelismos resultan sorprendentes. Por supuesto el discurso neorrural ni presenta todos los elementos ni está elaborado al mismo nivel del escritor, pero los protagonistas han pensado y saben dar cuenta de su comportamiento: de manera latente o manifiesta, hay un rechazo de las formas y cuestiones esenciales del mundo de hoy, más o menos compartido por todos y no estando dispuestos a pagar el elevado precio que la sociedad actual exige. Y ya que no parece posible rehacerla de otra manera, optan por encontrar un lugar que les permita una forma de vida más humana y menos tecnológica, en buena parte –y en esto consiste este trabajo- según la sensibilidad expresada por el autor francés.

4 Dado que las referencias a la obra de Baudrillard proceden de *El sistema de los objetos*, la cita corresponde a este libro.

Este deseo de "empezar de cero" (V7) se concreta en lo que quizá podríamos llamar el anhelo por un *modo de vida distinto*, y no meramente un *estilo de vida diferente*. Un modo soñado –*la idea*- fundamentada sobre otras bases, otros principios materiales y simbólicos, y no meramente como variaciones de estilo de vida en el marco de un tipo de vida netamente moderno. El triple planteamiento de Baudrillard –los tres niveles de estructuración mencionados- puede constituir un punto de unión entre su visión y la de los neorrurales: sería esa progresiva estructuración del mundo, de los seres humanos y de las cosas, la que hace reaccionar a estas personas que desean alejarse de la corriente principal.

3. La estructuración paralela del mundo y de la naturaleza

La civilización técnica –con su capacidad de control sobre el espacio, la energía, la materia- genera un mundo cada vez más organizado e interdependiente, con mayor capacidad de control. A cambio, el sistema descansa completamente sobre el concepto de *funcionalidad* (p.71), y la coherencia del sistema –orientado entonces hacia la organización y el cálculo- exige no sólo la superación de las funciones del objeto, sino también las pulsiones y necesidades primarias de las personas, de manera que el hombre de colocación es ante todo, un *hombre funcional* (p.49). El resultado, para Baudrillard, es absolutamente contradictorio: "El hombre es remitido a la incoherencia por la coherencia de su proyección estructural. Frente al objeto funcional, el hombre se vuelve disfuncional, irracional y subjetivo, una forma vacía y abierta entonces a los mitos funcionales, a las proyecciones fantasmagóricas ligadas a esta eficiencia asombrosa del mundo" (p.63).

Esta misma realidad es percibida por los neorrurales. En sus discursos aparecen elementos de rechazo a una sociedad organizada, basada en el dinero y en el poder: "Ni tengo ganas de trabajar ni quiero seguir trabajando para el jefe, no quiero tener jefe. Entonces fue un poco apatía contra el Estado y... básicamente los poderes, porque ellos siempre quieren controlar a la gente" (V4). Se repudia un modo de vida percibido como más o menos opresivo que empuja a vivir presos de la rutina, sin libertad individual. A veces se plantea una vida gastada dentro del coche, perdiendo el tiempo yendo de un lugar a otro (M17), o una vida dedicada a ganar dinero "tienes dinero, tú no tienes tiempo para gastar tu dinero, porque estás trabajando y necesitas, por ejemplo, buena ropa para trabajar como profesora" (M20); cuando sabes además que "en una ciudad no le interesas a nadie" (M17). Y esto tiene un elevado coste personal: "empiezas a notar cambios en ti, en el humor, en el sueño, se le empezó a caer el pelo, una serie de cosas que, aunque no lo relacionas con la vida que llevas, porque es tu vida y lo ves como lo normal, te empiezan a afectar más de lo que pensabas" (M17) y por tanto es lógico que a partir de un momento "empezamos a pensar en posibilidades reales y en decisiones reales" (M17).

Es el momento de considerar una vida *en el campo* –expresión que utilizan la mayoría-, en la naturaleza, buscando "una forma más sencilla" (V6), que libere de las opresiones anteriores, un "ideal de vida más tranquila y más sana, más respetuosa, más estar en contacto con la tierra" (M5). A veces se habla de calidad de vida, como ideal global y otras en términos de pequeños "lujos" y comodidades: "me ha gustado siempre mucho la escalada, la montaña, la naturaleza en general, y ese tipo de cosas se hace más bien cerca de la naturaleza" (V15).

Pero al analizar las posiciones discursivas de los neorrurales, vemos las cosas de manera más compleja. Partiendo de esta base compartida, encontramos discursos diferentes, en cuanto a motivaciones, proyectos y rupturas. Por una parte, algunos neorrurales observan en el entorno rural una oportunidad para desarrollar un nuevo proyecto de vida, de más contacto con la naturaleza, mayor tranquilidad, que sus hijos puedan subir a los árboles, conocer los animales de manera directa, respirar aire puro, o jugar en la calle con libertad (M21): *son los neorrurales pragmáticos.* Su ruptura con la ciudad está localizada en el tiempo: a veces está asociada a la pérdida de un empleo (V15), a veces simplemente se deja porque no se está satisfecho, a veces está relacionada con algún problema familiar, como una separación: "al final, todos vamos huyendo de algo" (M21). "Quería un cambio radical, y como los últimos meses habían sido especialmente duros y problemáticos en los laboratorios en los que estaba, bueno, digamos que necesitaba un paréntesis, también laboral, y me apetecía empezar una etapa de la vida que fuera más creativa, más manual, más artesanal…" (M17).

Pero también están los que tienen unos principios más radicales, una visión no sólo mucho más arraigada, sino más crítica con la sociedad en general y procuran con su vida una ruptura de mayor calado o alcance: "quiero algo diferente, no quiero vivir siempre como mi padre, no quiero trabajar de la misma manera, veo que hay mundo, yo puedo ir a viajar, puedo disfrutar, no tengo que estar siempre trabajando, puedo tener mi misma vida, hacer lo que quiero yo" (V4). Frecuentemente han asumido *la idea* cuando eran jóvenes "toda mi vida yo he estado pensado 'debo irme, yo debo irme de aquí'" (V18), y desde entonces han buscado y ensayado distintas formas de vida. Podríamos denominar a éstos *neorrurales utópicos*. En el caso de los que han participado en nuestro estudio, la mayoría no son españoles: proceden de sociedades que desarrolladas antes que la española, por lo que pueden haber interiorizado antes determinados valores y actitudes de rechazo a valores materialistas propios de la sociedad industrial, directamente relacionados con la satisfacción de las necesidades materiales (Inglehart, 1991); darían prioridad a los valores postmaterialistas, que hacen referencia a la calidad de vida, la preocupación por el medio ambiente, la seguridad alimentaria o la justicia social. Al fin y al cabo, es a finales de los años 70 y principios de los años 80 del siglo XX cuando, con la democracia, llega la abundancia a nuestro país y puede verse mejor cómo funciona la sociedad de consumo (Castillo, 1987)). Estas personas tienen conciencia de pioneros, y presumen de ello: "el valle de Lecrín estaba virgen, fuimos los primeros que nos fuimos a vivir ahí" (M24);

prefieren las viviendas y entornos más alejados de la vida urbana[5], lo que permite una mayor sensación de ruptura.

Pero a todos les une la capacidad de ensayar proyectos, de cambiar, de viajar, de moverse. Es posible que sea precisamente porque han "vivido" mucho, que están en condiciones de imaginar formas alternativas de vida, que a su vez tampoco se perciben –más allá de un tipo ideal- como formas definitivas: es otro elemento que tienen en común la mayoría de las personas entrevistadas: han sacado tantos proyectos adelante –en su búsqueda del ideal de vida, en su tendencia a ensayar diversas actividades- que ven la situación actual como una etapa más, no necesariamente definitiva, aunque estén a gusto y no les vaya mal en los distintos campos de la vida: "Fue un proyecto, lo pusimos en marcha, lo hicimos y tal. Y dijimos: 'Bueno, ya este proyecto se ha terminado, ahora hay que hacer otro proyecto'. Entonces, no sé cómo decirte, las expectativas las ha cubierto…, son experiencias siempre enriquecedoras…" (M10).

Los neorrurales en general no aceptan la sociedad de consumo, por lo que el concepto de personalización apenas tendría un hueco en su discurso "el tema del consumismo, el poder vivir en un sitio donde realmente eres consciente de qué es lo que necesitas para vivir, no necesitas el iPhone último modelo, no necesitas tener el coche de alta gama…" (M17). Desde luego, el discurso utópico pretende como ideal un modo de vida diferente: la autosuficiencia como meta: "la gente se va al mundo rural y se integra, e intenta ser autosuficiente en cuanto a verdura y todo esto, y más con los campos, las miles de hectáreas abandonadas que hay" (M16); un modo de vida sostenible y pacífico, con la naturaleza y con los demás seres humanos, un modo de vida que se apoye sobre lo básico: "…fui al cortijo, no sé cómo decirte, esa vida es, yo estaba encantada, pero ahí ya no había crema de manos, ni hay… lo que hay es nada, garbanzo, arroz… vivíamos estrictamente… me hice vegetariana, dejé de comer carne, y nada de yogures, ni… Ni de comprar nada de nada." (M24). Pero este ideal no es compartido por todos. Primero, ellos mismos tienen varias formas de responder, una vez comprobado lo difícil que es vivir conforme al ideal. Muchos simplemente, abandonan su sueño, desisten de su proyecto al comprobar lo inviable de éste, "…esto durante una época fue muy bueno, porque podías ganar dinero y vivir muy barato, pero ya no es así. Entonces, ya te digo, no sé si con orgullo o si no, pero la única que ha sobrevivido he sido yo" (M21). Aunque la mayoría contaba con conocimientos previos de la realidad en el campo –por ejemplo, a través de las experiencias de amigos o familiares, o por vacaciones- su imaginario no es meramente una *campiña de sillón* (Bell, 2006: 150), reconocen la necesidad de adaptarse, advierten la importancia del *principio de realidad*, como lo describe una mujer que lleva viviendo 20 años en un pueblo de la Alpujarra y mantiene un pequeño negocio de hostelería: "Siempre se imagina uno idílico las cosas, pero la realidad no es tan fácil (M5).

Para los pragmáticos, es mucho menos cuestión de principios alternativos y sí de estilo de vida, una posibilidad de personalizar a su gusto su forma de vivir. De hecho, como veremos en el apartado siguiente, la casa y el trabajo van a ser determinantes en esto, aunque tengan elementos comunes con los utópicos.

4. La estructuración técnica del objeto

4.1 La casa

En la obra de Baudrillard son frecuentes las referencias al orden moral que expresa *la casa burguesa*, caracterizada por su solemne presentación. La alternativa de la sociedad de consumo se basa en el mueble funcional, construido a partir de *elementos*: el *hombre de colocación* –de manera más flexible que en el orden burgués- juega de manera limitada con los muebles que le proporciona la nueva sociedad. Pero el nuevo modelo pronto se volverá hegemónico en sus estándares y planteamientos[6], y nuevas categorías morales se imponen ante los ciudadanos. De aquí surge otro elemento de ruptura por parte de los neorrurales, con un fuerte contenido relativo a los principios y no sólo de rechazo a los bienes concretos. De hecho, la casa no era uno de los temas inicialmente previstos en las entrevistas: su importancia deriva precisamente por haber sido los propios neorrurales los que han planteado, de forma recurrente y destacada, las cuestiones relativas al hogar.

"El antagonismo entre interior y exterior, su oposición formal bajo el signo social de la propiedad y bajo el signo psicológico de la inmanencia de la familia, hace de este espacio tradicional una trascendencia cerrada" (p.14). La localización de la casa es importante para los neorrurales y normalmente no quieren esta división tajante entre la calle y el interior: buscan la posibilidad de tener una parcela con árboles, a veces en el campo, o bien situada en los márgenes del pueblo, que permite cierta continuidad entre el hogar y el entorno natural. También quieren estructurar el espacio de otra manera: recuperar la posibilidad de tener talleres en antiguas cuadras de animales, o convertir el jardín o patio en huerto.

Para Baudrillard, todo se integra en el *ambiente* de la casa, es decir, una mezcla de funcionalidad y orden en los nuevos tipos de muebles por elementos y en los modernos tipos de asientos, de equilibrio entre elementos, expresado a través de colores, formas, materiales… hasta llegar convertirse en el "imperativo cultural del ambiente" (p.31). La casa manifiesta

5 En la cuenca del Guadalfeo puede encontrarse una ruta central, atravesada por una autovía que comunica la ciudad de Granada con la costa y la playa (Valle de Lecrín) y una zona alejada (Alpujarra), distante hasta 3 horas de la capital, por carreteras de montaña de calidad regular.

6 Con su característico estilo, Baudrillard critica uno a uno los elementos presentes en los estilos domésticos de hoy. He aquí un ejemplo: "El vidrio materializa en grado supremo la ambigüedad fundamental del ambiente: la de ser a la vez proximidad y distancia, intimidad y rechazo de ésta, comunicación y no comunicación" (p.4)

un deseo de rodearse de un ambiente que exprese la vida rural que se va buscando, porque los neorrurales "valoran lo auténtico, porque una casa con mármol puede estar en cualquier otro sitio del mundo, pero una casa típica andaluza sólo puede estar aquí" (M16). Pero esto se hace de varias maneras: Un punto de partida común es la *recuperación*, por utilizar su propia expresión, y además, les gusta implicarse en ella, trabajando personalmente con sus manos.

El 'verbatim' anterior nos introduce en otro aspecto común del discurso neorrural, el deseo de mantener elementos antiguos, que es la forma de conseguir autenticidad, "es un cortijo muy respetando la arquitectura, con las launas y las vigas de castaño, de piedra... es bonito. […] Como viejo... Sí, la arquitectura de la zona que tiene mucho, que es muy aprovechado. Lo que pasa que claro, es todo de madera, que hay que cuidarlo. Pero vamos, yo creo que si está uno en un sitio, tiene uno que sacar de ahí lo auténtico de ese espacio ¿no? Que eso es realmente lo que la gente quiere ver cuando viaja, quiere ver algo que sea de esa zona que no lo encuentra en otro sitio" (M5).

Sin embargo, como señala el mismo Baudrillard, "las sustancias son lo que son: no las hay verdaderas o falsas, naturales o artificiales. ¿Por qué el cemento debería ser menos *auténtico* que la piedra? Experimentamos materias sintéticas antiguas, como el papel, como si fuesen por completo naturales, y el vidrio es uno de los materiales más ricos que se conocen. En el fondo, no existe nobleza hereditaria de la materia más que para una ideología cultural análoga a la del mundo aristocrático" (p.40). Y así, de hecho puede que los neorrurales se sientan merecedores de un cierto lujo, que no se expresa en términos de ostentación o exclusividad, sino a través de la excelencia que supone poseer estos bienes en lo que ellos consideran entornos privilegiados, calificados en ocasiones como "el paraíso" (M20) (De Pablos, 2009).

La casa es sin duda uno de los lugares más afectados por las transformaciones tecnológicas. Como dice Baudrillard, "el *hogar* cumple primitivamente las funciones de calefacción, de cocina y de iluminación. A este respecto cobra una complejidad simbólica. Más tarde, la estufa que era ya un aparato, reunió las funciones de calefacción y de cocina, y conservó aún una determinada presencia simbólica. Después, todas estas funciones se separan analíticamente, se dispersan en aparatos especializados, cuya síntesis ya no es la síntesis concreta del hogar sino abstractamente de la energía que las alimenta (gas o electricidad)" (p.55).

De ahí que la autenticidad verdadera sea difícil de conseguir en una sociedad tecnológica. Y puede que por ahí haya un camino para distinguir a los neorrurales utópicos de los pragmáticos. Por un lado, porque algunos de los primeros han ensayado durante algún tiempo un modo de vida muy básico, en casas viejas, sin luz ni agua: "Y estos vivían… Habían arreglado una cuadra, y ya tenían agua corriente, habían hecho todo muy bien, todo de piedra, la cocina con un grifo, todo muy sencillo, pero muy bonito, muy lo necesario. Y eso, mucha paz, nos invitaron a comer, arroz, porque la gente comía arroz con verduras, no… (M24)".

Por el contrario, los pragmáticos no parecen estar dispuestos a renunciar a muchas de las comodidades y el confort que han conocido en la vida convencional, incluyendo la estética: "La idea era hacerla funcional para una familia, práctica también, porque las casas antiguas son poco prácticas, pero sí, sí, hemos conservado un poco el estilo de casa antigua andaluza. Todo esto es nuevo, pero no se nota que está nuevo" (M13).

Los utópicos tienen una menor preocupación por el aspecto estético, y por tanto, menor sofisticación. En ese sentido, los neorrurales pragmáticos están más cerca de las críticas de Baudrillard pues con su comportamiento recuerdan que la lógica del ambiente es la de la recombinación sistemática: "La coherencia en este caso, no es la coherencia natural de una unidad de gusto, es la de un sistema cultural de signos" (p.43). Entre los neorrurales hay quienes están más preocupados por la cuestión que otros, pero no podemos negar la fuerza de la tesis de Baudrillard, pues ningún objeto escapa a la *lógica del ambiente*, "como ningún producto escapa a la lógica formal de la mercancía" (p.43).

4.2 La autenticidad en el ámbito del trabajo: el gestual del esfuerzo

Para Baudrillard es un hecho que *los objetos se han vuelto hoy más complejos que los comportamientos del hombre* relacionados con ellos. Por eso, "el modo de uso cotidiano de los objetos constituye un esquema casi autoritario de presunción del mundo. Ahora bien, lo que el objeto técnico […] nos cuenta es un mundo sin esfuerzos, abstracción y movilidad total de energía, eficiencia total del gesto-signo" (p.64). Con estas palabras podemos empezar este apartado dedicado a la actividad laboral, imprescindible para la subsistencia.

Baudrillard llama gestual –o en plural, *gestuales*, puesto que serán dos tipos contrapuestos- a las formas de expresión física y cultural de dos realidades de la vida humana asociadas a las funciones de los objetos: el *gestual del esfuerzo* (característico de la premodernidad) y el *de control* (típico de la modernidad), en el que se reduce al mínimo el gasto de energía muscular y trabajo, "una elisión de las funciones primarias en provecho de las funciones de relación y de cálculo, elisión de las pulsiones en provecho de una *culturalidad*, […] el paso de un gestual universal de trabajo a un gestual universal de control" (p.51).

Con el gestual del control llega "la abstracción de las fuentes de energía" pues las cosas quedan desvinculadas del ser humano o animal para la obtención de la energía, que viene dada desde fuera, por la electricidad. Si "el gestual del esfuerzo suponía un constreñimiento que, paralelamente al de las estructuras sociales, opone obstáculos a una verdadera productividad" (p.52), con la "revolución de las fuentes de energía surge un debate nuevo, objetivo, una dialéctica llena

de conflictos que no estaba dada en su finalidad recíproca y su relación obligada" (p.52), con sus consecuencias "en el dominio de lo cotidiano" (p.53).

En el gestual del control, la intervención humana es mínima, a través de mandos o telemandos: nada de palancas, manijas, pedales… Incluso 'a través de la nada', con la célula fotoeléctrica. "En pocas palabras, sólo las *extremidades* del hombre participan activamente en el medio ambiente funcional". A medida que disminuye la práctica neuromuscular aumenta la función de vigilancia y control cerebro-sensorial imprescindible, porque "este gestual mínimo es en cierta manera necesario: sin él toda esta abstracción de poderío perdería su sentido. Es necesario que una participación, por lo menos formal, le asegure al hombre su poderío" (p.54).

Este marco refleja bien el planteamiento de los neorrurales, que rechazan globalmente el gestual del control. La mayoría desean un trabajo que no se limite a determinadas actividades rutinarias, sino que les implique, que afecte a la totalidad de la persona, y precisamente otorgan gran importancia a la corporalidad. Esto incluye un amplio género de actividades, como la agricultura, la albañilería, la artesanía, la restauración de muebles antiguos, masajes y terapias alternativas, etc., tareas que suponen como mínimo trabajar con las manos, si no con todo el cuerpo. Como dice una persona que construye instrumentos musicales: "usas las manos, la cabeza, es una profesión muy completa" (V7).

Para algunos, su sueño consiste en dedicarse a actividades creativas: pintar, moldear, escribir, cocinar, interpretar música, decorar… Algunos se implican en proyectos culturales o económicos de más o menos envergadura, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada uno: "me considero más bien una persona creativa, y con mañana, y habilidades, sencillamente" (V15). Las actividades que para muchos constituían una afición, pueden ser desarrolladas como proyecto laboral. Un tercer tipo de actividades está compuesto por tareas que podríamos más convencionales aún –aunque normalmente desarrolladas con el deseo de lograr una satisfacción personal que se quiere compartir con otros- como gestionar alojamientos rurales, cultivar y comercializar productos ecológicos, o incluso organizar cursos de inglés para foráneos.

En suma, hay un predominio del sentido expresivo del trabajo sobre el instrumental, aunque a veces eso suponga la renuncia a unos ingresos que muchas veces limitan las actividades posibles. Esta dimensión laboral –asociada igualmente a la identidad personal (Giddens, 1995)- se desenvuelve también según un criterio original, vinculado a la autenticidad, a dejar que la persona entera hable a través de la tarea que realiza.

Los neorrurales son conscientes de que sus actividades han de tener salida, y lo más fácil es lo más próximo: "Empiezas en los mercadillos, en el mercadillo de Órgiva vendiendo miel, crema de cacahuete, fruta, pan, aceitunas... Porque no tenía dinero, tenía dos cabras para la leche, para vender queso" (V4). Pero el mercado puede ir ampliándose progresivamente, hasta lograr la comercialización exterior de sus productos: "Nosotros empezamos a hacer aquí los espectáculos, ya se han movido por todos sitios y da igual. Porque nuestro contacto con el mundo exterior, a través de Internet y teléfono. Muestras tu trabajo en ferias de teatro. En Gijón hay una, en Córdoba otra… Da igual vivir en un sitio u otro para este trabajo. No fue significativo" (V14). Así se refuerza la idea de libertad, de posesión de la propia vida. Es posible que por lo mismo, resulte tan característica en los neorrurales su preferencia por proyectos autónomos o actividades por cuenta propia, y su rechazo a la presencia de jefes y organizaciones, a no formar parte engranajes y cuya remuneración legitime hacer cosas con las que uno no se siente satisfecho (Paniagua, 2002; Bosworth y Willett, 2011).

En este sentido, las diferencias entre utópicos y pragmáticos surgen al considerar los principios de acción de cada uno, y más aún si atendemos al relato histórico, referido a los inicios del movimiento neorrural, hace 30 o 40 años: para algunos –y no hacía falta ser hippy para pensar así- la idea "era no hacer nada" (M24)[7]; para otros, implicaba la autosuficiencia: vivir en el campo y del campo era el ideal que había que lograr, y en buena parte la meta de sus peregrinaciones, encontrar un lugar donde este sueño pudiera hacerse realidad.

Sin embargo, el "principio de realidad" (M5) acaba por imponerse al sueño: "la idea era vivir en paz, y vivir alejados de… de esto… Hombre, estaba bien, pero luego había que vivir de algo" (M24)[8]. Una primera solución es minimizar el gasto (V4) para no tener que trabajar mucho. Pero la mayoría acaba por aceptar las reglas del mercado, como principio básico de subsistencia, desarrollando un gran abanico de actividades, principalmente de carácter manual (empedrado granadino, cultivar algunas verduras demandadas, preparar comida frugívora, fabricar instrumentos musicales, etc.).

En este campo, quizá podríamos encontrar cierta proximidad entre los pragmáticos y los que han llegado en etapas más tardías de su vida. Aunque puedan tener el sueño de poner huertos en su casa, a veces queda pospuesto por las circunstancias de la vida, que se orienta principalmente a un tipo de actividades vinculadas con la sociedad de servicios: hoteles rurales, restauración de muebles, organización de actividades lúdico-culturales, etc. Es decir, mucho más integradas en lo que sería una economía convencional, puesto que de hecho es lo que mejor conocen: "los dos con nuestros trabajos, teníamos que viajar mucho y sabes lo que en los hoteles echas en falta" (V10).

Los discursos de los neorrurales suelen ser realistas, pero a veces, quedan las huellas de una utopía que alguna vez se soñó y se quiere dejar abierta. Habla una persona de discurso predominantemente pragmático, pero que tiene muy presente la utopía neorrural; puesto que la comarca "es una zona rica en cuanto a recursos, entonces, yo creo que por muy mal que se pongan las cosas, aquí siempre vas a sobrevivir. Se puede plantar, si tienes frío hay leña… […] Tal vez me estoy poniendo

7 Esta misma persona cuenta que tras una etapa viviendo en la ciudad, volvió al entorno rural, pero ya no era lo mismo, el concepto había cambiado y la mayoría de la gente estaba dispuesta a aceptar los mecanismos del mercado como sistema de subsistencia.

8 De hecho, se advierte en los discursos una cierta añoranza ante la imagen de quienes parece que sí lo están logrando hacer realidad.

un poco catastrofista, pero bueno, no sé, tal y como estábamos en ese momento en la ciudad, y tal y como veíamos transcurrir un poco los acontecimientos y tal, dijimos, 'nos vamos al campo, a un sitio donde podamos ser autosuficientes' aunque al final no encontramos casa con huerto" (M16).

5. La estructuración de la praxis humana

En el mundo moderno, señala Baudrillard, "el ambiente cotidiano es en gran medida un sistema abstracto: los múltiples objetos están, en general, aislados en su función, es el hombre el que garantiza, en la medida de sus necesidades, su coexistencia en un contexto funcional, sistema poco económico, poco coherente, análogo a la estructura arcaica de los motores primitivos de gasolina: multiplicidad de funciones parciales, a veces indiferentes o antagónicas" (p.6). Ante esta situación, las personas reaccionan de formas variadas. Una de ellas, como hemos visto, es la reacción ante la casa burguesa, aunque no llegará más que a transformarse, a juicio de Baudrillard, en un nuevo tipo igual de imperativo. Otra será la inspiración en la naturaleza, como mencionamos antes; pero Baudrillard posee la agudeza necesaria para advertir que el verdadero modelo son "las vacaciones, ese simulacro natural, ese envés de la cotidianidad […] vivido como modelo y campo de libertad" (p.35). Los neorrurales –con su capacidad de ensayar formas de vida que estamos viendo- se atreven a hacerlo realidad, tratando de liberarse del mayor número de constricciones externas. De hecho, muchos de ellos –sobre todo los utópicos- han sido rebeldes desde jóvenes.

Así, los neorrurales no se dejan imponer necesidades ni tareas, quieren disponer de su vida en el lugar que han escogido para pasarla, y lo expresan a través del control de lo que hacen, manifestado en el dominio sobre el tiempo, las relaciones sociales, la libre expresión de los sentimientos: es un componente hedonista y gratificador que se pide a la vida, que rechaza lo convencional. Para ellos –como para Baudrillard- "la racionalidad de los objetos choca con la irracionalidad de las necesidades" (p.6) en la moderna sociedad de consumo. Aunque los neorrurales actuales han perdido parte de la utopía del modo de vida de los primeros que llegaron al campo, en sus discursos manifiestan esa actitud hacia el rechazo de lo material, que resta libertad, buscando una satisfacción personal que deriva de otros cauces: "Empiezas a dar prioridad a cosas que antes no tenían importancia, y le quitas completamente la importancia a cosas que antes tenían prioridad. El tema del consumismo, el poder vivir en un sitio donde realmente eres consciente de qué es lo que necesitas para vivir" (M17). Por eso, frente a un sistema de bienes materiales abstracto y contradictorio, los neorrurales prefieren "el aquí y el ahora", formas de vida más sencillas (o al menos, aparentemente).

Otra manifestación de esta liberación es el autocontrol del tiempo, un tiempo que se desea "más de acuerdo con los ritmos vitales" (M24), un "tiempo de calidad" (M20), que implica la ruptura con determinadas prácticas de la vida urbana, con horarios flexibles y adaptados a cada uno: "Mi día a día puede ser muy variable, digamos que no tengo una rutina donde todos los días son iguales, porque como te he dicho antes, lo mejor de vivir así es disponer de tu propio tiempo" (M17).

La satisfacción con el tiempo propio está muy ligada a la presencia de otros temas en el ámbito de los sentimientos. La mayoría de los neorrurales no improvisan, al contrario, como hemos visto al hablar del proyecto, y ponderan los elementos al plantear la ruptura vital que supone este cambio de vida. Entre los sentimientos más mencionados, están la libertad, la paz, la tranquilidad… aunque a veces uno se lleva sorpresas, al conocerse mejor a sí mismo: "Sueñas con una vida tranquila, pero luego, la que no eres tranquila eres tú" (M21). Esta misma persona habla del sentido de la nueva vida y de la necesidad de adaptación ante las dificultades imprevistas o las expectativas que no se cumplen: "La vida es un montón de experiencias una detrás de la otra, y cuando no te gusta nada, nada, mejor cambia si puedes. Pero ahora mismo no, no" (M21).

Y junto a los sentimientos, los sentidos, que en parte ya han aparecido al hablar del gestual del esfuerzo. Se busca el desarrollo físico en la base de la existencia (Falk, 1994). En los discursos podemos encontrar el gusto –"ver a que sabe un tomate es impresionante, es que es increíble, es increíble" (M17)- o el olfato (el azahar abunda en el Valle de Lecrín) –"es que te llena el alma, debe ser algo… Yo qué sé, pero a mí me impresionó mucho, y dije yo aquí me tengo que venir" (M21)-. Y lo mismo el resto de los sentidos: el canto de los pájaros, los paisajes, la luz brillante del sol, el clima… Por eso, elegir el lugar para vivir tiene continuidad con la búsqueda de satisfacciones para el cuerpo y los sentimientos. Los neorrurales son especialmente exigentes con la localización del pueblo y la casa, lo que resulta paradójico –en contraste con la pretendida y aparente sencillez de la vida que buscan- pero coherente con las exigencias de un cambio de vida radical.

En algún lugar a medio camino entre los sentimientos y el lugar de residencia encontramos las relaciones con los demás, un tema complicado porque normalmente no suele desarrollarse como los neorrurales esperaban: diferencias de edad, de intereses, de planteamientos vitales y, con frecuencia simplemente de clase social, según mostró Bourdieu (1989) con el concepto de *habitus*, ahora aplicado a la dualidad rural/urbano: para los neorrurales, los autóctonos se caracterizan en general por cierta estrechez mental. Pero las personas son como son y no pueden modificarse a gusto de uno. Y aunque hay de todo, el planteamiento general puede sintetizarse en la expresión "Buscamos tranquilidad, no aislamiento" (M20), lo que implica un respeto mutuo y una limitada cantidad de relaciones sociales, pues frecuentemente se vinculan más con otros neorrurales.

Por último, la paradójica cuestión del uso frecuente del coche: "Teniendo un coche, en media hora o 45 minutos estás en la ciudad" (M5). Sin duda el coche es un instrumento de libertad, pero no deja de ser el símbolo de lo que han dejado

atrás, incluyendo la agresión medioambiental que supone. Normalmente, los neorrurales expresan argumentos que de alguna forma, parecen justificar su comportamiento, como la necesidad de desplazarse a la ciudad para las compras y el ocio, pues en los pueblos la oferta es muy limitada y los precios elevados. Pero el ocio urbano es la gran contradicción, pues cine, espectáculos y otros lugares de diversión, así como los viajes –a los que también son muy aficionados-, todo son manifestaciones de la industria cultural; de hecho algunas de las más acabadas expresiones de la sociedad de consumo con la que pretenden cortar (Adorno & Horkheimer, 1994).

¿Cómo diferenciar en este ámbito de la vida cotidiana a los utópicos de los pragmáticos? El núcleo es común para ambos grupos: anteponen la satisfacción personal, el disfrute de la vida a los demás aspectos, se diría que son *disfrutones*, hedonistas, buscan el placer o la gratificación de manera prioritaria en el conjunto de actividades de su vida. Muchos del perfil utópico son extranjeros, lo que implica pertenecer a sociedades con una mayor tradición moderna –o si se quiere, postmoderna- de individualización en las decisiones, estando preparados desde muy jóvenes para independizarse y tomar rumbos alternativos a los más clásicos o convencionales, exactamente como los que estamos comenzando a ver hoy con naturalidad en los jóvenes españoles. Para los pragmáticos es más bien salir de un entorno urbano que les resulta opresor, ya se exprese en los ritmos de trabajo o de traslados. Algunos utópicos tienen como principio o planteamiento de fondo otro tipo de vida, para ellos y también para todos.

Ahora estamos en condiciones de entender mejor las diferencias entre unos y otros: para unos la nueva ruralidad es más bien *un objetivo*, mientras que para otros es *una oportunidad*. Los pragmáticos quieren hacer realidad *un sueño*, mientras otros piensan que pueden vivir *el sueño*.

6. Conclusiones: Jean Baudrillard y la autenticidad

Forma parte del acervo de la sociología la idea de que la sociedad sufre una progresiva estructuración desde el nacimiento de la modernidad, como plantearon Weber o Freud, autor sobre el que Baudrillard se apoyará con frecuencia. Las aportaciones de Baudrillard han sido consideradas habitualmente en el ámbito de los bienes de consumo –en su primera fase- y de la cultura de la postmodernidad –en la segunda etapa de nuestro autor-, pero siempre giran en torno al mundo de los signos, porque así desarrolló su teoría. Con todo, nuestro estudio de la primera obra de Baudrillard se muestra que parte de una perspectiva estructural para acabar elaborando no sólo una teoría de los objetos, sino sobre todo, de la vida cotidiana, pues "hombre y técnica, necesidades y objetos, se estructuran recíprocamente para bien y para mal" (p.142): en el contexto moderno, el ser humano se ha vuelto funcional para el sistema, en un nuevo tipo de relación social, caracterizada por el retraso moral frente al desarrollo técnico; el ser humano se ha convertido bien en una pieza más del engranaje técnico-productivo (p.49), bien en mero espectador de su propio poderío (p.62), mientras se somete a las exigencias del mismo. Y como consecuencia de la nueva forma de articular los distintos elementos y relaciones entre las personas y la sociedad –tras la euforia mecánica, la angustia y la indiferencia forzada-, resulta que "el objeto de consumo es de tal manera, muy precisamente, aquello en lo cual el proyecto se resigna" (p.228).

La estructuración del mundo y de las personas afecta a todos: como dice el propio Baudrillard, "no tenemos siquiera la posibilidad de no elegir […]. De grado o por la fuerza, la libertad de elegir que tenemos nos obliga a entrar en el sistema cultural" (p.159) ¿Cómo interpretar entonces el caso de los neorrurales? Al fin y al cabo, se desenvuelven en esa misma sociedad y el nuevo modo de estar en el mundo afecta a todos por igual, y en ellos encontramos también algunas de estas contradicciones, pues ¿hasta qué punto no son también creadores de *ambientes* y *hombres de colocación*? Se aproximan al autor francés en la actitud crítica con la sociedad de consumo, pero ellos mismos no advierten en sí mismos una de las críticas, pues es evidente que el verdadero modelo no es la naturaleza, sino *la idea de naturaleza,* que genera la idea de autenticidad. (p.35).

¿Es razonable pensar que llevan un grado más allá la personalización característica de la abundancia (Riesman, 1965)? Al fin y al cabo, se trata de encontrar los objetos y productos, la gama, el acomodo ideal para cada persona. Baudrillard considera este tipo de diferenciación meramente marginal: "la noción de personalización es algo más que un argumento publicitario: es un concepto ideológico fundamental en una sociedad que, al *personalizar* los objetos y las creencias, aspira a integrar mejor a las personas" (p.160). Los neorrurales están en este caso del mismo lado que nuestro autor, porque –en nuestra opinión- plantean no meramente un estilo de vida alternativo sino vivir conforme a un verdadero modo de vida diferente[9], al menos en grados diferentes.

Parafraseando a Baudrillard, los neorrurales *no se resignan*: su decisión de trasladarse al entorno rural implica una ruptura vital con trabajos, ambientes y personas, en pos de una *autenticidad* que les niega la sociedad de consumo y la vida urbana. Esta ruptura –a veces más o menos problemática- supone el inicio otra vida o tipo de vida alrededor de un *proyecto personal*, para tratar de sacar adelante sus sueños: será precisamente cierta dimensión o grado de ese proyecto el que suponga un mayor o menor distanciamiento con los distintos elementos que configuran la sociedad moderna, y establecerá un grado de variación interna entre los propios neorrurales, el que nos ha permitido distinguir entre utópicos y pragmáticos.

9 Aunque hay que reconocer que sus planteamientos no llegan a los extremos de las primeras generaciones hippies o de los colectivos estudiados por Cattaneo (2006), que pretenden una fundamentación completamente diferente de la vida social.

Los neorrurales no tienen una orientación al pasado –tradicional, si se quiere decir así-, en el sentido de un enfoque conformista y lleno de añoranza. Proceden del mundo moderno y sacan sus afanes y modos de vida del mismo: tienen la necesidad de desarrollar una forma de vida propia, "remitidos a sí mismos y a su destino laboral individual con todos los riesgos, oportunidades y contradicciones" (Beck, 1998: 96): tratan de ser auténticos. El propio Baudrillard ofrece una definición de lo que es ser auténtico: "*ser fundado en sí mismo*" (p.87), lo que les impulsa a desarrollar un sueño que, plasmado en un proyecto vital, se expresa a través de la casa, los objetos, las prácticas cotidianas, el entorno, las relaciones…

Pero no deja de ser una realidad paradójica y contradictoria, pues su forma de estar en el mundo pasa por una inversión en la aplicación de los valores de la sociedad de consumo: está claro que el trabajo tiene que ser intrínsecamente gratificante, mientras que se prefiere un consumo no asociado a la producción industrial, rechazada a favor de productos locales, naturales y de carácter artesanal. Pero en el ámbito del ocio, viajes e industria cultural, no se da ese cambio de perspectiva, y acaba por resultar de lo más convencional, en llamativo contraste con los demás aspectos. Es más, la importancia de la gratificación es tan grande que podrían considerarse ejemplos casi perfectos de lo que Campbell (1987) denomina la *ética romántica* del consumo, en su constante preocupación por 'estar a gusto'. En cualquier caso, en su sueño de un modo de vida más natural y auténtico, constituyen precisamente un referente para el resto y un ejemplo de desafío a la sociedad.

Bibliografía

Alonso, Luis Enrique (2009) "Estudio introductorio: la dictadura del signo o la sociología del consumo del primer Baudrillard" en Baudrillard, J. La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras, Madrid, Siglo XXI, pp. XV-LX.

Arroyo, Mercedes (2001) "La contraurbanización: un debate metodológico y conceptual sobre la dinámica de las áreas metropolitanas" en Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, no 97, disponible en http://www.ub.edu/geocrit/sn-97.htm

Barthes, Roland (1978) El sistema de la moda, Barcelona, Gustavo Gili.

Baudrillard, Jean (1990) El sistema de los objetos, México, Siglo XXI.

Baudrillard, Jean (2009) La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras, Madrid, Siglo XXI.

Baudrillard, Jean (1989) Crítica de la economía política del signo, México, Siglo XXI.

Beck, Ulrich (1998) World Risk Society, Cambridge, Polity Press.

Bell, David (2006) "Variations on the rural idyll" en P. Cloke, T. Marsden and P. Mooney (eds.) Handbook of Rural Studies, Londres, Sage, pp. 149-160.

Berry, Brian (ed.) (1976) Urbanization y Counterurbanization, California, Sage Publications.

Bosworth, Gary & Willett, Joanie (2011) "Embeddedness or Escapism? Rural Perceptions and Economic Development in Cornwall and Northumberland" en Sociologia Ruralis, vol. 51, nº 2, pp.195-213.

Bourdieu, Pierre, (1998) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Madrid, Taurus.

Campbell, Colin (1987) The Romantic Ethic and Spirit of Modern Consumerism, Londres, Blackwell.

Castillo, José (1987) Sociedad de consumo a la española, Madrid, Eudema.

Cattaneo, Claudio. (2006) "Investigating neorurals and squatters' lifestyles: personal and epistemological insights on participant observation and on the logic of ethnographic investigation" en Athenea Digital, nº 10, pp. 16-40.

Champion, Anthony (ed.) (1989) Counterurbanization: The changing pace and nature of population deconcentration, Londres, Edward Arnold.

Chaney, David (2004) Estilos de vida, Madrid, Talasa.

Cloke, Paul (1985) "Counterurbanisation: a rural perspective" en Geography, vol. 70, nº 1, pp. 13-23.

Conde, Fernando (2009) Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuaderno metodológico nº 43, Madrid, CIS.

De Pablos, Juan C. (2009) "La extensión del lujo y su lógica social." en A.M. Jaime Castillo (coord.) La sociedad andaluza del siglo XXI. Diversidad y cambio, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces, pp. 29-43.

De Pablos, Juan C. & Morillo, María J. (2012) "Neorrurales, la construcción de un estilo de vida", Comunicación presentada al VI Congreso Andaluz de Sociología. Cádiz, Noviembre de 2012.

Duque, Ricardo, Morillo, María J. & Susino, Joaquín (2012) "Value enhancement of territory and new inhabitants" en Feria, J.M. (ed.) Territorial Heritage and Development, Boca Raton, Taylor & Francis Group, pp. 119-139.

Falk, Pasi (1994) The consuming body, Londres, Sage.

Ferrás, Carlos (2007) "El enigma de la contraurbanización. Fenómeno empírico y concepto caótico" en Revista eure, vol. 33, nº 98, pp. 5-25.

García, Frédéric (1977) "Pouvoirs en souffrance: né-ruraux et collectivités rurales du Pays de Sault Oriental" en Etudes Rurales nº 65, pp. 101-108.

Giddens, Anthony (1995) Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea, Barcelona, Península.

Halfacree, Keith (1994) "The importance of 'the rural' in the constitution of counterurbanization: evidence from England in the 1980s" en Sociologia Ruralis vol. 34 nº 2–3, pp. 164–189.

Halfacree, Keith (2008) "To revitalise counterurbanisation research? Recognising an international and fuller picture" en Population, Space and Place nº 14, pp. 479-495.

Halfacree, Keith & Rivera, Mª Jesús (2012) "Moving to the Countryside... and Staying: Lives beyond Representations" en Sociologia Ruralis vol. 52, nº 1, pp. 92-114.

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1994) Adorno Dialéctica de la Ilustración, Madrid, Trotta.

Inglehart, Ronald (1991) El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas, Madrid, CIS Siglo XXI.

Martínez Illa, Santi (1986) "El retorn al camp a Catalunya. L'exemple de la Garrotxa" en Revista de Girona, nº 117, pp. 67-74.

Mitchell, Clare. (2004) "Making sense of counterubanization" en Journal of Rural Studies nº 20, pp. 15-34.

Morillo, María J. (2009) "Las migraciones hacia lo rural como ruptura vital." Comunicación presentada en el V Congreso Andaluz de Sociología, noviembre 2009, Córdoba.

Ni Laoire, C Caitríona. (2000) "Conceptualising Irish rural youth migration. A biographical approach." International Journal of Population Geography vol. 4, nº 3, pp. 229-243.

Nogué i Font, Joan (1988) "El fenómeno neorrural" en Agricultura y Sociedad, nº 47, pp.145-175.

Paniagua, Ángel (2002) "Counterurbanisation and new social class in rural Spain: The environmental and rural dimension revisited" en Scottish Geographical Journal, vol. 118, nº 1, pp. 1-18.

Rivera, Mª Jesús (2009) "La neorruralidad y sus significados. El caso de Navarra" en Revista Internacional de Sociología, vol. 67, nº 2, pp. 413-433.

Riesman, David (1965) Abundancia, ¿para qué?, México, FCE.

Rodríguez Eguizabal, Ángel B. y Trabada, Xosé E. (1991) "De la ciudad al campo: el fenómeno social neorruralista en España" en Política y Sociedad nº 9, pp. 73-86.

EL ESPECULUM, LA ESPECULACIÓN Y EL ESPECTÁCULO: PROSUMIR O CONSUMIR LA VIDA

Lina Gavira Álvarez[1]

Resumen

El dominio ultraliberal de la economía financiera y del conocimiento, está propiciando cambios en las estrategias de producción y consumo, basados en una nueva apuesta por la reconstrucción de un sujeto en proceso multidimensional, sujetado por límites naturales, racionales e inconscientes, que desde el retorno a lo comunitario, asume un papel activo como consumidor frente a la sustracción de los soportes cognitivos, institucionales y de ciudadanía por parte de la oligarquía global y sus seguidores locales. Se sitúa así en la línea de la sociología de los fines, pero también revisa lugares comunes de las teorías gerenciales, a partir de experiencias concretas localizadas en sociedades con culturas diferentes.

La hipótesis inicial considera que la crisis actual está propiciando nuevas experiencias de resistencia ancladas en perspectivas glocales transculturales, que implican un renovado acento en la preservación de lo comunitario así como de los recursos naturales y cognitivos, abriendo paso a otras epistemologías que resitúan el papel del conocimiento y sus herramientas, tanto como el poder del consumidor, entendiéndolo como prosumidor ecorresponsable, cuestionando muchos de los postulados que han servido de soporte para construir las perspectivas teóricas dominantes sobre la gerencia de organizaciones. Para extraer las conclusiones iniciales se parte del trabajo cualitativo realizado en diferentes organizaciones glocales, multiculturales que constituyen un campo social de referencia y resistencia como de estudios de caso de diferente rango en el uso de la energía biofísica, emocional e informacional, desarrollando fórmulas innovadoras de gestión.

La metáfora del espejo que sirve de base al título, resulta muy sugerente como trama y como instrumento de análisis. Paul Demiéville creyó poder distinguir dos funciones en el espejo, según éste sirva para ilustrar la irrealidad del mundo fenoménico o bien, como figura de lo absoluto. Estos términos han servido de soporte a la construcción del pensamiento como mapa de la realidad social en la cultura occidental con la idea de finalidad como telón de fondo. Pero la crisis actual cuestiona los propios fines, poniendo al pensamiento bajo sospecha, cuando trata de utilizarlos como soporte en la imposición de nuevos mecanismos de regulación, apropiándose de los "fines legítimos", especialmente, en el campo de lucha de las ciencias sociales.

En este entramado, la apertura del pensamiento occidental al pensamiento oriental clásico puede dar algunas pistas sobre otra forma de entender el mundo de lo social. La metáfora del espejo ayuda a comprender las miradas que propicia este capitalismo financiero gaseoso y su plasticidad, pero superando la visión occidental. Así el Zhuangzi, propone una idea de espejo que escapa a esa concepción occidental, al considerarlo como un dispsitivo que acoge pero no retiene, refleja todo lo que se le presenta dejándolo pasar sin apegarse. No rechaza ni quiere guardar para sí, deja aparecer y desaparece en él sin nunca fijar. Por ello su facultad se ejerce indefinidamente sin nunca salir dañado. Esta metáfora guarda la posibilidad de generar otra epistemología, otra manera de hacer la gerencia en el nuevo terreno del juego glocal.

Palabras claves: cambio, epistemología, organización, gestión, proceso de trabajo.

1. Introducción

En esta ponencia vamos a reflexionar sobre aspectos relacionados con la gestión o "la agencia" de organizaciones que tratan de desarrollar estrategias de resistencias alternativas al modelo dominante de gestión socioeconómica globalista financiarizado y tecnocéntrico.

La hipótesis de la que parte este análisis se sostiene sobre la idea de que la crisis actual está propiciando nuevas experiencias de resistencia ancladas en perspectivas glocales (Roberston, 1995; Beck, 2009) transculturales, que implican una manera diferente de reconstruir lo comunitario, tanto como su vinculación con los recursos naturales y cognitivos, abriendo paso a otras epistemologías que resitúan el papel del conocimiento y sus herramientas, así como el poder del consumidor, entendiéndolo como prosumidor ecorresponsable, cuestionando las prácticas sociales y los efectos políticos de los postulados que han servido de soporte para construir las perspectivas teóricas dominantes sobre la gerencia de organizaciones desde una perspectiva de racionalidad instrumental (Morgan,1990; Thompson, 1993, Sennett, 2008).

El análisis lo vamos a centrar, por una parte, en los resultados sociales de la crisis y los desafíos que presentan a las ciencias sociales y, por otra parte, en la reflexión derivada de los resultados del análisis de dos estudios de casos

1 Prof. del Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla. lina@us.es

planteados dentro de un enfoque de trabajo en red que, partiendo del paradigma de la complejidad, interroga sobre el papel de los científicos sociales y los métodos de intervención social para llegar a una propuesta que orienta a la construcción de una nueva intersubjetividad cargada de potencialidad de cambio.

Consideramos este enfoque pertinente porque la institucionalización disciplinaria así como las herramientas teóricas y metodológicas que habitualmente se utilizan en las ciencias sociales y humanas para analizar e intervenir en este espacio no son siempre las más adecuadas cuando se trata de interpretar y orientar los cambio que están atravesando las sociedades actuales. Reflexiones de este tipo se vienen haciendo desde diferentes tradiciones de las ciencias sociales y humanas, (UNESCO, Caillé y Dufoix, 2013; Beck, 2009; J. Habermas, 2001; Vidal Beneyto, 2002 y 2003), llegando a conclusiones muy diferentes.

Para entrar en el debate sobre los nuevos referentes de las estrategias organizativas se va a partir del análisis de casos *botton up* que parten de propuestas organizativas y de gestión alternativas al modelo dominante, pertenecientes a culturas y modelos organizativos diferentes. Los casos de estudio que nos sirven de soporte para realizar esta aportación se enmarcan en un proyecto de investigación-ación-formación internacional sobre los procesos de hibridación cultural oriente-occidente, *Ecostream Action*, y han sido seleccionados por su valor significativo en cuanto a la innovación que supone el tipo de gestión alternativa al modelo dominante, incorporando una gestión ecológica integral de los flujos de energía (del entorno, los grupos sociales implicados y cada miembro), así como por asumir de forma consciente una dimensión de transformación colectiva, usando herramientas no convencionales. Consideramos que el grado de extensión o representatividad cuantitativa de estas propuestas pierde relevancia frente a la fuerte capacidad significativa y heurística que implican para llevar acabo una crítica de los paradigmas centrales que se han ocupado de este campo así como de la eficiencia socioeconómica de las herramientas organizativas que han desarrollado.

Aunque el proyecto se enmarca en un contexto internacional que trata de dar cuenta sobre los procesos de hibridación cultural oriente-occidente a través de investigadores pluridisciplinares y casos de buenas prácticas seleccionados en España, Francia, Portugal, Filipinas y China, en este momento de desarrollo del proyecto, sólo vamos a tomar como referencia para esta reflexión un caso español y otro filipino, pues el proyecto de halla en su fase preliminar.

2. Crisis, especulación y espectáculo.

Especulación, etimológicamente según la RAE, implica la acción de observar, contemplar. Contiene la tendencia occidental a privilegiar la vista y lo abstracto, como *teoría* que en griego incorpora la idea de ver (Jullien, 2007). El prefijo *Spe* carga a este concepto con la promesa de la esperanza. Nunca como en la cultura globalista y tecnocéntrica actual se ha dispuesto de dispositivos tan eficaces para crear abstracciones de promesas autocumplidas por parte de las oligarquías corporativas, jugando paradójicamente con la carga de expectativas que implica la promesa de la sociedad del conocimiento en la que las bases materiales de la existencia y la penosidad del trabajo quedan para aquellas sociedades que no se "adaptan" al nuevo modelo de sociedad de servicios y financiarización mundializada de este modelo de capitalismo gaseoso.

Sin embargo, los resultados fácticos son alarmantes. El control oligárquico de la comunicación genera un nuevo modelo de disciplina social a través del espectáculo mediático bicéfalo de la corrupción generalizada que hace creer a la ciudadanía que no hay esperanza en la política, por un lado, y la alienación programada de los Medios que muestran que cualquiera puede ser una estrella y esperar ser incluido en el mundo dorado del consumo.

Sin embargo, mientras se *especula* de manera abstracta, se afianza un modelo de regulación concreto que está llevando a una apropiación de la producción social elitista, cada vez más privada y privativa, que beneficia mucho a unos pocos, y, es paralelamente, desreguladora para la mayoría social, que ve como su calidad de vida y la posibilidad de participar en condiciones de igualdad en la distribución del producto social se ve frustrada por el secuestro de la soberanía política por parte de unos representantes políticos y unos cuadros técnicos que utilizan a las instituciones en su beneficio legitimándose desde un discurso tecnocéntrico (Boltanski y Capello, 2002). La disciplina y el miedo que aplican se argumenta desde una supuesta lógica de mercado, representada ahora por agentes de calificación privados. Lo paradójico es que sólo es efectiva a nivel del discurso para la mayoría social, pero no para los grupos privilegiados defensores de la misma que olvidan el discurso del mercado cuando los errores y las propias contradicciones no les beneficia, como ha sucedido con la socialización de la deuda privada de los bancos y de los costes sociales derivados de los distintos niveles de corrupción técnica institucional destapados recientemente.

Las cifras hablan por sí mismas del grado de degradación del modelo de estado social y de la propia democracia:

- Desde que empezó la crisis en 2008, hay diez millones de personas más en el paro en los países de la Unión Europea.. Hay más de 26 millones de europeos en paro, siendo los más afectados los jóvenes y los trabajadores poco cualificados... Países como Chipre, España, Grecia y Portugal vieron su tasa de empleo caer más de 3 puntos porcentuales los dos últimos años. Según el documento base de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), publicado en la revista electrónica de la OIT (2013). Esto es aún más grave en países como España, que partía ya de niveles de desempleo muy elevados.

- El volumen de trabajadores pobres, o *pobreza laboral* aumenta en toda Europa pero se ceba más en países como España donde las tasas de desempleo son más altas. En solo tres años, de 2007 a 2010, la tasa ha aumentado del 10,8% al 12,7%, según los datos recogidos en el primer Informe sobre la desigualdad en España de la Fundación Alternativas (2013). El informe publicado por la Fundación Primero de Mayo sobre *Trabajadores pobres y empobrecimiento en España* (2012), también coincide en la tendencia al incremento de trabajadores pobres en Europa y España debido a las condiciones de precariedad y temporalidad del trabajo, apuntando de forma dramática lo que ha supuesto la salida individualizada a la crisis: El trabajo por cuenta propia representa en la España de 2005 el 18% del empleo, un porcentaje superior a la media europea en un punto y medio. En los últimos años se ha reducido, aunque sigue por encima de la media de la UE27. El porcentaje de trabajadores por cuenta propia cuya unidad de convivencia ingresa por debajo del umbral de riesgo de pobreza, casi duplica las cifras de la UE, sufriendo esta situación un 41% del total de trabajadores por cuenta propia en España. Esta cifra es aún más alta para los hombres, llegando a alcanzar el 44% , frente al 22,5% de la media europea.
- Paloma López, secretaria de Empleo del sindicato español CCOO dice *"Es curioso que cuando la pobreza ha escalado dos puntos en un año y hay 1.737.000 hogares en los que todos sus miembros están en el paro, se insista tanto en la idea de que los desempleados no hacen suficiente esfuerzo para poder trabajar"*, añade. *"Con este discurso, las víctimas de la crisis se encuentran doblemente penalizadas: además de perder su empleo, son sospechosos de querer vivir a costa de los demás"*. Por otra parte, I. Carreras, director del Instituto de Innovación Social de ESADE subraya que la crisis ha aumentado la pobreza, pero muchos de los actuales pobres ya estaban en situación de exclusión social antes de que estallara. En la fase de máximo crecimiento España seguía teniendo un paro estructural del 8%. *"En 2007, el 18% de la población se encontraba bajo el umbral de la pobreza. Ahora ese porcentaje es del 22% y lo que ha ocurrido es que quienes ya eran pobres, están mucho peor"*. Durante la crisis han aumentado las diferencias sociales. *"En 2007, la diferencia del PIB per cápita medio del 20% de los más ricos era 5,3 veces mayor que el del 20% más pobre; ahora es 6,9 veces mayor"... "Ver que hay gente de clase media que tiene que acudir a Caritas o a los comedores sociales causa mucha alarma. Todo el mundo teme encontrarse en esa situación y acepta con naturalidad que se destinen los recursos a los casos extremos. Se está instaurando un discurso de la urgencia en el que, como todo está muy mal y hay que atender lo más urgente, los programas de inserción social quedan relegados"* dice I. Rodríguez director del secretariado gitano. (Diario El País, 5 octubre de 2012).
- El discurso meritocrático también cae en banca rota cuando sectores de clase media caen en la pobreza, pero es particularmente dramático lo que está pasando con los jóvenes en los que se ha invertido en formación y esperanza como agentes de cambio.*"Esos jóvenes profesores asociados de la universidad que se han quedado sin trabajo por los recortes, o aquellos que se han quedado cobrando 500 euros al mes. También podría incluirse a muchos de los investigadores que trabajan en una plaza Ramón y Cajal". Estamos hablando de jóvenes científicos que han hecho una tesis doctoral en el extranjero y hacen investigación de primera línea. No es que fueran unos potentados de la ciencia, pero si a un sueldo de 1.100 euros al mes se le recorta el 25%, lo que queda fácilmente cae por debajo de los índices de pobreza. Estos talentos empobrecidos ven con estupor que no hay dinero para la investigación, pero sí lo hay para rescatar a la banca*. Señala Montserrat Ribas profesora de la Universidad Pompeu Fabras (Diario País, 5 octubre de 2012).
- La Comisión de la UE en su informe sobre Relaciones Industriales en 2012, por su parte, destaca que la crisis económica y financiera, que ha afectado al sector público después de haber golpeado al sector privado, ha modificado profundamente el paisaje industrial europeo, debido especialmente al impacto de la deuda soberana y de las políticas de consolidación presupuestaria. Por otro lado, se señala como debido *a la urgencia de las decisiones* estas se han adoptado a menudo en detrimento del diálogo social, al tiempo que se ha producido una reducción de la sindicalización.
- La base de la soberanía alimentaria también se resiente. Las explotaciones agrarias siguen desapareciendo a gran velocidad. Entre los años 1999 y 2009, disminuyen en un 23%, según el Censo Agrario del INE 2009. En el 2012 la renta agraria en España retrocede a niveles de veinte años atrás, según el sindicato agrario COAG, con el consiguiente empobrecimiento del campesinado. En África, según la FAO, se han expropiado 80 millones de Has a los campesinos por parte de nuevos colonizadores y se ha perdido el 70% de las variedades agrarias del mundo (Petrini, 2012)
- Mientras el informe realizado por M. Delgado Cabeza, Copena Rodríguez et alter, pone de manifiesto que las importaciones de alimentos y animales y vivos crecen un 53% entre 1995 y 2007 en España, subrayando cómo este modelo agroalimentario industrial es uno de los principales responsables de la contaminación de CO_2, al elevar su contribución al calentamiento global entre un 44 y un 57% si se considera todo el proceso de producción hasta la mesa del consumidor. Además esta tendencia sigue aumentando, pues la contaminación derivada del sector agroalimentario aumenta a un ritmo más alto que las importaciones (un 66% entre 1995-2007) y es que si se tiene en cuenta que en un país productor de alimentos como España la distancia media recorrida por los alimentos en 2007 es de 5.013 Km. y que en el periodo del estudio aumenta esa distancia más de mil kilómetros, la posibilidad de resilencia con esta erosión continua de energía biofísica y social es prácticamente imposible en este sistema.
- Mientras tanto, este fraude que llaman crisis, muestra su otra cara. Por citar sólo un ejemplo significativo, aunque podría hablarse de otros vinculados a sectores de consumo de las élites económicas, según EUROEXPRESS, el sector de productos y servicios de lujo con el sello de España cierra el año 2012 con una facturación de unos 4.790

> millones de euros, el 15 por ciento más que en 2011 y las previsiones son de que siga creciendo... En todo el mundo, el sector del lujo va a cerrar el año 2012 con unas ventas de 212.000 millones de euros, lo que supone que por tercer año consecutivo continúa creciendo con un incremento de un 10 por ciento por encima de las del año anterior. (Diario EUROEXPRESS, 26 de diciembre de 2012).

Así, bajo la aparente desmaterialización de la economía se está terminando con las bases materiales de la existencia en su dimensión más real y tangible: la inmediatez de los desastres derivados del calentamiento global por el derretimiento de la capa de hielo del Ártico para 2015-2016 y la amenaza de liberación del metano con los desastres que se derivarán de ello, ya no es algo que se plantee a largo plazo[2] (Peter Wadhams, 2012).

Todo lo anterior dibuja un panorama cargado de incertidumbres pues el miedo que todo esto provoca en la ciudadanía proyecta un escenario poco esperanzador fácil presa del populismo. Pero en paralelo también están naciendo o consolidándose estrategias de resistencia distintas y dispersas que confluyen en la necesidad de asumir cambios en las formas de organización y en las formas de vida. La cuestión que nos planteamos desde la posición de investigadores y ciudadanos, pero también como docentes que han de enseñar a universitarios desesperanzados, es ¿Qué se puede hacer desde la perspectiva de las ciencias sociales para, al menos, no contribuir más a este desastre? ¿Existe la posibilidad de plantearse otras formas de indagar más allá de las especulativas basadas en la observación y la mirada que puedan converger con una acción social transformadora? ¿Sería posible expandir los hallazgos de nuevos espacios organizativos para que la promesa de esperanza se haga presente en un momento de pesimismo como el actual?

3. Desafíos para las ciencias sociales: necesidad de una *negatividad fecunda*.

Todo lo anterior llama a la necesidad de una "revuelta" frente al modelo de organizaciones de producción y consumo dominantes. También en las ciencias sociales como dispositivos de segundo orden aparentemente derrotadas por la omnipresencia economicista y la reducción de lo social al asistencialismo. Prisioneras del modelo privativo tienden a bifurcarse entre la fragmentación accionalista, fuera del sistema, y la ingeniería social que trata de imponer la disciplina desde donde se proveen los recursos, a través de *agencias de calificación* de la investigación social, cada vez más empresarializadas, que pierden en su estatuto institucional meritocrático la capacidad de acercarse y acompañar los procesos de transformación social.

Así quedan invisibilizadas muchas nuevas iniciativas sociales nacidas en el campo de la resistencia y supervivencia a un sistema cada vez más excluyente y que las presenta como casos marginales o aislados, que no implican ninguna alternativa global. Sin embargo, ya no son posibles las respuestas únicas y universales, si es que alguna vez lo fueron. No obstante, estas otras formas de resistencia olvidadas, cuestionan muchos de los lugares comunes que atraviesan en la actualidad las ciencias sociales, planteando una serie de preguntas y desafíos:

a. Frente al discurso agónico e incluso nihilista sobre la falta de salidas sociales y políticas centrado en algoritmos abstractos generalizantes, con los pies de barro en muchos casos[3], acercarse a este objeto de estudio supone el reto de indagar en fórmulas innovadoras de gestión, a partir de organizaciones concretas, siguiendo la tradición sistémica que trata de poner en relación las subjetividades con las relaciones sociales y el contexto desde una consideración ética de ecorresponsabilidad, *abriendo espacios para procesos locales que, fuera del centro, generan mundos de sentido* (Fried Snichnitman, 1994) en un contexto de glocalización y desencanto.

Estos modelos de organizaciones y microrganizaciones empiezan a proliferar como estrategias de resistencia desde la vida al modelo capitalista dominante. Si bien como señala R. Sennett (2012) la cooperación aún no está todo lo presente que debería en las sociedades complejas, él mismo muestra como florecen en algunos espacios de vulnerabilidad o de tradición. Quizás habría que preguntarse si la metodología habitual para escribir desde una perspectiva global no deja fuera el trabajo de sistematización territorializado que probablemente permitiría acceder a más experiencias de las que se toman en consideración por sus dimensiones o porque un investigador se ha ocupado de ellas. La crisis está siendo también un vivero de experiencias comunitarias nuevas y algunas de sus pautas de solidaridad empiezan a calar en el imaginario social de su entorno. Movimientos de este tipo podrían considerarse la Red Europea de Ecoaldeas, el movimiento de ciudades y barrios en transición, el movimiento de huertos urbanos, movimientos neocampesinos, los diferentes movimientos solidarios con grupos desfavorecidos como inmigrantes sin documentación… Son ejemplos entre otros muchos de las diversas organizaciones que ante la incertidumbre de la solidaridad estatal encuentran nuevos marcos de solidaridad comunitaria de diferente grado de intensidad en cuanto a la vida colectiva.

Por tanto, no se trata aquí de abundar en la literatura que plantea salidas individualizadoras a la crisis desde la llamada sociedad civil, que nacen con una perspectiva moral asistencialista ante la destrucción del modelo del bienestar, sino de

2 Peter Wadhams, Universidad de Cambridge, en el Diario El Mundo del 19 de septiembre de 2012.

3 Paul Krugman en un artículo en el diario nacional El País del 21 de abril de 2013 apunta como la obsesión cuantitofrénica de algunas visiones economicistas apoyadas por los grupos interesados en el desmantelamiento del modelo de bienestar ha llevado a canonizar el artículo de Reinhart y Rogoff sobre el punto crítico de la deuda pública, utilizado para poner en marcha las políticas de austeridad considerándolas como una necesidad y no como una opción, cuando como resultado de la no correspondencia con las apreciaciones de otros economistas, se ha revisado y se ha comprobado que su conclusión partía de un error de cálculo que ha servido para legitimar lo que en realidad tenía un fundamento ideológico. De ahí el sugerente título del artículo: La depresión de excel.

analizar propuestas sociales desde una ética de ecorresponsabilidad sostenida desde organizaciones que asumen esta ética como imperativo de justicia social y lo hacen desde una *"versatilidad austera y dichosa"* (Petrini, 2012), no como un dictado moralista.

Se trata de organizaciones que intentan reconstruir lo comunitario, entendiendo lo común que construye la humanidad como un proceso parte de la vida. Por ello algunos de estos grupos se autodefinen como *"comunidades intencionales",* en proceso a nivel interno y externo a la organización, en un contexto hostil de estructuración individualista y de apropiación mercantilista de la energía creativa, ahora proletarizada (Sennet, 2008, 2012).

Así pues, estas organizaciones que tienen su raíz en la tierra, sin renunciar a la creatividad y a la tecnología de la información, permiten al científico social analizar propuestas auto-eco-organizativas moleculares (Foerster, 1994 y Morin 1990, Guattari y Roltnick, 2007), donde la idea de autonomía que es la de auto-organización, se hace indisociable de la idea de dependencia ecológica en relación al medio, por lo que la vuelta a lo comunitario la hacen sin renunciar al valor de la unidad y a la acción colectiva, pero buscando nuevas herramientas. Para ello se plantea una articulación de las dimensiones personales, sociales y ecológicas, implementando la idea de Prigogine (1994) de que la entropía conduce al mundo a un mayor estado de complejidad y que en ciertas circunstancias, permite a un sistema implicarse en procesos de auto-organización en la línea dominante en la física de la última mitad del siglo XX que considera que el universo tiene capacidad de renovarse a sí mismo. Esto lleva a la reconceptualización del vacío (la nada como espacio de creación desde diferentes dimensiones) pues si la realidad no es evidente puede ser deconstruida, cuestionada, interrogada (Fried Schnitman, 1994; Guattari, 2000; Guattari y Roltnick, 2006).

Las herramientas que utilizan estas organizaciones parten de la reconstrucción de sujetos, es decir, de personas consideradas en su totalidad, incluida la parte no racional, -no sólo como egoístas económicos racionales-, teniendo muy presente la necesidad del desarrollo personal de los miembros de la organización. También se promueve una reconstrucción de los procesos organizacionales en cuanto al respeto a la diferencia, las relaciones entre lo privado y lo común, revalorizando el equilibrio entre el trabajo manual, el intelectual y el creativo, considerando la diversidad étnica, de saberes, de género, de edades de los grupos sociales implicados y apostando por la participación y una gestión responsable lo más horizontal posible, con nuevos modelos de liderazgo contingente y de servicio.

Hay una apuesta por incorporar procesos de producción y consumo que permitan la resilencia energética y de las personas consideradas también en su dimensión bio-psico-física, para ello se adaptan a los contextos naturales, histórico-culturales y a los imaginarios que comparten, para ensayar en la propia crisis una oportunidad de cambio necesario, hacia un modelo de organización social más humano e integrado con la naturaleza en esta etapa histórica de intensificación de los flujos de comunicación global.

b. Otro desafío que se presenta para las ciencias sociales y los investigadores en este periodo de crisis y recortes del gasto público es la necesidad de retomar el objeto fundacional de las ciencias sociales (Ortí, 1995) a saber, asumir la necesidad de buscar respuestas a los cambios y desafíos que plantea el nuevo modelo de sociedad informacional financiarizada, aplicando la imaginación sociológica como plantea W. Mills y tomando conciencia de la posición de progresiva proletarialización que está sufriendo el mundo de la investigación social. Esto implica asumir, como señala H. von Forester, que la teoría *tiene que dar cuenta de su propio proceso de escritura* (Foerster, 1994) para no provocar distorsiones de segundo orden derivadas del campo de la mirada especulativa. El discurso actualmente vigente sobre la competitividad burocrático-administrativa, ni siquiera respecto a los fines, aplicada a los centros de investigación y los nuevos sistemas de control formal de la calidad mediante los que se somete a los investigadores a los intereses de los grupos privados, va en contra de los intereses de la ciudadanía. Con la progresiva empresarialización y privatización de los centros públicos, los grupos de interés obtienen la posibilidad y capacidad para decidir sobre los temas, el tiempo de dedicación y las vías de financiación y publicación de la investigación social, con la coartada del acercamiento a la sociedad y la competividad en el espacio global de investigación desde estándares abstractos fijados cuantitativamente. El problema es la reducción que se hace de la sociedad a los agentes corporativos.

Es un desafío actualmente tomar conciencia de las implicaciones que se están derivado de esta progresiva subordinación de la ciencia social a intereses corporativos y asumir una ética de ecorresponsabilidad (Ibáñez, 1997) de lo que significa el proceso de escritura en un contexto como el actual de grandes cambios en los dispositivos de mediación de la producción cultural así como en el papel de los investigadores en la creación de opinión pública y acción colectiva.

Estas consideraciones implican la necesidad de asumir cambios en las epistemologías utilizadas (De Sousa Santos, 2009) y generar paradígmas teóricos y metodológicos que reconozcan la pluralidad de las dimensiones de la realidad social y su carga de historicidad y por lo tanto, la necesidad de una apertura a la diversidad y a la transculturalidad que propicia la glocalización (Caillé y Dufoix, 2013; Friedman, 2013) a partir de nuevos procesos de trabajo y de construcción de alianzas con la sociedad y no sólo con los poderes establecidos.

c. Por último, está el desafío de incorporar a las perspectivas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, las nuevas dimensiones del tiempo y el espacio que propician el cambio técnico y cultural. La situación actual ya no permite seguir pensando a las sociedades en el espacio geográfico contenedor de los estados. Los espacios experienciales de lo social surgen dando un cambio de sentido a la visión sustantiva para pasar a una visión relacional del espacio. Los barrios, los pueblos, las regiones, como resultado de la acción social, vinculan dialécticamente los conceptos de espacio esencialistas y constructivistas, dando lugar a un espacio social transnacional y local al mismo tiempo (Pries, 2013).

También el espacio virtual modifica las nociones tradicionales influyendo poderosamente en el cambio de los referentes de valor y las nuevas formas de construcción del espacio y el tiempo vital de las personas, las organizaciones y sus territorios.

Consideramos que es pertinente respecto a las cuestiones planteadas, realizar un ejercicio de humildad. Ahora que constatamos que muchas de nuestras instituciones y categorías analíticas dejan de ser operativas para promover respuestas, puede ser ilustrador de otras formas de hacer acercarse a organizaciones que consiguen mantenerse en el tiempo y generar sinergias logrando un equilibrio ecológico, social, económico, cultural y de desarrollo personal de sus miembros, resultando ser más saludables que la mayoría de las organizaciones que se rigen puramente por el beneficio económico. De una parte, para hacer una autocrítica desde las ciencias sociales y de otra, para interpretar cómo se va construyendo lo que podría considerarse como vanguardias de una transformación social en profundidad. Quizás a partir una *negatividad fecunda,* sea posible *"transformar en fecundos los señuelos de negatividad que están apareciendo* (Julien, 2007b) Esto es, descubrir nuevas pistas que permitan cumplir con la vocación intelectual de encontrar caminos creativos en este campo de lo social en un momento de caos como el actual, tratando de hallar en el espacio de fecundidad crítica y creativa de las organizaciones estudiadas una oportunidad de aprender sobre cómo se pueden generar alternativas desde los efectos perversos del proceso de globalización neoliberal y cómo adaptar nuestro arsenal teórico-metodológico a estas perspectivas del cambio social.

4. El proceso de escritura: transformar los dispositivos de segundo orden de la apertura a la conexión con el sujeto-objeto.

La ciencia occidental en general ha privilegiado el sentido de la vista para construir la información y el conocimiento, tomando una posición privilegiada respecto a lo analizado o mirado que ha fundado en gran medida la idea de progreso indefinido de la civilización humana. También las ciencias sociales han tomado esta perspectiva epistemológica de la observación externa del objeto de estudio aún cuando el investigador social sea parte del objeto investigado y por tanto, haya siempre un punto ciego (von Foerster, 1994) respecto a su campo de mira que responde de un lado a la parcialidad que incorpora el modo de observación, siempre limitado a su campo de interés, mediado por sus pre-juicios, y por los dispositivos técnicos que incorpora para poder llevar a cabo su observación.

Los debates sobre las distorsiones generadas entre la realidad y el mapa de esa realidad construida por las miradas de los científicos han sido frecuentemente objeto de reflexión por parte de numerosos autores, tanto desde los hallazgos de la ciencia física, como en las ciencias sociales y humanas (Prigogine, 1994; Ibáñez, 1997; Morin, 2001; Foerster, 1994; Jullien, 2010 entre otros). Particularmente interesante resulta confrontar como otras culturas con otra estructura lingüística no indoeuropea no se han centrado en esta metáfora. Así F. Jullien dice que en China la equivalencia a la observación, la mirada, es la respiración, pues percibimos y respiramos, hacemos ambas cosas.

Así pues vale la pena preguntarnos por la pertinencia de completar nuestro conocimiento limitado de la realidad social desde la mirada, aunque sea cualitativa y, por tanto, sobre el sentido, con otras formas de aprehensión de la realidad social que incorporen esa dimensión de la respiración. En primer lugar, para superar *los peligros del lenguaje* (von Foerster, 1994) que lleva consigo la metáfora de la mirada y sus instrumentos, y en segundo lugar, para de esa forma sondear la posibilidad de utilizar otra parte de nuestro sistema sensitivo que nos permita "entrar" en dimensiones de la realidad analizada que no son evidentes, pero que justamente por involucrarnos en ella, la podemos "sentir" con otras cualidades alumbrando esas percepciones con dimensiones antes ocultas, puesto que como dice Foerster (1994), *es en la interacción con otros sujetos, como a través de nuestro sistema sensorial,* -más complejo que la vista o el oído-*, conocemos nuestra propia realidad,* y la de los otros.

Se trata, por tanto, de asumir de forma rotunda esta dimensión de subjetividad que refleja la mirada y el sentir al otro, para tomar distancia e incorporar, no sólo lo que se dice en términos de *in-formación*, sino también lo que la interacción entre sujetos provoca para motivar a la acción a los implicados a partir del propio análisis de lo social. Es lo que Fired Schnitman (1994) subraya como uno de los signos de la contemporaneidad, a saber, *la convergencia entre ciencia, cultura e inconsciente, gracias a la restitución del sujeto a la ciencia y la restitución de la ciencia a los sujetos*. Se trata de poner en marcha una *perspectiva procesual que ubique la noción de sujeto en una bio-lógica-psico-social*.

Es decir, asumir que lo que vemos, oímos y sentimos del sujeto en el espacio de la conversación y su confrontación posterior con *"lo que hace"* esa información, al ser devuelta al sujeto investigado, abre un proceso de interacción recursiva y no lineal que puede modificar las percepciones del mismo sobre las pautas de acción en la organización. Interesa desde esta perspectiva desvelar mediante el *especulum*[4] en el sentido de penetrar y reflejar en lo otro que propicia la relación comunicativa, la emergencia de nuevas nociones y conceptos que permiten ir generando un enriquecimiento mutuo y procesivo, como resultado de la interacción. Este método tiene un importante potencial transformador que se incrementa en el tiempo, haciendo más eficiente el proceso investigador, al generar bucles discursivos y relacionales acordes con el discurrir de la vida de los sujetos implicados en el proceso de desvelamiento-conocimiento organizacional a través de este tipo de investigación.

4 Se entiende especulum en su sentido epistemológico según lo define el diccionario de la REA como Espejo pequeño usado como instrumento quirúrgico.

Se podría considerar esta propuesta como un "socioanálisis en proceso" continuo con los agentes implicados en la investigación, en el que el tiempo que va desde el diseño de la investigación hasta la ejecución de resultados se acorta a través de bucles sucesivos de retroalimentación abiertos a la aleatoriedad de las situaciones concretas y permite la verificación del sentido de los discursos en el campo de las prácticas sociales, así como la identificación de las resistencias derivadas de intereses conscientes o inconscientes. Se parte por consiguiente de considerar la investigación-acción como *un proceso vivo* que implica equilibrios parciales con estructuras disipativas en estado fuera de equilibrio (Prigogine,1994).

Por lo tanto, el *especulum* como metáfora y herramienta de investigación alude a la capacidad de reflejar la realidad tal y como la plantea Zhuangzi, autor taoísta clásico que propone una idea de espejo que escapa a la concepción occidental, al considerarlo como *"un dispositivo que acoge pero no retiene, refleja todo lo que se le presenta dejándolo pasar sin apegarse. No rechaza ni quiere guardar para sí, deja aparecer y desaparece en él sin nunca fijar. Por ello su facultad se ejerce indefinidamente sin nunca salir dañado"*(Jullien, 2007). Esta metáfora remite a las transformaciones silenciosas que se propician desde las potencialidades subyacentes a cualquier modo de acción y también desde la ivestigación-acción, que son imposibles de predecir, pero si de interpretar y orientar a partir tanto de la idea del inconsciente colectivo jungiano y sus arquetipos y simbolizaciones como de las aportaciones sobre el inconsciente vital[5] del psicólogo y antropólogo Rolando Toro (2007).

Se trata de captar la dimensión de las transformaciones que afecta a todo lo vivo y que en la etapa de la comunicación virtual e instantánea, adquiere especial relevancia por lo que supone el potencial pulsional y humano que se transfiere al campo de simbolizaciones que se ponen en juego en cualquier organización. En esta fase de la globalización de gran parte de la información que es "interesante" para los poderes autoconstituidos como dominantes, la esfera del bucle recursivo entre sujetos cargados de pulsiones y culturas aparece como un campo de democratización del conocimiento y del sentido común desde lo vivo concreto. Al articular "las manos" de los que están *haciendo* en el campo de la organización y de la investigación con "la cabeza" y "el corazón" de ambos, resulta más fácil superar la neurosis que genera la separación entre el trabajo manual e intelectual (Sennet, 2008; Ibáñez, 1997). La articulación genera una campo de creatividad ad hoc para resolver los problemas de organizaciones que pretenden plantear un campo alternativo y de resistencia al modelo de organización social dominante. Al mismo tiempo, esta propuesta metodológica es un reto para la cultura del trabajo dominante en ciencias sociales, donde la especialización disciplinar tiende a ser omnipresente.

Existe en la actualidad un renovado interés por otras culturas que hasta no hace mucho habían permanecido invisibles, -salvo en sus dimensiones exóticas, como es el caso de China o de algunas culturas indígenas-. El acercamiento a estas culturas ha permitido abrir nuevas perspectivas con las que confrontar nuestro universo epistemológico y los marcos teórico-metodológicos que les son propios, para plantear otras epistemologías diferentes de las occidentales dominantes, especialmente, en el modelo globalista, Sousa de Santos Jullien han insistido desde diferentes disciplinas en ello.

En muchas de estas culturas tradicionales, menos frías que las sociedades avanzadas, como señala Ibáñez (1997), la proximidad a la vida y la naturaleza les hace concebir este universo cíclico de las transformaciones silenciosas de un modo más preciso que en nuestras sociedades urbanas postindustriales. Los vínculos y ritos sociales que organizan la vida en comunidad se articulan no a través de la información abstracta y objetiva, sino a través de la percepción subjetiva de las transformaciones y sus consecuencias para la vida.

No se trata aquí de idealizar las formas de conocimiento mítico o tradicional, más bien se trata de llamar la atención sobre otra dimensión de la existencia social que con demasiada frecuencia se olvida en las ciencias sociales y en la propia definición del sujeto. La base energetico-material, es decir, física y afectiva además de cognitiva, que requiere atención y que no se sostiene sólo mediante la producción y reproducción de mensajes o energía informativa. El sujeto social también necesita de otra energía que por ser invisible no es menos importante para la supervivencia y la reproducción de las sociedades, la respiración. En nuestra cultura occidental industrial la obsesión por la mirada racional intelectualizada ha dejado fuera el campo del *sentirse parte de los procesos en continua transformación*, la respiración remite al sujeto a la conexión con esa energía cósmica cíclica que lo sitúa como parte de la naturaleza. La *vivencia*[6] consciente de esta realidad con la carga de historicidad que porta cada sujeto, remite a una experiencia singular tanto del tiempo como del espacio de vida. Haciéndonos presente en cada momento, el universo de las potencialidades que carga cada situación se resitúa más allá de los pre-juicios favoreciendo el potencial creativo en las organizaciones. Sólo la poesía sin objeto ha quedado fuera de esta instrumentalización de todo lo existente desde una posición exógena a la existencia. El "*pienso luego existo*" cartesiano, que Batenson (1991) resitúa como "*hablo luego existo*" viene previamente marcado por una necesidad de toma de conciencia de la existencia conectada a la naturaleza, "*respiro luego existo*", que sitúa al sujeto en su contexto vital alejándolo del peligro del antropocentrísmo ya sea basado en el pensamiento o en la comunicación. Esta toma de conciencia desde la *vivencia* sobre el intercambio de energía con el medio que supone la respiración y los ciclos vitales reasigna el valor del tiempo y permite al sujeto asumir su presente cargado de potencialidades. La conciencia del aquí y ahora, en el tiempo de la multifrenia de la conexión digital virtual como nueva dimensión enajenadora del sujeto,

5 La idea de inconsciente vital parte de considerar que la vida como principio organizativo es anterior a todo lo existente y está presente en todo el universo. Parte de lo que denomina Principio Biocéntrico, que surge de una epistemología de lo viviente, una propuesta anterior a la cultura y se nutre de los impulsos que generan procesos vivientes.

6 La vivencia va más allá de la pura experiencia, es la experiencia vivida aquí y ahora con todos sus componentes cinestésicos y emocionales no es racional. Es más que la emoción que supone una respuesta a un estímulo y dura en la medida que permanece. Toro, 2009..

permite abrir las posibilidades de transformación social desde la realidad viva y concreta de lo local sin tener que seguir los modelos homogeneizadores impuestos desde las lógicas globales.

Así pues, consideramos que para pensar el momento actual hemos de recurrir a metáforas más acordes con lo que la propia ciencia nos ha enseñado. Si según el principio de indeterminación no es posible la prescripción en la planificación, al menos intentemos aunar la energía creativa e intelectiva a los procesos de la vida, acordes con ese inconsciente vital que subyace a la propia vida social humana[7] y a sus ritmos naturales, lo que redundará en un ejercicio profesional más equilibrado, ahorrador de energía y por lo tanto más eficiente.

5. Proceso, conciencia del otro y de la naturaleza: del recurso al potencial humano.

Como señala F. Jullien (2007, 2010), el proceso en la tradición China no es el devenir, porque el devenir sucede a la sombra del ser. El proceso es el hecho de que todo lo real está en transformación. No se trata de la idea del nómada, sino la del crecimiento de la planta, *"el sabio, el estratega son transformadores silenciosos"*. Se trata de conseguir la eficacia a través de lo que se denomina el "Cheu" el potencial de la situación. En esto coincide con los hallazgos de la mecánica cuántica cuya realidad se circunscribe a la potencialidad, no a las probabilidades, con la interacción se actúa, así la conciencia tiene un papel.

A través de la simbolización el potencial se abre a la elección, se puede elegir una orientación y renunciar a otra, pero la elección va a venir mediada tanto por la posición del sujeto en el campo de la acción (Bourdieu, 1979) como por el conocimiento que se tenga de la situación y de sí mismo, que a su vez va a venir mediado por el imaginario. De esa forma, los símbolos en todas sus dimensiones nos religan con la naturaleza, dice Jung (Leblanc, 1996 y 1997): la pulsión energética que se transfiere del inconsciente colectivo y vital, emerge en concreciones personales en el inconsciente individual que le da una forma determinada, susceptible de ser captada por su conciencia.

Esta energía mueve hacia la transformación, tanto a nivel personal como colectivo. Es el movimiento de la vida. Hay un movimiento interno cíclico en todos los seres vivos, que en el caso de los humanos nos hace partícipes y agentes de la transformación (E. Leblanc, 1996). La emergencia a la conciencia está estrechamente ligada al universo pulsional inconsciente. A través de cómo vamos resolviendo las pulsiones en el ajuste entre el principio del placer (toda pulsión busca satisfacción) y el principio de realidad que impone las condiciones (la satisfacción inmediata no es posible) podemos asumir la propia construcción como sujetos abiertos a la transformación, pues la gestión pulsional no implica resignación a la realidad, sino un retraso de la satisfacción a través de la reelaboración de la frustración, como proceso de transformación y crecimiento del sujeto o de los grupos. De ahí la importancia de considerar estas dimensiones en un momento como el actual en el que la crisis ecológica requiere de una pedagogía de la austeridad basada en la pulsión de vida: frente al vacío de la frustración de un deseo más voraz cuanto más se acorta el tiempo de satisfacción- el modelo de sociedad opulenta y consumista-, se necesita la demostración de la eficacia al nivel de la existencia personal y del sistema de tener menos para tenerse más y lograr una satisfacción mayor. Pasar de la cultura del consumo compulsivo de usar y tirar, nacida de la insatisfacción generalizada por la enajenación de sí mismo que genera consumidores fácilmente manipulables y vulnerables desde sus imaginarios, a una cultura cívica como ciudadanos del mundo desde lo glocal, requiere de una buena gestión de los deseos y la frustración, para pasar a ser pro-sumidores, es decir, orientadores de la producción a través de la gestión personal y colectiva del consumo de forma ecorresponsable con uno mismo, con los demás y con la naturaleza.

Construir lo común desde esta perspectiva procesual implica una toma de conciencia sobre esta renuncia implícita a la satisfacción inmediata de las pulsiones individualistas, para obtener más valor, más satisfacción a través de la transformación que implica siempre la gestión de la frustración que se deriva de los límites que impone el sistema social y su concreción en el dominio de la otredad.

De ahí que el trabajo que siguen las organizaciones estudiadas orientado a mejorar el desarrollo personal de sus miembros, especialmente cuando se trata de organizaciones que parten de un sentido comunitarista, adquiera una importancia singular. Se trata en este caso no de promover "recursos humanos" desde la lógica economicista utilitarista de la teoría del Capital Humano, sino de desarrollar las capacidades potenciales de sus miembros, lo que deriva en una mayor plasticidad y creatividad para hacer frente a la auto-organización y a la incertidumbre, mediante del *desarrollo personal humano,* es decir, el proceso continuo de apertura hacia el *interior contextualizado*, hacia la creación de subjetividad[8], que saca lo mejor de cada uno para abrirse a la colaboración con los otros. Este *trabajo* de la organización aumenta las competencias para la autorganización personal y colectiva haciendo crecer la satisfacción de acuerdo a las pulsiones de vida, lo que hace a las personas más centradas y participativas, con más paz y alegría interior, más tolerantes y empáticas o amorosas con los otros.

7 Rolando Toro (2009) cita experimentos realizados por diferentes investigadores que ponen en evidencia cómo cuando se conecta con las estructuras primarias que han dado lugar a las grandes simbolizaciones colectivas nacidas de los arquetipos colectivos a través de la dimensión física, se pueden sanar espacios de la personalidad o contribuir a una mejor cohesión de los miembros de la organizaciones. Sus trabajos sobre la biodanza llegan a muchos resultados paralelos obtenidos en estudios sobre otros sistemas biopsicofísicos como el Qi Kung o el Tai Chi que pueden servir para potenciar la cohesión de un grupo dado.

8 Como ya señalara E. Morin un sujeto es tal cuando es consciente de sus sujecciones reales y se plantea superarlas.

En el caso de las organizaciones estudiadas entrar en estas dinámicas vinculadas con el inconsciente vital ha llevado a crear nuevas herramientas en el campo de la gestión y la comunicación interna que pasan por una *micropolítica del deseo* que se gestiona a través de diferentes técnicas de reconexión interior, con los otros y la naturaleza que persiguen la toma de conciencia de la relación entre el principio vital personal que subyace a cada uno y la apertura a la otredad a través de la respiración y el movimiento, la voz, los sueños, la representación, la meditación, la reflexión, incorporando al sujeto como totalidad concreta.

Tener en cuenta esta dimensión en la perspectiva de las organizaciones desde las ciencias sociales supone *"redimir el cuerpo"* tanto tiempo olvidado por la ciencia occidental constituida como una gran ontología (Levinás, 1972; Babes, 1998; Toro, Jullien, 2007). George Bataille es uno de los primeros autores que subraya la importancia del cuerpo y lo vincula a la naturaleza y lo sagrado. Hasta no hace mucho, la identidad del *yo mismo* era el único de sus atributos. Sin embargo, Piaget avanza la paradoja de la identidad, que pone de manifiesto la necesidad del otro para que ésta se manifieste. M. Burbes[9] señala cómo el yo ontológico no tiene sentido sin el tu. E, Levinás llega a plantear incluso la sacralidad de la unión (Levinás 1972, Conesa, 2008); el éxtasis, a través de la epifanía identitaria que se deriva de que uno sea huésped del otro, dice el antropólogo y psicólogo R. Toro (2003). *Lo importante no es el contacto, es la conexión con el otro, la emoción, la vivencia con el otro, eso es el amor al otro, la vibración que puede mover al mundo.*

Distingue entre amor y empatía. El amor no considera legítimo cualquier hacer del otro, en cambio la empatía consiste en ponerse en el lugar del otro. La empatía es un acto de lucidez, señala, no es entrar en la epifanía de la relación, para lo que se requiere de amor, definiéndolo como *la experiencia suprema del contacto con la vida,* Toro (2003). También diferencia entre el amor indiferenciado que lleva a una actitud comprensiva, a una disposición, a una misericordia con el otro, un amor por la humanidad para cambiar las cosas y el amor diferenciado que siente al otro como propiedad. Este autor plantea que *La desconexión de los hombres de la matriz cósmica de la vida ha generado, a través de la historia, formas culturales destructivas. La disociación cuerpo-alma ha conducido a la profunda crisis cultural en que vivimos* y aunque ahora hay un intento de recuperar el cuerpo en esta nueva cultura hedonista del masaje y las psicoterapias corporales, dice Toro en otra de sus aportaciones. *Es necesario reformular las técnicas de asistencia. El primer problema de la sociedad es cómo alimentar millones de hambrientos, después, la liberación de los cuerpos…, d*ice Toro desde un planteamiento biocosmológico, no antrópico, cosmológico o teológico, compartiendo con David Bohm que bajo el dominio explicado por la ciencia, queda un dominio implicado de totalidad indivisa. *"Los datos reales de la ciencia* —dice Bohm— *sólo parecen tener sentido sobre algún tipo de fundamento implicado o unificador, o transcendental, subyacente a los datos explícitos"*. Toro (2003)

Estas dimensiones entorno al principio biocéntrico y a la biocosmología aparece en la mayor parte de las organizaciones que se plantean como alternativas desde una base comunitaria, junto con el principio de un cambio de modelo en los tipos de liderazgos señalados como "femenino", para dar cuenta de que se trata de liderazgos puntuales y basados en el cuidado, es el modelo de *liderazgo de servicio.* Comparten en gran medida lo que el creador de la biodanza dice *Desde hace miles de años hemos vivido dentro de un contexto cultural alienante. Más, si el universo está vivo desde el comienzo, la cultura del futuro será una cultura de la vida... Si las condiciones culturales y socioeconómicas son anti-vida, nosotros nos proponemos cambiar este sistema, no con la ayuda de una ideología, sino restableciendo en cada instante, en nuestra vida, las condiciones de nutrición de la vida... El Principio Biocéntrico pone su interés en un universo comprendido como un sistema viviente de gran complejidad. El reino de la vida abarca todo lo que existe, desde los neutrinos hasta los quasares, desde las piedras hasta los pensamientos más sutiles. Toda expresión, todo movimiento, toda danza, es un lenguaje viviente.*

6. Conclusiones in itinere

Esta investigación está en proceso, por tanto más que hacer conclusiones, aunque podrían aportarse algunas, nos interesa abrir al espacio del debate estas aportaciones.

Bibliografía

Alonso, L.E. y Rodríguez, G. (1994) "Necesidades sociales y crisis de los consumos públicos" en Revista de Occidente, nº 162. Madrid.

Amigos de la tierra (2012) Alimentos kilométricos las emisiones de CO_2 por la importación de alimentos al estado español. Disponible en http://www.tierra.org/spip/spip.php?article1549

Bataille, G. (1988) Madame Edwarda/ El muerto. **Barcelona** Tusquets, B.

Bataille, G.(1974) La parte maldita. Precedida de La noción de consumo. Barcelona. Edhasa,

9 Para Burber, el dato fundamental para poder darse cuenta que existe el ser, es la existencia necesaria de otro ser frente a él. Buber sostiene que el "yo" no existe nunca en sí mismo, el "yo" siempre se encuentra en relación: "No existe ningún Yo en sí, sino sólo el Yo de la palabra básica Yo-Tú y el Yo de la palabra básica Yo-Ello"M. Barber, 1998.

Bateson, G. (1991) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires. Planeta-Carlos Lohlé.

Beck, U. (2009) Sociedad del riesgo global. Madrid. Alianza Editorial.

Bohn, D. (1992) La Totalidad y el Orden Implicado. Barcelona. Kairós.

Boltanski, L. y Chiapello, B. (2002) El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid. Akal .

Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1979) La reproducción. Barcelona. Editorial Laia.

Buber, M. (1998) Yo-Tú. Madrid. Caparrós.

Caillé, A. y Dufoix, S. (2013) Le tournant global des sciences sociales. Paris. La Decoverte.

Castel, M.(1998) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Madrid. Alianza.

Comisión Europea (2012) Industrial Relations in Europe 2012, disponible en http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7498

Conesa, D. (2008) "La actualidad de Levinás. Una ampliación ética de la racionalidad teórica" en Pensamiento y cultura, Voll 11-2. pp 303-312.

De Sousa Santos, B. (2009) Una Epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, CLaCSo, pp. 160-209

Foerster, von H. (1994) "Visión y conocimiento" en Fried Schnitman, D, (ed.) Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires. Paidós. pp. 91-113

Friedman, J. (2013) "Remettre la mondialisation à sa juste place" en Caillé, A. y Dufoix, S. Le tournant global des sciences sociales. Paris. La Decoverte. pp.263-287

Fried Schnitman, D, (ed.) (1994) "Ciencia, cultura y subjetividad" en Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires. Paidós.

Fundación Primero de Mayo (2012) Trabajadores pobres y empobrecimiento en España, disponible en www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Estudio56.pdf

Fundación Alternativas (2013) Informe sobre la desigualdad en España. Bubok.

Gavira, L. (1998) "Límites epistemológicos de los análisis sobre el trabajo y sus implicaciones prácticas" en Sociología del Trabajo, nueva época, nº 34. pp.

Gavira, L. (1999) "Mujeres, trabajos y dispositivos de asesoramiento" en Nuevas propuestas (y riesgos) de pensar el empleo femenino. IDR, Fundación Universitaria e Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) Micropolíticas. Cartografías del deseo. Madrid, Editorial Traficantes de Sueños.

Habermas, J. (2001) "El Valle de Lágrimas de la Globalización". Claves de Razón Práctica, 109, Enero/Febrero, 4-10.

Ibáñez, J. (1994) El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Madrid, Siglo XXI España editores

Ibáñez, J. (1997) "Hacia una ética de la (eco)responsabilidad" en A Contracorriente. Madrid, Fundamentos.

Ibáñez, J. (1997) "La ecología en el pensamiento social de fin de siglo" en A Contracorriente. Madrid, Fundamentos.

Jullien, F. (2007) Nutrir la vida. Más allá de la felicidad. Madrid. Katz Editores.

Julien, F. (2007b) Entrevista a François Jullien en Una belleza nueva. Publicado por Mundo en cuestión. Disponible en http://www.unabellezanueva.org/francois-jullien/

Jullien, F. (2010) De lo universal, de lo uniforme, de lo común y del diálogo entre culturas. Madrid. Siruela.

Leblanc, E. (1996) La psychanalyse jungienne. Paris. Morisset.

Leblanc, E. (1997) La puissance symbolique dans nos vies. Paris. Bernet- Danilo

Levinás, E. (1972) Humanisme de l'autre homme. Montpellier. Fata Morgana

Mattelart, A. (2002) "Premisas y contenidos ideológicos de la sociedad de la información" en J. Vidal Beneyto, Ed. La ventana global. Taurus

Maturana, H. (1995): La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona. Anthropos,

Maturana, H. (1996): La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos del conocimiento. Barcelona. Anthropos,

Morgan, G. (1990) Imágenes de la organización. Madrid. Ra-ma.

Morin, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona Gedisa Editorial.

Ortí, A. (1995) "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social" en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Comp.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, Síntesis. pp. 87-99

Organización Internacional del Trabajo (2013), Revista electrónica de la OIT. Disponible en

Petrini, C. (2012) Conferencia inaugural del VI Congreso Internacional de Slow Food, Turín

Pries, L. (2013) "Les espaces echevetrés du <<tournant global>>" en Caillé, A. y Dufoix, S. Le tournant global des sciences sociales. Paris. La Decoverte. 101-114

Prigogine, I. (1994) "¿El fin de la ciencia?" en Fried Schnitman, D, (ed.). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires. Paidós. pp.37-60

Robertson, R. (1995) "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity," in Mike Featherstone, Scott Lash and Roland Robertson (eds.), *Global Modernitie*s, London. Sage. pp. 25-44. Sennett, R (2012) Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation. London. Penguin Books.

Sennett, R. (2008) El artesano. Barcelona. Anagrama.

Toro, R. (2007) Biodanza. Chile. Cuarto propio.

Toro, R. (2003) El principio biocéntrico. Disponible en http://www.biodanza.org

Toro, R. (2003) El cuerpo: Expresión social. Disponible en http://www.biodanza.org

Toro, R. (2009) Entrevista a Rolando Toro en La belleza de pensar. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=XYDZTj2J9Z0

Thomson, R. (1993) Critical approach on rational organizations. London.

Verdú, V. (2003) El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción. Barcelona. Anagrama. Colección argumento.

Vidal Beneyto, J.(2002) La ventana global. Madrid. Taurus.

CHINA EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO GLOBAL

José Mª Arribas Macho[1]

Resumen

La primera pregunta del presente trabajo es si tiene sentido hablar de "sociedad de consumo global"; en qué medida los productos estrella de la sociedad de consumo actual se distribuyen a lo largo y ancho del planeta y, sobre todo, como afecta a las condiciones de vida de sus habitantes. A continuación se abordan las transformaciones económicas y sociales en la China actual, así como el peso creciente de su economía en el resto del mundo. Por último se analiza el tipo de sociedad de consumo que se está construyendo en China, cuales son sus marcas y productos más emblemáticos, y en qué medida pueden afectar, o están afectando ya, al resto de las economías desarrolladas. La cuestión final consiste en plantear si la sociedad de consumo del siglo XXI, será una sociedad de consumo *"made in China*", (como la del siglo XX fue *"made in USA*), teniendo en cuenta las implicaciones derivadas de una presencia masiva de sus productos y de una posibler generalización de sus condiciones sociales, laborales y culturales, en el resto del planeta.

Palabras clave: sociedad de consumo, China, Cambio social, crisis ecológica

1.- ¿Una sociedad de consumo global?

¿Tiene sentido hablar de sociedad de consumo global? El avance de la globalización de la economía, junto a las nuevas tecnologías de la información, parece indicar una respuesta positiva. El modelo de consumo que los países industrializados adoptaron después de la I Guerra Mundial ha comenzado a generalizarse a lo largo y ancho del planeta a pesar de que todavía se manifieste con grandes desigualdades en los niveles de consumo.

El proceso se inició entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en medio de una profunda crisis del modelo de acumulación. A la estandarización de los procesos de trabajo y de las mercancías, le siguió un contexto internacional dominado por el colonialismo y el imperialismo. Como señalan algunos textos de la época, a partir de 1870, la supremacía industrial y comercial británica comenzó a flaquear y otras naciones como Alemania, Estados Unidos y Bélgica avanzaron con gran rapidez en la conquista de nuevos mercados. Gran Bretaña decidió entonces utilizar la "diplomacia de las cañoneras" con el objetivo, dijeron, de fomentar la "creación de necesidades civilizatorias" en el resto del mundo:

"Tuvieron que emplearse la diplomacia y las armas de Gran Bretaña para obligar a los propietarios de los nuevos mercados a comerciar con nosotros. La experiencia demostró que la manera más segura de afianzar y desarrollar nuestros mercados era la creación de protectorados o la anexión. El valor de dichos mercados en 1905 no debe considerarse como prueba definitiva de la eficacia de dicha política; *el proceso de creación de necesidades civilizadas* que Gran Bretaña pueda satisfacer es necesariamente un proceso gradual, y el coste de este tipo de imperialismos ha de considerarse como un desembolso de capital, cuyos frutos recogerán las generaciones futuras."(Hobson, J.A, 1889,88)

La competencia por los mercados entre las grandes potencias de la época, hizo cada vez más difícil a Gran Bretaña la colocación del excedente de su producción industrial, originando tensiones internacionales que acabaron dando lugar a la I Guerra Mundial; un conflicto que se agudizó con la crisis de las relaciones de clase, la llamada "cuestión social", y el triunfo de la revolución bolchevique.

Como podemos ver en los cuadros siguientes, a finales del siglo XIX y principios del XX, EEUU había comenzado a sustituir a Gran Bretaña en la escena internacional. La relevancia de la nueva potencia americana se agigantó por su elevado potencial para construir un mercado nacional de dimensiones continentales. En la segunda década del siglo XX, EE UU alcanzaba ya los 100 millones de habitantes, y desde 1900 se convirtió la primera productora mundial de carbón y de acero.

Crecimiento de la población en los Estados Unidos

Años censales	Habitantes (000.000)	% Incremento	Incremento respecto al censo anterior
1850	23,2	---	6,1%
1880	50,2	27,0 %	10,3%
1900	76	25,8%	13%
1910	92	16,0%	16%

Fuente: (Sternberg, 1954)

1 UNED

Producción de carbón y acero en EEUU, Alemania y Gran Bretaña (millones Tm.)

	CARBON			ACERO		
	G.Bretaña	Alemania	EEUU	G.Bretaña	Alemania	EEUU
18785-79	133.3	38.4	52.2	3.2	2.8	4.3
1900-04	226.8	110.7	281	4.9	7.3	13.4
1913	287.4	187.1	508.9	7.6	17.3	31.3

Fuente: (Sternberg, 1954)

Datos que nos muestran cómo en los inicios del siglo XX, EEUU había pasado a convertirse en la primera potencia industrial, aunque todavía no lo fuera en el sector financiero y el militar, algo que llegaría con la II Guerra Mundial.

Finalizada la contienda se produjo un nuevo modelo de consumo que Michel Aglietta ha denominado "Norma de consumo de masas", y cuyas características fundamentales coinciden con el fuerte proceso de urbanización (migraciones campo-ciudad, viviendas sociales, oficinas, trasportes públicos, etc.), la institucionalización de la lucha de clases (convenios colectivos, jurados mixtos) y un fuerte proceso de integración normativa a través de la publicidad y la propaganda política.[2] En definitiva, un nuevo modelo de acumulación basado en la construcción de potentes mercados nacionales, la intervención del Estado en la economía que va acompañado de la creación de grandes compañías de servicios públicos y de reformas sociales (Seguro de desempleo, pensiones, salario mínimo, New Deal). Se sientan así las bases de la hegemonía norteamericana y de lo que será el Estado del Bienestar europeo que hemos conocido hasta la actualidad.

Con la consolidación de la Sociedad de Consumo después de la II Guerra Mundial aparecen las políticas socialdemócratas que acompañaron al pleno empleo (implicación de los sindicatos en la gestión de la política económica) y al dominio ideológico de los medios de comunicación de masas. Durante los años 1970 aparece ya una primera crisis del consumo derivada del aumento de precios de las materias primas energéticas que supone la ruptura del equilibrio logrado durante la postguerra. Posteriormente, el predominio de las políticas neoliberales durante los años 1980 aceleró el proceso de mundialización de la economía y deslocalización industrial, iniciando un nuevo ciclo económico que se ha traducido en altas tasas de desempleo y precarización laboral. Podemos hablar a partir de este punto de la primera crisis del Estado del Bienestar, y en consecuencia, de la Sociedad de Consumo tal como se entiende a partir de los años 1960.

El proceso de constitución de la sociedad de consumo atraviesa, en definitiva, tres grandes fases: una primera en la que el nuevo consumo se dirige a las clases medias y a los sectores burocráticos y de negocios (1914-1945); una segunda que podemos llamar de madurez, y en la que los bienes de producción masiva alcanzan a todas las clases sociales, al tiempo que se generaliza el Estado del Bienestar (a partir de los años 1950); y una tercera fase (a partir de la crisis financiera de 2008) en la que la crisis se manifiesta con el brusco descenso de los niveles de consumo y de protección social en los países desarrollados, frente al auge de países emergentes como China[3], India, Brasil, etc.

En la medida en que los procesos están interrelacionados y la sociedad de consumo sigue contando con un centro y una periferia, el resultado de este proceso histórico nos permite hablar de una sociedad de consumo global, y todo ello teniendo en cuenta que los cambios actuales podrían definir un nuevo escenario (y tal vez nuevos actores) en el que se mantenga un consumo de masas globalizado. Desde este punto de vista, la situación actual tan sólo sería una crisis más de las sucesivas crisis que ha ido atravesando el capitalismo, aunque las limitaciones de tipo ecológico serían el condicionante más serio para desarrollo de una sociedad de consumo global.

2.- La irrupción de China en la economía global

Hemos visto como el proceso de constitución de la sociedad de consumo de masas a lo largo del siglo XX lleva impreso el sello de los Estados Unidos, pero dado el rápido crecimiento de la economía china durante las últimas décadas, todo parece indicar que a lo largo del siglo XXI puede producirse el relevo por parte de China. Desde las trasformaciones adoptadas por Deng Xiaoping en el año 1979, el gigante asiático ha recorrido un camino que hace plausible contemplarlo como primera potencia económica mundial. En el siguiente cuadro podemos observar la evolución de ese crecimiento económico durante las tres últimas décadas, así como su contribución en términos porcentuales al crecimiento del producto bruto mundial

En algunas proyecciones como las de Golmand Sachs está previsto que la economía China alcance el tamaño de la economía norteamericana en el año 2025, con la economía India ocupando el cuarto lugar después de la economía de Japón (Jacques, 2009). Para 1950 la banca de inversión prevé ya para China el primer lugar de la economía mundial, doblando la economía de EEUU y con la economía India en tercer lugar. Sólo dos países europeos aparecen entre las 10 grandes economías: Reino Unido y Alemania. Aunque debemos tomar con bastantes reservas este tipo de proyecciones confeccionadas a partir del crecimiento de años anteriores, sin duda, constituyen un buen indicador del clima de opinión que se está generando en torno al papel de China en la economía mundial.

2 "La manipulación consciente e inteligente de los hábitos y opiniones de las masas es un elemento fundamental en la sociedad democrática. Los que manipulan este mecanismo oculto de la sociedad son el gobierno invisible que constituye el verdadero poder del país". (Bernays,1928)

3 El último congreso del Partido Comunista Chino consideró al consumo como principal motor de crecimiento del país.

Crecimiento anual medio del PIB 1980-2010 (%)

	1980-1990	1990-2000	2000-2010
China	10,2	10,6	10,8
India	5,8	6,0	8,0
Brasil	2,8	2,9	3,7
Rusia	2,8	-4,7	5,4
EEUU	2,9	3,5	1,8
Japón	4,0	1,3	0,9
Alemania	2,1	1,5	1,0
Mundo	3,2	2,9	2,7

Fuente: Banco Mundial y FMI

Contribución al aumento del producto bruto mundial (%) dólares corrientes

	1980-1990	1990-2000	2000-2005	2005-2010	2010-2017
UE	29,6	14,6	39,5	14,4	12,4
Japón	17,2	16,4	-0,9	5,2	3,9
NEIA(*)	3,5	5,7	2,9	2,1	3,8
EEUU	**26,3**	**41,5**	**20,1**	11,6	16,7
China	1,6	8,1	7,9	**20,9**	**21,9**
India	1,3	1,5	2,5	4,2	4,4

Fuente: Pablo Bustelo, FMI (*) Corea del Sur, Taiwan, Hong Kong, Singapur

Una sociedad de consumo China

China cuenta con una población total de 1.306 millones y una población ocupada de 705 millones, de los cuales, 495 millones personas residen en zonas rurales y están mayoritariamente dedicadas a la agricultura, un sector que genera un modesto 13% del PIB. Los 210 millones de trabajadores urbanos, por el contrario, representan el 30% de la población ocupada, pero generan el 75% del PIB chino.

A continuación veremos en el cuadro siguiente, el peculiar proceso de constitución de la sociedad de consumo china a través de la evolución de sus cuatro "grandes productos" de consumo[4]:

LOS CUATRO "GRANDES PRODUCTOS" DEL CONSUMO CHINO

1950-1969	1970-1989	1990-2010
BICICLETAS RELOJES RADIOS MÁQUINAS DE COSER	TV EN COLOR FRIGORÍFICO LAVADORA RADIO-CASETE	AIRE ACONDICIONADO ORDENADOR TELÉFONO MÓVIL AUTOMÓVIL
Precio unitario: +100 yuan	Precio unitario: +1000 yuan	Precio unitario: De pocos cientos a + de 100.000 yuan
Marcas: todas "made in China"	Marcas: la mayoría de producción nacional	Marcas: Lenovo, Great Wall, Founder. Jointventure: Motorola, Nokia, Philiphs,Shanghai-Volkswagen, FAW-Audi, Guangzhou-Honda, Dongfeng-Peugeot

Fuente: Tang Jun y otros "China's Social Development", 2010.

Como puede observarse en el cuadro, mientras la sociedad de consumo occidental estaba ya en su fase de madurez, en las décadas de 1950-1960 la simplicidad de los productos de gran consumo en China apenas permiten hablar de una sociedad de consumo. Es durante las décadas siguientes, y particularmente a partir de 1979 con las reformas de Deng Xiaoping en marcha, se inicia el salto hacia la sociedad de consumo occidental. En muy pocos años, China ha pasado de productos de masas como la bicicleta y la máquina de coser a la preeminencia de los productos tecnológicos más avanzados, o si se quiere, a la preeminencia de los productos característicos del consumo occidental.

Un objeto emblemático de la sociedad de consumo como el automóvil, ha pasado de no jugar ningún papel relevante, a

4 La máquina de coser es un objeto de la protosociedad de consumo. Inventada por Isaac Merritt Singer en 1850 sería unos de los primeros objetos de consumo duradero. En la exposición universal de Chicago de 1892 se presentó como instrumento capaz de servir para la confección de todo tipo de "trajes del mundo", aunque en realidad sirvió para que los destinatarios de todo el mundo copiaran y vistieran ropa occidental (Ferguson, 2012).

convertirse en el producto más codiciado por la nueva burguesía china. Por otro lado, el país se ha convertido en el primer fabricante mundial de automóviles, doblando el número de vehículos producidos en Japón, segundo productor mundial, y a una gran distancia de Estados Unidos y Alemania que ocupan el tercer y el cuarto lugar respectivamente:

PRINCIPALES PAÍSES PRODUCTORES DE VEHÍCULOS (2010)

RANGO	PAÍS	Nº DE VEHÍCULOS	%
1	CHINA	18.264.667	23,5
2	JAPON	9.625.940	12,4
3	USA	7.761.440	10,0
4	ALEMANIA	5.905.985	7,6
5	COREA DEL SUR	4.271.941	5,5
6	BRASIL	3.648.358	4,7
7	INDIA	3.536.783	4,5
8	ESPAÑA	2.387.900	3,1
9	MEXICO	2.345.124	3,0
10	FRANCIA	2.229.421	2,9

Ciertamente, ello es debido a la presencia en el gigante asiático de la mayor parte de los grandes fabricantes de automóviles del mundo y a que muchos vehículos se destinan a la exportación, pero a las posibilidades de crecimiento del mercado nacional chino todavía no se les ve límite, lo que reafirma la deslocalización de las grandes firmas occidentales llevada a cabo durante las décadas anteriores. En cuanto al parque de vehículos, China no ocupa todavía la primera posición, un lugar que conserva Estados Unidos, pero si las políticas de estímulo del mercado nacional puestas en marcha recientemente comienzan a dar resultados[5], pronto veremos a China crecer en esa dirección.

PARQUE DE VEHÍCULOS MUNDIAL (2010)

PAÍS	Nº DE VEHÍCULOS (000.000)
1.- ESTADOS UNIDOS	300 millones
2.- CHINA	160 millones
3.- JAPÓN	75 millones
4.- ALEMANIA	46 millones
5.- ITALIA	35 millones
6.- FRANCIA	31 millones
7.- ESPAÑA	31 millones
8.- REINO UNIDO	30 millones
9.- BRASIL	21 millones
10.-MÉXICO	21 millones

El consumo de automóviles chino como el del resto de productos estrella descansa sobre una población con edades comprendidas entre los 25 y 45 años, un segmento muy interesado en la compra de automóvil y que, además, contempla las marcas extranjeras como productos de superior calidad. Se trata de personas con ingresos entre 4.000 y 12.000 dólares al año, un segmento que representa unos 100 millones de consumidores, y que los institutos de investigación de mercados prevén se multiplique en los próximos diez años, pasando a representar unos 500 o 600 millones de consumidores en 2.020. La clase media alta (con ingresos superiores a 12.000 dólares año) representa en la actualidad unos 10 millones de personas y los especialistas prevén que al ritmo de crecimiento actual pase en 2.020 a los 70 o 100 millones de consumidores (*Interchina consulting*). En la actualidad, existen ya más de 200 millones de personas que han accedido a los bienes de consumo duradero, y casi 3 millones de chinos «ricos» que cuentan con un patrimonio superior a los 700.000 €, lo que les sitúa ya muy cerca del mercado norteamericano (316 millones de consumidores).

La vivienda

Además de asegurar las condiciones de existencia de los trabajadores, la vivienda es el lugar de los bienes de consumo duradero –mobiliario y electrodomésticos-. La vivienda social aparece como la segunda mercancía básica en la *norma de consumo obrero*, después del automóvil, y en China está jugando un importante papel en el crecimiento económico de los últimos años, de hecho, se habla de una burbuja de la vivienda de dimensiones extraordinarias. Hasta julio de 1998, las viviendas en China eran asignadas a sus trabajadores por las unidades de producción, pero a partir de esa fecha, el Consejo de Estado modificó el sistema promoviendo lo que se ha llamado "monetarización" de las parcelas destinadas a viviendas, creando de ese modo un mercado inmobiliario que ha permitido a los bancos comerciales ofrecer créditos hipotecarios.

5 Las compañías chinas fabricantes de automóviles más importantes son Dongfeng Motor, FAW Group, Shanghai Automotive Industry Corporation y Chang'an Automobile Group. Algunas tienen joint ventures con compañías extranjeras, por ejemplo Chang's Automobile tiene acuerdos con Ford, Suzuki y PSA Peugeot-Citröen.

Uno de los inconvenientes para construir un auténtico mercado nacional ha sido la política del *hukou*,[6] o permiso de residencia, pasaporte que era necesario para establecerse en las zonas urbanas o cambiar de residencio, lo que ha generado amplias bolsas interiores de trabajadores "sin papeles" con toda la situación de marginalidad que ello conlleva, pero las autoridades chinas están considerando su supresión para favorecer la creación de un gran mercado nacional.

Las grandes marcas chinas

Con el desarrollo de la economía china durante las últimas décadas se han ido configurando algunas grandes marcas nacionales como las que presentamos a continuación[7]:

10 GRANDES MARCAS CHINAS

RANKING	MARCA	ACTIVIDAD
1	HAIER	Frigoríficos, lavadoras, cocinas, ordenadores, móviles. Sede en Qingdao.
2	LENOVO	Fabricante de ordenadores (participación de IBM y grupos americanos)
3	CHINA MOBILE	Telecomunicaciones. Con 655 millones de abonados es la compañía de telefonía más grande del mundo.
4	TSINGTAO BEER	Segunda productora de cerveza china. Producción en Quingdao
5	PINGAN INSURANCE	Seguros y servicios financieros. Fundada en 1988 y sede en Shenzhen
6	BANK OF CHINA	Es uno de los cuatro grandes bancos estatales chinos. Sede en Beijing
7	CCTV	Compañía de TV del Estado
8	AIR CHINA	Transporte aéreo. Compañía de bandera
9	HUAWEI	Equipos de comunicaciones. En junio de 2012 abrió un Network Operations Center (NOC) dedicado a gestionar redes en España y Europa.
10	SOHU & SINA	Portal de internet. Es el portal con más usuarios del mundo

Fuente: Wang Yifan, Brand in China, 2007

Se trata de marcas vinculadas al sector de los electrodomésticos, bebidas, informática y telecomunicaciones, banca, seguros y servicios públicos de comunicación y transporte. Destaca la presencia de SOHU & SINA, el portal de internet con más usuarios del mundo.

En el supuesto de que las proyecciones económicas vayan en la dirección correcta, cabe preguntarse, de qué modo va a influir esta sociedad de consumo a la china en el resto del mundo. Desde el lado del modelo productivo chino, sus características estructurales amplificarán la presencia exterior de grandes empresas, y con ello, la presencia mundial de la cultura china. Solo con datos de 2007, China consumía ya el 8% del crudo mundial, o el 40% del carbón, más un 32% del metal crudo, el 25% del óxido de aluminio, el 48% del cemento, el 33% del cristal, y el 30% de los fertilizantes, unas cifras abrumadores que se irán incrementando a medida que la economía siga creciendo[8]. Este modelo de crecimiento rápido ha empujado la salida exterior de las grandes empresas destinadas a captar materias primas y a relocalizar población, por ejemplo en África (Cardenal y Araujo, 2012), hay en la actualidad más de 5.000 empresas que sobrepasan el millón de trabajadores y técnicos en sectores como la minería, tierras raras, petróleo, refinerías, carreteras, puertos, agricultura, etc. En la actualidad, China se ha convertido en el tercer socio comercial e inversor en África, desplazando alguna de las antiguas potencias coloniales, aunque su presencia ha crecido también en Latinoamérica (un buen ejemplo es Venezuela que en 1999, exportaba a China 1,2 millones de toneladas de crudo, y en 2010 alcanzó los 20 millones de toneladas) o en Europa donde ya están presentes algunas de su grandes empresas energéticas, (la empresa estatal *Three Georges* ha comprado el 21,35% de la eléctrica estatal portuguesa EDP que opera en España, Brasil y EEUU, y controla la española Hidrocantábrico), de electrodomésticos e informática.

6 Véase Kan Wing Chan and Li Zhang, 1999, disponible en: http://www.upf.edu/materials/huma/central/historia/xinaXXI/lectures/Chan0.pdf

7 La ciudad fue creada en 1891 durante la dinastía Qing en la península de Shandong como zona defensiva, en 1898 pasó a concesión alemana (Tsingtau) convirtiéndose en una base naval. Fue atacada por británicos y ocupada por japoneses en 1914. En 1922 la recupera China en 1922. En 1903 los alemanes construyeron la Cervecería Qingdao, para los alemanes: Tsing Tau. píjiǔchǎng Qīngdǎo. Véase Wilkipedia.

8 Las tensiones económicas que la política expansiva china está creando en el resto del mundo ha llevado al magnate norteamericano Steve Schwarzman, con una fortuna estimada en 6.500 millones (creador delfondo neoyorkino Blackstone), a destinar 100 millones de dólares de su fortuna para un programa educativo de formación de élites en la Universidad china de Tsinghua. Según El País, el temor de Schwarzman es que esta frustración de los países desarrollados pueda desembocar en problemas militares si no se canalizan las tensiones actuales en las próximas décadas.

3.- ¿Hacia la *sinización* del mundo?

Todos estos cambios, junto a la desaceleración de la economía mundial desde el año 1980, especialmente en los países desarrollados, hacen que nos planteemos el papel de China en una supuesta sociedad de consumo global. China es ya el líder indiscutible del crecimiento (21% del incremento total mundial del PIB para 2005-10), tiene una posición preeminente en el segmento de productos industriales y la está adquiriendo en el sector financiero con la compra de deuda pública norteamericana y europea, aunque no sólo, pues también financia grandes proyectos e infraestructuras por todo el mundo. Su liderazgo en la producción de bienes de consumo masivo, ha ido acompañado de la instalación de factorías de las grandes corporaciones trasnacionales en su territorio (p.ej. Wolkswagen en Shanghai), y está expandiendo sus propias marcas nacionales, lo que contribuye al desplazamiento de la economía mundial hacia el eje Asia-Pacífico.

Conviene, no obstante, relativizar alguno de estos datos, pues si sus exportaciones estuvieron en 2011 por encima de las de los Estados Unidos y de las de la Unión Europea, su PIB sólo fue el 79% del de Estados Unidos, o el 78% de la UE. Por otro lado, la proporción entre el valor de las acciones negociadas en sus mercados bursátiles y su propio PIB, fue del 105%, frente al 204% de los Estados Unidos lo que indica que hay todavía una considerable distancia respecto a las dos grandes economías del planeta[9]. El declive de occidente ha encontrado en la expansión chino/asiática a un potente competidor, pero también a un colaborador en asuntos de política internacional que sustenta un modelo de crecimiento combinando bajos salarios y ausencia de derechos laborales. En consecuencia, la bajada mundial de precios que se ha producido en muchos productos industriales como consecuencia de la irrupción de la economía china ha terminado por beneficiar a ambas partes.

Otro aspecto a considerar es que China también ha superado a los Estados Unidos como país más contaminante del planeta. Si bien EEUU con una población notablemente inferior, es en términos relativos más contaminante, el crecimiento de consumo interno chino contribuirá al aumento de emisiones a la atmósfera y a los ríos. En este sentido, las protestas y los conflictos sociales están creciendo muy rápidamente en China debido al poco respecto de sus empresas por el medio ambiente. El consumo de energía también se ha multiplicado desde mediados de los años ochenta con los efectos contaminantes que conlleva el uso de energías poco limpias como el carbón, y a medida que se generaliza el automóvil, uno de los objetos emblemáticos de la norma de consumo de masas, se agrava el problema ambiental de las grandes aglomeraciones como Beijing.

Ante un escenario en el que los recursos del planeta resultan claramente insuficientes para sostener los actuales niveles de consumo, la no sostenibilidad energética del modelo chino comienza a ponerse de manifiesto en los foros occidentales. En este sentido, el Gobierno chino ha puesto en marcha una política de desarrollo de las energías alternativas que pudiera atenuar el proceso de destrucción ambiental pero dado lo elevado de la población y los todavía bajos niveles de consumo rural, puede resultar claramente insuficiente. Para hace frente a estos problemas, el gobierno chino ha comenzado a externalizar parte de su producción en países vecinos con menos problemas ambientales, e incluso menores costes laborales[10].

Tampoco parece probable que la sociedad china se convierta a corto plazo en una nueva norma de consumo de masas que incluya derechos sociales y de ciudadanía al estilo occidental, aunque es cierto que la conflictividad laboral y la lucha por subidas salariales está creciendo en los últimos tiempos. El rápido desarrollo del capitalismo de consumo chino, al igual que sucedió en los Estados Unidos y en otros países europeos, se asienta sobre un mercado nacional relativamente virgen, un gigantesco ejército de reserva de población rural fácilmente movilizable, y sobre un importante incremento de la desigualdad.

La nueva situación del consumo mundial hace que nos preguntemos por los propios límites de sostenibilidad del capitalismo, y especialmente, por el carácter finito de los recursos naturales y las dificultades para el tratamiento de los residuos industriales, problemas que están íntimamente ligados a la desruralización acelerada del mundo y al elevado crecimiento de economías emergentes como la china. La creciente dinámica de financiarización de la economía (Alonso y Fernández,2013) , así como la búsqueda de beneficios de las grandes empresas occidentales más allá de sus propias fronteras nacionales, han sido los principales responsables de esta dislocación del sistema de consumo de masas puesto en marcha en el período de entreguerras. Los años 1980 transformaron la relación existente entre la rentabilidad del capital industrial y el capital financiero con lo que la huida de capitales hacia nuevos sectores estratégicos ha sido masiva: banca comercial y de inversión, fondos de pensiones y de inversión, compañías de seguros, «hedge funds», etc. Los Estados occidentales han contribuido a esta dinámica mediante la eliminación de los controles de capitales, la liberalización de los mercados monetarios, la apertura de los mercados bursátiles, la flexibilización de los coeficientes mínimos de reservas de caja de las instituciones financieras y el impulso a los mercados de deuda pública. En una fase posterior, esos mismos Estados han comenzado a reducir su propia estructura renunciando a ejercer servicios públicos esenciales que caracterizaron al Estado del bienestar alcanzado durante la postguerra.

9 Mientras la renta (GDP) per cápita de EEUU es de 46.715$, la de China es de 6.075. En el año 2008, la proporción acciones negociadas/PIB de los Estados Unidos sólo era superada en el mundo por la región administrativa de Hong Kong. Banco Mundial

10 Pan Wei, Director del Centro de Asuntos Globales Chinos y profesor de la Universidad de Beijin, ante la pregunta de cómo resolver la contradicción aumento de la desigualdad/dinamismo económico respondía que el problema se resuelve externalizando las manufacturas: "China está rodeada de países con mano de obra muy barata, como India, Vietnam, Laos, Camboya, Myanmar o Indonesia. Conforme se reduzca la brecha entre población urbana y rural y escasee la mano de obra hay que deslocalizar –de hecho ya hemos comenzado- las manufacturas para mantener un ritmo alto de crecimiento". El País, 9 de diciembre de 2012.

De la mano de la financiarizacion de la economía, el capitalismo realiza un desplazamiento desde la forma industrial-productiva a la forma sociedad de *rentistas*, de modo que el crédito sustituye a la inversión y el *cobro de dividendos* se impone como estrategia en unas sociedades occidentales en las que las *rentas de la propiedad* predominan frente a las rentas del trabajo, al menos de un modo retórico. Así, la dinámica de las crisis económicas durante las dos últimas décadas ha sido una continua formación y estallido de *burbujas* especulativas, antes que un fenómeno de sobreproducción como sucedía en otros estadios anteriores del capitalismo; ahora son las burbujas financieras creadas por empresas "punto com", productos "subprime", el sector inmobiliario en general, o los activos financieros de cualquier tipo.

Las magnitudes de acumulación capitalista han roto su escala y el valor de los activos financieros ha sobrepasado con creces los crecimientos de productividad y los beneficios reales de las sociedades, convirtiéndose en una pesada losa para Estados, empresas y particulares; en 2011, las tres cuartas partes del volumen de la deuda mundial, 158 billones de dólares, correspondían a deuda privada. Algo que fue constitutivo de la primera sociedad de consumo de masas: la venta a crédito, parece haber dislocado definitivamente el funcionamiento del sistema. Frente a esta situación, los países europeos están aplicando medidas de contracción del gasto público y privado lo que está provocando un descenso en los niveles de consumo nunca vistos. China, en cambio, a partir de la crisis financiera de 2008, inyectó en la economía sumas equivalentes al 40% del Producto Interior Bruto (GDP), y en poco tiempo, la inyección de moneda en el sistema casi se ha triplicado (Domenach, 2012). Como elemento negativo, la inflación ha crecido hasta el 6%, con el consiguiente descontento popular ya que en algunos productos básicos como la carne de cerdo, los precios se han incrementado hasta un 50%. Los precios de las casas también se han triplicado en las grandes ciudades.

4.- Discusión

Si consideramos algunos de los rasgos estructurales que Michel Aglietta asigna a la sociedad de consumo de masas: producción de objetos de consumo masivo, aumento de los salarios reales, estandarización de las pautas de consumo, proceso de urbanización, intervención del Estado en la economía, creación de grandes compañías de servicios públicos, etc. China avanza de forma meteórica hacia la construcción de una gigantesca sociedad de consumo de masas. La cuestión que nos plantemos es en qué medida esa nueva sociedad de consumo va a condicionar el modelo de consumo construido en Estados Unidos y en el resto de países occidentales. El hecho de que el centro se esté desplazando hacia oriente y que China ocupe cada vez más posiciones de liderazgo internacional, plantea algunos interrogantes sobre el tipo de sociedad de consumo que hemos conocido hasta ahora. A la luz de estos acontecimientos, podemos contemplar varios escenarios posibles:

- Primer escenario: el nivel de consumo de los países desarrollados desciende a medida que aumenta el de los llamados países emergentes, de modo que, como si de una ley de vasos comunicantes se tratase, se alcanza un especie de equilibrio planetario, al menos entre esos dos grandes bloques económicos. Es el escenario, sin duda, más positivo.
- En el segundo escenario los países desarrollados continúan descendiendo en sus niveles de consumo a medida que el de los países emergentes aumenta, de modo que estos últimos ocupan el lugar que antes ocupaban los primeros. Huelga decir que este escenario puede estar acompañado de grandes tensiones y conflictos bélicos por el control de los mercados.
- Y tercer escenario: La crisis no cambia nada. El desarrollo de las nuevas tecnologías permite sostener el liderazgo de Estados Unidos y los países occidentales, de modo que a pesar de algunos reajustes profundos de la economía y de las condiciones sociales de producción (desmantelamiento relativo del Estado del bienestar), el llamado primer mundo sigue marcando las reglas de juego, junto a nuevos países emergentes como China que se incorporan al selecto club de los países ricos.

Frente a estos tres escenarios también hay quien ha contemplado un cambio total de modelo, pues es posible que este capitalismo corporativo, cuyas empresas privadas se dedican a externalizar costes de producción, puede estar agotado. El hecho de que las grandes empresas se hayan dedicado durante mucho tiempo, como dice Wallerstein, a "no pagar la factura", desentendiéndose, por ejemplo, de los residuos que arrojan a la naturaleza sin preocuparse de su toxicidad para el entorno, o adquiriendo "materias primas sin preocuparse del coste de mantener la oferta a largo plazo", o utilizando infraestructuras públicas que no pagan, puede que esté llegando a su fin: "Este sistema ha funcionado bien durante quinientos años, pero ahora nos encontramos con ríos contaminados, bosques talados, y el coste de los puentes y de su reparación ha aumentado considerablemente. Por lo tanto, el mundo se encuentra ya en "crisis ecológica". y durante estos últimos treinta años han aparecido muchos movimientos que denuncian los peligros que corre el planeta. Al igual que la des-ruralización define una asíntota que señala los límites de disponibilidad de una mano de obra barata, el agotamiento ecológico posiciona una asíntota más allá de la cual la externalización de los costes se vuelve demasiado pesada para que sea soportada por la colectividad" (Wallerstein, 2002, 91).

Bibliografía

ABACO, (2012) Revista de cultura y Ciencias Sociales: "China está cerca", nº 71-72.

Alonso, L.E., Fernández Rodriguez, Carlos J. (Ed.) (2012) "La finaciarización de las relaciones salariales. Una perspectiva internacional", La Catarata.

Beltrán, J.(2006) “Perspectivas Chinas” Ediciones Bellaterra, Barcelona.

Cardenal, J.P. y Araujo H. (2012) “La silenciosa conquista china”, Ed. Crítica.

Domenach, Jean-Luc (2012): “China’s uncertain future, Columbia University Press.

Ferguson, Niall: (2012)“Civilización. Occidente y el resto”, Debate.

Fernández Lommen, Y (2001).: “China. La construcción de un estado moderno”, Catarata.

Fundación Seminario de Investigación para la Paz (2009): “La emergencia de China e India en el siglo XXI”, Gobierno de Aragón.

Granet, Marcel (2013) “El pensamiento chino”, Editorial Trotta.

Hobson, J.A. (1981) “Estudio del imperialismo”, Madrid, Alianza Universidad.

Jacques, Martin (2012): “When China rules the world”. Penguin books.

Kan Wing Chan and Li Zhang, (1999) “The *hukou* System and Rural-Urban Migration in China: Processes and changes” *The China Quarterly* .

Lovell, Julia (2007): “La gran Muralla. China contra el mundo (1000 a.C. -2000 d.C.) Debate.

Monografías del CESDEN (2009): “China en el sistema de seguridad global del siglo XXI, Centro Superior de Estudios de la Defensa.

Sternberg, F. (1954) “Capitalismo o socialismo?, FCE. México.

Tamames, R.(2007) : “El siglo de China. De Mao a primera potencia mundial”, Planeta.

Tang Jun, Zhang Yi, Wang Chunguang & Feng Ling (2010): “China’s Social development”, China Intercontinental Press.

Wallerstein, I.(2002) “¿Mundialización o época de transición? Una visión a largo plazo de la trayectoria del sistema-mundo” en Chesnais, F. et al. *La globalización y sus crisis. Interpretaciones desde la economía crítica.* Madrid, Ed. Catarata.

Wang Yifan, (2007): “Brand in China”, China intercontinental Press.

Wo Xiaobo (2010): “La China emergente. La transformación del gigante asiático desde dentro” China Intercontinental Press.

Xi Qiaojuan & Zhang Aixiu (2010): “China’s Science Technology and Education”, China Intercontinental Press.

OBSOLESCENCIA PLANEADA Y CONSUMO COLABORATIVO: ¿TENDENCIAS CONTRAPUESTAS EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO ACTUAL?

Gaspar Brändle[1]

Resumen

Un sistema productivo con una capacidad casi ilimitada de fabricar, necesita dar salida a todo lo que produce y por eso podría argumentarse que es *necesario* que los objetos de consumo tengan una obsolescencia planeada y progresiva, bien por un desgaste natural debido al uso cotidiano (pérdida de su valor funcional), bien por un desgaste artificial debido a un cambio en los cánones estéticos (pérdida de su valor simbólico), que deje paso a la permanente llegada de renovados objetos de consumo. Bajo este sistema, los bienes están destinados a una vida efímera y los consumidores deben estar socializados en un consumo simbólico de objetos a los que no deben apegarse dado el proceso generalizado de usar, tirar y sustituir. Pero de manera paralela, diferentes contextos relacionados con una profunda y sostenida crisis económica, la enorme difusión de las TICs, el aumento de los movimientos de concienciación y sensibilización medioambiental, o la aparición de nuevos sentidos de comunidad y adhesión social, hacen que se planteen nuevas situaciones en torno al consumo. Este último modelo se caracteriza por un tipo de consumo más sostenible, donde la durabilidad de los objetos se constituye como un valor y donde se crean renovados espacios de solidaridad grupal en torno al proceso de consumo. Nos situamos así ante tendencias contrapuestas que podrían ilustrar el panorama actual de las sociedades de consumo maduras, a caballo entre el consumo simbólico y el uso funcional de los objetos, entre el consumo como sinónimo de extinción y la búsqueda de nuevas estrategias de ahorro y sostenibilidad, o entre el consumo como fin acumulativo y su opuesto, aquel basado en la redistribución de los bienes. El objetivo se este trabajo se centra en describir las tendencias de consumo actuales, dejando diversas cuestiones abiertas para la reflexión.

Palabras clave: obsolescencia; objetos-signo; individualismo; consumo colaborativo; comunidad

Introducción

Nunca antes habíamos vivido en un entorno tan materialista como el actual, nuestra vida cotidiana se desarrolla en un escenario de abundancia de objetos para el consumo, cuya duración está limitada artificialmente. En un corto periodo de tiempo los objetos deben perder su valor, hacerse inservibles funcional o simbólicamente, para dejar paso a una nueva gama de renovados objetos listos para reiniciar el vertiginoso ciclo de nacimiento-uso-obsolescencia-desecho. A su vez, es evidente que el consumo sigue caracterizándose por poseer un marcado valor económico e instrumental, pero al que sin duda se le suma un valor expresivo o simbólico, relacionado con la apropiación por parte de los consumidores de los múltiples objetos de consumo puestos a su disposición, a través de los cuales se forja la identidad individual, la distinción y la diferenciación.

No obstante, la aparición de nuevos escenarios en los que se ponen en juego la colaboración, la participación y el sentido de comunidad, hace que se generen renovados espacios que vehiculan la interacción social en el ámbito del consumo. Prueba de ello son las comunidades de marca o la tendencia al consumo colaborativo o *procomún* (gestión y uso colectivo de los bienes), elementos que configuran un remozado escenario de consumo y lo sitúan en un plano en el que se modifica el sentido social de esta actividad. Estaríamos así ante una cierta superación de la propensión a la propiedad individualizada de los objetos, extendiéndose la tendencia a compartir (*sharing*), la cual, entre otros aspectos, reporta al individuo el beneficio de reforzar el sentimiento de unidad con sus semejantes.

Nos situamos, pues, en un escenario en el que se confrontan diversas tendencias que definen a las sociedades de consumo actuales. Por una parte la sobreabundancia de objetos de consumo efímeros que aseguran un ciclo sinfín de adquisición y desuso, la cual corre en paralelo a la expansión de un tipo de consumo altamente individualista propio de una sociedad eminentemente narcisista. Por otro, la difusión de espacios colaborativos de consumo que permiten reducir, reciclar y reutilizar los objetos para darles "una segunda vida", prácticas que además permiten a los consumidores desarrollar un amplio sentido de comunidad.

Dado que vivimos en sociedades altamente heterogéneas donde se hace difícil establecer tendencias unívocas, este trabajo tiene el objetivo de plantear una serie de cuestiones para la reflexión: ¿se están realmente cambiando los aspectos sociales del consumo (p. e. hacia consumos más sostenibles)? O, ¿simplemente asistimos a un cambio de escenario pero donde

1 (gbrandle@um.es) Universidad de Murcia

el trasfondo sigue siendo el mismo? ¿El consumo simbólico pierde terreno ante el uso funcional de los bienes? O, ¿todo consumo ha devenido en simbólico en las sociedades actuales? ¿Nos situamos ante la aparición de consumidores más solidarios que ya no buscan distinguirse por el consumo, sino simplemente obtener acceso a recursos comunitarios? O, ¿finalmente es simplemente una estrategia en la que los consumidores, una vez agotada la utilidad social del objeto, pretenden sacarle algún rendimiento adicional? ¿Estamos ante un sentimiento verdadero de pertenencia y de lealtad grupal, en el que se genera un proceso de socialización colaborativa? O, ¿la motivación para participar en los espacios sociales de consumo es principalmente competir y aprovecharse de esta adhesión grupal para conseguir beneficios individuales? ¿La crisis económica -y por tanto de consumo- acelera la aparición de nuevos escenarios colaborativos motivados por la necesidad (consumos defensivos)? O, ¿simplemente se promueven nuevos tipos de consumo que permiten la difusión de estilos de vida diferenciales (consumos distintivos)? Finalmente, ¿podemos hablar de tendencias macroestructurales? O, ¿nos movemos en el plano de las estrategias personales?

1. Obsolescencia planeada de los objetos de consumo

En las sociedades desarrolladas el individuo común está rodeado de objetos, algunos incluso tienen más objetos de consumo alrededor que personas. La soberbia capacidad del sistema productivo permite esta abundancia material, que contrasta con la escasez que se vivía hace tan solo unas cuantas décadas. En aquellos momentos los objetos eran pocos y su valor fundamental residía en la durabilidad. Un objeto que cumplía con su función durante un largo periodo de tiempo resultaba ser una buena inversión. Ahora el número de bienes disponibles para el consumidor se ha multiplicado exponencialmente pero, paralelamente, su vida útil se ha acortado drásticamente sometida a una lógica de mercado caracterizada por la innovación y la aceleración de los ciclos de producción y venta. Así el consumidor se acostumbra a la presencia constante de novedades, debidamente difundidas por la publicidad y subordinadas al dictado de las modas, pero ello implica también que esté preparado para deshacerse en el menor plazo posible de los artículos de consumo para dejar espacio a la nueva gama de productos. El recorrido entre el centro comercial y el basurero es cada vez más corto (Bauman, 2007).

Generalmente los objetos aúnan al menos dos cualidades, una funcional relacionada con su valor de uso y otra simbólica vinculada con su valor social como signo de estatus. Ahora bien, en la mayoría de los casos una función prevalece sobre la otra -piénsese por ejemplo la diferencia entre una joya y una lavadora-, y dado el sistema de consumo actual el valor simbólico suele prevalecer sobre el funcional. Los consumidores se *apropian* íntegramente de la mercancía, no sólo en su materialidad y uso funcional, sino también en su valor simbólico e inmaterial.

La sociedad de consumo es una sociedad basada en la producción para el deseo, donde la necesidad y la funcionalidad del objeto quedan relegadas, a veces, a un segundo plano. En muchas ocasiones cuando se adquiere un objeto, no se busca sólo que ese objeto satisfaga una necesidad *real*[2], sino la compra de un fetiche, un signo o emblema que señale simbólicamente la clase, personalidad o distinga al individuo. Como señala Severiano "el consumidor no consume el objeto en su funcionalidad o 'valor de uso' –esto ya es irrelevante-, sino todo un universo imaginario que rodea la mercancía: estatus, poder, diferenciación social, seguridad, belleza, felicidad, etc. [es una] forma de apropiación fetichista del objeto" (2005: 131).

Así pues podemos convenir que los objetos son signos (Baudrillard, 1996) que nos permiten comunicarnos con los demás (Douglas & Isherwood, 1996). Esto podría ayudar a comprender el proceso según el cual objetos que todavía mantienen una utilidad material, se queden obsoletos en su utilidad simbólica, perdiendo el significado que antes transmitían. Así la mayor parte de los bienes se mantienen inalterables durante un período limitado de tiempo en el que conservan todas sus cualidades funcionales y simbólicas para, llegado el momento, desaparecer dejando hueco a nuevos productos aunque sigan siendo plenamente funcionales.

En definitiva, la necesidad que todavía quedaba satisfecha con la utilidad material del objeto, deja paso al deseo exacerbado e inagotable de renovados bienes simbólicos. Además, y aunque el aspecto simbólico del bien quedara inalterado con el tiempo e incluso existiera una normativa que asegurara la durabilidad funcional de los bienes, la facilidad para producir hace que muchas veces sea más rentable sustituir el producto que repararlo.

La obsolescencia estilística de los objetos de consumo forma parte de un proceso más amplio de estilización de la vida cotidiana, donde la función utilitaria de las cosas pasa a un segundo plano para convertirse en una cuestión básicamente estética. Es la nuestra una *sociedad del espectáculo* (Debord, 1994) donde las fronteras entre lo público y lo privado se difuminan para que la propia vida se convierta en una representación. La importancia dada al cuerpo como un elemento más de la cultura del símbolo (Briceño, 2011), que trasciende la esfera de lo privado para exhibirse en los espacios públicos y que tiene la misma condición obsolescente que el resto de objetos-signo, es un ejemplo paradigmático de ello (Wolbring, 2010).

Si en el capitalismo de producción el ritmo de consumo era rápido, pero siempre marcado por la duración del proceso de fabricación y venta; en el capitalismo de consumo, la imperante necesidad de la novedad comercial, de la innovación

2 Se podría decir que la necesidad *real* es aquella que se satisface gracias a la funcionalidad del objeto y la *simbólica* es aquella satisfecha gracias a las cualidades expresivas del objeto.

técnica, etc., hace que el tiempo se acorte, quedando reducido al instante, si fuera posible**.** De manera que en esta sociedad el proceso de consumo adquiere así un ritmo más o menos vertiginoso, una inmediatez que predestina a los artículos de consumo a tener una vida efímera que cada vez se acorta más. La *muerte social* (obsolescencia), que se produce cuando el objeto ha perdido su función simbólica, llega mucho antes que la *muerte funcional* (desgaste), momento en el que su utilidad práctica desaparece. Por tanto, el ciclo de vida del producto obedece más a su durabilidad simbólica que a su durabilidad técnica.

Asistimos a lo que se puede denominar como una inflación de novedades, cuyo resultado final es la sobreabundancia de productos en el mercado, que en la mayoría de los casos llevan grabada una malformación congénita en sus genes que les aboca a una obsolescencia prematura. En este contexto, la competencia entre las empresas se intensifica y el tiempo se convierte en un factor vital en la lucha por adelantarse en la comercialización de nuevos productos. Un aspecto que se lleva hasta el límite en algunos sectores comerciales, donde se anuncian los nuevos productos con mucha antelación a su salida a la venta al público. Esta estrategia permite dar notoriedad al producto y a la marca, a la vez que se crea y se fomenta un fuerte deseo de posesión. De esta manera, el hiperconsumidor no consume sólo cosas y símbolos: consume lo que todavía no tiene concreción material (Lipovetsky, 2007).

Esta obsolescencia progresiva y acelerada no es sólo patrimonio de los objetos de consumo, sino que forma parte de un conjunto de valores compartidos y de una nueva manera de entender la vida cotidiana. Las personas también forman parte de este ciclo de usar-tirar-renovar: trabajadores temporales que son sustituidos por otros, relaciones de pareja fugaces que se suceden a lo largo de la vida, etc. El cambio permanente y la renovación constante, se convierten así, en uno de los arquetipos de la sociedades actuales.

2. Hacia un uso comunitario de los bienes

Ahora bien, en los últimos años nos encontramos ante un nuevo contexto que está cambiando los valores, hábitos y objetivos de las personas que viven en las sociedades opulentas, especialmente aquellos centrados en la satisfacción permanente e inmediata de necesidades y deseos, sean éstos reales o creados artificialmente.

La crisis económica actual se constituye como uno de los últimos paradigmas de la globalización, afectando en mayor o menor grado a todas las economías mundiales. Y esta es precisamente una de sus especificidades ya que, si bien es generalmente asumido –según el modelo de Kondratieff- que la economía pasa por ciclos de expansión y recesión, hay acuerdo en señalar que nunca antes la crisis había alcanzado con similar virulencia al conjunto de las economías del planeta. Algunas de sus consecuencias nos empiezan a resultar bastante familiares: colapso crediticio y bancario, bancarrota de grandes imperios empresariales, destrucción de empleo, descenso de las rentas, caída de los niveles de consumo, etc.

Ello hace que toda una serie de prácticas que estaban fuertemente arraigadas entre los integrantes de las sociedades de consumo maduras empiecen a ajustarse al nuevo contexto, de manera que el comportamiento y las motivaciones de una buena parte de los consumidores comiencen a cambiar. Un escenario de recursos escasos lleva a que las estrategias se ajusten y poco a poco se modifique el modelo anterior.

Más allá de la escasez actual que tiene un peso relevante para que una parte importante de la población se vea obligada a cambiar sus hábitos, también se empiezan a levantar voces en contra de un modelo insostenible. El compromiso con otras personas en situación de necesidad y la búsqueda de un modelo más respetuosos con el medioambiente también nos sitúan ante este nuevo escenario.

Por otro lado, el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han ampliado los espacios de intercomunicación y sociabilidad. La *Web 2.0* es una plataforma especialmente caracterizada por la colaboración entre sus usuarios. Además no debe pasar inadvertido el hecho de que dicha colaboración se desarrolla en un contexto caracterizado por la confianza y la horizontalidad de las relaciones, dado que es un sistema de producción entre iguales, donde todos son potencialmente aptos para aportar sus conocimientos e ideas y/o para mejorar las contribuciones de los demás. Nos situaríamos así en un contexto propicio para una "retórica de la democratización" (Beer y Burrows, 2007) al generarse un espacio de participación social abierto en el que, en teoría, cualquiera puede hacerse ver y escuchar, teniendo en sus manos una parte del control de los contenidos que se generan y difunden online.

Entre sus múltiples aplicaciones permite precisamente la creación de espacios -a escala local, pero también global- donde compartir los objetos de consumo. Este "nuevo" modelo de consumo transforma la forma en la que los consumidores se apropian de los objetos, poniendo más el énfasis en el acceso que en la propiedad. Ya no se hace necesario poseer el bien para disfrutar del mismo: productos que se ofrecen como servicios y que pueden ser alquilados, las webs que permiten compartir el vehículo o la vivienda con otros usuarios, el intercambio de material cultural a través del sistema *peer to peer* (P2P) y, en definitiva, el reciclaje de objetos que ya no se utilizan y que se ponen a disposición de otros consumidores o usuarios a través del intercambio y la cesión, son solo algunos ejemplos que atestiguan la cristalización de esta tendencia.

Felson y Spaeth (1978) ya hablaban hace tres décadas del "consumo colaborativo" para referirse a aquellas situaciones donde se comparten bienes y servicios entre varios usuarios con el fin de maximizar los recursos disponibles, pero ha

sido recientemente cuando ha empezado a tener cierta relevancia asociado a las nuevas posibilidades que ofrece la Red, al elevar exponencialmente las posibilidades de aprovechamiento de los bienes y servicios que circulan en las sociedades de consumo[3].

De manera que si la dinámica central del consumismo moderno está en gran medida relacionada con un insaciable deseo de los consumidores por la novedad (Campbell, 1992), apoyada en un sistema estructurado a partir de la moda, la publicidad y un sistema productivo de gran capacidad; esta nuevas tendencias pondrían el énfasis en otros aspectos que enlazan con el hecho de disfrutar de la experiencia, del uso y no tanto de la posesión o la sensación del "estreno".

El impacto beneficioso sobre el medio ambiente también debe ser subrayado, ya que se pasaría de un sistema de consumo vertiginoso, donde "la economía de los consumidores debe recurrir al *exceso* y el *despilfarro*" (Bauman, 2010: 230), a otro donde en lugar de usar y tirar, se apostaría por reciclar, reparar, compartir y reutilizar. Se pasa así de la "generación me" a la "generación we" (Botsman y Roo, 2010).

En definitiva, este nuevo modelo de consumo colaborativo se convierte en un movimiento social, económico y cultural que modifica la manera en la que hasta ahora se habían cubierto las necesidades y deseos. Además, estos movimientos e iniciativas en torno al consumo tienen un impacto sobre la creación y mantenimiento de lazos sociales. De hecho, para Belk (2010), estamos ante una cierta superación de la propensión a la propiedad individualizada de los objetos, extendiéndose la tendencia a compartir (*sharing*), la cual, entre otros aspectos, reporta al individuo el beneficio de reforzar el sentimiento de unidad con sus semejantes, generándose así un "vínculo comunitario" (Cova, 1997).

Y es que las TICs permiten la creación de un contexto en el que se multiplican las posibilidades para la interrelación y la vinculación social de personas independientemente del espacio geográfico en el que éstas se encuentren (desespacialización) y además parece que los referentes de pertenencia se hacen cada vez más flexibles, permitiéndose ciertos devaneos en relación a la lealtad grupal. Así, la pertenencia a una entidad puede ser compartida y practicada simultáneamente junto con la pertenencia a otras entidades en casi cualquier combinación, sin que ello provoque necesariamente una condena ni unas medidas represivas de ninguna clase.

Un ejemplo de estas nuevos espacios para la adhesión grupal en el ámbito del consumo son las *comunidades de marca*, grupos sociales en los que sus miembros comparten una intensa lealtad hacia una marca comercial y, además, como cualquier otro grupo, se caracterizan por los rasgos específicos de la vida en comunidad: conciencia de pertenencia, transmisión de ritos y tradiciones, y sentido de responsabilidad hacia el grupo –si bien el centro de estos sentimientos y actitudes es explícitamente comercial- (García Ruiz, 2005).

Son comunidades en las que se ponen en juego, por tanto, formas de sociabilidad de los consumidores (Fonseca et al, 2008). Nos situamos de esta manera ante un contexto en el que si por un lado es evidente que el consumo tiene un aspecto puramente instrumental, la adquisición y uso práctico del producto; por otro, el acto de consumo se enmarca dentro de un amplio proceso relacionado con la posibilidad de generar interacciones sociales y un compromiso colectivo en torno a él, lo que le otorga un elemento claramente expresivo (Muñiz y O'Guinn, 2001).

Algunas reflexiones finales

El modelo de consumo masivo y acumulativo tiene varias consecuencias negativas, por una parte la sociedad de consumo sólo puede presentarse parcialmente como una moderna sociedad de la abundancia, pues constantemente aparecen nuevos deseos de consumo, y con ellos nuevos grupos sociales insatisfechos al no poder cumplirlos. De manera que la "revolución en el crecimiento de las expectativas", fruto del proceso de desarrollo industrial y la capacidad de producir más cantidad de bienes, provoca una "revolución en el crecimiento de las frustraciones", debido a que no todas las expectativas pueden ser satisfechas.

Por otro lado, una sociedad que fomenta el despilfarro, la abundancia material y las desigualdades extremas, tiene un efecto todavía más perjudicial: la destrucción del entorno natural. Efectivamente, según la RAE la primera acepciones del término consumir es la de destruir o extinguir. Indudablemente cuanto más se consume más se tiene que producir, y cuanto más se produce más recursos se consumen (agua, energía, etc.). El problema es que son muchas más las personas que se integran en el proceso de consumo, que aquellas que se involucran en los movimientos a favor del medioambiente. La ecuación por tanto resulta fácil de resolver: más consumidores cada año y más necesidades que cubrir significan menos recursos preexistentes.

Quizá la solución esté en un cambio de modelo pasando de la propiedad individual y la obsolescencia planeada de los objetos de consumo a la difusión del consumo comunitario donde prima el acceso compartido y el disfrute del objeto en su característica más funcional, apoyado en la regla de las tres R: reducir, reciclar, reutilizar (o incluso de las cinco, si sumamos la de reparar y la de redistribuir).

Además este nuevo sistema debería favorecer el cambio en la durabilidad de los bienes, ya que si los productos quieren ser utilizados para intercambiar tienen que alargar su vida útil, estar fabricados para soportar un uso intensivo y adaptarse

3 De hecho esta tendencia ha sido elegida recientemente por la revista TIME entre las diez ideas que cambiarán el mundo. Veáse http://www.time.com/time/specials/packages/completelist/0,29569,2059521,00.html

a las necesidades de varios usuarios. No pueden ser *bienes terminales* (Kopytoff, 1995) en los que un único propietario les de uso durante un período determinado de tiempo y después carezcan de valor económico y de uso por la aparición de nuevos modelos más modernos, estilizados, útiles e, incluso, más baratos. Si tienen una obsolescencia programada y acelerada es difícil que puedan entrar en ese círculo de intercambio y por ello la durabilidad podría volver a constituirse como un valor intrínseco de los objetos, como así fue en otros momentos de la Historia donde eran escasos y debían durar para rentabilizar la inversión. Por ello ya se empiezan a atisbar cambios en las normativas que tratan de regular el mercado, promoviendo la durabilidad como un requisito legal de los bienes y fijando una horquilla en la duración de los objetos que vaya asociada a unos estándares mínimos de calidad (Cooper, 2010).

En definitiva si se materializa y generaliza el modelo de consumo colaborativo y comunitario tendríamos varias consecuencias positivas. Desde el punto de vista medioambiental la generación de menos residuos, la menor presión sobre recursos escasos, o la difusión de prácticas más sostenibles. Desde el punto de vista económico, se podrían crear nuevas maneras de crear beneficio y empleo en época de crisis. Y, por qué no, sociales, ya que se podrían estar afianzando nuevos lazos comunitarios, difundiendo renovados valores de solidaridad y compromiso grupal.

Bibliografía

Baudrillard, J. (2004) (p. e. 1969) El Sistema de los Objetos, México, Siglo XXI.

Bauman, Z. (2007) Vida de Consumo, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2010) Mundo consumo: ética del individuo en la aldea global, Barcelona, Paidós.

Beer, D. y Burrows, R. (2007) "Sociology and, of and in Web 2.0: Some Initial Considerations", Sociological Research Online, vol. 12, nº5. Extraído el 27 de abril de 2011 de http://www.socresonline.org.uk/12/5/17.html

Belk, R. (2010) "Sharing", Journal of Consumer Research, vol. 36, nº 5, pp. 715-734.

Botsman, R. y Roo, R. (2010) What's Mine Is Yours. The Rise of Collaborative Consumption, Nueva York, Harper Collins.

Briceño, G. (2011) "El cuerpo como performance en la sociedad del espectáculo", Estudios sobre las Culturas Contemporaneas, vol. XVII, nº 34, pp. 9-30.

Campbell, C. (1992) "The desire for the new: its nature and social location as presented in theories of fashion and modern consumerism", en Silverstone, R. y Hirsch, E. (eds.) Consuming Technologies. Media and Information in Domestic Spaces, Londres, Routledge.

Cooper, T. (2010) Longer Lasting Products: Alternatives to the Trowaway Society, Farnham, Grower.

Cova, B. (1997) "Community and consumption: Towards a definition of the "linking value" of product or services", European Journal of Marketing, vol. 31, nº3-4, pp. 297-316.

Debord, G. (2003) (p .e. 1967) La Sociedad del Espectáculo, Valencia, Pre-Textos.

Douglas, M. & Isherwood, B. (1996) The World of Goods: Towards an Antrophology of Consumption, London, Routledge.

Felson, M. y Spaeth, J. L. (1978) "Community Structure and Collaborative Consumption. A Routine Activity Approach", The American Behavioral Scientist, vol. 21, nº 4, pp. 614-623.

Fonseca, M. J; Albornoz, M.; Rovedder, M. y Cannarozzo, Mª.A. (2008) "Tendências sobre as comunidades virtuais da perspectiva dos prosumers", RAE. Electrónica, 7 (2). Extraído el 9 de marzo de 2012 de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2051/205114654008.pdf

García Ruiz, P. (2005) "Comunidades de marca. El consumo como relación social", Política y Sociedad, vol. 42, nº 1, pp. 257-272.

Kopytoff, I. (1995) "The cultural biography of things: commoditization as process", en Appadurai, A. (ed.) The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspectives, Cambridge, Cambridge University Press.

Lipovetsky, G. (2007) La Felicidad Paradójica. Ensayos sobre la Sociedad de Hiperconsumo, Barcelona, Anagrama.

Muñiz, A. y O'Guinn, T. (2001) "Brand Community". Journal of Consumer Research, vol 27, nº 4, pp. 412-432.

Severiano, Mª de F. (2005) Narcisismo y Publicidad. Un análisis Psicosocial de los Ideales del Consumo en la Contemporaneidad, Buenos Aires, Siglo XXI.

Wolbring, G. (2010) "Obsolescence and Body Technologies", Dilemata, nº4, pp. 67-83.

EL CONSUMO DE COMERCIO JUSTO EN GALICIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA IDEOLOGÍA, LOS VALORES Y LA CLASE SOCIAL

Ángel Antonio Leira Pernas[1]

Resumen

El presente trabajo pretende servir como una aproximación teórica y metodológica al fenómeno del comercio justo en Galicia. Se tratará, por un lado, de cuantificar el comercio justo a partir del nivel de ventas de las tiendas existentes en la comunidad autónoma, y por otro lado se intentará predecir la propensión a consumir a partir de tres variables: la ideología, los valores y la clase social, asumiendo que el comercio justo sigue lógicas diferentes al consumo de masas y es necesario que medien factores reflexivos individuales en el consumo de este tipo de productos. Para ello, y a partir de los datos extraídos de las fuentes primarias de la investigación, se elaborará un indicador de clase social objetiva tomando como referencia la teoría sociológica moderna sobre clase y teniendo en cuenta las características cambiantes del mercado laboral y la estructura ocupacional. El indicador de clase funcionará como variable de cruce en el estudio de la propensión a consumir, y aunque no trascenderá a debates sociológicos de mayor envergadura, servirá como apoyo metodológico en la reducción de la realidad social a grupos más o menos homogéneos en cuanto al nivel de vida.

Palabras clave: comercio justo, clase, valores, ideología, consumo

1. Introducción

Vivimos en una sociedad de consumo en la que son evidentes los ejemplos de efectos negativos que el consumo de masas ha tenido sobre todos los aspectos de la vida social de las personas y sus nocivos efectos en un desarrollo estable de la naturaleza. El consumo se ha convertido en la base de la vida social humana, y son muchos los autores que han caracterizado en este momento histórico a los seres humanos como seres de consumo, cada vez más autónomo, impersonal e impredecible.

Los efectos del consumo sobre la vida social humana y su indefectible importancia en la generación y reproducción de desigualdades sociales lo ha convertido en un asunto de central interés desde sectores críticos al capitalismo neoliberal, que consideran que el desarrollo de nuevas formas de consumo tienen una fuerte capacidad de transformación de la sociedad. Estas nuevas formas de consumo surgen a partir del desarrollo de pautas de gasto y de actitudes que generan, directa o indirectamente, un reequilibrio del poder adquisitivo entre consumidores de países del norte y productores de países del sur, y un beneficio tangible sobre el medio ambiente. Uno de los ejes de estas formas de consumo responsable es el comercio justo, que se caracteriza por garantizar en el intercambio de mercancías que las condiciones laborales y sociales en las que se ha elaborado un producto sean acordes con el respeto a los derechos humanos, y por tanto, se paga un precio *justo* por la mercancía comprada. El consumidor debe pagar un *precio ético primado* (Bird y Hughes, 1997), un porcentaje del dinero destinado a los productores, y que garantiza que los productores son organizaciones de colectivos registrados o bajo formas de asociación participativa. Estas organizaciones operan en los países del sur y garantizan haber sido desarrolladas bajo condiciones laborales dignas y la eliminación de intermediarios, en ocasiones especuladores.

El surgimiento de nuevos tipos de formas y pautas de consumo ha sido examinado desde la sociología debido a que es, simultáneamente, un fenómeno colectivo y reflexivo. La teoría sociológica ha producido un buen número de trabajos teóricos que tratan de caracterizar esta nueva sociedad y este nuevo tipo de consumidor. Inglehart, por ejemplo, sostiene que el cambio cultural está favoreciendo un cambio de pensamiento y de percepción del consumidor acerca del consumo responsable (Inglehart, 1991, 2001). En concepción del postmaterialismo de Inglehart la preocupación del consumidor se trasladaría desde una consideración puramente individualista a una concepción integrada, en cuya preocupación tienen cabida el medio ambiente y el respeto de los derechos humanos. En general, el consumidor postmaterialista está sensibilizado para llevar a cabo un consumo responsable, y sin embargo no actúa acorde a ello.

Las pautas de consumo en la sociedad moderna están cambiando: numerosos autores han caracterizado dentro de la teoría del cambio de valores al consumo como un acto mucho más reflexivo y meditado, y no tan ligado al estatus o la aceptación social. Este proceso de postmodernización genera una multiplicidad de identidades y modelos de consumidores entre los cuales surgen aquellos comprometidos con el respeto al medio ambiente, los derechos humanos, etc. (Bauman, 2001; Beck, 1999). Desde la filosofía se ha desarrollado también un importante cuerpo teórico acerca de la ética en el consumo,

1 Universidade Da Coruña (UDC).Teléfono: 652919073. angelleira1989@gmail.com

como una responsabilidad inherente a la vida social occidental dada la solidaridad orgánica durkheimiana global que nace, crece y se desarrolla en el contexto de la globalización. Desde un sentido ético, el consumidor occidental debe escoger donde gastar su dinero, y debe tratar de que sus elecciones a la hora de consumir vayan acompañadas de una reflexión moral (Singer, 2009). En definitiva, existe una creciente masa de consumidores comprometidos con una ética particular en el mismo acto de consumir.

Estas nuevas formas de consumo enfrentan a la *sociedad del riesgo* (Beck, 1999; Giddens, 1990) para conseguir, a través del consumo, aletargar los efectos no deseados de las lógicas del crecimiento económico y los avances tecnológicos. Con todo, muchos estudios descubren una alta coincidencia entre consumidores responsables y perfil ideológico (Llopis-Goig, 2009; De Pelsmacker et al., 2005a), lo que aún convierte a este tipo de consumo como minoritario y aislado. La extensión de un cambio de valores al respecto de las pautas de consumo propio, responde igualmente a la posibilidad de acceso a canales de difusión que dan a conocer esta forma de consumo y empujan la reflexividad y a la creación de nuevos esquemas cognitivos. La poca amplitud de dichos canales dificulta el crecimiento de un tipo de consumo tan ligado a la reflexividad.

2. Aproximación al consumo de comercio justo en Galicia

En la primera parte de este estudio se realizará una aproximación al consumo de comercio justo en Galicia a través de los datos extraídos de las estadísticas de venta de las tiendas que han prestado su colaboración. En primer lugar se deben situar los datos obtenidos en el contexto del comercio justo en Galicia. Las tiendas de las que se han obtenido datos son seis de las siete tiendas que se dedican exclusivamente a la venta de productos de comercio justo en Galicia. La otra tienda especializada es A Cova da Terra, en Lugo, que si bien no ha podido facilitar sus datos de ventas, ha colaborado en la recogida de datos primarios.

De todos modos, es necesario reafirmar el carácter aproximativo de esta investigación al tratar de realizar una fotografía del consumo de comercio justo en Galicia, pues si bien están a disposición del lector los datos de las tiendas especializadas en comercio justo, no todos los productos de comercio justo están disponibles en estos puntos de venta. Existen otros de establecimientos que proporcionan al consumidor la posibilidad de adquirir este tipo de productos –tiendas ecológicas o grandes almacenes– y algunos autores y estudios previos afirman que es en esos establecimientos donde se producen el mayor número de ventas de este tipo de productos (Bird y Hughes, 1997; De Pelsmacker et al., 2005b).

No obstante, el comercio justo como fenómeno más o menos reflexivo e independiente del consumo de masas se daría de manera aislada y bajo criterios concretos ya descritos. De este modo, el consumo de comercio justo en las tiendas especializadas implica ciertas características que lo alejan del consumo de masas (coincidencia ideológica, desplazamiento, interactuación con los vendedores, asunción del mensaje transmitido por las organizaciones, etc.) y que hacen necesaria una concienciación previa de que se está consumiendo un producto con un alto contenido simbólico. Si ese producto se consume en un supermercado la carga simbólica decae y el mensaje se difumina.

Se asume además que la variabilidad del consumo de productos de comercio justo en establecimientos de consumo convencional estará relacionada con las fluctuaciones del propio establecimiento. Por ese motivo el estudio focaliza su interés en las tiendas de comercio justo, pues se asume que son ellas las que representan esa reflexividad hacia el producto que es clave para conocer el crecimiento de este tipo de consumo.

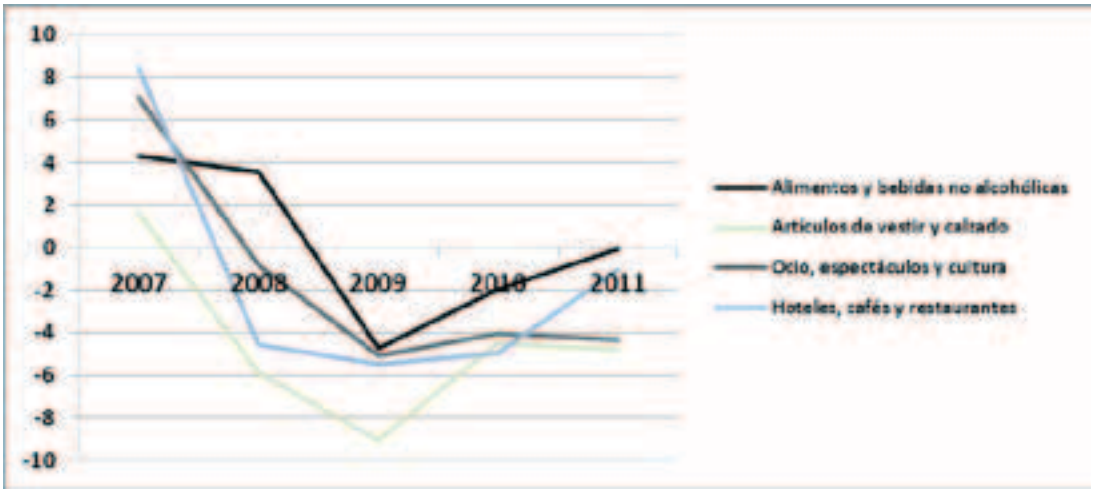
2.1. Análisis de las ventas

El análisis de las ventas de las tiendas de comercio justo en Galicia se ha realizado a través de una perspectiva comparada entre la situación de las tiendas y la situación del consumo convencional en el contexto de crisis en el que el consumo se encuentra actualmente.

El gráfico 1 muestra la evolución que ha llevado a cabo desde el estallido de la crisis económica, el consumo de ciertos tipos de productos. Los productos que se han examinado son todos aquellos que en el contexto del consumo convencional tienen su homónimo en el comercio justo. En la tabla se muestra la variación entre los años 2007 y 2011 de los productos señalados en la gráfica, y se observa la incidencia de la crisis económica en el descenso de la tasa de crecimiento medio anual del consumo de esos productos, alcanzando su cénit en el período comprendido entre 2008 y 2009, aunque el crecimiento medio es negativo durante todo el período 2008-2011 en todos los productos. Tan sólo el grupo de alimentos y bebidas no alcohólicas frena su descenso en el período 2010-2011, situándose en un crecimiento negativo del 0,08. Los demás productos de consumo examinados descienden año a año con tasas que alcanzan importantes cotas.

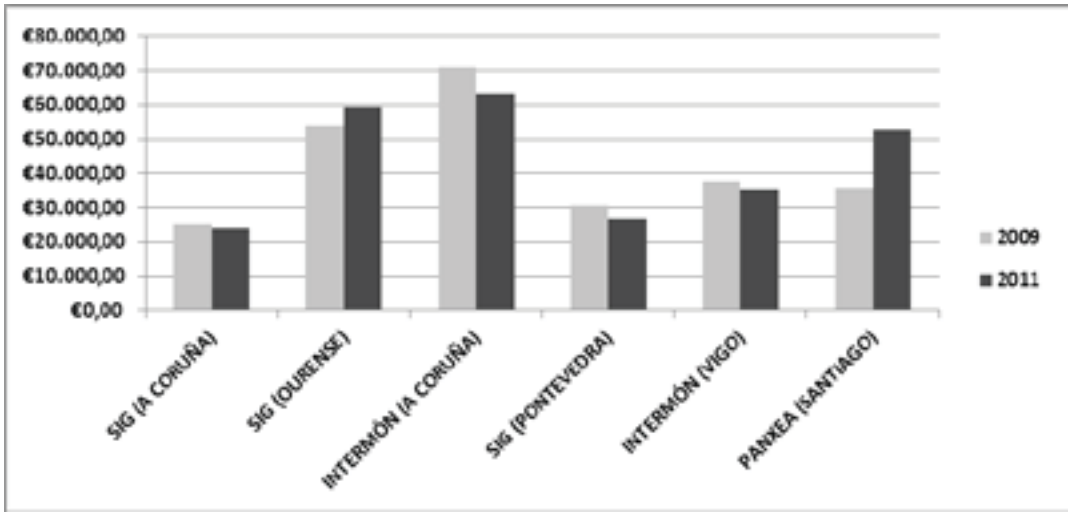
El gráfico 2 muestra la evolución de las ventas de las tiendas dedicadas en exclusiva a la venta de productos de comercio justo en Galicia a través de una comparativa de los datos de los años 2009 y 2011. De las tiendas estudiadas, existen fluctuaciones no demasiado pronunciadas y una variabilidad menor que en los datos examinados en el gráfico 1. Estos datos se desagregan en la tabla 1 para mejor visibilidad de los mismos, y para una visión más global de la evolución de las cifras y la composición del fenómeno.

Gráfico 1. Tasa de crecimiento medio anual del gasto de los hogares por tipo de producto



Fuente: Instituto Nacional de Estadística; encuesta de presupuestos familiares (base, 2006)

Gráfico 2. Evolución de las ventas de productos de comercio justo por establecimiento



Fuente: elaboración propia a partir de estadísticas internas de Panxea, Intermón Oxfam y SIG.

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LAS VENTAS DE COMERCIO JUSTO EN GALICIA

	2009		2011	
Enero	31.017,07 €	12,37%	29.811,64 €	11,50%
Febrero	14.346,55 €	5,72%	15.081,86 €	5,82%
Marzo	15.535,91 €	6,19%	17.063,13 €	6,58%
Abril	21.236,38 €	8,47%	21.722,97 €	8,38%
Mayo	17.941,03 €	7,15%	20.492,04 €	7,90%
Junio	21.153,12 €	8,43%	20.509,36 €	7,91%
Julio	18.193,64 €	7,25%	17.787,38 €	6,86%
Agosto	10.943,74 €	4,36%	11.760,57 €	4,54%
Septiembre	15.095,94 €	6,02%	18.589,66 €	7,17%
Octubre	17.420,27 €	6,95%	16.782,68 €	6,47%
Noviembre	18.900,96 €	7,54%	18.839,44 €	7,27%
Diciembre	49.018,82 €	19,54%	50.805,25 €	19,60%
Total	**250.803 €**	**100,00%**	**259.246 €**	**100,00%**

Fuente: elaboración propia a partir de estadísticas internas de Panxea, Intermón Oxfam y SIG.

En primer lugar, observando los datos de la tabla 1, se comprueba que el comercio justo todavía intenta abrirse paso dentro de un contexto que le sigue siendo hostil. Si bien las ventas de las tiendas examinadas han conocido un incremento importante en el período estudiado, su nivel de ventas sigue siendo minoritario, llegando a poner en peligro la viabilidad

de los establecimientos en cuestión, como se ha podido comprobar a través de los testimonios de los implicados. El hecho de que la gestión y organización de las tiendas esté siendo llevado a cabo en su mayor parte por voluntarios es la única explicación de la supervivencia de la mayoría de las tiendas estudiadas, en un contexto donde el consumo en los cascos antiguos de las ciudades gallegas, donde se encuentran ubicadas las tiendas, se ha visto dramáticamente afectado por la crisis del consumo. Se observan, sin embargo, diferentes indicios que en la tabla 1 indican la aparente independencia del comercio justo sobre el consumo convencional, pero el principal es por supuesto que se produce un aumento del 3,37% de las ventas de las tiendas en el mismo período (2009-2011) en el que el consumo general de los mismos productos ha decaído en Galicia un 5,33%.

3. Análisis de datos primarios

Este bloque corresponde al análisis de datos primarios obtenidos mediante la realización de dos encuestas: la primera de ellas fue elaborada en tiendas de comercio justo de diferentes organizaciones que han colaborado en el estudio. La segunda fue elaborada a través de la recogida de información en cuestionarios realizados a pie de calle y a través de redes sociales. La muestra de ambas es de 40 encuestados.

3.1. Comercio justo y clase social. Oportunidades de acceso según la situación económica particular

Uno de los objetivos del estudio radica en tratar de encontrar nexos entre el consumo de productos de comercio justo y la posibilidad de acceder a ellos en tanto bienes de consumo que son. En la hipótesis se asume que además de tener en cuenta la ideología y los valores como principales impulsores de una conducta de consumo responsable, es necesario que medie una capacidad objetiva de acceso al producto. La noción de "clase social objetiva" que se aplicará a partir de ahora tiene poco que ver con las definiciones clásicas en la teoría sociológica de clase social, en tanto que se tendrá en cuenta un sólo criterio de reducción de los individuos en grupos: el del nivel de vida a través del poder adquisitivo y sus condicionantes particulares de cara al ahorro (responsabilidades familiares, posibilidad de pérdida de empleo, etc.). Se obvian por tanto innumerables tipos de reducción de la realidad social a grupos definidos a través de la educación, de participación colectiva, de sectores de ocupación y de afinidades históricas que trascenderían a un debate de mayor envergadura. La "clase social objetiva" que se trabajará en las páginas subsiguientes trata de clasificar lo más adecuadamente posible a los individuos a partir de su poder adquisitivo de partida, y que no tiene sólo que ver con el dinero a su disposición.

3.1.1. Poder adquisitivo

El primer criterio dentro de la clasificación de clase propuesta será el poder adquisitivo como provisor de bienes y servicios, que adquiere mayor importancia en la sociedad de consumo actual, donde cada vez son mayores las necesidades que genera el mercado y donde el empoderamiento económico de la clase media ha ido acompañado de una generación cada vez mayor de bienes de consumo *indispensables.*

A través de la *estética de las ocupaciones* de (Bauman, 1999) se trazará una de las líneas desde la cual se construirá la clasificación de clase social objetiva. La estética de las ocupaciones (Bauman, 1999) funciona como concepto clave para conocer los aspectos subjetivos de la conciencia del trabajador acerca de su trabajo y de la perspectiva que tiene de sus trayectoria personal y profesional. Las mismas ocupaciones de la etapa postindustrial de la sociedad occidental están intrínsecamente unidas a las pautas de consumo. Las diferencias existentes entre el trabajo industrial y el postindustrial tienen mucho que ver con la transición del consumo occidental desde un consumo de subsistencia hacia una lógica de consumo masivo de productos diversificados donde la subsistencia ocupa un papel primordial –todo el mundo necesita comer– pero en la que la mayor parte del capital se destina a bienes materiales para la vida contemplativa.

La sociedad de consumo se desarrolla principalmente a través de la creación de necesidades en su espectador. Las necesidades son previas a su satisfacción, y desde un punto de vista psicológico la importancia relativa de la necesidad es indiferente a la satisfacción de la misma. La felicidad, al existir sólo en breves momentos tras satisfacer una necesidad momentánea acentuada, no existe como estado (Freud, 1927). Una vez satisfecha la necesidad surgen el aburrimiento, la desidia y el descontento, y el que había sido objeto de deseo pierde los atributos que llevaron al consumidor a desearlo. Lo que en última instancia se desea es el deseo en sí. El deseo del deseo, mediatizado por los condicionantes sociales y la influencia de los medios de comunicación, es el verdadero eje de la conciencia que tiene del placer el *individuo-consumidor*.

En esta línea planteaba Maslow (1943) su teoría holístico-dinámica de las necesidades. Señalaba la existencia de una jerarquía de necesidades humanas, representadas en forma de pirámide, y que se componía desde la base hasta la cúspide por necesidades de fisiología, seguridad, afiliación, reconocimiento y, finalmente autorrealización. Estas últimas se dan cuando se han completado los cuatro estadios anteriores, y tienen la cualidad de que no terminan.

TABLA 2. INGRESOS POR MIEMBRO DEL HOGAR

		Frecuencia		Porcentaje	
		Consumidores	No consumidores	Consumidores	No consumidores
Válidos	Altos ingresos	9	5	25,7	15,6
	Ingresos medios	12	17	34,3	53,1
	Bajos ingresos	14	10	40,0	31,3
	Total	35	32	100,0	100,0
Perdidos		5	8		
	Total	40	40		

3.1.2. Temporalidad

La importancia de la temporalidad en la configuración del mercado de trabajo desde su legalización en la reforma laboral de 1984, y la legalización de las Empresas de Trabajo Temporal en la reforma de 1992, va más allá de las consecuencias económicas de su implantación.

La temporalidad es uno de los principales factores que provocan la corrosión del carácter (Sennet, 2000): las características del empleo actual no permiten ni una identificación individual con el empleo, ni la formación de una biografía basada en la construcción de una subjetividad asociada al trabajo, perdiéndose además la capacidad para decidir un camino laboral. También influye en la toma de decisiones basadas en la *medición del riesgo* (Giddens, 1997; Beck, 1999). El individuo se enfrenta en diferentes momentos de su vida con decisiones que pueden ser decisivas en el transcurso futuro de su vida, *momentos decisivos* (Giddens, 1997). Sometido en escasas situaciones de su vida (cambio de trabajo, realización de un examen de importante, casarse o divorciarse, etc.), los momentos decisivos amenazan la coraza protectora de la seguridad ontológica del individuo. No es sólo el estar sometido a un momento decisivo en una situación concreta lo que quiebra la seguridad del individuo y le provoca una inquietud constante. También el ser susceptible de verse sometido a un momento decisivo provocan esas reacciones del individuo y modifican su conducta. En el caso del empleo, el ser despedido y tener que buscar otro trabajo está mudando de ser una situación traumática que se daba pocas veces en la vida del sujeto a ser una situación más habitual, a la que un individuo debe acostumbrarse. Pero no por ello deja de ser traumática y estresante, y el ser susceptible de estar sometido a un cambio de trabajo provocará un cálculo de opciones que, muy probablemente, implicarán un descenso del gasto y un aumento del ahorro como medida de prevención de un eventual fin del contrato.

Tabla 3. Ingresos por miembro del hogar

		Frecuencia		Porcentaje	
		Consumidores	No consumidores	Consumidores	No consumidores
Válidos	Alta seguridad contractual	22	18	88,0	52,9
	Baja seguridad contractual	3	16	12,0	47,1
	Total	25	34	100,0	100,0
Perdidos		15	6		
	Total	40	40		

3.1.3. Teoría contemporánea sobre clase: Wright y Goldthorpe

Para completar la clasificación de clase propuesta, el estudio se apoyará en el repensamiento de las posturas neomarxistas y neoweberianas de la teoría sociológica moderna, a través de Wright y Goldthorpe. En el caso de los marxistas (Wright), se ha matizado su visión de la centralidad de la clase obrera y de las relaciones de producción en la pertenencia a una clase. Los weberianos también se han visto obligados a repensar sus posturas, sobre todo en lo concerniente a las clases medias y a la influencia de las relaciones de producción. Son las propias características de la organización del trabajo capitalista postfordista lo que ha provocado el repensamiento de sus concepciones: las relaciones de producción se han vuelto más difusas, ya que mientras en el capitalismo industrial las relaciones propietario - trabajador eran directas, en el capitalismo postfordista las relaciones entre el propietario y el trabajador se realizan de manera indirecta a través de cargos intermedios (personas con capacidad de toma de decisiones y cierta altura jerárquica en la empresa, pero que carecen de la propiedad de los medios de producción). La principal solución teórica marxista al problema de las clases medias son las posiciones contradictorias de clase (Wright, 1983). Éstas disminuyen la distancia entre pequeña burguesía, gran burguesía y proletariado, teniendo en cuenta la existencia de individuos que cuentan con características de más de uno de los grupos (posición contradictoria) en base a su relación con los medios de producción y su participación en el trabajo manual. En este primer acercamiento teórico de Wright se aprecia el alejamiento de la teoría marxista clásica, ya que la propiedad de los medios de producción no implica por sí misma el ejercicio de la autoridad.

Los neoweberianos, por su parte, se han visto obligados a repensar sus concepciones sobre clase en referencia a estatus y situación de mercado. Sobre el primero se tiende a conservar la concepción clásica aplicada al postfordismo de que el estatus vendría determinado por el acceso a derechos, capacidades de decisión dentro de las organizaciones y ventajas legales (estatus relacionado con el bienestar). Sobre la situación de mercado, se introducen elementos de carácter marxista que tienen que ver con el acceso a los medios de producción.

La escala de deseabilidad social de las ocupaciones (Goldthorpe, 1991) define los componentes principales de la concepción de clase neoweberiana y pone las bases para la creación de su estructura de clase. Combina todas las categorías ocupacionales dentro de las cuales sus miembros serían comparables desde el nivel de ingresos y nivel de renta por un lado y otras condiciones de empleo (diferentes características del bienestar, el acceso a fuentes de control y de dominación dentro de las empresas, etc.) por otro. Goldthorpe además introduce el concepto "clase de servicio": aquellas posiciones de clase relacionadas directamente con el ejercicio del poder y la autoridad.

Reiterando que la pretensión de este trabajo no es profundizar sobre el concepto de clase más que como método de reducción de la realidad social en grupos más o menos estándarizables en términos de bienestar y seguridad económica, la teoría sociológica no ha sido ajena a esta concepción de la clase. Al contrario que las concepciones clásicas sobre clase, que definían grupos sociales oponibles, con intereses opuestos no complementarios, las concepciones modernas disminuyen progresivamente los principios de homogeneidad y bipolaridad de clase.

TABLA 4. NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO

		Frecuencia		Porcentaje	
		Consumidores	No consumidores	Consumidores	No consumidores
Válidos	Con estudios superiores	31	16	77,5	40,0
	Sin estudios superiores	9	24	22,5	60,0
	Total	40	40	100,0	100,0

3.1.4. Propuesta de indicador de clase

Como se señalaba, los neoweberianos ajustaron su noción de status a través de una serie de características que, si bien se referían directamente a la remuneración del trabajo, tenían en cuenta otras características del mismo que pueden servir para aumentar el nivel de vida del individuo: seguridad contractual, seguridad económica, capacidad de toma de decisiones en la empresa o disfrute de tiempo libre.

Lo que actualmente define, o debería definir la pertenencia a una clase social, no debe ligarse al sector de ocupación y la propiedad de los medios de producción sino referirse más a otra serie de características que comienzan a ser escasas y volubles en el mercado laboral: la contratación indefinida, el empleo a tiempo completo, el tiempo libre de que dispone el individuo, las posibilidades o no de perder el empleo (debido a las constantes situaciones de incertidumbre de las empresas), y por supuesto el nivel de ingresos a disposición del individuo. Las posiciones contradictorias de clase son habituales en la sociedad actual (empresarios de hostelería, propietarios de pequeños establecimientos, etc.).

Lo realmente interesante para este estudio es conocer cuáles son las variables socioeconómicas que definen una mayor o menor propensión a consumir productos de comercio justo, y por lo tanto, se deben intentar conocer todos aquellos elementos que puedan influir en el bienestar de un individuo que, de manera indirecta, condiciona su comportamiento como consumidor.

Basándome en tales consideraciones, se propondrá una clasificación de clase para los empleados por cuenta propia resultado del cruce de las siguientes variables:

TABLA 5. CRUCES PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS EMPLEADOS POR CUENTA PROPIA

Altos ingresos/miembro		Ingresos/miembro medios		Bajos ingresos/miembro	
Con empleados	Sin empleados	Con empleados	Sin empleados	Con empleados	Sin empleados

Para los empresarios se utilizará como referencia a Wright, añadiéndole la diferenciación entre empleador y no empleador. Parece más fácil aproximarse a la solvencia de un empresario desde su participación o no en el trabajo manual. Así, un empresario con empleados que no participa en el trabajo manual tiene mayor nivel de vida que uno que debe participar en el trabajo manual de su empresa.

Para los asalariados se utilizará también la clasificación de Wright sobre bienes de organización aplicada de la manera que se muestra en la siguiente tabla: se tienen en cuenta los bienes de cualificación como proveedores institucionalizados de

capital cultural (Bourdieu, 2000), en tanto que funcionan como canales de acceso a estructuras de oportunidad laborales. A su vez, y como condicionantes de las oportunidades de consumo, se cruzarán las dos anteriores variables con el nivel de ingresos por miembro del hogar, en una escala baremada de la siguiente manera:

TABLA 6. CRUCES PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS EMPLEADOS POR CUENTA AJENA

		Altos ingresos/miembro	Ingresos/miembro medios	Bajos ingresos/miembro
Alta seguridad contractual	Cualificados			
	No cualificados			
Baja seguridad contractual	Cualificados			
	No cualificados			

La seguridad contractual se utilizará como elemento que enfrenta al individuo a una dificultad añadida al gasto, por los problemas que ésta plante: retomando los *momentos decisivos* de Giddens, el estar sometido a un eventual despido reduce la voluntad de gasto y aumenta la del ahorro.

La dificultad de elaborar un indicador basado en los ingresos radica en la variabilidad de los mismos por zona geográfica, así como las diferencias en el coste de la vida

TABLA 7. RENTA MEDIA EN ASTURIAS, CATALUÑA, GALICIA Y MADRID. POR PERSONA

	Renta anual		Renta mensual	
	2008	2009	2008	2009
Asturias	10.676 €	10.400 €	890 €	867 €
Catalunya	10.770 €	10.605 €	898 €	884 €
Madrid	31.903 €	30.468 €	975 €	944 €
Galicia	9.098 €	9.716 €	758 €	810 €

Fuente: INE, encuesta de presupuestos familiares y elaboración propia

La tabla anterior muestra renta media anual de los hogares y los individuos en cuatro comunidades autónomas diferentes del país. Se han escogido Galicia y Asturias como comunidades de similares características en cuanto al empleo: crecimiento de los servicios junto a un mantenimiento de empleo industrial y extractivo; y se les ha comparado con las dos comunidades más representativas del avance de los servicios y del desarrollo de la sociedad de consumo: Madrid y Catalunya. Se han sometido a comparación la renta media anual y mensual (calculada a partir de la renta anual dividida por los doce meses del año) con la dificultad subjetiva de llegar a fin de mes

TABLA 8. DIFICULTAD PARA LLEGAR A FIN DE MES

	Por hogar		Por persona	
	2008	2009	2008	2009
ASTURIAS				
Con dificultad	13,5	18,4	13,2	18,7
Con cierta dificultad o facilidad	68,9	67,3	69,9	67,4
Con facilidad	17,4	14,2	16,8	14
CATALUÑA				
Con dificultad	28,4	31,7	28,4	32,6
Con cierta dificultad o facilidad	61,1	57,7	61,2	57,5
Con facilidad	10,5	10,4	10,3	9,9
GALICIA				
Con dificultad	27,5	30,8	26,7	30,7
Con cierta dificultad o facilidad	59,4	55,4	61	56
Con facilidad	13,1	13,7	12,3	13,2
MADRID				
Con dificultad	28,2	24,6	30,1	25,7
Con cierta dificultad o facilidad	55,5	60	55,4	58,2
Con facilidad	16,3	15,5	14,6	16,1

Fuente: INE, encuesta de presupuestos familiares y elaboración propia

Entre 2008 y 2009 la media de ingresos por persona en Galicia se sitúa en una media de 784 euros mensuales. Se asume que son ligeramente superiores a la renta mensual habitual que el encuestado muestra en el cuestionario, debido a las diferentes primas del empleo. Así, los umbrales de renta que se utilizarán para los cruces serán los siguientes.

Tabla 9. Umbrales de renta por miembro del hogar

UMBRALES DE RENTA	
Bajos ingresos por miembro del hogar	**No superarán los 600 euros por miembro**
Ingresos por miembro del hogar medios	**Más de 600 euros y menos de 1100 euros por miembro**
Altos ingresos por miembro del hogar	**Más de 1100 euros por miembro**

Se agruparon, finalmente, los individuos ocupados en las 8 categorías que se describen a continuación, que corresponden a grupos homogéneos en relación con las características destacadas.

TABLA 10. PROPUESTA DE CATEGORÍAS DE CLASE DE LA POBLACIÓN ACTIVA

CLASE SOCIAL	*ACTIVOS*
Muy alto	• ***Empleados por cuenta propia, con altos ingresos/miembro del hogar, con empleados.*** • ***Asalariados cualificados, con altos ingresos/miembro del hogar y alta seguridad contractual.***
Alto con seguridad	• ***Empleados por cuenta propia, con altos ingresos/miembro del hogar y sin empleados.*** • ***Asalariados no cualificados, con altos ingresos/miembro del hogar y alta seguridad contractual.***
Alto con incertidumbre	• ***Asalariados con y sin cualificación, con altos ingresos/miembro del hogar y baja seguridad contractual.***
Medio con seguridad	• ***Empleados por cuenta propia, con ingresos medios/miembro del hogar y con empleados.*** • ***Asalariados con y sin cualificación, con ingresos/miembro del hogar medios y alta seguridad contractual.***
Medio con incertidumbre	• ***Empleados por cuenta propia, con ingresos medios/miembro del hogar y sin empleados.*** • ***Asalariados con y sin cualificación, con ingresos/miembro del hogar medios y baja seguridad contractual.***
Bajo con seguridad	• ***Empleados por cuenta propia, con bajos ingresos/miembro del hogar y con empleados.*** • ***Asalariados con y sin cualificación, con bajos ingresos/miembro del hogar y alta seguridad contractual.***
Bajo con incertidumbre	• ***Empleados por cuenta propia, con bajos ingresos/miembro del hogar y sin empleados*** • ***Asalariados cualificados, con bajos ingresos/miembro del hogar y baja seguridad contractual.***
Muy bajo	• ***Asalariados no cualificados, con bajos ingresos/miembro del hogar y baja seguridad contractual.***

A continuación se ha realizado una clasificación para los desempleados, que significan hoy en España un importante grupo de presión, a través de criterios similares. Según datos del INE, aproximadamente 21 de los 47 millones de individuos que viven en España no están trabajando, pero la mayoría de ellos son consumidores. Colocarlos en la escala social y caracterizar su nivel de vida es fundamental para tratar de discernir su comportamiento como consumidores.

Las variables que se tendrán en cuenta para realizar esta clasificación serán puramente económicas, ya que son las que mejor pueden definir el nivel de vida de un desempleado.

TABLA 11. CRUCES PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS DESEMPLEADOS

		Sin personas a su cargo	Con personas a su cargo
Cobrando la prestación por desempleo	**Bajos ingresos/miembro**		
	Ingresos/miembro medios		
	Altos ingresos/miembro		
Sin cobrar la prestación por desempleo	**Bajos ingresos/miembro**		
	Ingresos/miembro medios		
	Altos ingresos/miembro		

Por tanto, primero se ha tenido en cuenta el nivel de ingresos del hogar, y en segundo lugar la prestación. Se asume que un individuo que no cobra la prestación pero que vive en un hogar con un alto nivel de ingresos tiene un alto nivel de vida (dependiendo de la edad se podrá intuir si se trata de un estudiante, un jubilado, o simplemente de alguien que no necesita trabajar). Estas variables se cruzarán con la variable "personas al cargo", asumiendo que a mayor número de personas al cargo, menor gasto individual se realizará.

TABLA 12. PROPUESTA DE CATEGORÍAS DE CLASE PARA LOS INACTIVOS

L DE VIDA / CLASE SOCIAL	*INACTIVOS*
. *Muy alto*	• ***Sin personas a su cargo, con altos ingresos/miembro del hogar y sin cobrar la prestación.***
. *Alto con seguridad*	• ***Sin personas a su cargo, con ingresos/miembro medios del hogar y sin cobrar la prestación.***
. *Alto con incertidumbre*	• ***Sin personas a su cargo, con altos ingresos/miembro del hogar y cobrando la prestación.*** • ***Sin personas a su cargo, con ingresos/miembro medios del hogar y cobrando la prestación***
. *Medio con seguridad*	• ***Con personas a su cargo, con altos ingresos/miembro del hogar y sin cobrar la prestación.*** • ***Sin personas a su cargo, con bajos ingresos/miembro del hogar y sin cobrar la prestación.***
.	• ***Con personas a su cargo, con altos ingresos/miembro del hogar y cobrando la prestación.*** • ***Sin personas a su cargo, con bajos ingresos/miembro del hogar y cobrando la prestación.***
. *Bajo con seguridad*	• ***Con personas a su cargo, con ingresos/miembro medios del hogar y sin cobrar la prestación***
. *Bajo con incertidumbre*	• ***Con personas a su cargo, con bajos ingresos/miembro del hogar y cobrando la prestación***
. *Muy bajo*	• ***Con personas a su cargo, con bajos ingresos/miembro del hogar y sin cobrar la prestación.*** • ***Con personas a su cargo, con bajos ingresos/miembro del hogar y cobrando la prestación.***

TABLA 13. CLASIFICACIÓN DE CLASE OBJETIVA (CONSUMIDORES Y NO CONSUMIDORES)

	Frecuencia		Porcentaje	
	Consumidores	No consumidores	Consumidores	No consumidores
Muy alta	8	2	34,78	6,89
Alta con seguridad	0	2	0	6,89
Alta con incertidumbre	0	1	0	3,44
Media con seguridad	7	10	30,43	34,48
Media con incertidumbre	2	5	8,69	17,24
Baja con seguridad	6	1	23,08	3,44
Baja con incertidumbre	0	2	0	6,89
Muy Baja	0	6	0	20,68
Total	23	29	100	100
	17	11		
Total	40	40		

Finalmente, atendiendo a la clasificación de clase realizada, se han podido colocar a 23 encuestados consumidores y a 29 no consumidores, debido al alto número de valores perdidos en la encuesta por el considerable número de ítems necesarios para realizar la clasificación, ítems obtenidos de respuestas susceptibles de generar rechazo por parte de los encuestados debido a la profundidad de su interés en aspectos más bien privados. Pero dentro de la baja representatividad de los encuestados que se han podido clasificar, las respuestas obtenidas muestran una distribución diferente de los casos según la encuesta.

Pese a la dificultad para obtener conclusiones, se observa cómo el nivel de vida entre ambos colectivos puede ser bastante similar, con la salvedad de que el colectivo de consumidores estaba mucho más formado que el de no consumidores, lo que le da acceso a posibilidades de crecimiento laboral y los "bienes de cualificación" definidos por Wright. De ahí que haya estado tan copado el grupo "Muy Alto". Por su parte, los no consumidores se agrupan en su mayoría en las posiciones intermedias. La categoría de los no consumidores parece más real: la distribución de las frecuencias, salvando el grupo de los individuos de clase social muy baja, se asemeja a la curva de la distribución normal, teniendo en cuenta los condicionantes por la muestra tan baja a disposición y el número de casos perdidos. Por su parte, y no siguiendo el patrón de los no consumidores, los consumidores de comercio justo se acercan a los extremos, y muestran, en general, un mayor nivel de vida que el otro grupo.

3.2. Ideología política

El comercio justo no tiene por qué ser ideológico, en un estricto sentido de ideología política, atendiendo a los valores que promueve. No obstante, no está exento de una notoria impregnación ideológica de izquierdas, que puede incluso ser un impedimento para gente que autoubicada más a la derecha en la escala ideológica asocie este tipo de productos a una rivalidad casi futbolística. En efecto, la impregnación ideológica del comercio justo suele asociarse a prejuicios y etiquetas sobre los consumidores y promotores de estos productos. La escala de autoubicación ideológica propuesta comprende desde el 0 como la posición más a la izquierda de la escala, y el 10 como la posición más a la derecha. Se han agrupado los resultados de la siguiente manera:

e 0 a 2: Izquierda	**De 3 a 4: Centro-izquierda**	**5: Centro**	**De 6 a 7: Centro-derecha**	**De 8 a 10: Derecha**

TABLA 14. CLASIFICACIÓN DE LOS ENCUESTADOS SEGÚN SU AUTOUBICACIÓN EN LA ESCALA IDEOLÓGICA

		Frecuencia		%	
		Consumidores	No consumidores	Consumidores	No consumidores
álidos	**Izquierda**	**18**	**17**	**51,4**	**48,6**
	Centro-izquierda	**13**	**2**	**37,1**	**5,7**
	Centro	**2**	**8**	**5,7**	**22,9**
	Centro-derecha	**1**	**3**	**2,9**	**8,6**
	Derecha	**1**	**5**	**2,9**	**14,3**
	Total	**35**	**35**	**100,0**	**100,0**
	Media	**2,57**	**3,63**		

La mayoría de los encuestados se considera gente de izquierdas. El grupo más numeroso es, en ambos casos, el grupo de gente autoubicada en las posiciones más a la izquierda de la escala: el 51,4% en el grupo de los consumidores y el 48,6% en el grupo de los no consumidores. El reducido número de encuestados no consumidores y su baja representatividad provoca un sesgo importante, aunque profundizando en la encuesta se pueden trazar líneas claras de diferenciación entre

el posicionamiento político ambos grupos. Por ejemplo, está suficientemente claro que los consumidores de productos de comercio justo están claramente posicionados políticamente como personas de izquierdas. De hecho, tan sólo el 5,8% de los encuestados se autoubicó en una posición de derechas (ya sea la posición más a la derecha como la posición de centro-derecha).

3.3. Coincidencia o rechazo de los valores que promueve el comercio justo

El objetivo principal de esta parte del estudio es diferenciar entre actitudes y comportamientos de los consumidores de comercio justo con respecto al resto, aun siendo susceptibles de un importante sesgo de respuesta, teniendo en cuenta que la encuesta se realizó dentro de las tiendas de comercio justo. No obstante, se asume también que las respuestas de los no consumidores estarán influidas por un importante sesgo, y de lo que se trata es de colocar a los encuestados frente a decisiones éticas que se contraponen. Los consumidores y los no consumidores, frente a las situaciones en las que se les sitúa, se diferencian entre sí en la valoración de las actitudes a tomar frente al comercio justo y el consumo responsable, así como su visión acerca de las capacidades y los deberes individuales hacia el planeta y hacia el resto de seres humanos, la implicación ética y la responsabilidad moral para/con el mundo. El objetivo de la encuesta pasaba por enfrentar al encuestado a situaciones en las que es imposible no relativizar, pero ante las que hay que tomar una decisión que implica una fuerte carga ética.

Los canales de difusión que utiliza el comercio justo son diferentes dada la propia identidad de su concepción: es un tipo de consumo que incide en la aceptación de ciertos valores por parte del receptor y que terminan por significar una condición *sine qua non* para consumir este tipo de productos. A priori, al contrario que el consumo convencional, los vendedores de productos de comercio justo buscan primero la transmisión de valores, la concienciación y la sensibilización del cliente que la venta masiva, por lo que resulta complejo articular la complementariedad del consumo masivo y el comercio justo.

Se ha realizado una escala de aceptación de los valores del comercio justo utilizando los siguientes ítems:

- Comprar productos de comercio justo es un gesto de justicia, no de solidaridad.
- Me gustaría colaborar con alguna ONG.
- Las políticas neoliberales, la derecha económica, es la única culpable de la pobreza en el tercer mundo.
- El mundo posee los recursos suficientes para abastecer a toda su población.
- Los productos de comercio justo son de calidad.
- El libre mercado atenta contra los derechos y la dignidad de los productores locales.

A continuación, se ha elaborado una segunda escala de rechazo de los valores del comercio justo por parte de los consumidores, y el resultado se ha obtenido a través de la valoración de las siguientes afirmaciones en la encuesta:

- No me debo sentir culpable por la situación de los países del tercer mundo, ya que no es culpa mía.
- En época de crisis, busco los productos más baratos, independientemente del origen y su proceso de elaboración.
- No dispongo del tiempo necesario para colaborar con alguna ONG.
- La gente que compra habitualmente productos de comercio justo, tiene más ingresos que la media.
- Hay mucha gente que, aun queriendo, no puede ser solidaria.
- Tal y como están las cosas, entiendo que las personas antepongan sus intereses a la solidaridad.
- Miro antes el precio que la procedencia de un producto.
- Tal y cómo funciona el mundo, nada de lo que yo haga podrá cambiar las cosas.
- En un contexto de crisis, no creo que pueda consumir productos de comercio justo.

Se elaboró un indicador idéntico para los no consumidores de comercio justo, con tan sólo una modificación: la afirmación *"los productos de comercio justo son de calidad"* se transforma en *"los productos de comercio justo NO son de calidad"*. El resto de afirmaciones permanecen invariables y se utilizarán de la misma manera para realizar la escala.

El indicador se ha elaborado a través de las preguntas anteriormente expuestas, respondidas a partir de la siguiente escala de respuesta propuesta a los encuestados, con los resultados obtenidos a continuación:

Escala

1. Totalmente en desacuerdo	2. Poco de acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. Bastante de acuerdo	5. Totalmente de acuerdo

TABLA 15. RELACIÓN CON LOS VALORES DEL COMERCIO JUSTO DE LOS *CONSUMIDORES*

	Rechazo de los valores del comercio justo	Aceptación de los valores del comercio justo
Validos	38	37
Perdidos	2	3
Media	2,4240	4,1776

Media calculada siendo 5 la posición de mayor rechazo o mayor aceptación, según corresponda, y 1 la posición de menor rechazo o menor aceptación.

TABLA 16. RELACIÓN CON LOS VALORES DEL COMERCIO JUSTO DE LOS *NO CONSUMIDORES*

	Rechazo de los valores del comercio justo	Aceptación de los valores del comercio justo
Validos	35	34
Perdidos	5	6
Media	3,0229	3,5833

Media calculada siendo 5 la posición de mayor rechazo o mayor aceptación, según corresponda, y 1 la posición de menor rechazo o menor aceptación.

Pese a que los no consumidores están sensiblemente menos sensibilizados que los consumidores, tienden a aceptar mayoritariamente los valores propuestos, pese a que muchas de las afirmaciones propuestas eran voluntariamente pretenciosas. En este caso, interesa más la diferencia existente entre ambos grupos que la respuesta real, dado que en el grupo de los no consumidores, estadísticamente poco representativo, el sesgo de respuesta por deseabilidad social ante afirmaciones como las propuestas puede ser amplio. Por ello se opta por centrar el interés en la diferencia entre ambos grupos, ya que se supone también que el sesgo de deseabilidad social para los consumidores puede ser elevado. Dado que ambos grupos son susceptibles de presentar un sesgo considerable, se pueden extraer las conclusiones más jugosas atendiendo a las diferencias entre ellos.

4. Conclusiones

Examinando los resultados obtenidos se concluye en primer lugar que el carácter minoritario del comercio justo sigue vigente, atendiendo a las dificultades de viabilidad de las tiendas que se dedican al mismo, y que logran una relativa tranquilidad de cara a su supervivencia gracias a la acción del voluntariado. No obstante, la evolución de las ventas en el contexto de la crisis ha sido positiva, abriendo un espacio de optimismo de cara al futuro de esta forma de consumo y de todas aquellas relacionadas con él.

Esta evolución al margen de las fluctuaciones del consumo de masas parece deberse a ciertas características que convierten al comercio justo en un fenómeno relativamente distante de las lógicas de consumo masivo de la sociedad occidental. En primer lugar, parecen mediar entre el consumidor de comercio justo y el consumidor convencional unas implicaciones morales y unos comportamientos éticos para/con el resto del mundo y el medio ambiente que se reflejan también en sus pautas de consumo. Sometidos a la obligación de escoger, los consumidores habituales de comercio justo priorizan en muchas ocasiones esa necesaria implicación sobre su situación económica (conclusión que se debe relativizar en su justa medida, pues pocos individuos supeditarán su bienestar a su implicación ética).

Además, toda esta implicación tiene su origen en una serie de corrientes de pensamiento moderno que tienen su génesis y se relacionan con grupos de izquierda: ecologismo, ecosocialismo, ideologías verdes anticapitalistas, etc. Todo ello provoca que sean individuos que se autoubican a la izquierda en la escala social los que se impliquen en mayor medida en estas nuevas formas de consumo que en realidad no deberían estar sujetas a una consideración política, sino a una reflexión interna.

También parecen mediar en la propensión a consumir productos de comercio justo características socioeconómicas y laborales de los individuos. La encuesta, pese a su escasa representatividad, ha comprobado que una mayor parte de los consumidores de comercio justo es poseedor de un mayor nivel de vida y una mayor estabilidad laboral que un no consumidor: suelen ser individuos con menos cargas familiares, con cierta estabilidad laboral y con estudios superiores. Todo ello es susceptible de estar relacionado: la implicación con estas nuevas prácticas de consumo son sólo compatibles con el acceso a canales de información y el contacto con nuevas ideologías ecológicas que van surgiendo.

Por último, y considerando este estudio únicamente como una aproximación al fenómeno, parece que van surgiendo nuevas líneas que posibilitan el avance de la investigación de este tipo de fenómenos relacionados con el consumo. En primer lugar por la aparición y reproducción de nuevos y numerosos movimientos sociales: desde el 15M a todos los movimientos asamblearios, participativos y cooperativistas en barriadas urbanas que están intrínsecamente conectados con

estas nuevas ideologías centradas en la transformación del consumo de masas: el fomento del cooperativismo alimentario, de la alimentación ecológica y del comercio justo están muy presentes en el ideario de los movimientos sociales que han surgido desde la aparición de los indignados.

En ámbitos más académicos, la preocupación de la teoría sociológica y de la filosofía acerca de la globalización ha ido paulatinamente girando hasta centrar su interés en el consumo como fenómeno clave en la reproducción de desigualdades y cada vez más autores consideran que un cambio de concepción del consumo y el desarrollo de nuevas pautas de gasto son fundamentales para la transformación del capitalismo y para frenar todos los problemas ecológicos que plantea la sociedad del riesgo para la propia supervivencia del *status quo*.

Bibliografía

Bauman, Zygmunt:

_____ (1999): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona: Gedisa.

_____ (2001): *La sociedad individualizada*, Madrid: Cátedra.

Beck, Ullrich (1999): *La sociedad del riesgo global*, Madrid: Siglo XXI.

Bird, Kate y Hughes, David R. (1997). "*Ethical consumerism: The case of 'Fairly-Traded' Coffee."* Business ethics: an european review. Vol. 6, Nº 3, págs. 159-167.

Bourdieu, Pierre (2000). *Poder, derecho y clases sociales,* Bilbao: Desclée de Brouwer.

De Pelsmacker, Patrick; Driesen, Lars y Rayp, Glenn (2005). "*Do Consumers Care about Ethics? Willingness to Pay for Fair-Trade Coffee."* The journal of consumer affairs. Vol. 39, Nº 2, págs. 363-385.

De Pelsmacker, Patrick; Janssens, Wim y Mielants, Caroline (2005). "*Valores del consumo y creencias, actitudes y comportamiento de compra respecto al comercio justo."* Revista internacional de marketing público y no lucrativo = International review on public and non profit marketing, Vol. 2, Nº 2, págs. 50-69.

Dickson, Marsha (2001). "*Utility of no sweat labels for apparel consumers: profiling label users and predicting their purchases."* The journal of consumer affairs. Vol. 35, Nº4, págs. 96-119.

Freud, Sigmund (1927): *El porvenir de una ilusión: el malestar de la cultura y otras obras*, Buenos Aires: Amorrortu.

Giddens, Anthony:

_____ (1990): *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza Editorial.

_____ (1997): *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona: Provincia.

Goldthorpe, John y Hope, Keith (1974): *The Social Grading of Occupations,* Oxford: Clarendon Press.

González, Juan Jesús (1991). "*Clases sociales: estudio comparativo de España y la Comunidad de Madrid."* Madrid: Consejería de Economía, Departamento de Estadística, D.L. 1992.

Inglehart, Ronald:

_____ (1991). *El Cambio Cultural en las Sociedades industriales Avanzadas*, Madrid: Siglo XXI.

_____ (2001): *Modernización y postmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*, Madrid: Siglo XXI.

Llopis-Goig, Ramón (2009). "*Consumo responsable y globalización reflexiva. Un estudio sobre el comercio justo en España."* Revista española del tercer sector. Nº 11, págs. 145-165.

Maslow, Abraham (1943). "*A theory of human motivation."* Psychological Review. Vol. 50, Nº 4, págs 370-396.

Sennet, Richard (2000): *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama.

Singer, Peter (2009): Ética práctica. Madrid: Akal

Wright, Erik O:

_____ (1983): *Clase, crisis y estado.* Madrid: Siglo XXI de España.

_____ (1985): *Classes,* Londres: Verso.

LA REPRODUCCIÓN DIGITAL: UN PASO HACIA LA INDIVIDUALIZACIÓN EN UNA SOCIEDAD DE CONSUMO COLECTIVO

Valeria Yarad Jeada[1]

Resumen

La presente comunicación analiza el uso y consumo de los reproductores digitales (mp3[2], mp4, iPod y móviles) a través de dos hipótesis centrales: la individualización en la que se sumergen los consumidores de esta tecnología, aquellos que viven en entornos urbanos y que están expuestos diariamente al constante ruido y caos de las grandes ciudades. Por otro lado, la segunda premisa que abordamos es el uso de dispositivos dentro de la sociedad de consumo, rozando la barrera de inclusión y exclusión a las nuevas tecnologías: los medios de comunicación y la publicidad promueven el imaginario de comunidad/identidad colectiva compartida e incitan a los individuos a utilizar dispositivos digitales como mecanismo de distinción e integración. Para explicar este fenómeno nos hemos inclinado por el desarrollo de técnicas cualitativas, como entrevistas en profundidad[3] y etnografías en espacios públicos en dos ciudades europeas: Madrid y Roma, con el fin de comparar y entender si las ciudades, su estructura y sus dinámicas intervienen en el tipo de consumo. Así como un análisis publicitario (imágenes) de los reproductores móviles digitales, de esta forma podemos abordar a qué tipo de mensajes están expuestos constantemente los consumidores.

Palabras clave: consumo, reproductores móviles digitales, individualización, movilidad urbana, publicidad.

Introducción: Un acercamiento a la sociedad del consumo y el neoconsumidor

La sociedad de consumo se ha transformado y adaptado al ser humano, así como los sujetos sociales se han acomodado al mercado y a todo lo que éste les puede ofrecer, se crean sinergias entre el sujeto y el mercado y entre el mercado y los sujetos, ninguno va a ser independiente del otro. El consumo ha pasado por diversas etapas, en las que su propia revolución ha sido revolucionada (Lipovetsky, 2007), pasamos así a una sociedad del hiperconsumo. Hemos "evolucionado" de un mercado enfocado en la oferta a un mercado centrado en la demanda, los consumidores cada vez son más activos, imponen nuevas tendencias y formas de uso a los objetos, basándose en su propio sistema de valores, costumbres y cultura.

A diferencia de las teorías económicas del consumo que se basan en prácticas de meros intercambios de mercancías, el enfoque sociológico ha observado el consumo en los distintos contextos grupales y culturales (Alonso, 2005). Lipovetsky (2007) insiste en que existe un nuevo Homo *"el nuevo Homo consumericus se caracteriza por ser desatado, móvil y flexible, está liberado de las antiguas culturas de clase, con gustos y adquisiciones imprevisibles"*. Este nuevo consumidor ha pasado de buscar la utilidad en los productos/servicios a indagar en las sensaciones y emociones que éstos traen consigo, es así que el papel de las marcas y productos se va a centrar en despertar aquellos sentimientos de placer y bienestar.

La importancia del consumo se centra en lo "experiencial", pasamos de la funcionalidad a la liberación de los sentidos, las emociones, aquellos objetos que crean conexión con los sujetos, la fase industrial de la sociedad ha terminado por una fase del bienestar y de las sensaciones. (Lipovetsky, 2007)

El individuo colectivo, una paradoja de la sociedad de consumo

Antes de iniciar este apartado, recordemos algo fundamental para este estudio, individualización no es equivalente a aislamiento, ya que los sujetos siguen moviéndose continuamente en esferas públicas y sociales, sin embargo, las formas de interacción cambian, Lipovetsky (1986) va a denominar a este fenómeno como egocentrismo y privatización. El hiperconsumidor individualista busca todavía "el baño de multitud", está presente en los grandes espectáculos, los conciertos en vivo, los centros comerciales y los lugares de moda. *"Cuanto más le horroriza el mundo, más funciona éste como estimulante y como ingrediente de los placeres consumistas"* (Lipovetsky, 2007).

Se crean comunidades y microcomunidades que tienen gustos y tendencias similares entre sí. El tipo de uso o consumo que hagan los individuos de un objeto o servicio va a ser compartido por una serie de individuos que indirectamente

1 Contacto: vyarad@estumail.ucm.es

2 Aunque existe la confusión de mp3 como formato de audio, en este trabajo lo trataremos como artefacto de reproducción digital, ya que nuestro tema de estudio se centra en el uso que hacen los individuos de este tipo de objetos.

3 Se han realizado cuatro entrevistas en profundidad segmentadas (dos hombres y dos mujeres) de 18 a 45 años con diferentes ocupaciones.

participan en este proceso, por ejemplo, con la música, la compra o escucha no va a depender únicamente de sus gustos o aficiones, sino también de los comentarios, opiniones o interacción con otras personas, que van marcando las pautas y nuevas tendencias del mercado. Es así que el consumo se reinventa diariamente y crea nuevas identidades.

Pese al "vivir en comunidad", los individuos buscan ese espacio o momento particular en el que su individualidad prime sobre otros aspectos. Su estilo y sus gustos aunque compartidos están personalizados con respecto a sus preferencias.

Mary Douglas (1998) va a afirmar que los individuos asentamos nuestra identidad en la contradicción al otro, lo que pasa a ser un ejercicio de alteridad. Coincidiendo con esta tesis, Lipovetsky (1986) afirma que en la era postmoderna va a predominar la personalización de la vida y de los objetos, las empresas crearán a diario productos/servicios más a medida de distintos segmentos de consumidores; y los mensajes publicitarios pondrán foco en esos nichos de posibles compradores, apelando a sus gustos, emociones e intereses, pero siempre acentuando esos mensajes en lo colectivo.

Por ejemplo, las reproductores digitales o móviles apelan a la personalización e individualización de las sensaciones y los gustos propios, aunque siempre incluyen elementos que aluden al ser joven, moderno, móvil y digital, haciendo hincapié en la pertenencia a una comunidad o grupo específico. Si las personas están fuera son considerados "extraños", "raros", incluso "freakes", pero dentro del sistema somos uno más. A lo que Eco (1968), llamaría *"integrados"*, cuyos colectivos forman parte de la cultura de masas y que a la vez son parte de la sociedad del consumo.

La movilidad como elemento predominante del consumo de reproductores móviles digitales: análisis de la movilidad funcional y de la movilidad del consumo

Una de las vertientes teóricas que han sido parte fundamental de este trabajo es la Escuela de Lancaster, que en 2003 creó el Centro de Investigaciones de la Movilidad (Center for Mobilities Research), cuyo grupo estudia el análisis de los movimientos globales, nacionales y locales de personas, así como también objetos, capital e información que generan patrones económicos y sociales en la vida de los seres humanos. [4]

El paradigma de la movilidad está intrínsecamente unido a la convergencia tecnológica. Este nuevo fenómeno social, no puede ser estudiado aisladamente del avance técnico. Dichas tecnologías transforman muchos aspectos de la vida económica y social en el sentido de estar en movimiento o fuera de casa. En un mundo móvil hay una extensiva conexión entre el viaje físico y las formas de comunicación, cuyas formas son a menudo difíciles de estabilizar. (Urry, 2007).

Du Gay et.al. (1997) analizaron lo que sería uno de los primeros reproductores móviles, el Walkman de Sony, alegaban que el dispositivo era como "una extensión virtual de la piel", un objeto que se moldeó y se adaptó al cuerpo mismo de los sujetos, ya que está diseñado para el movimiento, para todas aquellas personas que viajan constantemente, y son parte del llamado "nomadismo moderno", contribuyendo a una extensión de los cuerpos en movimiento, atrapados en una descentrada difusión de lenguajes, experiencias, identidades e historia, todos ellos integrados en una nueva organización del espacio y del tiempo. No obstante, estos autores consideran que este dispositivo no era únicamente un objeto para la escucha individual, ya que está envuelto en un proceso en el que la producción y el consumo están articulados.

Las ciudades cada vez más grandes, ruidosas, congestionadas provocan que los individuos sufran grandes niveles de estrés, la arquitectura de las grandes metrópolis condicionan el tipo de consumo que hacen los sujetos de los reproductores móviles digitales. Hace que los largos traslados sean más cortos y "llevaderos". Además, el uso de estos dispositivos ayudan a mitigar el sentimiento de soledad y el aburrimiento en los llamados "no lugares" (Augé, 1996), cuyos espacios "neutros" como aeropuertos, salas de espera, hospitales, etc. Pese a que estos lugares han sido diseñados para la transitoriedad en su interior el mundo consumo no desaparece, podemos encontrar máquinas que expenden desde gaseosas hasta libros; locales comerciales (restaurantes, grandes superficies, agencias de viajes….) (Lipovetsky, 2007)

El mismo Lipovetsky (1986) afirma que todo nuestro entorno urbano y tecnológico (parking, autopistas, coches, centros comerciales…) está dispuesto para acelerar la circulación de los individuos, con la intención de impedir el enraizamiento y pulverizar la sociabilidad.[5] Todo el fenómeno de la movilidad apunta a una "anemización de lo real", provocando que el ser humano se repliegue sobre sí mismo en un refugio antártico característico por neutralizar el mundo con la potencia sonora. *"Los ruidos y las voces de la vida se han convertido en parásitos, hay que identificarse con la música y olvidar la exterioridad de lo real"* (Ibíd.)

Sin embargo, Erving Goffman (1967), a través del concepto "civil inattention", defendía que el hecho de que dos personas no interactúen, no quiere decir que se ignore por completo al otro, se mantienen las distancias, pero el individuo sabe que está al lado de alguien más, procura no tocarlo ni evadir su espacio personal pero es habitual un ligero cruce de miradas

4 Ver http://www.lancs.ac.uk/fass/centres/cemore/mobilitiesjournal.htm

5 En una de las etnografías realizadas para esta investigación podemos constatar el hecho de que en Madrid, uno de sus parques públicos más importantes, el Madrid Rio ha sido diseñado de una forma lineal procurando evitar la interacción de las personas. Su estructura responde a la "necesidad" de crear un espacio para el deporte individual (correr, conducir bicicleta, patinar…), además ninguno de los bancos se encuentran entre sí, es decir no están frente a frente lo que evita el establecimiento de una relación con otras personas. Algo que se ha visto en esta investigación es que los sujetos en espacios públicos donde hay bancas o sillas (parques, andenes del tren…) tienden a sentarse en los extremos, lo más alejado de los otros.

o una sonrisa cortés pero distante. (Citado en Lasén, 2006). Argumento en cierta forma corroborado por Watzlawick, et al. (1967) que insisten en que no se puede no comunicar, señalando que la presencia de personas en el mismo espacio y tiempo implica necesariamente una comunicación a través del cuerpo o los gestos. Los entornos cada vez están más planificados a las interacciones con nuevos significados (silencio).

En esta línea, uno de los factores transversales al consumo de música a través de los reproductores digitales va a ser la aceleración del tiempo, vivimos en un constante "estado de urgencia"[6] (Nicole Aubert, 2003 citado en Bauman, 2007, 129). En sociedades cada vez más aceleradas, en las que los entornos son cada vez más feroces y competitivos, los sujetos deben en lo posible mantener el control de ese tiempo. Aquí es donde los reproductores digitales van a tener un rol importante, pues a través de su uso, las urgencias se "adormecen", ayudan a entretener a los individuos, a pensar en el día a día, en el aquí y ahora.

La movilidad no puede estar separada del consumo (el movimiento/ cambio continuo de productos, la oferta y la demanda). Bauman (2007) va a asegurar que en la cultura consumista en la que vivimos los objetos no están hechos para que duren, ni satisfagan todas las necesidades, puesto que eso provocaría la paralización del mercado, por ello los objetos deben estar en constante movimiento (ahora son nuevos y mañana viejos y obsoletos, deben tirarse y comprar otro nuevo y mejorado)[7]. Los fenómenos del consumo se presentan como procesos fluidos y móviles.

En una línea similar, Lipovetsky (2007) afirma que vivimos en la "economía de la rapidez", en ella se procura cumplir al máximo la obsolescencia de los productos, éstos deben rotar en el mercado con la mayor rapidez, en su libro *"La felicidad paradójica"* afirma que este proceso crea incertidumbre y tensión en los seres humanos, ya que deben estar acostumbrados a un constante e interminable cambio, pero además al riesgo de estar entre la línea de incluido/excluido. En caso de que un consumidor desee darle una larga duración a un artículo, el propio mercado no se lo permite, es lo que llamamos obsolescencia programada.

Este término fue denunciado en el documental *"Comprar, tirar, comprar"* de Cosima Dannoritzer (2009) sobre la producción de objetos que no deben durar, diseñados especialmente para que sean destruidos al poco tiempo, con el fin de que los consumidores adquieran otro del mismo estilo, pero a otro precio y con nuevas funcionalidades. Este proceso empezó en 1929 con la llegada de la gran depresión, y la fabricación en masa de miles de productos.

Uno de los mejores ejemplos es el caso "Westley contra Apple", en 2003, dos años del lanzamiento del primer iPod. Un grupo de consumidores demandaron a Apple alegando que fabricaban sus baterías de litio bajo criterios de obsolescencia programada. La abogada que llevaba el caso, Elizabeth Pritzker, demostró que la batería de los iPod estaba hecha para durar 18 meses, en esa entonces, la única solución que brindaba Apple era comprar un producto nuevo, ya que la compañía no ofrecía servicio de recambio. La corte dio la razón a los consumidores, a partir de allí, la compañía creo un servicio de recambio oficial de baterías.

Con un argumento similar, Bauman (2007) explica que en la sociedad de productores, los bienes adquiridos eran de larga duración y la gente dedicaba tiempo y esfuerzo para su cuidado (en parte por el estatus que otorgaba el tener un objeto valioso distinto y por otro lado pensando en que ese artículo puede sacar a una persona de "urgencias económicas" al venderlo a un alto valor) pero en la sociedad de consumidores esto ha cambiado, los productos tienden a rotar rápidamente. Es así que entre los mismos fabricantes existe competencia por la "innovación" fruto del cambio de tecnologías.

"El megadispositivo": el paradigma de la integración tecnológica[8]

En los últimos años hemos experimentado la llegada de lo que llamaría "megadispositivos", que no son más que aquellos objetos que integran múltiples tecnologías en una sola con el fin de hacer más cómodo y sencillo el consumo. Uno de los mejores ejemplos es el móvil/Smartphone, cuya utilidad ya no se la atribuye sólo al llamar y enviar SMS, sino que incluye nuevas aplicaciones y funcionalidades capaces de mantener al individuo concentrado en un solo dispositivo[9].

En un artículo publicado por el diario *The Guardian* en 2011 en un reportaje dedicado a los 10 años del iPod, Alice Enders, economista en el World Trade Organization dice:

> "Hoy en día, el iPhone ha sustituido efectivamente el iPod (….) Y es la posibilidad de descargar aplicaciones y la conectividad del dispositivo, no la música, que ahora está impulsando las ventas."[10]

6 Aunque Nicole Aubert (2003) no se refería directamente a los reproductores digitales, el concepto se adapta a este fenómeno que observamos día a día, ya que hablamos de vivir intensamente un presente continuo, sin pasado ni futuro. Hablamos así no sólo de la movilidad funcional (moverse, caminar, correr…), sino también de ir delante del otro en cuanto a prácticas de consumo.

7 Esta movilidad del consumo la vemos muy a menudo con los móviles y especialmente con los productos de marca Apple (iPod), que cada año lanzan una nueva versión del anterior, pero siempre generan la expectación a los consumidores de aquella nueva funcionalidad, esto genera implantar el imaginario de que el anterior objeto está obsoleto. Es donde hablamos de los límites entre inclusión y exclusión del mercado, el estar *in* y el estar *out.*

8 Este apartado lo complementaremos con verbatims de las entrevistas realizadas para esta investigación. Los perfiles de los entrevistados se encontrarán en el apartado *"me pone las pilas, me envuelve, me transporta…"*

9 En esta clasificación también se encuentran las tablets (iPad, Samsung, Microsoft….), sin embargo, para este análisis no serán tomadas en cuenta, ya que no es parte de nuestro objeto de estudio. Aun así, diremos que este dispositivo se ha convertido en un "miniordenador" capaz de almacenar cientos de datos y de brindar a los usuarios la posibilidad de utilizar diversas aplicaciones que pueden ser configuradas con el móvil, reproductor u ordenador.

10 The Guardian, 10 years of the iPod. Artículo disponible en: http://www.guardian.co.uk/technology/2011/mar/18/death-ipod-apple-music

El anuncio de la economista empieza a convertirse en una realidad. En un artículo de la revista Forbes de inicios de 2013, que habla sobre el volumen de compras de las pantallas táctiles que adquiere normalmente Apple. El artículo nos dice que el índice de ventas del iPhone 5 (su última edición) y las versiones 4s y 4 rondan las 43 a 63 millones de unidades, mientras que las ventas del iPod Touch experimentan una notable caída[11].

En la búsqueda de esos megadispositivos, las empresas buscan siempre llegar a la mayor integración para ofrecer a los usuarios funcionalidades cada vez más atractivas, éstas muchas veces se centran en aspectos como la cámara de fotos, mayor capacidad, diseño más práctico y estético, integración con plataformas de contenidos digitales, únicamente Samsung logró vender 100 millones de unidades del Galaxy S3.

España se consolida en uno de los cinco países a la cabeza en el uso de Smartphone con una cuota de mercado del 63,2%, según un estudio realizado por la empresa comScore en 2012[12], lo que indica que 6 de cada 10 móviles en España son un Smartphone. En tanto, en la Encuesta sobre Equipamiento Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares 2012 del Instituto Nacional de Estadística (INE)[13], podemos observar que el 47% de los encuestados afirma tener un reproductor mp3 o mp4, mientras que en 2011[14] el 48% decía poseer uno de estos dispositivos. La venta de los mp3 y mp4 se estanca, mientras que las del Smartphone aumentan; entre 2011 y 2012 la venta de este tipo de tecnología se incrementó en un 14,8%, según comScore.

Aunque esta integración facilita el uso de este tipo de dispositivos, hay quienes aún conservan los reproductores de música "tradicionales" (mp3, mp4), uno de los factores principales se centra en su tamaño, ya que son más fáciles de transportar durante las horas de ejercicio al aire libre o gimnasio. Asimismo, la batería del Smartphone no se desgasta y la capacidad de la memoria no se ve saturada por los archivos de música.

> *"…es bastante pequeño, sé que hay mp3 más pequeños y más ligeros, pero este no me resulta pesado es bastante pequeño, ahora estoy pensando en pasarme a un Smartphone que es más grande y es ahora que estoy pensando en cómo compaginarlo con la música, si será cómodo o no o usarlo o pasar, porque allí ya no tienes botones, es una pantalla táctil, siempre tendrías que sacarlo, también estoy pensando en tener un aparato aparte del Smartphone para no gastarle su batería que tampoco duran mucho y tener mayor comodidad, pero bueno todavía no lo tengo (…) Es muy cómodo, pero ahora mismo cada vez necesito más tener Internet, acceso a tu correo, a las redes sociales y si eso veo que estoy perdiendo mucho por no tenerlo a mano, habrá que buscar un compromiso entre la música y el Internet… "*
>
> Entrevista mujer, 26 años, usuaria de móvil con reproductor digital

El compaginarlo todo en un megadispositivo es un factor importante para los usuarios, ya que cada vez más es más común estar en contacto con los otros a través del correo electrónico o las redes sociales. La entrevistada habla sobre "compromiso", es decir, el compaginar lo social con la experiencia de escuchar música dónde y cuándo quiera.

> "…o sea un ejemplo es con mi móvil, con mi teléfono móvil a mí mi teléfono móvil mientras mande mensajes y llame por teléfono !puf! no me interesa más, me da igual que tenga cámara de fotos, no quiero conexión a Internet, me entero de este sistema ¿cómo se llama? Whatsapp, ¡joder! Pues a mí eso me da lo mismo, no soy muy freake de estas tecnologías, entonces con lo de la música es lo mismo, mientras me funcione…"
>
> Entrevista hombre, 28 años, usuario iPod.

El entrevistado prefiere mantener ambos dispositivos, declara abiertamente que no le interesa ingresar a Internet desde el móvil o el uso de aplicaciones que actualmente están de moda (mensajería instantánea como el WhatsApp). Insiste que su móvil es para hablar y enviar mensajes, mientras que su reproductor sólo para escuchar música. Además, la frase *"mientras me funcione"* indica que conscientemente sabe que alguna vez tendrá que cambiar de producto, que algún día se dañara y tendrá que adquirir uno nuevo; se cumple el principio de obsolescencia programada.

11 Forbes, Why The WSJ Got The 'iPhone Demand Is Crashing' Story All Wrong. Artículo disponible en: http://www.forbes.com/sites/markrogowsky/2013/01/15/did-the-wsj-get-punkd-on-apple-or-is-it-rotten-to-the-core/

12 ComScore, España es el país con mayor penetración de smartphone en EU5 en octubre 2012. Nota de prensa del estudio en: http://www.comscore.com/lat/Insights/Press_Releases/2012/12/Espana_es_el_pais_con_mayor_penetracion-de_smartphone_en_EU5_en_octubre_2012

13 Instituto Nacional de Estadística (INE). Encuesta sobre Equipamiento Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares 2012. Datos completos en: http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t25/p450/a2012/l0/&file=07001.px&type=pcaxis&L=0

14 Instituto Nacional de Estadística (INE). Encuesta sobre Equipamiento Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares 2011. Datos completos en: http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t25/p450/a2011/l0/&file=07001.px&type=pcaxis&L=0

Hacia una tipología de usuarios/consumidores de reproductores móviles digitales: una mirada a dos capitales europeas, Madrid y Roma[15]

Madrid

Usuario Fitness: aquel que escucha la música para correr, hacer deporte, caminar (solo o con su mascota). Las personas ejercitándose al son de su música preferida (reproducida mediante estos dispositivos), de la que más los anima o más energía les genera entrarían en esta categoría. La música activa los sentidos, y el dispositivo se imbrica con el cuerpo, mientras que los usuarios lo cuelgan en el brazo o lo llevan pegados a él. A través del artefacto se miden también las pulsaciones y los ritmos. Por lo general prefieren el dispositivo más pequeño y ligero, que sea cómodo pero a la vez estético. En los parques, la mayoría de personas que hacen deporte con este dispositivo son hombres de 20 a 55 años (mediana edad) aproximadamente. En estos espacios, las mujeres utilizan menos estos dispositivos, aunque igualmente el consumo es alto.

> "Si vas a correr o todo lo demás necesitas una música que te anime a seguir corriendo y puedes utilizar otra música si vas a hacer ejercicios de pesas, hay todo tipo de música y cada uno te puede ayudar en ello…"
>
> Entrevista, hombre, 29 años, usuario activo de iPod
>
> "…el mp3 lo utilizo solo para correr, entonces antes de empezar a correr decido que canciones voy a ponerme para motivarme, entonces depende de qué día o que cansada esté o no pues voy eligiendo un tipo de música u otro, son canciones que van saliendo en un orden que yo he establecido previamente"
>
> Entrevista, mujer, 43 años, usuaria de mp3

Usuario viajero: como preludio a esta tipología, se puede decir que en Madrid existe un alto porcentaje de usuarios de transporte público, sean trenes de cercanías, autobuses, metro o tren ligero. Además, Madrid es una ciudad de mayor permanencia o residencia a diferencia de Roma con un mayor grado de turismo y de paso, Madrid[16] según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012) tiene aproximadamente 6,5 millones de habitantes. Mientras que Roma cuenta con 2,8 millones de residentes.

Sin embargo, Roma con escasos medios de transporte público -apenas dos líneas de metro- evidencia la necesidad de sus habitantes a en utilizar medios particulares de transporte como son las motos o bicicletas. Algunos de los conductores de motos o bicicletas para transportarse también van usando algún tipo de reproductor móvil digital, por lo general lo llevan en su bolsillo delantero o sobre las piernas, mientras decenas de turistas pasan frente suyo, tanto así que no pretenden nunca ceder el paso, ya que su cotidianeidad ha llevado a un alto nivel de tensión con respecto a su movilidad diaria. Esto provoca la búsqueda y creación de un entorno sonoro propio, en el que el individuo pueda mantener el control mientras circula por la ciudad.

Por otro lado, tenemos al usuario viajero que se moviliza en los medios de transporte urbano, se mueve con su música, canta, gesticula e incluso algunos elevan el volumen de la música, logrando así que todos los allí presentes lo escuchen. También tenemos a aquellos que pese a tener los auriculares puestos oyen su música a cientos de decibeles que es fácil escucharlo. Algunos usuarios comparten los audífonos con su acompañante (uno para cada uno), en este caso el consumo, podría llegar a considerarse colectivo. También hay quienes mientras van hablando con otra persona llevan puesto el audífono en un solo oído, atendiendo a la conversación pero sin dejar de lado la música. Dentro del "usuario viajero", hay también "usuarios multi-tecnología", catalogando así a quienes escuchan música de su reproductor, pero también leen en su Tablet o un libro digital, juegan con el móvil, envían SMS/WhatsApp o reciben llamadas. Es decir, su uso no es "fiel" a un solo tipo de tecnología sino que son multitarea y tecnodependientes. En este último caso, al igual que el "usuario fitness", el perfil mayoritario es de hombre de mediana edad, entre los 30 a los 50 años. Sin embargo, en el transporte público no existen diferencias significativas de uso de dispositivos digitales entre género. Los usuario de esta clasificación escuchan música en el transporte público porque los recorridos son de mediana o larga duración, por ello necesitan evitar el aburrimiento de la movilidad.

> "….yo por ejemplo escucho música clásica y hay cosas que sí que están muy bajitas, entonces con los cascos que tenía del iPod lo oía muy mal, entonces me compré unos de marca Sennheiser me parece que se llama, Sennheiser sí, -bueno de hecho los tengo por aquí-, que están muy bien porque te aíslan muchísimo, entonces te aíslan, ¡joder¡ y estas escuchando únicamente, estas en el metro, estas en el andén que hay muchísimo ruido y

15 Esta serie de etnografías realizadas en Madrid y Roma, se llevaron adelante entre 2011 y 2012. En Madrid, hemos hecho observaciones en parques como: El Retiro, Delicias, Tierno Galván y Madrid Rio, así como en el transporte público (metro, cercanías y autobuses). Mientras que en Roma, lo hemos llevado a cabo en el metro y en varias plazas públicas turísticas durante cinco días. El objetivo se centró en observar si las dos ciudades (similares culturalmente) determinaban el tipo de uso que los consumidores hacen de los reproductores móviles digitales.
Para dar una mayor fuerza argumentativa, de la tipología de usuarios obtenida hemos complementado con fragmentos de las entrevistas realizadas para esta investigación. Los perfiles de los entrevistados se encontrarán en el apartado *"me pone las pilas, me envuelve, me transporta…"*

16 Tomamos en cuenta la Comunidad Autónoma de Madrid, ya que muchos de los desplazamientos en la ciudad provienen de personas que residen en otras provincias, ciudades o pueblos aledaños.

> escuchas perfectamente la música y la verdad que las experiencias muy buenas de sentirte completamente concentrado en la música y disfrutar tanto como estoy en casa…"
>
> Entrevista hombre, 28 años, usuario iPod.
>
> "Cuando trabajaba, viajaba todos los días más de una hora y volvía a Alcalá de Henares y volvía, entonces la escuchaba en Cercanías, ahora no trabajo pero sigo moviéndome mucho por Madrid, a las tiendas o lo que sea, así que una o dos horas al día en los viajes, suelo escuchar la música…cuando trabajaba era dos o dos horas y media de viaje cuando lo escuchaba…"
>
> Entrevista mujer, 26 años, usuaria de móvil con reproductor digital

Usuario múltiple: es aquel que escucha en varios lugares, no limita su escucha a momentos de actividad física o en el transporte público, sino que utiliza su reproductor para todas sus tareas cotidianas, caminar, viajar, hacer ejercicio, comer, trabajar, leer…..

> "….Si utilizo sobre todo para desplazarme en el transporte público o cuando estoy trabajando en la biblioteca también estoy escuchando, o sea sería en el transporte público y mientras trabajo (….) Cuando hago deporte si a veces, cuando salgo a correr, sería en el caso de salir a correr a hacer footing sí que lo escucho"
>
> Entrevista hombre, 28 años, usuario iPod.

Roma

Aunque esta es una observación corta -de cinco días- se puede decir que se ha realizado una etnografía al "usuario viajero", pero entre ellos se han determinado los siguientes perfiles:

Usuario viajero en transporte público: aquel habitante de la ciudad, que atormentado por la alta cantidad de turistas y los ruidos viajan con su dispositivo digital en transporte público. A diferencia del usuario madrileño, el italiano, modera su volumen para que sólo él lo pueda escuchar, se mueve menos y mantiene una mayor distancia corporal con los otros. Sería más bien una evasión del espacio público urbano cargado y ruidoso. Los reproductores digitales permitirían momentos de aislamiento sonoro.

Usuario viajero en transporte privado/propio: quienes viajan en motocicletas, bicicletas o automóvil, su uso pretende filtrar el sonido del claxon y a la vez hacer más ligero el viaje. En una ciudad con mayores problemas de tráfico que los que tiene Madrid, el uso de medios de transporte público es mayor en Madrid por parte de los habitantes de la ciudad, primero por la amplia cantidad de líneas de metro (12), mientras que Roma apenas tiene dos.

Me pone las pilas, me envuelve, me transporta…

En este apartado analizaremos los discursos de cuatro entrevistas en profundidad que realizamos a cuatro usuarios de reproductores móviles digitales. Para ello hemos realizado una segmentación (dos hombres y dos mujeres) de 18 a 45 años con diferentes ocupaciones, así podemos identificar las distintas perspectivas en base a distintos perfiles[17].

Cuadro 1: Perfiles de entrevistados. Elaboración propia

Perfil 1	**Perfil 2**
Hombre	Mujer
Periodista y sociólogo	Trabajadora social
Estudiante de doctorado	Profesora universitaria e investigadora
Edad: 28 años	Edad: 43 años
Su música preferida es la clásica.	Su música preferida es la española y el pop
Usuario de iPod	Usuaria de mp3
Perfil 3	**Perfil 4**
Hombre	Mujer
Informático	Estudiante
Becario en empresa y estudiante de doctorado	Edad: 26 años
Edad: 29 años	Omnívora musical (Ariño, 2007)[1]
Usuario de iPod	Usuaria de móvil con reproductor digital
Su música preferida es el rock y el metal	

1. El autor se refiere por omnivoridad a la superación de los gustos estéticos basados en la distinción jerárquica entre la alta y la baja cultura. Se considera omnívoros aquellos que gustan un poco de todo, en cuanto a la música disfrutan de diversos estilos.

17 Estas entrevistas se realizaron en 2011 y 2012, por ello mantendremos la edad que los entrevistados nos proporcionaron en la fecha de la entrevista.

Apartir de los discursos analizados de las cuatro entrevistas en profundidad hemos podido comprender las motivaciones que tienen las personas de utilizar este tipo de dispositivos[18]. Los discursos de los usuarios van a ir en una línea similar pero con distintos matices. El uso de reproductores móviles va a tener dos pilares motivaciones muy notorios; como, la capacidad de control de las emociones a partir de la música y la movilidad que funciona uno de las principales motivaciones de uso.

(Bull, 2010, 58) en un estudio concreto sobre el uso de los iPod considera que la escucha a través de los reproductores digitales crea una toxicidad placentera bajo un mundo completamente mediatizado, en el que los seres humanos acceden directamente a sus emociones.

> "La que necesito, suele ser la que necesito, a veces me tranquiliza, a veces me anima porque depende de la música que voy a poner, pero el sentido es que me ponga del humor que yo quiera ponerme, a veces estoy un poco triste y quiero seguir melancólica pues te pones un tipo de música, otras veces quieres animarte y ponerte en un estado más alegre, más decidido, más como seguro pues te pones otra música, depende del momento, puede ser una cosa u otra…."
>
> Entrevista mujer, 26 años, usuaria de móvil con reproductor digital

Volvemos nuevamente a Lipovetsky (2007) cuando nos habla de productos que despierten nuestros sentidos y emociones, que nos hagan reír, llorar, sentirnos melancólicos e incluso introducirnos en estados de ánimo propios. Los reproductores digitales han provocado que esas emociones y sensaciones sean controladas con un botón. Al mismo tiempo, los consumidores personalizan su mundo sonoro en la calle, en su entorno, lo impregnan de su intimidad. El mundo hace lo que ellos desean y éste se mueve a su ritmo, su día a día se organiza en sus listas de reproducción. (Bull, 2010, 59)

> "¡Joder!, pues no sé, generalmente, el placer que siento es porque son piezas que a mí me gustan mucho, que me pueden, o sea que me emocionan, no siempre que lo escucho me emocionan, pero generalmente las veces que estoy concentrado y que estoy o sea no sabría muy bien como decirte, sí que sientes emoción, sí que sientes como si estuviesen en una sala de conciertos, a veces el escucharlo con el reproductor sí que me permite disfrutar tanto como si estuviese en una sala de conciertos o sea en momentos determinados, me imagino que habrá mucha gente al lado que no es algo único pero igual si yo me estoy imaginando que estoy dirigiendo la orquesta porque sé perfectamente que es lo que va a continuación, se la música que va y tal, sé momentos más de subida, más especiales y tal, me emociona, realmente me emociona y eso lo puedo experimentar muchísimas veces o sea igual termina y me lo vuelvo a poner y vuelvo a tener la misma emoción... "
>
> Entrevista hombre, 28 años, usuario iPod.

Con respecto al verbatim anterior, Bull (2010, 60) habla sobre el sonido que envuelve al oyente también actúa como mediador de la experiencia. Otorga un mundo privatizado personal y propio. En este contexto la imaginación es mediatizada por el sonido del reproductor, y ayuda a los usuarios a fantasear.

> "…tiene que ver con poder escuchar…o sea poder ambientarme en lo que estoy haciendo, poder tener, digamos que poder regular o poder alterar incluso si quieres el estado de emocional que me encuentro a través de la música, si tengo pues o no, creo que muy gráfico no me apetece tardes de viernes o mañanas de sábado limpiar si me pongo música que me recuerda a mis años mozos y a mis tiempos de discoteca pues me resulta más fácil coger el trapo si quieres, me cambia el humor, me cambia el estado emocional y hasta me la paso bien, entonces tiene que ver con eso, con provocarme cambios o manejar mi humor en determinados momentos."
>
> Entrevista, mujer, 43 años, usuaria de mp3

En este contexto, no podemos dejar de lado, a la ciudad como esa estructura que influye en los sujetos y especialmente en los consumidores de reproductores móviles digitales. Bauman (1991a, 1993b) afirma que existe la percepción de la urbe como aquel entorno lleno de extraños y que encierra un peligro potencial. Estas imágenes negativas de la vida urbana explican el deseo de crear una burbuja auditiva privatizada en el que se pueden controlar y neutralizar esas experiencias negativas de la ciudad. (Bull, 2006, 133)

> "Diría casi siempre un 95% de las veces voy con el reproductor de música, y las veces que no lo llevo puesto es porque estoy acompañado de otra persona, y el por qué, porque generalmente voy solo en el metro así que necesito estar escuchando música, me gusta bastante la música así que prefiero escucharla mientras voy en el viaje."
>
> Entrevista, hombre, 29 años, usuario activo de iPod
>
> "Pues la verdad es que las experiencias, en momentos muy buenas, en general muy buenas, o sea siempre te permite, bueno una cosa que tuve que hacer porque si no la experiencia no era igual de buena era comprarme unos cascos diferentes porque los cascos que te daban con el iPod ¡pufff! (decepción) cuando vas en el metro por ejemplo no lo escuchas"
>
> Entrevista hombre, 28 años, usuario iPod.
>
> "Siempre que estoy moviéndome por Madrid, en casa pocas veces en casa, pero también si estoy limpiando lo pongo o cuando estoy cocinando lo pongo, cuando son tareas domésticas

18 En esta sección incluiremos un nuevo perfil que no percibimos en la etnografía. El "usuario doméstico" denominaré así a las personas que utilizan reproductores móviles digitales para realizar labores domésticas, como limpiar u organizar el hogar.

> lo pongo, y siempre que estoy fuera moviéndome en Metro o andando por la ciudad, aunque esté leyendo un libro también siempre tengo la música, lo que a veces tienen que ser bastantes horas al día si tienes que moverte, o cuando me voy de viaje por España o afuera en el avión, siempre me gusta tener la música conmigo porque si no me aburro mucho…"
>
> Entrevista mujer, 26 años, usuaria de móvil con reproductor digital

Aunque el discurso que alegan los entrevistados siempre matiza el "gusto por la música", se evidencia detrás la influencia de las dinámicas de la ciudad sobre ellos. El discurso se centra en la siguiente premisa: *"ya que no podemos evitar el desplazamiento, al menos hagámoslo con música que ayude a distraernos, ¿si ya la tenemos por qué no escucharla?"*.

¿Individualizados?

> "Me ayuda a concentrarme o pensar en las cosas que quiero pensar, me ayuda a concentrarme, no estar pendiente de todas las cosas que están a mi alrededor y distraerme, sino que a estar contigo misma, o sea estar enfocada, también pongo diferente música para diferentes cosas, si estoy leyendo me pongo algo tranquilo, si voy a un evento animado pues me pongo algo animado para mentalizarme, pero más que nada para ir pensando, es como que te creas tu espacio, no sé si es cerrarse un poco al mundo o no o si es una actitud de resguardarte del exterior por estar en tu mundo…"
>
> Entrevista mujer, 26 años, usuaria de móvil con reproductor digital

Estos fenómenos provenientes del "mundo del auricular" se les remiten el término de mediación total, en la que el usuario es objeto de la experiencia auditiva mientras que el mundo exterior se sume en el silencio. (Bull, 2000).Pero también se utilizan para controlar la interacción con otras personas. Los auriculares representan un "no molestar", los usuarios no deben intercambiar palabras o miradas con otros, ya que los auriculares denotan "no estar disponible". (Bull, 2006, 135)

> "Me aísla, mi experiencia es satisfactoria, es sutil, para mí es como si hiciera una burbuja alrededor mío, una atmosfera, la atmosfera que quiero en ese momento."
>
> Entrevista, mujer, 43 años, usuaria de mp3

Sin embargo, tras esa aparente individualización de los usuarios de reproductores móviles digitales se mueven comunidades de consumo musical y tecnológico. Entramos así en la encrucijada de inclusión/exclusión. El marketing, el mercado y los medios de comunicación van a crear en los consumidores distintos imaginarios sobre comunidad e identidad. Pese a que vemos a los individuos con sus auriculares "aislados" están integrados en el sistema y en las lógicas del consumismo. Los gustos y la identidad nacen y renacen cada día, pero estas preferencias y gustos van a ser configurados socialmente. El mercado funciona como el catalizador de este "renacer" (Bauman, 2007).

> "*…Pues, ahora mismo la cambio, es decir ehhh lo que suelo hacer es amigos que me gustan sus músicas nos cambiamos ficheros y hace unos años hace bastante cuando salieron todos los P2P para compartir pues sí que en su día me descargué…"*
>
> Entrevista, mujer, 43 años, usuaria de mp3

Gracias a las nuevas plataformas de escucha de música, se han creado micro y macro comunidades que comparten entre sí gustos. Es lo que Lipovetsky (1986a, 2007b) llamaría la búsqueda de la máxima personalización, es decir, que aunque consumamos colectivamente, buscamos y nos afianzamos a grupos específicos, que traten sobre temas concretos. Podemos decir comunidades especializadas. Actualmente, existen plataformas para escuchar y compartir música, como Grooveshark o Spotify. Además las redes sociales permiten crear grupos que comparten gustos e intereses similares.

> "…También por Facebook desde luego porque tengo muchísimos amigos y páginas estoy suscrita a páginas que te ponen siempre vídeos y música nueva de distintos tipos, entonces a través de Facebook y Youtube, es como poniendo un vídeo ves que te aparecen artistas similares y te puedes pasar media tarde de pronto en vez de hacer lo que debes, descubriendo artistas, gracias a Facebook y a Youtube cada una o dos semanas descubro a un artista nuevo y descargo algún álbum nuevo y tal vez no me ponga a escucharlo en unas cuantas semanas pero sé que lo tengo allí guardado."
>
> Entrevista mujer, 26 años, usuaria de móvil con reproductor digital

Hacia las emociones: análisis publicitario de reproductores móviles digitales

En esta fase, hemos analizado las publicidades impresas/online de tres tipos de reproductores móviles digitales (iPod, móvil y mp3). A partir de allí buscamos acercarnos a los discursos que las empresas y fabricantes utilizan para persuadir a los consumidores.

iPod

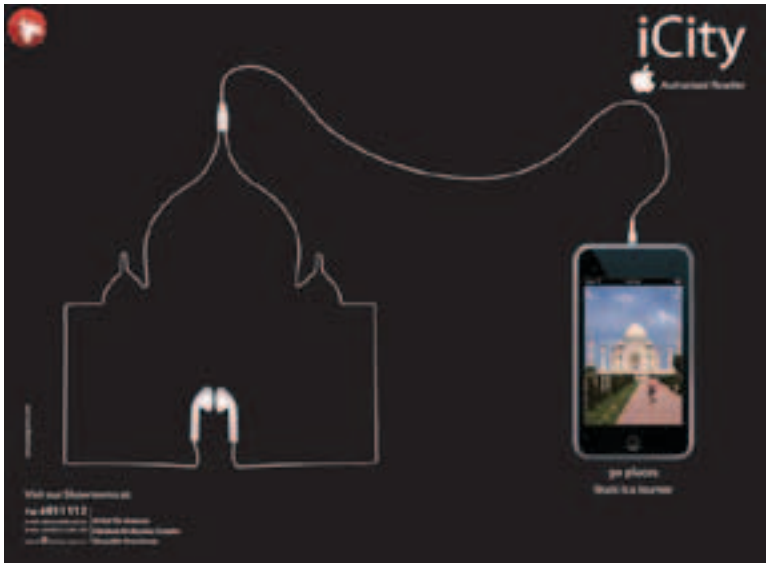


Imagen 1.1: http://www.josafat.com.ar/publicidades-de-ipod/

Podemos ver que muchas de las publicidades de iPod se centran en la posibilidad de adentrarse en la ciudad, sumirse dentro de los auriculares y afrontarla. Hacer de las urbes un viaje extraordinario que rompa con la rutina de la movilidad. (Bauman, 2007) hablaba sobre la rutina, como un factor que puede llegar a ser angustiante para el ser humano. Por ello, la publicidad de iPod revela la necesidad de escape de ir a lugares y lo más importante "hacer de la música un viaje", convertir ese viaje pesado en algo entretenido y sutil. (Bull, 2006, 134) argumenta que a través del uso de los reproductores móviles digitales, los sujetos desarrollan una serie de estrategias para negociar un espacio urbano lleno de gente.

Mp3

Imagen 1.2: http://es.coloribus.com/archivo-de-publicidad-y-anuncios/impresos/mp3-player-sister-6700105/

La imagen hace alusión a una caricatura china, y hace ver que la protagonista puede saltar, volar y alcanzar el cielo gracias a su música. El lema superior en la derecha es *"enjoy Aiwa"* lo que denota que una de las principales motivaciones para usarlo es el goce o disfrute. Aunque a eso no es a lo único que apela la publicidad, en la parte inferior izquierda se pueden ver frases como *"Don't listen to your father, your mother, your friends, yourt personal trainer",* evidencia claramente la creación de momentos privados propios, íntimos, mediados únicamente por el estado de ánimo del sujeto y por las bondades de su reproductor.

Móvil

En este apartado analizaremos varias publicidades de Smartphone y móviles, para yuxtaponer los argumentos publicitarios con los que se busca llegar a los potenciales consumidores.

Imagen 1.3: http://www.smart-gsm.com/blog/vodafone-espana-lanzara-el-samsung-galaxy-s-iii/

"Diseñado por humanos, inspirado en la naturaleza" es el lema principal de la publicidad de Samsung, en la que muestra a su producto como un "megadispositivo" que supera los límites de la innovación tecnológica. Nos da a entender que cuenta con múltiples funcionalidades, aunque no las destaca una por una, ya que se intenta dar la imagen de integralidad.

Imagen 1.4[19]: http://designitsyou.wordpress.com/2009/04/21/sony-ericsson-subir-y-bajar-publicidad-dominicana/

En esta imagen predomina lo individual, el "Yo", el control con el "subir y bajar". El movimiento se representa con: "mueve la música que te mueve" denotando por un lado la música en movimiento como motor de la vida del usuario sin el cual no puede vivir y por otro la portabilidad del artefacto, complementado por el control de "Yo (logo) subir y bajar", ese logo es el símbolo del "amo" o "corazón" muy común en otras marcas, ese "Yo (logo)", representa el gusto o placer del control. Aunque en la parte posterior de la publicidad muestra las otras ventajas del móvil el control es el principal elemento de persuasión.

Conclusión

A diferencia de años atrás, ya no podemos acuñar el consumo de reproductores móviles digitales únicamente a los jóvenes, el uso de este tipo de dispositivos ha traspasado la barrera de la edad, convirtiéndose en parte de nuestra vida cotidiana, y esto se debe a que atrapa los sentidos de quien los usa, brinda la posibilidad de controlar las emociones, además de sumergir al individuo en una burbuja auditiva privada en un espacio público. El placer se junta con la movilidad, los auriculares ayudan al sujeto a bloquear lo desagradable, los sonidos de la ciudad se convierten en ruidos, en parásitos que se tienen que eliminar.

El mercado y las empresas han logrado sustituir el estrés sufrido por los individuos en las grandes ciudades por el placer que otorga escuchar la música preferida (Bull, 2010, 63) argumenta que la urbe que históricamente ha sido un espacio compartido, es cada vez más aquel lugar para disfrutar de la desconexión de los demás. Son parte del "nomadismo urbano" (Du Gay et.al., 1997)

No obstante, la escucha individual no va a ser sinónimo de "aislamiento total", ya que el ser humano sigue manteniendo sus redes y conexiones sociales, mediante comunidades familiares, académicas/laborales, de ocio/amistad, etc., estas redes son un factor fundamental para la configuración del gusto e intereses, y éstos son compartidos entre sus redes. Por ejemplo, las culturas punk o rock intercambian música, vídeos, imágenes… entre ellos, pese a ello, los sujetos buscan impregnar su identidad dentro de los grupos sociales (Lipovetsky, 2007).

19 Cabe destacar que este dispositivo es uno de los primeros que integraba las funciones de móvil y reproductor. Actualmente Sony y Ericsson se separaron, lo que provocó que Sony lance al mercado su propia marca de móviles, Xperia.

Las empresas buscan cada vez más suplir estas "necesidades" mediante la invención de dispositivos más completos e integrados. Además, de programarlos para su obsolescencia, de esa forma el mercado está en constante movimiento. El reproductor se convierte en esa extensión del cuerpo, los sujetos se convierten en "multitarea" caminan, corren, juegan, leen, estudian, etc., mientras escuchan la música de su dispositivo. (Du Gay et.al., 1997).

Bibliografía

Ariño, Antonio (2007) "Música, democratización y omnivoridad" en Política y Sociedad, vol.44, nº 3, pp. 131-150.

Augé, Marc (1996) Los no lugares, espacios del anonimato: una antropología de la modernidad. Barcelona, Editorial Gedisa.

Bauman, Zygmunt (1991) Modernity and Ambivalence. Cambridge, Polity Press.

Bauman, Zygmunt (1993) Postmodern Ethics. Oxford, Blackwell.

Bauman, Zygmunt (2007) Vida de consumo. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Bull, Michael (2000) Sounding Out the City: Personal Stereos and the Management of Everyday Life. Oxford (UK), Berg.

Bull, Michael (2006) "Investigating the culture of mobile listening: from Walkman to iPod" en K. O'Hara and B. Brown (eds.), Consuming Music Together: Social and Collaborative Aspects of Music, Dordrecht, Springer, pp. 131-149.

Bull, Michael (2010) "iPod: un mundo sonoro personalizado para sus consumidores" en Revista Comunicar, vol. 34, nº 17, pp. 55-63.

ComScore (2012) "España es el país con mayor penetración de Smartphone en EU5 en octubre 2012" disponible en http://www.comscore.com/lat/Insights/Press_Releases/2012/12/Espana_es_el_pais_con_mayor_penetracion-de_smartphone_en_EU5_en_octubre_2012

Dannoritzer, Cosima (2009) "Comprar, tirar, comprar" disponible en http://www.rtve.es/television/documentales/comprar-tirar-comprar/directo/

Douglas, Mary (1998) Estilos de pensar: ensayos críticos sobre el buen gusto. Barcelona, Editorial Gedisa.

Du Gay, Paul [et.al] (2007) Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman. London, Sage Publications Ltd.

Eco, Umberto (1968) Apocalípticos e Integrados. Barcelona, Editorial Lumen.

Forbes (2013) "Why The WSJ Got The 'iPhone Demand Is Crashing' Story All Wrong" disponible en http://www.forbes.com/sites/markrogowsky/2013/01/15/did-the-wsj-get-punkd-on-apple-or-is-it-rotten-to-the-core/

INE (2011) Encuesta sobre Equipamiento Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares. Madrid, INE, disponible en http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t25/p450/a2011/l0/&file=07001.px&type=pcaxis&L=0

INE (2012) Encuesta sobre Equipamiento Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares. Madrid, INE, disponible en http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t25/p450/a2012/l0/&file=07001.px&type=pcaxis&L=0

INE (2012) Padrón de Población por municipios. Madrid, INE, disponible en http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260&file=inebase&L=0

Lasén, Amparo (2006) "Lo social como movilidad: usos y presencia del teléfono móvil" Política y Sociedad, vol. 43, nº 2, pp. 153-167.

Lipovetsky, Gilles (1986) La era del vacío. Barcelona, Editorial Anagrama.

Lipovetsky, Gilles (2007) La felicidad paradójica. Barcelona, Editorial Anagrama.

The Guardian (2011) "10 years of the iPod" disponible en http://www.guardian.co.uk/technology/2011/mar/18/death-ipod-apple-music

Urry, John (2007) Mobilities. Cambridge, Polity Press.

Watzlawick, Paul, Beavin, Janet & Jackson, Don De Avila (1967) Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. New York, Norton.

Imágenes

Imagen 1.1: http://www.josafat.com.ar/publicidades-de-ipod/

Imagen 1.2: http://es.coloribus.com/archivo-de-publicidad-y-anuncios/impresos/mp3-player-sister-6700105/

Imagen 1.3: http://www.smart-gsm.com/blog/vodafone-espana-lanzara-el-samsung-galaxy-s-iii/

Imagen 1.4: http://designitsyou.wordpress.com/2009/04/21/sony-ericsson-subir-y-bajar-publicidad-dominicana/

TRATAMIENTO MEDIÁTICO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ROBADOS/AS DEL FRANQUISMO

Begoña Marugán Pintos[1]

"- ¿Sabes?, yo creo que, en algunos aspectos, la dictadura nunca se ha acabado del todo. Que en esta España hay aún demasiado de aquélla.

-¿Es un trabalenguas?

- Es la descripción de un crimen. Me parece una vergüenza la forma en que unos y otros han pactado el olvido; porque aquí, a base de hablar de la reconciliación nacional, no se ha intentado pasar página, sino arrancarla"

(Benjamín Prado,2006:116 y 117)

Resumen

El capítulo "Niños robados" de Montserrat Armergou (2011) en *El diccionario de memoria histórica*, despertó en mi el interés por un fenómeno del que hasta entonces había estado ajena. Esta preocupación se materializó en ocupación frente a la noticia, aparecida el día 21 de junio, en la sección de televisión del periódico El País, de la reciente aparición de dos series de ficción en Antena 3 y Telecinco respectivamente sobre los niños robados. Este hecho lo interpreté como síntoma claro de cómo se consuma, mediante el consumo, la historia. De los niños perdidos (Armengou y Belis;2002), robados (Armengou;2011) o desaparecidos forzosamente (Rodríguez Arias (2010) por el franquismo, se pasó a "los niños robados". Lo que aparentemente es sólo una cuestión nominal tiene una importancia vital ya que de la denuncia de un delito de Estado, a finales de los noventa y los primeros años del nuevo siglo, el fenómeno había pasado a ser expuesto y concebido como un problema individual de un puñado - numéricamente nada despreciable- de casos de niños robados bajo motivaciones puramente crematísticas. Con la eliminación explícita "del ladrón" se daba un giro a la interpretación de un problema al que ahora se añadía otra vuelta de tuerca al crear una trama para disfrute televisivo. Un modo de hacer historia, consumiéndola, que afianza el poder instituido (Ibañez;1997:155-156) y que paradójicamente, a pesar de la visibilización en que se produce su emergencia pública no va a servir para "ganar" la historia sino para perderla.

La cuestión es ¿cómo la denuncia ideológica de la "apropiación" de los hijos e hijas de las presas políticas y mujeres republicanas por el franquismo se ha convertido en las páginas de los periódicos y en la pequeña pantalla en un acontecer anómico bajo la exhibición de una trama puramente económica de gente sin principios?

Para tratar de contribuir, mínimamente a "ganar la historia", en esta comunicación se intentará responder a esta cuestión, así como reconstruir el relato de este proceso y encontrar el sentido que organiza el conjunto fragmentado de las noticias que sobre los niños robados han aparecido.

Palabras clave: Niños robados por el franquismo, memoria histórica, medios de comunicación, análisis de discurso

1. Los medios de comunicación como objeto de análisis

El fenómeno de la configuración de representaciones sociales en nuestra mente a través de los medios de comunicación ya se puso de manifiesto a principios de siglo. En 1922, Walter Lippmann[2] señaló que los medios de comunicación son la fuente principal de creación de imágenes del mundo exterior en nuestras mentes, lo cual no está exento de peligros ya que todas las personas, incluidos lo periodistas, están más dispuestas a creer las imágenes mentales preexistentes que a llegar a un juicio mediante pensamiento crítico.

Un maestro de periodistas como David Randall[3] sentencia que los periódicos deberían llevar al lado del espacio noble de sus editoriales una nota aclaratoria que dijese: «Este diario y los centenares de miles de palabras que contiene, han sido producidos en aproximadamente quince horas por un grupo de seres humanos falibles, que, desde despachos atestados, tratan de averiguar qué ha ocurrido en el mundo recurriendo a personas que, a veces, son remisas a contárselo y, otras veces, decididamente contrarias a hacerlo. Su contenido está condicionado por una serie de valoraciones subjetivas realizadas por los periodistas y los jefes de redacción, influidos por su conocimiento de los prejuicios del director y los propietarios. Algunas noticias aparecen sin el contexto esencial, ya que éste les restaría dramatismo o coherencia, y parte del lenguaje empleado se ha escogido deliberadamente por su impacto emocional y no por su precisión. Algunos reportajes se han publicado con el único objetivo de atraer a determinados anunciantes».

1 Universidad Carlos III de Madrid bmarugan@polsoc.uc3m.es

2 En el capítulo primero "The World Outside and the Pictures in Our Heads" de su obra *Public Opinion* (1922) MacMillan Cop, pp 3-20.

3 RANDALL, D (1999): *El periodista universal.* Madrid, Editorial Siglo XXI

A las condiciones materiales de producción y a la subjetividad individual de los profesionales, se añade el hecho de que "la mayoría de las noticias son distribuidas por agencias de prensa internacionales. Estas desde un principio seleccionan una pequeña parte siendo el 90 por 100 de la información rechazada (G.A.C;199:2). Además, los medios son empresas y por tanto, como tales, en las mismas prima la obtención del beneficio, además de la cobertura y la distribución de la información de los poderes políticos y económicos más afines. Los diarios, "como todo órgano de expresión, y de manera más general como todo grupo, se articulan en torno de un conjunto de principios, de predilecciones y de rechazos que condicionan, de cierta manera, sus comportamientos y más básicamente su percepción de la realidad" (Vidal-Beneyto;2004).

A pesar de todos estos condicionantes, uno de los atributos del discurso periodístico es el de presentarse a sí mismo como objetivo, transparente, reflejo de la realidad, que niega su esencial condición de mediación con respecto a los hechos que describe (de Ipola;1982). Es precisamente el efecto de verosimilitud el que otorga a los medios su prestigio e influencia.

Los medios de comunicación son agentes activos en la creación y reproducción de la memoria por lo que nos interesa centrar el análisis en los mismos. La influencia de los medios en el público ha sido largamente estudiada. En torno a esta cuestión se ha creado la famosa Teoría de la agenda setting. En palabras de Shaw, lo que la agenda-setting sostiene es que "como consecuencia de la acción de los periódicos, de la televisión y de los demás medios de información, el público es consciente o ignora, presta atención o descuida, enfatiza o pasa por alto elementos específicos de los escenarios públicos. La gente tiende a incluir o a excluir de sus propios conocimientos lo que los media incluyen o excluyen de su propio contenido" (Wolf;1987:163). En 1972, McCombs y Shaw realizaron un estudio en el que demuestran como la gente considera unos temas más destacados, que otros en proporción directa con la importancia que le den los medios. El público además tiende a asignar a lo que incluye una importancia que refleja el énfasis atribuido por los mas-media a los acontecimientos.

Dos serían las principales consideraciones de esta teoría: la primera, la capacidad de los mass-media para otorgar importancia a unos temas e ignorar otros, de modo que la gente sólo conoce lo que los mas-media les ofrecen, ignorando por completo cualquier otra noticia, y la segunda, la capacidad de los media para graduar la importancia de la información que se va a difundir, dándole un orden de prioridad para obtener mayor audiencia, impacto y una determinada conciencia sobre la noticia.

En cuanto a la primera característica, Martín Serrano (1998) señala que en una sociedad mediática, la opinión pública se forma día a día mediante el continuo bombardeo de los medios de comunicación. Será verdad lo que estos tengan por verdad. Lo que no está en la prensa no existe, y lo que existe es sólo bajo la forma en que en ella aparezca.

Respecto a la jerarquización y relevancia de la información, la Teoría de la agenda-setting ha servido de marco teórico de diseños empíricos para demostrar cómo los medios de difusión consiguen transferir a sus audiencias las listas jerarquizadoras de los temas o problemas más destacados para la sociedad. "Mediante el análisis de contenido de los medios y el sondeo a la audiencia se descubre que, en efecto, existe una elevada correlación entre los temas a los que dan importancia los medios de difusión y los que interesan a sus audiencias" (López-Escobar;1996: 9).

A pesar de internet y las redes sociales y de la parcialidad de los medios, somos conscientes de su influencia y relevancia sociológica, por ello les hemos elegido para esta indagación. Además, trabajar a partir de los mismos es hacerlo en cierto sentido sobre el cambio y la estabilidad social pues en este momento ya nadie cuestiona la Teoría de la agenda setting (McCombs, 1996), ni que los medios de comunicación social construyen la realidad social que supuestamente reflejan y que esta construcción tiene efectos pragmáticos en la modulación de la interpretación y el acontecer de los actores sociales. Sus narrativas seleccionan, tematizan y racionalizan las formas de ver y apreciar el pasado. Por lo que en esta comunicación se tratará de describir el tratamiento que los medios, y en especial la prensa escrita[4], ha realizado sobre los niños y niñas robadas por el franquismo. Interesa observar el papel de los medios en la conformación de las representaciones y las actitudes sociales respecto a este delito en tanto estas contribuyen a la reactivación o disolución de la recuperación de la memoria histórica.

Para desvelar estas representaciones sociales se realizará un análisis crítico de discurso[5] del contenido de las noticias. El propio discurso es una parte integrante del proceso social que en este país se ha vivido, en cuanto el lenguaje es una práctica social. "La lengua conecta con lo social por ser el dominio primario de la ideología y por ser tanto el interés principal como el lugar en que tienen lugar las luchas de poder" (Fairclough;1989:15).Evidentemente, el fin último de este análisis excede su componente científica para ser político y social, puesto que se trata de descubrir, desmitificar y, al mismo tiempo, "desafiar", mediante el análisis crítico de su discurso, la posición dominante en los diarios sobre los niños robados por el franquismo.

4 Sobre la influencia que determinados diarios ejercen sobre la creación de la opinión se puede consultar la investigación que, en 1980, llevó a cabo la Comisión Internacional de Comunicación, Conocimiento y Cultura: "Diarios y producción de la realidad" y, en 1982, el Instituto Oficial de Radio y Televisión: "La producción de la realidad y diarios de referencia dominante".

5 El Análisis Crítico del Discurso se propone reconocer explícitamente la existencia de unas normas y valores sociales en la labor académica, reconocer que el trabajo lingüístico se inserta en un contexto social determinado ante el cual resulta casi imposible mantener una posición neutral o acrítica. Como señala van Dijk (1997:18): "No es de extrañar que los estudiosos consideren a menudo «político» (tendencioso) y por lo tanto «no científico» («subjetivo») este tipo de planteamiento, puesto que creen que su tarea «objetiva» y carente de crítica no conlleva un compromiso, y por eso está desprovista de un posicionamiento sociopolítico. (De La Fuente;2004). Este enfoque también tiene como base las teorías sociales de autores como Marx, Habermas, Gramsci o Bourdieu, de modo que a través del mismo se puede examinar la ideología y las relaciones de poder puestas en juego en los discursos.

Los discursos ordenan, organizan, instituyen nuestra interpretación de los acontecimientos y de la sociedad e incorporan además opiniones, valores e ideologías. Este poder es generador a todos los discursos, sin embargo, no todos los discursos tienen la misma transcendencia social (Martin Rojo;1998) y por ello, este trabajo dedica una especial atención al análisis de El País.

Uno de los atributos del discurso periodístico es la irregularidad del relato en el eje del tiempo. La información tiende a polarizarse condensada en momentos de emergencia del conflicto. Por lo que seguidamente se va a hacer una exposición diacrónica centrada en las variaciones que se producen en el tratamiento del conflicto en el eje del tiempo. Este análisis nos permitirá reconstruir el significado social que han tenido estos hechos execrables y reflexionar sobre la capacidad de los medios para trasladar la historia a claves actuales.

2. A la búsqueda de sentido. Primeras investigaciones

El caso de los niños robado por el franquismo debería estar llamado a convertirse en uno de esos grandes casos de investigación periodística, como el del Nani, los GAL, Filesa o la mafia policial, que transformara la realidad política y jurídica de este País y permitiera afianzar la construcción de la democracia rescatando la memoria histórica. Desde luego, algunas de las primeras indagaciones, como fue la de María Antonia Iglesias, en sus reportajes de 1981 en Interviu y el documental de 2002 de Montse Armengou y Ricard Belis[6], cumplen con los requisitos con los que algunos clásicos del periodismo definen como periodismo de investigación y que recoge Luis Díaz Güell (2003:12) en su Memoria para optar al grado de doctor[7]: "que la investigación sea el trabajo del reportero, no un informe sobre una investigación hecha por alguien más; que el tema de la información trate sobre algo de razonable importancia para el lector, y que haya quienes se empeñen en esconder esos asuntos al público". Ni que decir tiene que esta cuestión es importante para los lectores[8] y que es algo novedoso. Cuando mirando hacia otro lado, nos estremecíamos al contemplar los horrores de la dictadura Argentina y empezaron los culpables a ser condenados y a recibir su castigo, tuvimos que reconocer los nuestros. Y es que esto antes de los citados trabajos se había ocultado o más bien tratado de ocultar porque algunas madres siempre estuvieron seguras de que a sus hijos se les habían robado. El secreto, que es el tercer elemento del periodismo de investigación, se ha visto incrementado por esa falta de credibilidad que tienen aún hoy las mujeres. "Sus maridos no las creyeron. Pensaron que el dolor de haber perdido un hijo al que apenas habían visto les hacía sospechar lo imposible: que aquellos imponentes doctores en bata blanca, que aquellas monjas sonrientes, les habían quitado a sus bebé". No es casual que este párrafo fuera el primero de los reportajes de El País del día 30 de noviembre con el que Jesús Duva introdujera este tema en este diario. El problema de la discriminación de género está en la base tanto de todo el proceso ideológico en que se ha sustentado el franquismo sociológico que pervive en estos casos, como en el largo periodo transcurrido hasta llegar a valorarlo como un problema real y no una invención propia de la mente femenina[9].

2.1. Tradición oral y memoria

"Su marido está de camino, ahora llegar, repetía mi madre ante el personal sanitario cuando me puse de parto. Yo no sabía por qué repetía tanta veces lo de mi marido. Después supe que se oía que habían desaparecido niños en los hospitales, especialmente de madres solteras". Quizá no sea una cita literal porque la oí en un programa de televisión cuando aún los niños robados no se había convertido también en mi problema, pero curiosamente se me grabó. Antes de que los medios sacaran a la luz el robo de niños en la calle había rumores de su existencia. Pero era una cuestión demasiado espeluznante para denunciarlo. Por otra parte, ¿cómo hacerlo nada más acabar el Régimen mediante unos medios de comunicación social que aún en democracia seguían controlados por la autocracia franquista y la gente tenía miedo a la administración que dejaron los años de dictadura? Los adoptantes eran personas más poderosas que las personas robadas y aunque estos delitos se hayan extendido hasta épocas recientes quienes los padecieron pertenecían a la clase social que perdió la guerra. Por lo tanto, al orden socialmente establecido le interesaba muy poco airear un problema que, a poco que se busque, se encontraba documentado mediante testimonios personales en algunas memorias.

"Oí gritos desgarradores: "¡No me la quiten! ¡Me la quiero llevar al otro mundo!". Otra exclama: "No quiero dejar a mi hija con estos verdugos!¡Matadla conmigo" […] Se había entablado una lucha feroz: los guardias que intentaban arrancar a viva fuerza las criaturas del pecho y brazos de sus madres y las pobres madres que defendían sus tesoros a brazo partido. Jamás pensé que hubiera tenido que presenciar escenas semejantes en un país civilizado". Esto lo escribió el fraile Gumersindo de Estella en sus memorias[10]. Como capellán de la prisión de Torrero (Zaragoza) presenció las múltiples formas el encarnizamiento de los vencedores con los vencidos, sus mujeres y sus hijos (Vinyes;2010; 89).

6 Lo que se convirtió también en el libro Vinyes, R, Armengou, M y Belis, R (2002*) Los niños perdidos del franquismo,* Plaza y Janes.

7 "Periodismo y periodistas de investigación en España, 1975-2000: contribución al cambio político, jurídico, económico y social", Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid.

8 Podríamos pensar que no lo es para todos los lectores y lectoras, y que el interés tiene una deriva ideológica, pero entonces, ¿por qué se lleva a la pequeña pantalla por dos cadenas de televisión en un periodo de tiempo donde las producciones propias son tan escasas?

9 Esta misma situación se ha dado por ejemplo en la tardanza de la detección de una enfermedad como la fribromialgia. Las mujeres que describieron en las consultas médicas los trastornos que esta enfermedad les ocasionaban fueron tratadas como neuróticas o personas con problemas neuropsiquiátricos.

10 Lo que Ricard Vinyes califica como el mejor relato sobre la vida carcelaria de los primeros años de la dictadura, de los fusilamientos de hombres y mujeres, y de la incautación de sus hijos por religiosas sin autorización de las madres (Vinyes;2010:89)

"En sintonía con la labor de apostolado a los hijos de los republicanos se les podía separa de sus familias en base a las condiciones morales de sus padres. Porque eso es lo que se hacía en el Juzgado de Menores y en los Tribunales Tutelares con tanta ligereza que hasta el sucesor de Sanz Bachiller al frente del Auxilio Social, Manuel Martínez de Tena, tuvo que recordarles a sus camaradas, en una Circular de 1947, que recoge la historiadora Angela Cenarto en su libro *La sonrisa de Falange*, que era necesario ser más riguroso en el tema de las adopciones, para no seguir entregándoles los pequeños a matrimonios que «en la inmensa mayoría de los casos sólo desean encontrar un criado en condiciones ultra-económicas»" (Prado,2006:160).

El Régimen del general Franco robó niños a las madres presas, los repatrió sin permiso de sus padres, ni de los países a los que la República los había evacuado durante la guerra[11] y desde 1941, permitió por ley que les cambiaran los apellidos (Duva y Junquera;2011:31). "La **Ley de 4 de Diciembre de 1941 sobre inscripción de niños repatriados y abandonados** habría de suponer la pieza de cierre del sistema de desapariciones" (Rodríguez Arias;2011).

Los años de prisión dejaron una profunda huella en algunas de las cautivas. "Para algunas significó un trayecto de anulación humana del que jamás se recuperarían. Sin embargo, para muchas significó (…) su identidad" (Vinyes,2010:15). Algunas de las cuales tomaron conciencia de su situación y decidieron que su experiencia se tenía que conocer porque esos testimonios eran ya parte de la historia de España. Juana Doña publicaba, en 1978, *Desde la noche y la niebla (mujeres en las cárceles franquistas)* y Tomasa Cuevas –que ha contribuido enormemente a la reconstrucción de la recuperación de la memoria histórica de este país- antes incluso de la muerte de Franco se recorrió el país recogiendo testimonios de sus compañeras y de otras mujeres que habían estado en presidio. Algunos de los testimonios[12] que aparecen en alguno de sus tres volúmenes *de Mujeres de las cárceles franquistas* son habitualmente citados en los reportajes sobre los niños apropiados por el franquismo al haber sido una poderosa fuente primaria para investigaciones posteriores como las de Armengou y Belis (2002; Armengou (2004) ó Vinyes (2010).

Según este último autor, los archivos oficiales cuantifican en más de 12.000 los niños custodiados en 1943 por la iglesia o el estado, de los cuales, aproximadamente el 80% de ellos había estado en prisión con sus padres[13]. Algunos se reunieron con ellos y muchos no. "La mayoría fueron a parar a centros del Auxilio Social o dependientes de la Iglesia. Se les cambiaron los apellidos y fueron entregados a otras familias. Su rastro se perdió para siempre jamás" (Armengou;2011:124). Pero a pesar de ello, según Vinyes, los gobiernos que se sucedieron desde la muerte de Franco en 1975 mostraron poco interés en investigar lo ocurrido durante la guerra civil. Y por tanto, "por un imperativo ético, le corresponde al estado promover una política de rescate de la memoria histórica", sostiene este historiador[14]. A diferencia de las desapariciones forzosas en Argentina, en España no hubo centros clandestinos de detención, muy al contrario, fue el Nuevo Estado quien constituyó la institucionalización del proceso legal, administrativo y burocrático que facilitó las desapariciones, especialmente desde las cárceles de mujeres (Vinyes;2010:99).

2.2. Precursores reportajes de la transición

El primer reportaje que se menciona entre los investigadores especializados en este tema es firmado por Mª Antonia Iglesias y el fotógrafo Germán Gallego en 1981, tras la intervención de la Brigada Judicial de Madrid para frustrar la compraventa de un recién nacido en la Clínica San Ramón. En esta intervención se detuvo a 6 personas y se mostró toda una trama: desde la madre, prostituta que había recibido150.000 pesetas y la promesa de otras 200.000 y su novio, a la persona que regentaba una guardería en régimen de internado de la calle Lanuza, dos personas más – las hermanas Irene y Eulalia Criado, que habían puesto en contacto a la responsable de la guardería con la madre vendedora- y Consuelo Candel que se ocupaba de entregar el niño o niña al matrimonio receptor. Además de mostrar la existencia de una trama, la Brigada Policial averiguó que 14 matrimonios levantinos habían adoptado irregularmente criaturas de esa clínica en estrecha cooperación con la Asociación Española para la Protección de la Adopción (AEPA).

Una asociación cuyo Secretario general, José María de la Cruz, reacciona en el mes de diciembre de ese mismo año, enviando una carta al Director de El País, explicando los fines de la asociación y su consideración, desde 1978, como centro de utilidad pública, aún reconociendo la existencia de estos hechos: "En el caso de España, se reconoce que existen lagunas en el procedimiento y control de la adopción y que esto es una de las, causas por las que se suceden frecuentemente casos lamentables, como el que últimamente la prensa ha difundido".

No es casual que fuera la Revista Interviu la primera en investigar estos casos. Fundada en 1976, en el contexto de la transición española, pretendía ser una revista de investigación que fuera el referente de la prensa española y en pocos años

11 Un documento de 26 de noviembre de 1949 del Servicio Exterior de Falange da cuenta del resultado de las repatriaciones que comenzaron en 1937. Los niños de repatriados fueron entregados en adopción a familias adeptas al Régimen (Duva y Junquera;2011:13-14). Ricard Vinyes menciona la existencia de dos informes del Servicio Exterior de Falange conservados en el Archivo General de la Administración en los que se constata la persecución y captura de hijos de republicanos en todos los exilios (Vinyes;2010).

12 Sin ningún apoyo político, ni institucional, ni tan siquiera de su propio partido, grabó unos recuerdos que de otro modo se habrían perdido en el silencio. El reportaje *Del olvido a la memoria. Presas de Franco*, emitido por La Sexta, está basado en su recopilación. Se puede ver en http://tu.tv/videos/las-mujeres-presas-del-dictador-franco).

13 Aunque no había ni un simple registro penitenciario de estas criaturas (Armengou;2011:124).

14 En Daniel Woolss (2009) "Los niños robados. España revive oscuro capítulo de separación de familias", The Associated Press, 4 de Marzo de 2009, publicado por Memoria Aragonesa, el 26 diciembre 2009. http://aricomemoriaaragonesa.wordpress.com/2009/12/ (Fecha de consulta: 5/08/2012)

lo consiguió. En los años 80 revolucionó el periodismo de investigación con casos como el de los Marqueses de Urquijo y en los noventa con el terrorismo de Estado y la corrupción policial[15]. Sin embargo, aunque hoy en el 35 aniversario de Interviu se diga que "en 1981 se atrevieron a informar de un escándalo soterrado y oculto que no estallaría hasta 30 años después y que sigue siendo una referencia"[16], tampoco parece que se le concediera a este tema la importancia que merecía. Hemos de esperar hasta 2002, cuando Armengou y Belis, exhiben su documental en la Televisión Catalana, y en cierta medida hasta 2008, cuando RTVE emite el documental "Los niños robados del franquismo" y Duva publica "La llamada de la sangre" en El País, para que los medios se hagan eco de estos escandalosos hechos. En este caso Interviu no se convierte en referente del resto de la prensa y ni los medio, ni la sociedad advierten este delito. De hecho, los periodistas que a día de hoy publican artículos sobre los niños robados se preguntan ¿por qué ni la policía, ni el juez ahondaron en una investigación que podía haber destapado una oscura y compleja malla urdida en torno a unos inocentes bebés? (Duva y Junquera; 2011: 20). A lo largo de estas páginas se dan algunas explicaciones a esta cuestión a la que añadimos otra: ¿qué papel jugó el diario El País, considerado de referencia dominante por Gérard Imbert y Vidal-Beneyto (1986), en este des/en/cubrimiento?

El análisis del tratamiento de los niños robados por el franquismo en este periódico es complejo, pero nos interesa este medio porque cumple las funciones que Vidal-Beneyto (2004) considera necesarias para ser un diario de referencia: a) sirve de base, por identificación o por antagonismo, a todos los otros medios, escritos o audiovisuales, para su producción informativa; *b)* es el instrumento preferido de comunicación de las organizaciones políticas y de sus dirigentes, así como de los grandes actores de la sociedad civil, organizaciones y personalidades y *c)* es la fuente imprescindible de toda información relativa al país concernido para las embajadas y los gobiernos extranjeros.

"Los diarios de referencia deben esencialmente esa condición a su identificación con "un proceso fundador" de la comunidad nacional a la que pertenecen: en el caso de El País, la transición democrática española" (Vidal-Beneyto;2004) y esto le sitúa en una compleja posición cuando es "notable el rechazo que la recuperación de la memoria histórica provoca entre quienes se resisten a admitir cualquier crítica hacia el modo como se desarrolló la transición a la democracia" (Escudero; 2011:9). Desde posturas más progresistas prima la reconciliación como ideología y por ello mientras Interviu no jugó el papel que en otros casos, El País sirvió al Secretario de la AEPA para exculpar a su asociación, cuando, con el paso del tiempo y la investigación posterior dos de sus propios periodistas, Duva y Junquera, en el libro Vidas Robadas, trascriben testimonios de mujeres a quienes les robaron a sus hijos que señalan con el dedo acusador a AEPA como parte de la trama. Una joven Inmaculada R.G que se quedó embarazada en el año 1973 es muy directa al respecto: "Fui a confesarme con un padre capuchino. Le conté lo que me había pasado y las duda que tenía sobre qué es lo que tenía que hacer. El cura me dijo que yo iba a ser una desgraciada por ser madre soltera y que mi hijo o mi hija también iba a ser un desgraciado toda la vida». El sacerdote le recomendó que se pusiera al habla con el Teléfono de la Esperanza, una institución muy ligada a la Iglesia y que actuaba como una especie de Asuntos Sociales. El Teléfono de la Esperanza, como en otros muchos casos, derivó a la muchacha hacia la Asociación Española para la Protección de la Adopción (AEPA), un ente que también tenía fuertes conexiones con la Iglesia y con el Opus Dei. Contactó en julio de 1973 con Amalia F.G, abogada y asesora de la AEPA, que le ofreció una solución a su problema: que nada más dar a luz renunciara a su criatura y la diera en adopción" (Duva y Junquera; 2011:114).

Habría que recordar que la Asociación Española para la Protección de la Adopción (AEPA) se constituyó en 1969, bajo el patrocinio del Consejo Superior de Protección de Menores y Caritas y que el Consejo Superior de Protección de Menores, era un órgano del Ministerio de Justicia. Por tanto, nuevamente encontramos razones para abordar el problema de los niños robados como una cuestión de Estado.

Además, que algo no debía funcionar muy bien es evidente al leer el Preámbulo de la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, que acusa de "una falta casi absoluta de control de las actuaciones que preceden a la adopción". "Es preciso reconocer que el régimen hasta ahora vigente no ha llegado a satisfacer plenamente la función social que debe cumplir esta institución, a causa de la existencia de una serie de defectos e insuficiencias normativas que la experiencia acumulada con el paso de los años ha puesto de relieve". Como veíamos la primera denuncia del robo de niños no lo convirtió en un fenómeno mediático, pero tuvo sus efectos jurídicos, pues la redacción de esta Ley no parece ajena a la publicación de estas noticias. "Esta ausencia de control permitía en ocasiones el odioso tráfico de niños, denunciado en los medios de comunicación, y daba lugar, otras veces, a una inadecuada selección de los adoptantes" (Preámbulo de la Ley)

La falta de disposiciones legales para la adopción de niños en España se había explicado dos años antes, en 1985, en el reportaje: "El precio de un niño" en El País. Inmaculada Gómez Mardones, denunciaba entonces que "la mitad de los bebés adoptados se legitima al margen de la ley"[17]. En este artículo además se denuncia la implicación de la Iglesia: "El procedimiento [que utilizan la mayoría de los matrimonios sin hijos que ansían adoptar uno ajeno] es muy sencillo. El matrimonio entabla contacto con el párroco o el capellán de la orden religiosa que regenta la iglesia a la que pertenecen

15 La publicación en exclusiva, en mayo de 1994, de las escandalosas imágenes del que fuera director de la Guardia Civil, Luis Roldán, en calzoncillos en una fiesta sexual privada fueron vistas y comentadas por amplios sectores de la población.

16 http://www.interviu.es/reportajes/articulos/interviu-35-anos-en-libertad

17 GOMEZ MARDONES, I. (1985). "El precio de un niños", El País. Domingo, 10 de marzo de 1985.

como feligreses y le expresan su propósito. El párroco recoge su deseo y le confía la posibilidad de satisfacerles, dado que se trata de un matrimonio *de fiar,* discreto, con recursos económicos suficientes para mantener y educar a un niño y de una moralidad intachable. Lo único que les recomienda es un poco de paciencia" (Gómez;1985). Pero además, en este mismos artículo se mencionan lugares y personas a las que ahora todos los titulares apuntan: La Clínica San Ramón, el doctor Vela y la hoy mediáticamente conocida hermana de la Caridad, María Gómez Valbuena[18].

2.3. ¿Quién sabe dónde?

En los años noventa, de 1992 a 1998, el programa de TVE-1 ¿Quién sabe donde?, creado para encontrar a personas desaparecidas, además de descubrir a mujeres maltratada que se habían ocultado de sus maltratadores sirvió para reunir a algunos de los niños robados por el franquismo.

En octubre de 1993, después de setenta años de búsqueda, su hermana María se presentó en el programa con una foto de Antonia Radas – cuyo nombre en realidad era Pasionaria- con su vestido de la primera comunión, diciendo que había desaparecido durante la guerra y la localizó.

Carmen Calvo García, fue encontrada en este mismo programa por su hermana Florentina. María y Florentina fueron a Francia huyendo de la guerra hasta que Franco reclamó la repatriación de los 34.037 niños que el Gobierno rojo había expatriado durante la guerra (Duva y Junquera;2011:35).

Antes de estos encuentros se habían producido otros. En 1986, mediante la página SOS de la revista *Pronto,* Quico encontró a su hermana María Nácher Guerola, durante años llamada Liberia Hernández. En el reportaje del domingo 6 de marzo de 2011, "Venían y nos miraban los dientes, las piernas.... como si compraran caballos", Liberia cuenta como el documento de adopción, al que define como de compra-venta, lo firman Juan Rabira Méndez y Bernardo Acuña Dorta, este último administrador de la casa cuna de Tenerife y condecorado por el Régimen de Franco. La madre biológica de Liberia se había quedado viuda durante el embarazo, y para sacar a sus siete hijos adelante se casó con otro hombre que le dijo que no quería bebés que no fueran suyos, por lo que la dejó temporalmente[19] en la casa cuna de Tenerife, lugar del que fue recogida - sin el conocimiento, permiso, ni consentimiento alguno de su madre- por sor María Soler para entregarla, a los ocho años, a una familia de Alcoi.

La publicación de esta noticia en el diario El País, fue lo que movió a Mercedes Sánchez, ex-monja de la casa cuna de Santa Cruz de Tenerife a denunciar en El País (2011)[20], el robo de niños en esa casa cuna durante su estancia en la misma de 1963 a 1967.

Es cierto que los medios provocan un efecto cascada en el que unas noticias motivaban la aparición de otras, pero para que este tema saliera en los medios fue necesario que las víctimas se pusieran en contacto mediante las redes y en muchos casos se organizaran en asociaciones de autoayuda. Una vez que el tema se recoge y publica en los medios, sobre todo a partir de 2008, como veremos, ya no hay forma de pararlo. Sin embargo, en 2011 y 2012, las noticias de los robados por el franquismo parecen haber pasado a un segundo plano para dar paso a historias de vida de robos más recientes. En la prensa la información se dosifica y se recoge cuando sucede algún acontecimiento institucional como ahora veremos.

3. El papel de los medios en la visibilización del problema

Paradójicamente, como sucede con otros fenómenos como en el de la violencia de género (Marugán; 2009), los medios al transmitir el problema informan masivamente del mismo a toda la población, pero con su peculiar modo de enfocarlo tienden a limar y reducir substancialmente el conflicto político y social, para convertirlo en una serie de desgracias personales, que son elementos de consumo. "La impresión popular es que se trata de algo novedoso e impactante. Esa percepción es consecuencia de la utilización que han hecho los medios de comunicación de aspectos significativos de estos casos de robos de niños (…) que inciden en los aspectos más llamativos y escabrosos" (González de Tena;2011)[21].

La discontinuidad del discurso y la fragmentación y segmentación por ediciones nacionales o de comunidades y en secciones son características del discurso periodístico que contribuyen también a destacar lo superficial y espectacular.

Se ha convertido a la historia en objeto de consumo y qué mejor fórmula para un consumo masivo que el espectáculo. El anuncio de la realización de series de esta cuestión por televisiones privadas, que motivó esa comunicación por entrever la deriva banal que adoptaba el tratamiento de delitos tan escandalosos, se ha visto reforzada a lo largo de la investigación puesto que se ha comprobado como este tema tan doloroso era objeto de debate en un programas tan sensacionalistas como La Noria de Tele 5 el sábado 5 de marzo de 2011.

18 "La hermana de la Caridad María Gómez Valbuena, asistente social de la clínica Santa Cristina de Madrid -donde se efectuó el secuestro de la hija de Mari Loles-, se vio envuelta en tres denuncias presentadas por otras tantas madres, quienes la acusaban de haberle arrebatado a sus hijos para entregarles en adopción. Ninguno de los tres casos pudo ser probado, pero los hechos eran tan verosímiles que provocaron el traslado de la religiosa" (Gómez;1985).

19 La Ley permitía dejar a los hijos hasta tres años y no se podían entregar antes de este periodo a otras familias.

20 Junquera, N y Duva, J . "Una exmonja denuncia el tráfico de niños", domingo, 27 de marzo de 2011.

21 Resumen de la conferencia-coloquio desarrollada por Francisco González de Tena el 25/03/2011 en el Auditorio de Asociaciones de Rivas. Madrid.

Pasemos a analizar el conjunto de lo publicado para ver cómo el tratamiento de los hechos ha modulado el conflicto político para dejarlo reducido a un plano asistencial, además de establecer una frontera invisible entre el robo político de niños por el franquismo y las tramas económicas posteriores a la democracia, como si el franquismo sociológico que subyace a estos acontecimientos hubiera desaparecido. González de Tena (2011) afirma que en sus investigaciones "no ha encontrado ni una sola prueba que justifique una ruptura ni ideológica, ni metodológica (en sus fondos esenciales) entre los objetivos perseguidos por la política criminal de corte eugenésico y lo que han sido hasta prácticamente la actualidad de una práctica de niños robados con objetivos económicos". Se ha impuesto el miedo y hasta cierta complicidad y eso ha permitido silenciar un acontecimiento tan desgarrador. Lo que ha llevado incluso a algunas personas que fueron robadas a pensar que deben alejarse de cualquier tipo de mención a la memoria histórica si quieren encontrar justicia y a sus seres perdidos.

3.1. Los niños robados por el franquismo salen a la luz

"Cuando en el 2002 estrenamos *Los niños perdidos del franquismo*, la sociedad entera se estremeció al ver que el robo de niños en el contexto de la dictadura argentina y que habíamos llorado cómodamente sentados en el sofá de nuestra casa también se había producido en España" (Armengou;2011:123). El excelente documental de la televisión catalana de Montse Armengou y Ricard Belis, con el asesoramiento de Ricard Vinyes, que mencionaba tales robos durante la dictadura fue la puerta que destapó la caja de los horrores. El catedrático de Ciencias Políticas de la Universidad Pompeu Fabra, **Vicenç Navarro, refleja muy bien el efecto de perplejidad, asombro e indignación que causó: "**Al entrar en el aula al día siguiente de haberse proyectado tal documental, noté un silencio ensordecedor. Los estudiantes estaban sorprendidos, avergonzados e indignados de que se les hubiera ocultado parte de la historia de su país. Sabían lo que había ocurrido en Argentina y Chile, pero desconocían lo que había ocurrido en España" (Navarro;2008). El horror de los acontecimientos les privaba de verosimilitud de modo que ni podíamos, ni queríamos creer que barbaridades propias de países latinoamericanos se hubieran producido aquí. Las inciertas consecuencias de despertar viejos fantasmas y quizá causar un daño irreparable a sus familias e incluso a la persona que buscaban, junto a la falta de credibilidad, hacía más difícil la denuncia del robo de niños para sus víctimas. A esto se añade el que las protagonistas eran mujeres, y que como ya hemos dicho, las mujeres aún siguen padeciendo esa falta de credibilidad, de autoridad y del poder de nombrar. Pero no sólo eran mujeres, sino que además eran mujeres pobres. "El grueso de las detenidas y encarceladas, tanto anteriores como posteriores, pertenecían a las clases menos favorecidas: eran trabajadoras" (Vinyes;2010:87).

La cuestión de género atraviesa este delito[22] por lo que sólo cuando algún profesional atiende al estudio de la situación de las mujeres capturadas por la dictadura de Franco [23]aparece la existencia de la apropiación de niños por el Régimen, un tema del que hasta entonces no se habían ocupado los historiadores.

Había pasado más de un cuarto de siglo desde la muerte del dictador y la generación que vivió la guerra civil española se extinguía. De seguir imponiéndose el silencia las víctimas del franquismo dejarían este mundo sin apenas haber podido contar su versión. En un primer momento porque la represión franquista se lo impedía. Cuando se menciona la excepcionalidad de la guerra civil no es sólo por la guerra en sí misma, sino por la duración e intensidad de una represión que contó, como en ningún otro sitio, con la colaboración de la Iglesia católica y que se extendió hasta la misma muerte de Franco (Armengou y Belis;2002). Con el paso de los años las víctimas sufrieron una especie de síndrome que les dificultaba hablar. A las barreras externas se suma el temor a la incredulidad de los interlocutores ante hechos tan increíbles como explicaba Primo-Levi después de su experiencia en los campos de concentración de la Alemania nazi. "El drama de muchos como él era el que se les presentaba como una experiencia onírica, el sueño del «relato que no es escuchado», la experiencia desconcertante de regresar, contar y no ser creídos. Queriendo contar el horror, compartirlo, para liberarse de él, Primo-Levi se encuentra con que todos le dicen «déjalo ya, todo pasó, ahora come, bebe y no pienses más en eso». Lo tremendo y perturbador es que esta incredulidad de los interlocutores es percibida por la víctima como una victoria anticipada de los verdugos, pues estos confían justamente en imponer su propia versión, llevando la violencia a tal extremo que resulte inverosímil e indemostrable[24]. "«Atentar contra la humanidad sin dejar huella que permitiera la memoria era un rasgo esencial de Auschwitz», anota Reyes Mate. Un resultado tal vez predecible de la relación desigual entre verdad y poder" (Gonzalo Sánchez;2008: 4-5).

En este documental mujeres como Julia Manzanal, Juana Doña, Tomasa Cuevas, Carmen Riera, Teresa Martín, Carmen Figuerola, Emilia Girón, Vicenta Flores, Francisca Aguirre ó Olivia Rapp describían las situaciones infrahumanas que

22 Las víctimas no sólo fueron las madres presas a quienes les privaron de sus hijos, sino que mujeres también han sido la mayoría de las personas apropiadas, como se comprueba a través de los datos. "De las hijas e hijos de presos ingresados bajo la tutela del Estado, en 1943, el 62,6 por ciento eran niñas (Vinyes;2010:81). El que la mayoría de los niños robados fueran niñas es un tema en el que también han reparado Duva y Junquera en "La llamada de la sangre": "todas estas mujeres-y algún hombre-". Sin embargo, entre las personas más conocidas y las que se han organizados en asociaciones destacan hombres.

23 Esto le sucedió al historiador Ricard Vinyes al que tras publicar un artículo en el que se presentaban los primeros resultados de sus indagaciones sobe las presas políticas y sus hijos en las cárceles de franquista, los periodistas Montse Armengou y Belis le propusieron colaborar con ellos en la elaboración de su documental sobre la virulencia de la represión franquista sobre las mujeres presas y sus hijos.

24 Algo que describe muy bien Juana Doña en el documental "Los niños robados del franquismo" cuando plantea que no se podía saber qué había sido del bebé que nació de una presa violada y asesinada 24 horas después de dar a luz porque no se podían hacer indagaciones en aquel tiempo, "porque saber lo que es en el 39, 40, 41, todos los cuarenta y hasta los primeros cincuenta no se puede ni contar porque la gente tendría una reacción contraria. Dirían «¡Que exageraciones están contando ahora los que hablan de la guerra»".

vivieron en la cárcel miles de mujeres embarazadas y con niños pequeños. En fragmentos en primera persona las víctimas describen los padecimientos a los que sus cuerpos fueron sometidos. Porque "frente a la masificación de la barbarie y al uso mediático del horror como espectáculo, conviene rescatar el carácter central de la intimidad. Es menester poder preservar la singularidad del padecimiento y sus antídotos. Identificar también cómo cada quien sucumbe o se defiende. El universo estadístico, de magnitud monstruosa debe contarse entonces, unidad por unidad. En el oprobio extremo, un solo ser humano es toda la humanidad, a la vez único y distinto, representante y portavoz de todos (Viñar;2004:2). Además dan cuenta de la elevada mortalidad infantil debido a las condiciones infrahumanas existentes en unas hacinadas cárceles y la falta de atención que recibían.

Varias situaciones parecen ser empleadas en el robo de los niños. Se apropiaban de los niños cuando fusilaban a sus madres, les robaban los niños y niñas cuando cumplían los tres años y debían salir de las cárceles y muchos niños que habían sido evacuados al extranjero por las autoridades republicanas durante la guerra civil fueron repatriados sin el conocimiento de sus padres biológicos y dados en adopción a familias afectas al Régimen.

Dando voz a las víctimas, este documento, acaba con el estigma que impuso el franquismo y que ha pervivido mediante el franquismo sociológico que se ha arrastrado posteriormente, dificultando que saliera a la luz, como si las víctimas fueran ciudadanos de segunda. "Lo relevante y genuino del franquismo fue la "proscripción civil" que durará toda la vida. (…) El franquismo construyó una culpa pública e histórica. Un hijo de un rojo será siempre un estigma" (Vinyes,2010:99). La sociedad española necesita superar este estigma que se reproduce ideológicamente mediante el franquismo sociológico para poder recuperar su memoria y construir democracia.

El robo de niños tenía una clara intencionalidad doctrinal de inculcarles las ideas del Régimen a unos seres inferiores. La idea de la íntima relación entre marxismo e inferioridad mental la había expuesto el comandante Antonio Vallejo Nájera, jefe del Servicio Psiquiátrico Militar y psiquiatra de cabecera de Franco (Quiñonero;2002). En *La locura y la guerra. Características biopsíquicas de los marxistas internacionales,* expone sus ideas nazis de que el simplismo del ideario marxista y la igualdad social que propugna favorece su asimilación por los deficientes mentales. El "rojo" para Vallejo-Nájera es un generado y en la medida que se multiplica se está degenerando a la especie, a la raza hispana de la que él habla. Y por tanto hay que eliminarlo" (Castilla de Pino;2002)[25]. Nájera abogaba sin medias tintas porque los hijos fueran separados de los padres marxistas, pues "la degeneración de los sujetos desde la infancia podría liberar a la sociedad de una plaga tan temible" como la inferioridad mental, el fanatismo y fealdad que se atribuía a los que compartían la ideología republicana. Una doctrina con evidentes similitudes con las consignas nazis de Hitler (Duva y Junquera; 2011: 14). Con su teoría de la eugenesia positiva y la regeneración de la raza con el fin de "multiplicar a los selectos y dejar que perezcan los débiles" bendecía que se apartara de sus familias a los hijos de republicanos para impedir que germinara en ellos el peligroso "gen marxista" que sus madres les habían transmitido. Se daba así cobertura al Régimen con un amparo científico. Como Castilla del Pino (2002) señala, "la única manera de justificar sin sentimientos de culpa y en aras de un interés superior todas las tropelías que se comenten en un determinado momento es a costa de montar todo un edificio ideológico que lo explique". A partir de este edificio hay quien sigue pensando que, de alguna manera, "es un ser superior" y que tiene todo el derecho del mundo a establecer lo que el resto de "pobres e inferiores mortales deben de hacer". Algo que está aún en la base del robo de niños hasta casi los noventa. Hubo quien decidió que determinadas mujeres eran indignas de educar a sus hijos y decidieron sobre el futuro de sus hijos y sobre el de ella mismas[26].

Estas ideas se muestran en el documental de Armenguo y Belis para demostrar la crueldad de un Régimen surgido de un golpe militar que no se conformó con vencer, sino que quería aplastar al enemigo (Armengou;2004). Ese documental fue emitido los días 20 y 27 de enero de 2002 por TV3 y provocó que el grupo de CiU en el Senado tramitara una pregunta al Gobierno para conocer si TVE tenía interés en su emisión. Sin embargo, este sólo ha sido emitido en Cataluña, Euskadi y Andalucía[27]. En El País sólo dejó una breve nota en Cartas al director sobre su emisión en canal de Historia. Posteriormente, este documental sería utilizado entre los materiales para la redacción del Auto del Juez Garzón, Sumario 53/2008 E, ante la Audiencia Nacional[28]. Antes del mismo, la Comisión Permanente de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa aprobó, el 17 de marzo de 2006, por unanimidad la primera gran condena internacional del régimen franquista. La resolución condenó con firmeza las "múltiples y graves violaciones" de los derechos humanos cometidas en España entre 1939 y 1975. El texto aprobado se adelantaba a lo que pudiera hacer el Gobierno español y recogía las peticiones de las asociaciones. Además, instaba al Ejecutivo español a crear una comisión de investigación sobre los delitos del franquismo y a presentar un informe al Consejo de Europa (El País 18(03/2006). Posteriormente, en 2007, se aprobaría la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. En esta ley que no se menciona a los niños apropiados por el franquismo.

25 En el documental "Los niños perdidos del franquismo".

26 Y algo de esto hay cuando se nos reprocha ante esta crisis "que hemos vivido por encima de nuestras posibilidades". Es como si determinado bienestar solo debiera ser accesible a unos pocos, los mismos, los de siempre. O que decir de las declaraciones sobre el aborto donde se intenta imponer a las mujeres lo que deben hacer con sus cuerpos.

27 Posteriormente TVC programó para el día 2 de febrero de 2011, en el espacio "*Sense ficció*" el documental "Torneu-me el fill!", (Devolvedme a mi hijo), de los mismos autores.

28 Tanto el documental como el libro que publicaron los mismos autores aparecen citados en las páginas 14, 19, 55 y 68.

3.2. El efecto de la red

La red ha sido vital en este proceso. En las páginas web quinesabedonde.es y buscapersonas.org había numerosos mensajes de personas buscando a sus familiares. A través de foros creados en la red determinadas personas empezaron a investigar sobre lo ocurrido y acabaron creando, en 2007, la Plataforma de Afectados de las Clínicas San Ramón, Santa Cristina y Belén de Madrid. En la actualidad tiene registrados en su página web alrededor de 500 usuarios que podrían ser víctimas de una supuesta compra-venta de niños (Lerma;2009). Internet ha servido para crear movimiento colectivo y sacar a la luz esta delación. Y después, una vez que sale a la luz, los periódicos lo recogen, existiendo por parte de algunos medios cierta sinergia: las asociaciones dan la noticia y las historias de las personas afectadas y los medios sirven de altavoces.

También los buscadores de internet han servido de detonante a las victimas para buscar información en los periódicos. "Un día de otoño de 2008 una mujer se atrevió a llamar a El País para intentar ahondar en informaciones [de artículos y reportajes publicados muchos años atrás a raíz de la redada policial que salpicó en 1981 a la clínica San Ramón]. Era una niña de la clínica San Ramón, residente en Barcelona, a la que la madre adoptiva le había revelado la verdad a regañadientes. La redactora que atendió esa llamada había firmado una de aquellas viejas informaciones, pero jamás había vuelto a ocuparse del asunto. Sin embargo, antes de colgar el auricular le dijo a la comunicante: -Espere un momento. Voy a pasarle con Jesús Duva, un compañero que quizá pueda ayudarla. En el año 1981, Jesús Duva trabajaba en el extinto diario Ya y se había ocupado del caso San Ramón. Por más que había intentado ahondar en el tema lo más que había logrado averiguar fue que había una monja, sor María Gómez Valbuena, sobre la que era *vox populi* que había hecho de intermediaria en cientos de adopciones. Y muchas de ellas realizadas en la maternidad de Santa Cristina, próxima a la guardería de la calle Lanuza, que aparecía en las investigaciones policiales. Sin embargo, fue imposible desenmarañar ninguna trama porque ni la policía, ni los jueces investigaron más. La barcelonesa que había llamado a El País contó que en la red había decenas de persona moviéndose (…) y decidimos averiguarlo" (Duva y Junquera;2011:24-25).

El problema se dio cuando estos periodistas empezaron a indagar en chat y foros en los que se señalaba a la clínica San Ramón como centro sospechoso. Las personas que navegaban abiertamente en la red no estaban dispuestas a contar su historia, ni a ser fotografiadas. Finalmente, tras varias decenas de intentos, una afectada aceptó a que se contara su historia, aunque hubo que manipular su imagen para que fuera lo menos reconocible posible. Ese primer reportaje fue "La llamada de la Sangre" publicado el 30 de noviembre de 2008. Este reportaje supuso una auténtica conmoción social y provocó una marejada entre quienes andaban a la búsqueda de sus orígenes. A través del correo electrónico, el teléfono y el correo postal llegaron un aluvión de historias, que en algunos casos sirvieron de enlace entre unos y otros (Duva y Junquera;2011:26).

El caso de María, una mujer nacida en 1981 en la Clínica San Ramón, fue el hilo conductor del reportaje dominical de El País. El caso de María y el de otras dos personas ilustran la existencia de una trama con fines económicos dentro de la cual se menciona a sor María Gómez y el doctor Vera entre otros. Este reportaje es un punto nodal en la reconstrucción del proceso porque por un lado ofrece información de la operación policial llevada a cabo en San Ramón en 1981 y las escasas denuncias de la prensa, la policía y los jueces hasta la fecha, pero reitera la existencia de numerosos afectados y de su papel activo a través de la red. La búsqueda de su origen y conocer sí realmente fueron abandonados, o sus madres fueron coaccionadas o engañadas parecía ser lo que motivaba a estas personas a actuar.

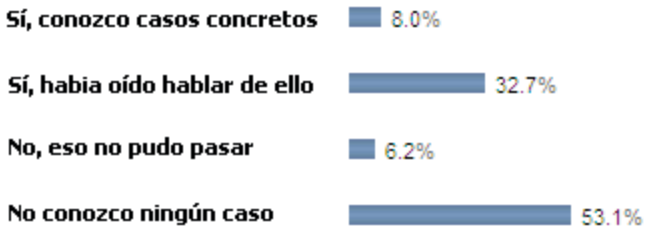
Por tanto, cuando el tema reaparece en un periódico de referencia dominante, como es El País, lo hace presentándolo a partir de la necesidad humana de reconstruir identidades que habían sido apropiadas por razones económicas. Se había perdido la dimensión política y las motivaciones ideológicas que explicarían los casos de los niños y niñas robados por el franquismo dan paso al drama humano de las víctimas de adopciones irregulares, cuando no ilegales, en una maternidad determinada. Este enfoque es explícito en su título como es lógico, puesto que "los titulares resaltan los aspectos de la noticia que interesa poner de manifiesto. Junto a la fotografía, suele ser el elemento más llamativo de una noticia, pues actúa como síntesis y reclamo" (G.A.C:9).

Probablemente el reportaje también contribuyó a la organización en torno a las plataformas de afectados, pero sólo de las Clínicas San Ramón, Santa Cristina y Belén. El tipo de movimiento que se organiza está en relación con la información que se da. Estudiar la influencia de los medios sobre la opinión pública ayuda a comprender por qué ciertos argumentos y temas inducen a adoptar acciones políticas mientras otros carecen de la misma iniciativa. Pero incluso antes de que este reportaje apareciera, en octubre de 2008, el juez Baltasar Garzón se declaraba competente para investigar los crímenes del franquismo en tanto que crímenes contra la humanidad y el día 18 de noviembre de 2008, presentó un auto en la Audiencia Nacional en el que sacó a la luz el robo de los niños de las presas en la dictadura. Se continuaba así la actuación promovida por la Asociación de la Memoria Histórica y algunos particulares. El mismo día 17, El País se hacía eco de la noticia "Garzón atribuye a Franco un plan de exterminio sistemático de los 'rojos'", presidida por el cintillo: "La recuperación de la memoria histórica". Y recogía que "El magistrado recuerda que nunca se han investigado penalmente estos crímenes atroces en España" y que "hasta el día de la fecha, la impunidad ha sido la regla frente a unos acontecimientos que podrían revestir la calificación jurídica de crimen contra la humanidad".

El tema vuelve a los medios cuando el magistrado se inhibe en favor de los 62 juzgados donde están las fosas. Como en el caso anterior, el periodista José Yoldi, recoge en El País el auto de Garzón que señala que "ante unos hechos como los aquí valorados (...) no es lo mismo declarar extinguida la responsabilidad de los principales cabecillas, por fallecimiento,

que otorgarles la impunidad, el perdón y el olvido judicial, tildando sus acciones como mera represión política".Y afirma que deben investigarse las desapariciones y las sustracciones de niños. Según el mencionado artículo, "lo que sí ha causado sorpresa es el hecho de que el juez haya dedicado todo un capítulo a «los niños perdidos del franquismo», que no aparecían mencionados en el auto por el que se declaró competente. Dice Garzón que «a pesar de lo terrible que puede parecer hoy día y de que a la gran mayoría de los ciudadanos les puede resultar casi inverosímil, lo cierto es que presuntamente ocurrió y tuvo un claro carácter sistemático, preconcebido y desarrollado con verdadera voluntad criminal para que las familias de aquellos niños a las que no se les consideraba idóneas para tenerlos porque no encajaban en el nuevo régimen, no pudieran volver a tener contacto con ellos. De esta forma se propició una desaparición *legalizada* de menores de edad, con pérdida de su identidad, cuyo número indeterminado dura hasta la fecha»". Ese mismo día, Radio Televisión Española realiza una encuesta sobre el robo de niños durante el franquismo, en la que a partir de las declaraciones de Garzón se pregunta a los internautas sí ¿Conocías la existencia de algún caso de robo de niños durante la represión franquista? Con el siguiente resultado:

Gráfico nº 1



Fuente: Encuesta de TRVE. http://www.rtve.es/noticias/encuesta/20081119/encuesta-robo-ninos-durante-franquismo/encuesta-4631.shtml

Como se puede observar, a pesar de la falta de representatividad estadística, sólo un 6,2% cree que "eso no pudo pasar", mientras un 40,7% ha oído hablar o conoce casos concretos.

3.3. Revuelo mediático

Ese mismo fin de sábado, el día 6 de diciembre de 2008, a raíz del revuelo mediático que había provocado Garzón, en el programa Informe Semanal se emitía el reportaje "Los niños que robó Franco". Este trabajo nos recuerda las reflexiones de Bourdieu cuando dice que "la definición patente en una sociedad que se dice democrática, donde la opinión oficial es la opinión de todos, oculta una definición latente: que la opinión pública es la opinión de los que son dignos de tener una opinión", porque a diferencia del documental de Armengou y Belis, en este no solo se daba voz a alguna mujer víctima, el peso fuerte del relato lo constituía una voz en off que relataba la historia y se acompañaba de las declaraciones de unos profesionales que daban cuenta de la crueldad y extensión de un fenómeno que "durante más de 60 años no había sido objeto de la más mínima investigación" (Auto de Garzón). Entonces[29], como se preguntaba Benjamín Prado, en la Tribuna de El País del día 16 de enero de 2009: ¿cómo es posible que un drama de semejantes dimensiones se haya mantenido oculto tanto tiempo y que, aún hoy, se dificulte o prohíba su investigación desde las alturas del Estado de derecho? Para contestarse él mismo que "tal vez sea porque esas alturas siempre están cubiertas por la nieve incontestable de la Transición, que con tanta eficacia decora, idealiza y cubre todo lo que está debajo de ella". La reconciliación como ideología hace que se juzgue peligroso para la construcción de la convivencia formular cualquier pregunta que interrogue el pasado. De ahí "la insistencia en que la amnistía de 1977 cerró este asunto y permitió la reconciliación entre los españoles" (Espinisa; 2011:43). Y lo peor es que hay personas dispuestas a hablar, como Trinidad Gallego, comadrona de la cárcel madrileña de Ventas en la guerra civil, testigo del robo de niños que dice: "Fui testigo de aquello, pasé encerrada años, pasé hambre y tuve que soportar, tras mi liberación, los abusos y el chantaje de un médico. Ningún juzgado me ha escuchado" (Prado,2009).

Cuando Guillermo Lerma, en una entrevista de puntoencuentrocomplutense.es, le pregunta a Mar Soriano, coordinadora de la Plataforma de Afectados por las adopciones irregulares: ¿cómo es posible, que existiendo pruebas de lo ocurrido, el doctor Vela – médico de San Ramón al que implican muchos casos- sigua ejerciendo y no haya nadie condenado? Responde que "esto no es una cosa de un médico y una monja. Hay un transfondo mucho más importante que se ha tapado toda la vida. En el momento en que alguien lo ha querido sacar se han esforzado en ocultarlo de nuevo como pasó con María Antonia Iglesias" y además, explica que, como Asociación, no han recibido ayuda alguna. "De hecho nos ha costado muchísimo que entiendan cómo se tramitan las cosas y a qué nos estamos refiriendo. Aún así no te ayudan porque ellos también se ven perjudicados. El Estado español se ve perjudicado en el tráfico de niños en un hospital público como es Santa Cristina y que depende de él. No les interesa. En general hay mucho ocultismo entorno a este tema".

29 También en el 2009 el periódico Diagonal empezó a hacer una serie de reportajes de investigación sobre el robo de bebés en maternidades, documentando la trama de médicos, curas y monjas. María José Esteso Poves los ha reunido y publicado recientemente en el libro "Niños robados. De la represión franquista al negocio" en la Editorial Traficantes de Sueños.

Un ocultismo del que ha participado, por ese franquismo sociológico del que venimos hablando, un sector mayoritario de la población y entre ellos los medios de comunicación, en especial el periódico de referencia dominante, ya que "ancla sus polos referenciales en la interacción entre opinión pública y opinión de los públicos, entre opinión institucional y opinión mediática, entre opinión cultivada y opinión popular. Esa múltiple interacción funda y organiza la ideología dominante, a la que el diario tiene siempre que preceder y superar, pero sin alejarse demasiado del pelotón, como sucede en el ciclismo, si quiere cumplir su cometido de guía. Que le lleva a asumir, hoy más que nunca, la función de boletín oficial, un poco del Estado, un mucho de la sociedad civil (Vidal-Beneyto;2004). En este sentido, es cierto que EL País publicó artículos sueltos, mayoritariamente de opinión, sobre los niños robados. Al precursor artículo de Inmaculada Gómez (1985) se sumaron por ejemplo las Tribunas de Vicent Navarro (2008) ó Benjamín Prado (2009), pero no se ha destacado por resucitar, sino más bien por dar cobertura a una información que estaba en la calle, fundamentalmente, a partir del trabajo de las asociaciones y del escándalo que supuso el Auto sobre la memoria histórica y las declaraciones del Juez Garzón sobre la sustracción de niños por el franquismo. De hecho, tal y como mencionan los periodistas citados: "Tres meses después de "La llamada de la sangre", el asunto de las adopciones irregulares habría cobrado tal magnitud que El País decidió volver sobre el tema: lo hizo el 21 de febrero de 2009 con un nuevo reportaje titulado «La fábrica de bebés»" (Duva y Junquera;2011:27). Un titular que actúa como síntesis y reclamo. Como síntesis es simple y como reclamo ha buscado el escándalo. Mediante el mismo se trata de mostrar el mercado de las adopciones ilegales. Una respuesta que parece respondía a la demanda de ayuda que el periódico recibía de algunos afectados. Téngase en cuenta que ya se habían creado *plataformas de afectados* y que el efecto de verosimilitud que los medios de comunicación otorgan a los acontecimientos puede ser un estímulo para aquellas personas que llevaban toda su vida rumiando en solitario sus sospechas. Las posibilidades que ofrecía la red para organizar a personas distintas en lugares diferentes les otorgaba mayor seguridad, pero los medios les permiten llegar a más ámbitos. Las víctimas ahora no se escondían, querían ser fotografiadas y contar su historia y así colaborar en esa labor de retroalimentación afectados-medios que se ha indicado.

La entradilla del artículo respondía al contenido del mismo y refuerza la idea de primicia: "Decenas de niños dados en adopción por la Clínica San Ramón de Madrid buscan su origen. Dos de ellos entregados a sendos matrimonios de Valencia dan la cara por primera vez". Nuevamente el reportaje publicado en domingo[30] ofrece información de las irregularidades cometidas en la Clínica San Ramón entre 1970 y 1980. En el mismo se omiten los antecedentes políticos, económicos y sociales. Solo se hace referencia a la actuación policial de 1981, al escaso control que existía sobre las adopciones y los reportajes de Interviu -usando a los propios medios como referente de verdad- . Por lo demás, ofrece la historia de dos de "los niños de Madrid" como se llamaba a los adoptados en los alrededores de Valencia.

Ni en este artículo, ni en el anterior se hacía mención a los tristes acontecimientos de la apropiación de niños por el franquismo que el documental y el cada vez mayor volumen de investigaciones publicadas demostraban. El artículo sitúa las razones económicas como el único móvil. Del análisis del lenguaje escrito se desprende la valoración del firmante del artículo. Mediante el uso de dos historias de vida se muestra una condena clara al enriquecimiento personal de ciertas personas. Un modo habitual de desacreditar la actuación es el uso de comillas "fábrica" y unión de términos contradictorios: Fábrica de bebés. El titular ya es de por sí escandaloso. Un escándalo que el lector considerará inadmisible cuando acabe de leer una información en la que aparecen calificativos tales como "burda transacción económica", "compleja red de supuesta compraventa de bebés", "entrar en contacto con la red", "parejas bien situadas económicamente", "se repiten los personajes", "mis padres soltaron dinero a espuertas". Ni rastro de la represión política que había caracterizado tanto la complicidad como el silencio que pesaba sobre los niños robados, ni la alusión al clima social represivo que pesaba sobre las mujeres al hacerles garantes y depositarias del honor familiar.

Esta distinción entre tipos de robos que se traslada en los medios la explicitan los propios periodistas de El País, Duva y Junquera, en su libro *Vidas robadas*. Estos describen el fenómeno demarcado en fases y mientras en la primera el móvil sería ideológico y político, en esta segunda fase, de la que ellos se ocupan, el móvil es estrictamente económico. Esta segunda etapa la sitúan entre los años 1950 y 1990 y aunque recuerdan que las víctimas seguían perteneciendo a la clase social de los vencidos, la distinguen de la anterior. "Ahora el nuevo objetivo eran las jóvenes madres solteras - muchas de ellas forzadas por sus propios padres a deshacerse de sus hijos, contando con la complicidad de monjas y médicos-, las viudas o matrimonios en apuros que dejaban a sus hijos en casas cuna y las chicas jóvenes que en los 70 abandonaron sus pueblos para venir a las grandes ciudades a las fábrica o el servicios doméstico" (Duva y Junquera; 2011: 16). Es decir, nos encontramos ante mujeres jóvenes y mayoritariamente pobres que habían tenido la desgracia y el estigma de quedarse embarazadas solteras en un tiempo en el que lo peor que le podía suceder a una mujer era perder su don más preciado: la virginidad, y convertirse en la «deshonra» de la familia. Los mismos autores reconocen que las víctimas de lo que ellos denominan segunda fase - entre otras cuestiones, porque así lo tratan los medios, al ser más cómodo pensar que son intereses de económicos de un puñado de degenerados- fueron "mujeres desconcertadas y, en muchos casos, sometidas a metódicos lavados de cerebro sobre el honor, la reputación o la vida de marginación que les quedaría por delante si

30 Como vemos prácticamente todos los reportajes se han publicado en domingo, cuando tradicionalmente se ha dicho que los lunes la gente está más al tanto de lo que acontece, compra más periódicos, escucha más la radio, o ve más la televisión que un domingo. En este, según el proveedor número uno de inteligencia analítica Web en tiempo real - Neominds Consulting, representante de OneStat para América Latina y España- en abril de 2005, el miércoles era el día de la semana en el que más personas navegan en la Web y el lunes era el segundo día en el que más usuarios acceden a la misma. El estudio muestra que los navegantes pasan más tiempo en Internet los días laborales que los fines de semana. El uso de Internet en cualquier de los días de la semana laboral es más alto que el de los sábados y domingos, que son lo días de menor uso (http://www.neominds.com.mx/boletin-de-prensa-optimizacion-web/05-08-15-miercoles-dia-mas-popular-entre-los-usuarios-web.html)

no dejaban atrás a sus bebés" (Duva y Junquera; 2011: 16). Puede que hayan pasado muchos años desde la muerte del dictador, pero su ideología patriarcal de control de la sexualidad femenina continuó campando por lo ancho y largo del territorio español demasiado tiempo.

Al igual que en el resto de las parcelas de la vida, el Régimen franquista estuvo obsesionado por crear un modelo de conducta «típicamente español», que propugnaba una masculinidad dominada por una «virilidad libre de pulsiones temerosas»[31] y una feminidad en la que primaba el recato familiar y la decencia. Para mantener la decencia, bajo los auspicios y con la decidida protección del caudillo de España, se creó en 1941 el Patronato de Protección a la Mujer, con la función del «saneamiento» moral de rehabilitar a las «caídas» –prostitutas, mendigas, lesbianas, pobres de solemnidad, las llegadas del campo que no encontraban casa donde servir o las sirvientas «deshonradas», madres solteras, perdedoras, etc.-, víctimas del vicio (Roura 1998:45 y ss.). La compulsiva búsqueda de la moralidad y las «buenas costumbres» conllevaba una gran dosis de lo que hoy entendemos como violencia institucional contra las mujeres, principales responsables de la «inmoralidad». Preocupado por mantener el escaparate de la decencia, el Estado convirtió a las mujeres en sujetos a vigilar. Aquellas que no estaban integradas en el modelo madre-esposa mayoritario sufrían las consecuencias. Y una de estas consecuencias era el ostracismo social, el rechazo familiar o la imposición de dar a sus hijos en adopción por parte de sus padres, como se puede leer en muchos de los testimonios de mujeres como Inmaculada G.R: " El cura me dijo que yo iba a ser una desgraciada por ser madre soltera y que mi hijo o mi hija iba a ser un desgraciado toda la vida (Duva y Junquera,2011:114).

Esta fuerte ideología machista y patriarcal fue reforzada por el franquismo que eliminó cualquier resquicio de los progresos que en el terreno de lo social se consiguieron en la República y que continuó durante los setenta y ochenta. El régimen nacional católico también pesaba lo suyo y favorecía que se pensara, como explica Gómez Mardones en el año 1985, que a estas mujeres "su régimen *libertino* de vida no les capacita para ser madres responsables. En su caso, lo más adecuado es que entreguen sus hijos/as a un matrimonio que se haga cargo de él con todas las consecuencias y con las máximas garantías para su futura formación cristiana. El discurso concreto sobre un problema social emana de las concepciones sociales dominantes en un determinado momento. Hasta la reforma de 1989 el movimiento feminista no logró eliminar el título de "delitos contra el honor" y cambiarlo por el de "contra la libertad sexual" lo que dice mucho del contexto. Puede que en la superficie la cuestión parezca distinta pero estructuralmente el robo de niños de este periodo, e incluso el silencio que ha habido sobre el mismo se sostiene sobre los restos de los principios ideológicos que impuso el franquismo.

Esta conexión también la mantiene el sociólogo González de Tena[32] quien asegura que tras esa primera etapa en la que los bebés eran sustraídos a puñados en las cárceles llegó una fase que tuvo como víctimas principales a las madres solteras, las jóvenes o las humildes, herederas de los vencidos de la Guerra Civil, "incapaces de protestar". Superada la posguerra, el tráfico de niños continuó durante el tardofranquismo y la Transición. El nexo de unión entre un periodo y otro, el telón de fondo común, aunque sin conexión entre sí, son tramas formadas por sacerdotes, monjas, médicos ultracatólicos y probablemente jueces y notarios. La mayoría de los casos conocidos se produjeron en clínicas o casas cuna controladas por instituciones como las Hijas de la Caridad.

Resulta curioso que el mismo título del artículo de Benjamín Prado "Vidas Robadas" haya servido a partir de 2011 a EL País como cintillo para algunas de sus noticias e incluso, posteriormente, para dar nombre al libro publicado por Jesús Duva y Natalia Junquera. La cuestión nominal refleja el desplazamiento. No sólo se ha pasado de los niños apropiados por el franquismo a los niños robados - sin mencionar al causante de las apropiaciones-. Se ha centrado el objeto en las consecuencias que tuvo para los niños en lugar de en las causas[33]. A esta disociación entre los niños robados del franquismo y el problema de las adopciones irregulares, que es como se ha venido etiquetado, también ha contribuido la Televisión. Si el primer reportaje de RTVE se centraba en la apropiación de niños durante el franquismo como otro método más de tortura, en el segundo documental de Informe Semanal, del día 8 de enero de 2011: "Niños robados"[34], no se menciona el franquismo en ningún momento y se explica la trama económico, reduciendo el problema a un grupo de personas, muchas de ellas religiosas que se enriquecieron con la trata. Es más digerible presentar así la separación de los hijos e hijas de sus madres que hacerlo señalando que el origen estaba en una práctica nazi de represión política, que posteriormente se convirtió en represión moral. Los propios fundadores de la Asociación de Afectados por Adopciones Irregulares (Anadir) -explican el origen "porque las mujeres iban a dar a luz en los hospitales" cuando el problema era mucho más profundo "entidades de adopción, instituciones religiosas, médicos y abogados decidían que una mujer soltera no era apta como madre y siempre había una familia cristina para adoptar a ese bebe" (Xicota;2011). Y es que el franquismo real y el sociológico además de imponer una moral a las mujeres, implica una jerarquización entre las personas. Vallejo Nájera tenía un gran desprecio para las personas corrientes y creía que la sociedad moderna necesitaba de una "minoría selecta... con espíritu aristocrático... imbuido en una misión especial de salvar al país y a la raza" (alertaba que la debilidad mental de las mujeres las hacía especialmente vulnerables al marxismo, el máximo exponente del deterioro de la sociedad" (Navarro;2008).

31 Temas *de Pedagogía,* Editorial Escuela Española (Cfr: Otero 1998:97)

32 Redactor para el juez Baltasar Garzón de un informe sobre el robo de niños.

33 Aunque bien podría entenderse también como ese franquismo que arrastramos y que no sólo robó la vida a los muertos, sino ha privado de identidad a buena parte de los que sobrevivieron.

34 Es curiosa la reiteración de títulos. El de niños robados y la fábrica de bebés se repiten. Así, el 5 de noviembre de 2010, Antena 3 emitió 'La fábrica de bebés', en el que se aporta pruebas y testimonios exclusivos sobre la existencia de una red de venta de recién nacidos en Madrid hace tres décadas.

Obviamente ha habido un cambio, pero pocos medios señalan la acusación que una de las mujeres robadas, protagonistas del documental "Torneu-me el fill" (Armengou y Bellis;2011) hace: " yo acusaría a un sistema. Y a un sistema político y religioso. Y por encima de todo, acusaría a una Iglesia, y en eso soy tajante, a una Iglesia que permite en su nombre que se hagan esas cosas". En el mismo, Mª Dolores Chumilla cuenta que cuando quedó embarazada estuvo en el piso -"patera"- que Mercedes Gras tenía en Bilbao, según ella: "una señora muy peligrosa porque iba yo a su casa, a limpiarle, y veía las fotos que tenía con Franco, con el Papa y con gente muy poderosa"[35]. Parece que las conexiones son evidentes.

3.4. Hoy día

El tratamiento de los distintos medios es diferente, pero este análisis exigiría más tiempo y espacio. Someramente diremos que en El País cuando aparecen noticias relativas a los niños robados por el franquismo no lo hacen bajo el cintillo de la "Memoria histórica", sino que las encontramos en ediciones locales dentro de la sección de opinión en Cataluña[36] o en las páginas locales de la Comunidad Valenciana[37]. También se encuentran noticias en otras secciones como en el Obituario[38] y, escasamente, en política[39]. A lo largo del tiempo y dependiendo de la novedad el cintillo ha ido cambiando y si desde 2011 existe el de "Vidas robadas", durante un tiempo se pudo encontrar noticias bajo el de "Juicio a Garzón por investigar los crímenes del franquismo".

En El Mundo cuando se refieren a la etapa franquista las noticias hablan de: los supuestos «niños robados » - con comillas[40].

En ambos periódicos de tirana nacional se han dedicado reportajes especiales a este tema. El tratamiento de El Mundo ha sido restringido a los bebés robados en las clínicas y su punto de mira son los hospitales. Su idea central es mostrar que hay familias ficticias porque hay personas que han descubierto que su vida es una mentira, para acabar explicando ¿qué debe hacer si sospecha que es un bebé robado? Curiosamente la foto con la que ilustra este especial firmado por Raquel Quílez (2010), es la misma que usa "laecristina" (10 de marzo 2011) con el pie de foto: "Niño no-deseado" que pudo vivir y tener una familia de adopción".

En el caso del relato periodístico a mendo se encuentra el recurso a la utilización de ciertos actores sociales y no de otros como principal herramienta para dejar velada la posición de cada medio ante el conflicto. En ABC aparecen las noticias de modo que sirven para publicitar, ahora, la actuación del gobierno porque "el ministro de Justicia se reúne por segunda vez con las asociaciones de niños robados" (12/07/201)[41]. Se muestra el esfuerzo por averiguar la verdad y de este modo "normalizar" y reforzar lo instituido.

Ni este medio, ni El Mundo, ni La Razón disponen de un espacio dedicado al intercambio de información para contactar y buscar a familiares como tienen otros. En la página http://www.elPaís.com/especial/vidas-robadas/, El País permite compartir en las redes sociales y enviar información de forma privada a Natalia Junquera a través de Eskup o mandar un correo electrónico a vidasrobadas@elPaís.es. La revista Inteviu tiene un "Niños robados. Cuéntanos" donde se pueden dejar información y comentarios (http://www.interviu.es/archivo/(edicion)/150056) y, el Diario Público creó "Memoria Pública" como un proyecto en desarrollo abierto a la participación a los/as lectores y un homenaje a las víctimas del franquismo. En "sobre memoria pública" se puede encontrar información sobre esta iniciativa y ya tiene información sobre casi 60.000 víctimas. En un correo electrónico memoria@publico.es se puede encontrar y dar información y enviar fotos. En esta publicación los casos de niños robados aparecen sin diferenciarlos del resto de noticias, aunque se suelen centrar en la época franquista exclusivamente. Si quieres "contar tu caso" a Antena 3 puedes hacerlo en http://www.antena3.com/especiales/noticias/bebes-robados/envianos-historia-caso-ninos-robados_2012013000054.html. En su web se puede leer: "En los últimos años, son cada vez más las denuncias de afectados por el caso de los 'niños robados', pero aún quedan muchos casos sin salir a la luz ¿Conoces alguno? Ahora puedes contarnos tu historia", aunque luego se asista a declaraciones como las de José Gurrea que afirma que los niños robados "no existen". En marzo de 2012, se pudo escuchar en Espejo Público las afirmaciones de este ginecólogo según el cual: la mayoría de las ocasiones se trataba de madres que daban a su hijo en adopción y luego se arrepentían[42].

35 http://www.youtube.com/watch?v=lMUJrDfTqxI

36 "La niña que no podía llorar Hijos y nietos de las víctimas quieren recuperar la memoria histórica porque no se puede cerrar en falso la herida infectada" (11/07/2012)

37 "El homenaje a las víctimas del franquismo recuerda a los bebés robados" (15/04/2012); "Dos nuevas exhumaciones en Valencia a raíz de las denuncias de «niños robados»" (12/03/2012) ó "El fiscal ordena en Alicante exhumar cinco fosas de niños robados" (19/01/2012).

38 "Julia Manzanal, la primera comisaria política en la guerra" (16/02/2012)

39 "46.000 hijos y nietos de exiliados buscan en México ser españoles (27/03/2012)

40 "Hallan restos óseos en dos exhumaciones de supuestos casos de 'bebés robados'" (24/07/2012) ó "Una veintena de posibles 'niños robados' demandarán a la Casa Cuna en Valencia" (21/06/2012) y explota aún más el sensacionalismo "Desheredado por buscar a sus padres biológicos" (12/08/2012).

41 o "La fiscal Ana Murillo, designada por Alberto Ruiz-Gallardón para estudiar el caso de los «niños robados» (25/05/2012), "Una juez de Alicante ha autorizado una exhumación de restos en una fosa común" (13/04/2012), o "Las fiscalías de todo el país investigan más de mil casos de niños robados en España" (14/11/2011).

42 En la asfixiante España de los años setenta y ochenta no sería extraño que determinadas mujeres dieran a sus hijos en adopción, pero si tenemos en cuenta que la voluntad y el deseo se encontraban en muchos casos cercenadas por la moral y los prejuicios dominantes, podríamos entender que casos de este tipo se dieran, pero sí así fuera - como fue el caso de Inmaculada R.G, que por circunstancias sociales cedió y dio a su hija en adopción y lleva

Una idea que encontramos en La razón en una columna, del día 11 Abril de 2011, de Carlos Rodríguez Braun en la que literalmente dice: "Hemos visto muchas noticias sobre el «robo de niños», con un mensaje claro: personas malvadas, en general monjas y curas católicos, se dedicaron a robar niños, un auténtico horror. Pero, un momento, señora: ¿usted se dejaría robar un hijo? Es imposible. Entonces, ¿cómo pudieron tantos niños ser robados? Respuesta: no hubo tales robos. Ninguna madre consiente que su hijo sea robado. Sospecho que ha sucedido otra cosa. Sospecho que se trataba de solteras embarazadas que entregaron a sus hijos a instituciones religiosas para que los dieran en adopción. No las condeno, al contrario, las aplaudo, porque hicieron algo importantísimo: permitieron que sus hijos vivieran". Y con esto acabamos, pues no hemos encontrado una condensación más evidente del franquismo sociológico del que venimos hablando.

Bibliografía

Análisis Crítico del Discurso y Racismo en los medios de comunicación. (http://www.mariodelafuente.org/documentos/analisis-critico-del-discurso-y-racismo-en-los-medios-de-comunicacion.pdf)

Armengou, M. (2004). "Los niños perdidos del franquismo", Revista Pueblos, domingo 8 de agosto de 2004.

Armengou, M. (2011) "Niños robados", en Escudero Alday, R (coord.), *Diccionario de Memoria Histórica. Conceptos contra el olvido*, Los Libros de La Catarata, Madrid, pp: 123- 129.

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, (2011), Encuesta General de medios. Febrero a noviembre de 2011. http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html (Fecha de consulta 3 de agosto de 2012).

Bourdieu, P. "Sur lÉtat. Cours au college de France 1982-1992, Raisons dÁgir-LeSeuil, Paris, de próxima aparición. Recogido en http://www.dedona.wordpress.com (fecha de consulta: 1 de agosto de 2012).

De La Fuente García, Mario (2004) "Análisis crítico del discurso y racismo en los medios de comunicación" en M. Villayandre Lamazares (ed.), Actas del V Congreso de Lingüística General (León, Marzo de 2002), Madrid, Arco Libros, págs. 1047-1057

Duva, J Y Junquera, N. (2011). *Vidas robadas*, Madrid, Aguilar.

Escudero Alday, R (Coord.). (2011). *Diccionario de la memoria histórica. Conceptos contra el olvido*, Libros de La Catarata.

Espinosa Maestre, F. (2011) "Represión", en Escudero Alday, R (Coord.), *Diccionario de la memoria histórica. Conceptos contra el olvido,* Madrid, *Libros de La Catarata, pp: 39.45*

Gonzalo Sánchez G. (2008). "Tiempo de memoria, tiempos de víctimas", Análisis Político nº 63, Bogotá, Dossier: Conflicto, víctimas y memoria. Mayo-agosto, 2008: págs. 3-21

Ibañez, J. (1997). *A contracorriente*, Editorial Fundamentos, Madrid

López Varas, Mª L y Fresnillo Pato, G. (1995). *Margen y periferia. Representaciones ideológicas de los conflictos urbanos entre payos y gitanos*, Asociación de Secretariado General Gitano.

Marra, A. (2010) **"**Los niños robados: Iglesia y médicos, cómplices de un crimen de lesa humanidad", Nueva Tribuna, 22 de abril de 2010. En: http://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/los-ninos-robados-iglesia-y-medicos-complices-de-un-crimen-de-lesa-humanidad/20100422045621038027.html (Fecha de consulta 10/08/2012).

Marugán Pintos, B. (2009). "Pasando a la acción: feminismos, violencia, institucionalización", en Miranda, Mª J, Martín Mª T y Marugán B*, Amor, razón, violencia*, Madrid, Los libros de La Catarata, pp. 91-116.

Martín Serrano, J.F. (1998). *Réquiem por la Soberanía Popular*, De Temas de Hoy Ensayo, Madrid.

Martin Rojo, L Y Whittaker, R. (1998). *Poder-decir o el poder de los discursos*, The British Council, Arrecife y UAM, Madrid

Navarro, V. **(2008). "**Los niños perdidos del franquismo", El País, miércoles, 24 de diciembre de 2008

Prado, B. (2006). *Mala gente que camina*, Alfaguara, Madrid.

Prado, B. (2009), "Vidas robadas", reportaje de El País, domingo 3 de mayo de 2009.

Quiñonero; LL.(2002). "El marxista un débil mental", El Mundo, domingo 20 de enero de 2002

Rodríguez Arias, Miguel Ángel. (2011) "70 aniversario de la ley de desapariciones infantiles de Franco", Nueva Tribuna, 04 Diciembre 2011, http://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/70-aniversario-de-la-ley-de-desapariciones-infantiles/20111204225601066953.html. (Fecha de consulta 08/08/2012).

Vidal- Benyto, J. (2004) "Le monde y los diarios de referencia", El País, 5 de julio de 2004

Vinyes, R. (2010), *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas,* Madrid, Temas de hoy.

Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Paidós. Barcelona, 1987.

toda la vida pleiteando, con abogados tan conocidos como Peces-Barba-, debería aplicarse lo mismo que rige en el caso de trata de personas con fines de explotación sexual. Aquí también la vulnerabilidad puede ser un elemento que lleva a la voluntariedad y esta no es tenida en cuenta a la hora de juzgar el delito de los que se han apropiado de niños.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESPACIOS NATURALES COMO OBJETO DE CONSUMO: EL CASO DEL ÁREA DE RESERVA NATURAL DEL TANCAT DE LA PIPA EN EL PARQUE NATURAL DE LA ALBUFERA

José Manuel Rodríguez Victoriano y Marina Requena i Mora[1]

Resumen

La Albufera de Valencia es un lago eutrofizado cuya degradación es fruto de la contaminación industrial, urbana y agroindustrial. Como consecuencia, la biodiversidad que deja de ofrecer este espacio "natural" disminuye su aliciente turístico. Su declaración hace veinticinco años como Parque Natural y las nuevas políticas medioambientales —de la administración local, autonómica, estatal y europea— han amortiguado pero no han concluido los conflictos ecológico-sociales de la zona. En este contexto se inscribe la aparición de nuevas áreas de reservas naturales, como el Tancat de la Pipa, siendo esta zona el resultado de un proyecto que transformó 40 hectáreas de campos de arroz en un conjunto de hábitats de agua dulce típicos de La Albufera con objetivos medioambientales, científicos y educativos.

Tras un breve análisis sobre el concepto de "Parque Natural" y sus implicaciones políticas y mercantilizadoras de la naturaleza, nuestra comunicación analiza las representaciones sociales del Tancat de la Pipa como objeto de consumo. En primer lugar, hacemos una reconstrucción de la génesis del proceso de formación del Tancat de la Pipa. Más tarde delimitamos los discursos sociales más significativos sobre los límites y posibilidades del consumo de dicho espacio a través de entrevistas y grupos de discusión a los sectores sociales más significativos: responsables municipales, técnicos medioambientales, asociaciones ecologistas, trabajadores industriales, trabajadoras del hogar, trabajadores autónomos, empresarios, así como a los pescadores, cazadores y agricultores que trabajan cerca de esta zona de humedales. A partir del análisis e interpretación de los materiales empíricos resultantes caracterizamos las diferentes representaciones de dicho espacio. Nuestra tipología contextualiza las opiniones y representaciones sociales sobre el Tancat de la Pipa en función de su adscripción a los diferentes sectores y clases sociales y desentraña el sentido que atribuyen a esta zona. Para los sectores tradicionales el Tancat se percibe como una expropiciación de su espacio, para los técnicos medioambientales como un objeto de consumo educativo, para los movimientos ecologistas es una zona "renaturalizada" que va acorde con la lógica "desarrollista". Y por último, para los consumidores de la modernización se representa como un espacio para consumir al que se le debería dar "más marketing", convirtiéndolo en un espacio 'temático' de consumo familiar.

Palabras clave: sociología del consumo, ecología política, investigación cualitativa, análisis crítico del discurso.

1. La politización y la mercantilización de la naturaleza: los parques naturales

1.1. Los parques naturales: un oxímoron bien avenido

En estos años iniciales del siglo XXI se están acumulando voces que, a partir de datos y esquemas conceptuales no siempre coincidentes, emiten un mismo mensaje: la civilización industrial ha entrado en una fase de *translimitación*, en la que los límites naturales al crecimiento han sido ya traspasados (Gracia, 2006). La conciencia de que la crisis ecológica es cada vez mayor y la búsqueda de alternativas ha conducido a respuestas de distinto tipo. Muchas de estas respuestas están enmarcadas dentro de las políticas neoliberales que concilian desarrollo económico y sostenibilidad y, de esta manera, niegan el conflicto ecológico. Entre estas soluciones está el establecimiento de determinados espacios en los que se pretende preservar la naturaleza, al mismo tiempo, paradójicamente, que la estamos haciendo desaparecer (Beltrán, Pascual y Vaccaro, 2008). El concepto de Parque Natural, al igual que plantea Latouche (2006) para describir el binomio "desarrollo sostenible", es un oxímoron en el que se yuxtaponen dos palabras de difícil maridaje. Etimológicamente "Parque" hace referencia a un espacio cerrado y acotado al cual se le imponen límites tan reales como simbólicos. Además viene marcado, fundamentalmente, por la actividad recreativa desarrollada en el mismo (Santamarina, 2009). Existe una aparente divergencia entre el significado de parque — que nos evoca a algo artificial— y natural —que nos evoca justamente a lo contrario— y no se interroga demasiado ni sobre las disonancia cognitiva (Festinger, 1957) que

1 Departamento de Sociología y Antropología Social. Universitat de València.

pueden generar ni tampoco sobre la compatibilidad de ambos objetivos. Sólo en el Estado español, en los últimos 15 años, según los Anuarios de Europarc, los espacios naturales protegidos han crecido de manera exponencial. En 1995 había 465 espacios naturales y ocupaban el 5'75% del territorio, en 2011 se contabilizan más de 1700 y pasan a ocupar el 27% del territorio estatal.

Ahora bien, tal y como plantean Beltrán, Pascual y Vaccaro (2008), la "patrimonialización de la naturaleza", la proliferación de figuras de protección ambiental que apela la existencia de un legado común en nuestro entorno que hay que preservar, se debe analizar desde una doble perspectiva. En primer lugar, los espacios naturales, en tanto que instancias sociopolíticas, surgen en determinados lugares, se conforman en base a intereses específicos y tienen efectos constatables a nivel local. Y en segundo lugar, si bien apoyan su legitimación en un discurso de carácter científico-técnico, los parques y las reservas naturales traducen e instituyen una particular concepción cultural acerca de la naturaleza y de las relaciones que las sociedades humanas deben establecer con ella. La declaración de un área protegida supone no sólo una nueva organización y apropiación de los recursos sino también una redefinición del espacio. La expropiación de un espacio que se vive como propio a través de una imposición percibida desde arriba y las distintas resistencias puestas en marcha frente a las declaraciones parecen repetirse en muchas de las aéreas protegidas estudiadas a lo largo de la geografía mundial. Por otra parte, las legislaciones suelen partir de la dicotomía naturaleza/cultura y esta oposición supone tal negación que no queda en un mero carácter simbólico de los procesos de apropiación y transformación de los territorios por parte de sus habitantes sino que además se les niega el derecho a decidir sobre los territorios que se pretenden proteger (Coca y Quintero, 2006). Por tanto, estos procesos de patrimonialización olvidan que el patrimonio es una construcción social (Prats, 1997) que responde a determinadas concepciones acerca de lo que debe ser preservado y de cómo hacerlo, y en el que hay voces más poderosas que otras. El patrimonio y la tradición se "inventan" (Hobsbawn y Ranger, 1992) con cierta funcionalidad. La selección de determinados espacio "naturales", a los que se activa con la declaración de espacio protegido, puede ser tanto fuente de conflicto como oportunidad para recrear las identidades con nuevos elementos o para desarrollar nuevas actividades económicas (Beltran, Pascual y Vaccaro, 2008).

1.2. Los parques naturales como objeto de consumo: la mercantilización de la naturaleza

Los procesos de patrimonilaización de la naturaleza y la cultura surgen en el marco general de la terciarización de la economía y la globalización neoliberal. En este sentido, más allá de los objetivos medioambientales que se alegan para justificar su creación, "los parques y las reservas naturales contribuyen a asignar valores a espacios y recursos marginales, que pasan a incorporarse en el mercado como bienes de consumo, en un proceso de creciente urbanización del espacio rural" (Beltran, Pascual y Vaccaro, 2008). En última instancia, como sostiene Santamarina (2009) la protección de estos lugares llevaría a la regulación de la naturaleza a través de formas de mercantilización, es decir, la reduciría a mercancía insertándola en los circuitos del mercado global.

El mercado capitalista convierte a la naturaleza en mercancía y una sociedad dominada por la lógica del mercado subordina lo social e incluso lo natural a la obtención del máximo beneficio. Cuando la naturaleza muda a mercancía se crea una marca, se produce, y la gente en y de los países 'ricos' viene a configurar su identidad ambientalista a través de su consumo (West, 2004) en parte gracias a las representaciones mediáticas de ONGs ambientalista (Week, 1999) y a excusiones, viajes y un sin fin de etcéteras. En definitiva, es una forma más de lo que a finales de los años sesenta del siglo XX Gaviria denominó ideología clorofila, una venta «de la naturaleza, ... de una nostalgia del paraíso perdido, mezcla de bucólico-vegetal» (Gaviria, 1969;59). Tal como describe Frigolé (2007) el consumo de espacios naturales vírgenes y la recreación forzada de lo natural es síntoma de una reconstrucción de un pasado idílico perdido. De hecho Yellowstone, el parque nacional de estreno mundial –cuya declaración data de 1872— adquiere este carácter de un pasado idílico perdido, eso sí reconstruido. La creación de Yellowstone fue instigada por las élites que dejaron el parque libre de indígenas hostiles siendo necesarios para ello los servicios del Ejército de EE.UU., en aras de convencer a los turistas de que el parque era seguro y a su vez utilizando los servicios de expertos en marketing (Burnham, 2000). Más insidiosamente, Yellowstone se convirtió en un modelo para la creación de paisajes virtuales, en forma de parques temáticos junto con los centros comerciales, hoteles internacionales y otros espacios destinados a presentar a los consumidores experiencias genéricas de historias y paisajes desinfectados. El pasado, en versión naturaleza prístina, se convirtió en escudo frente a los intensos cambios y en un instrumento para la construcción de identidades (Lowenthal 1998). Ese pasado "reinventado"— en los términos en los que lo describen Hobsbawm y Ranger (1988) — que aplico el modelo de Yellowstone se replicó rápidamente por todo el oeste de Estados Unidos y los parques norteamericanos, a su vez sirvieron de modelo para los esfuerzos conservacionistas y la expropiación de nativos de todo el mundo (Spence 1999, p. 5 *citado en* West, Igoe y Brockington, 2006). La consagración de la catedral de la *Wilderness* suponía la protección de espacios naturales para admirar 'en vivo el espectáculo' de la natural naturaleza (Descola 2007), una suerte de museos '*in situ'* para preservar un pasado mitificado, intervenido y ennoblecido (Santamarina, 2009)

En una economía globalizada, es la identificación del carácter singular del territorio, lo que confiere a los espacios naturales una imagen simbólica y excepcional (Sanz, 2012) Frente a los "no lugares" (Auge, 1992) a las áreas protegidas se las asocia los atributos de naturalidad, rusticidad y etnicidad y se traslada a sus productos y al propio consumo del lugar. La "economía de signos" (Lash y Urry, 1994) favorece esta diferenciación territorial y simbólica de su oferta. Los

espacios naturales su consumo y el consumo de sus productos y servicios (gastronomía típica, denominación de origen, paseos en barca…) son "un letrero de mercancías que es capaz de aumentar las ventas a consumidores descontentos con la producción en serie" (García Canclini, 1982)

Así pues los espacios naturales no solo se reestructuran como centros de consumo sino a su vez, son también consumidos al igual que su identidad (Sanz, 2012).Tal como asegura Xoaquin Rodríguez (2003), la designación de un lugar como espacio protegido no consiste sólo en la replantación y preservación de especies vegetales o animales sino que implica la creación de una "imagen cultural". Una "composición" que puede ser construida como parte de la simbología nacional o local (Lowenthal, 1994); pero, al mismo tiempo, las características de esa imagen hacen de estos espacios lugares idóneos para el consumo, se recrean como paisajes a contemplar. Se nos presenta como productores de significados. Como sostiene Urry (1995), la mirada del turista es producida y es consumida. Las imágenes de la naturaleza virgen son esenciales para la transformación de los paisajes de acuerdo con los sueños de turistas, y estos mismos paisajes transformados luego apoyan la producción de más imágenes de tierra salvaje (Brockington et al, 2008 *citado en* Igoe, 2010). El mito del lugar está relacionado estrechamente con la representación social (Moscovici, 1979) del espacio, tal y como lo ejemplifica Urry (1995) en el estudio de la formación de imágenes de lugar en el "Lake District". La llegada de viajeros hace sentir la necesidad de cubrir esa demanda y la *touristgaze* va transformando al lugar. El espacio se modifica en búsqueda de la autenticidad, tanto para satisfacer la mirada estereotipada del turista como del local; es la "autenticidad reinventada" (Harvey, 1989). Muchos proyectos de conservación se centran en una especie de comercialización de plantas, animales, lugares o pueblos, pero no suelen tener en cuenta los sistemas locales de evaluación. Mientras que las interacciones previas de la población rural con las plantas y los animales eran formas sociales únicas de relacionarse con su entorno, estas plantas y animales en la instilación de la valoración económica borran las formas locales de ver y de ser. Algunas especies han pasado de ser poco conocidos o valorados por la población local a ser productos altamente valorados (Vivanco, 2001). La población local y su imagen también se pueden convertir en productos básicos al igual que su propiedad intelectual que se preocupa por su entorno (West, Igoe, Brockington, 2006). Esta mercantlización de la naturaleza a través de la creación de áreas protegidas también altera los derechos de uso de la tierra en general. Concretamente, en muchos casos vemos un mayor control de la élite de los recursos históricos, al tiempo que se produce una a enajenación de la tierra y el mar en lugares que rodean las áreas protegidas y la criminalización de los locales debido a sus prácticas de uso del suelo (West, Igoe y Brockington, 2006) .La abrumadora impresión que deja la creación del área protegida es el acceso restringido y uso de los pueblos rurales a través de la legislación y la privatización. Como sostiene Igoe (2010) grandes áreas del mundo están siendo rehechas de acuerdo con las fantasías de los turistas. La conservación permite la comercialización de los productos básicos y la producción de entretenimiento. De acuerdo con el mismo autor, podemos afirmar que estas asociaciones entre las empresas y la conservación hacen hincapié en la mercantilización de la naturaleza a través del pago por servicios ambientales y la mitigación de los daños ambientales en un contexto de conservación. Todas estas transformaciones se encuentra en medio de un fortalecido consenso en el que la lógica del mercado y el crecimiento económico son las mejores, si no el único, medio de salvar a la naturaleza y proteger el futuro de nuestro planeta (McAfee, 1999).

2. El Tancat de la Pipa como area de reserva natural

2.1. La génesis del conflicto ecológico-social

La obra realizada en el Tancat de la Pipa responde a dos hechos. El primero de ellos tiene que ver con la problemática del Barranco del Poyo - situado en la comarca de l'Horta - y el segundo responde a la firma de un convenio entre la administración Estatal y la Autonómica.

Los desbordamientos del barranco de Torrent y las quejas de municipios afectados hicieron que el año 1995 la Confederación Hidrográfica del Júcar aprobara el Proyecto de restitución y adaptación de los cauces naturales de los barrancos del Poyo, Torrent, Xiva y Pozalet. La actuación consistía en canalizar artificialmente 42 Kilómetros de barrancos para aumentar el caudal y evitar las inundaciones. Esta propuesta provocó el rechazo de colectivos ecologistas, de asociaciones ciudadanas y de expertos de universidades públicas. El principal problema que planteaba la canalización era que los sólidos irían a parar a la masa líquida de la Albufera acelerando el proceso de sedimentación. El lamentable estado del barranco junto con la propuesta de la CHJ hizo que una serie de asociaciones se unieran para formar una plataforma ciudadana: Un barranc verd, net i viu…Sense formigó . De este proyecto sólo se ejecutó una fase, la primera, que eran siete kilómetros de recubrimiento de hormigón. Para poder realizar el mencionado proyecto la CHJ ya expropió una tercera parte de los campos de arroz que componían el Tancat de la Pipa. La movilización social junto con el cambio de gobierno central trajeron un proyecto diferente, que fue presentado en 2004. Hubo una propuesta de expropiar el resto de los campos del Tancat de la Pipa para realizar la obra que convertiría los campos de arroz en un espacio renaturalitzado.

Esta obra de restauración ecológica, además se vio beneficiada por la firma de un convenio en el que la administración estatal y la autonómica se comprometían a la conservación y restauración de humedales del País Valenciano- proyectos que podían estar cofinanciados hasta el 70% por el FEDER.

2.2. El Tancat de la Pipa

Los llamados Tancats de la Albufera son zonas de arrozal nacidas por el aterramiento del lago. El nivel de agua, en este tipo de campos, es controlado por un motor que, cuando es necesario, eleva hasta el lago de la albufera el agua sobrante. Los tancats se ganaron al lago con los históricos aterramientos, que hicieron menguar al lago unas 10.000 hectáreas de superficie. Este fenómeno se desarrolló fundamentalmente durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX (Martínez, 2008). El Tancat de la Pipa, concretamente data de 1918. Hace unas décadas, este paraje tenía una gran belleza y conservaba con viveza los ecosistemas de la marjal albuferenca. A partir de los años 70 el espacio empezó a degradarse por la contaminación de las aguas y redujo considerablemente su vegetación y su fauna.

El año 2007 empezó a gestarse el proyecto de Restauración de Hábitats para el Uso Público a la Desembocadura del Barranco del Poyo. La zona de actuación abrazaba 40 hectáreas. A modo de experiencia piloto se pretendía la recuperación de los hábitats naturales, mediante el aislamiento de la gestión hídrica, de un tancat, que a su vez está interconectado con el lago y el resto de campos de arroz de la zona. La finalidad de las actuaciones era la ejecución de una serie de obras tendentes a la recuperación de los ambientes húmedos y a la mejora de la calidad de las aguas, mediante la instalación de un sistema de filtros verdes que reduce la carga de nutrientes. La dirección de esta área de reserva va a cargo de la a la CHJ, su gestión se encomendó a TRAGSA y a la sociedad Acció Ecologista AGRÓ. La actividad investigadora se realiza con diferentes entidades La actividad didáctica se desarrolla dando a conocer la importancia de este espacio en la conservación de los ecosistemas palustres.

2.3. La Albufera como contexto

Si debemos observar el Tancat de la Pipa como "fenómeno social total" (Mauss 1971) no podemos aislarlo del contexto en el que se encuentra: la Albufera. La Albufera es un espacio natural integrado por tres elementos: restinga, marjal y lago. Alrededor de la Albufera se acumula un cinturón de poblaciones, muchas de las cuales forman parte del área metropolitana de Valencia por lo que han experimentado un crecimiento demográfico sin precedentes que ha influido negativamente en el lago.

Siguiendo a Rodríguez Victoriano (2002), podemos afirmar que el Parque Natural de la Albufera entraña un conflicto ecológico-social que condensa el conflicto entre crecimiento económico capitalista y degradación ecológica de la sociedad valenciana. Un modelo que podemos definir como hologramático donde están representadas todas las escalas: físicas, biológicas, históricas y antropo-sociales. Habría que destacar tres dimensiones. En primer lugar, la articulación entre aquello natural y aquello cultural: los procesos históricos que se han dado en la Albufera la convierten en un artefacto cultural y un sistema natural. En segundo término, La Albufera es un signo, histórico y culturalmente, arraigado en la memoria colectiva de la sociedad valenciana. Y en tercer lugar, enfatizar el carácter de Parque Natural. Este hecho intensifica las contradicciones entre productivismo y ecologismo puesto que: por un lado, para que la protección se traduzca en conservación, las prácticas más nocivas tienen que detenerse, cosa que reclama un nuevo modelo organizativo; por otro lado, la conflictividad que comporta la declaración de Parque Natural, para los sectores tradicionales puesto que limita sus prácticas de explotación intensiva del medio. Siguiendo a García y Cabrejas (1997 y 1996), los nudos de conflicto y cooperación en la relación entre el desarrollo, las actividades tradicionales y la conservación de la naturaleza en el Parque Natural de la Albufera se representan en la siguiente tabla —que condensa el modelo básico de análisis, siguiendo las categorías de desarrollo, usos sostenibles y conservación.

Tabla extraída de García,E. I Cabrejas,M. (1997) València, L'Albufera, l'Horta: medi ambient i conflicte social.

Los puntos del 1 al 4 corresponden al desarrollo convencional. La distinción por sectores se corresponde con la problemática de la zona: modernización de una agricultura dependiente de insumos industriales, expansión industrial, urbanizaciones y servicios turísticos y creación de nuevas infraestructuras. Los puntos del 5 al 8 son los referentes a las actividades tradicionales que han implicado una explotación más o menos sostenible: arrozal, caza, pesca y vistas. Los puntos del 9 al 13 hacen referencia a la conservación de la biodiversidad y en general de los valores naturales.

2.4. El tancat de la Pipa como objeto de consumo

Permanece al imaginario social la idea de una Albufera de aguas cristalinas, de un bien común, patrimonio cultural de naturaleza viva y como tal generador de identidad. Pero a la vez también, este imaginario se impregna de un sentimiento consciente de pérdida, a pesar de que en el inconsciente aparecen las propias prácticas como degeneradoras del el estado del lago.De este modo se reproducen las imágenes de un paisaje que ha sufrido numerosas transformaciones a lo largo de los últimos siglos, aunque la intensidad de la degradación ambiental de la Albufera se aceleró como consecuencia del proceso de desarrollo capitalista de la sociedad valenciana. A partir de los años 60, la Comarca de l'Horta de Valencia experimentó un proceso de crecimiento económico y demográfico sin precedentes (Almenar, Bono y García, 2001). Los municipios de esta comarca rodean buena parte del Parque Natural de l'Albufera y, a su vez, componen el área metropolitana de la ciudad de Valencia, por lo que han incrementado el número de habitantes de manera exponencial así como su consecuente urbanización. La incuestionable mejora de las condiciones de vida han tenido un coste ambiental: muchos elementos singulares del paisaje y los ecosistemas de esta llanura litoral han sido destruidos o degradados (Sanchis, 2004). L'Horta ha sido ocupada por núcleos residenciales y polígonos industriales, descuartizada por autopistas y carreteras, y salpicada por vertidos de escombros y residuos sólidos. Centenares de kilómetros de canales se han cubierto de cemento permitiendo de esta manera la conexión de cloacas y redes de riego (Sanchis, 2004). El paisaje de campos regados se ha reducido, no sólo en superficie, más bien también en la mente de sus pobladores (Sales, 1999).

Entonces a la imagen que proyecta ahora la Albufera se le opone esta idea de la Albufera como "paraíso" – lo que piensan que la Albufera fue. Para la sociedad valenciana es siempre por culpa de los otros, de un juego de responsabilidades cruzadas (Gracia, 1997) y también de ese *se m'en fotisme* que nos ha caracterizado secularmente, tal como nos definen y a la vez también se autodefinimos.

El Tancat de la Pipa, objeto de este trabajo, revive la imagen de la Albufera como paraíso, esto es, rellenada: de *asprella*, de *gambeta* , de *samaruc*, de anguila y desde hace poco tiempo de galápagos y flamencos... y tantos otros elementos simbólicos que configuran la cosmogonía valenciana tan descrita y escrita, y tan aceptada como imagen feliz y idílica. Aunque Blasco Ibáñez (1902), Joan Fuster (1993), o mucho antes, ya en el siglo XVIII, Cavanilles, escribían y describían una realidad de este mismo espacio mucho más dura y mísera, sobre todo para los autóctonos, sobre este signo tan arraigado en la memoria colectiva valenciana. Un breve y superficial análisis estructural de algunos de los carteles publicitarios de esta área de reserva —El Tancat de la Pipa— nos pude ser de gran utilidad para ver como esta zona se reestructura como centro de consumo y, a su vez, es también consumida al igual que su identidad.

La necesidad, al menos simbólica, de recuperar l'Albufera, un espacio degrardado pero muy presente en la cosmovición valenciana es evidente. Así mismo también es evidente la necesidad de ofrecer naturaleza, como consecuencia tal vez de la escasez de ella en la ciudad de Valencia y sus alrededores. Gaviria (1969) planeta que, al menos como hipóteisis, la petición de espacios verdes tienen cierto fundamento simbólico, de representación simbólica, una especie de ideología clorofila. Un análisis somero del contenido saca a la luz una serie de temas resumidos a continuación. Las imágenes de los carteles están orientadas a connotar Naturaleza. Se vende naturaleza. Tal y como describía Gaviria (1969) para el análisis de urbanizaciones verdes en Madrid, se vende una nostalgía del paraíso perdido, mezcla bucólico-vegetal. En los carteles, es muy notoiro este énfasis en la connotación bucólico-vegetal, según la qual una romántica idea de estado salvaje, de encanto natural, un terreno no contaminado por la avalancha urbanística, que supone Valencia y su área metropolitana, se utiliza como reclamo. Cada uno de los carteles remite a elementos naturales que se ofrecen para ser observados y consumir la imagen que poryectan; los murcielagos, los flamencos, los lirios, las garzas, los galápagos… y, como no, los atardeceres. Por supuesto, en las imágenes se desvincula la naturaleza de toda acción humana desarrollada en la zona. Como veíamos desde la creación de Yellowstone, la construcción de las áreas protegidas, se basa en una naturaleza sin seres humanos pero para ser visitada, disfrutada y contemplada por seres una humanos donde la única actividad permitida es la turística. De esta manera se olvida la historia social del lugar que hasta hace menos de cinco años era un campo de arroz que datava de 1918. La dualidad naturaleza/cultura se impone en la zona como único modelo interepretativo, se instruye bajo un paradigma que obvia y destruye la diversidad de conciminetos locales que no siguen esta distinción. Las actividades agrícolas aparecen como algo secundário y subordinado a la contemplación de la naturaleza. En algunos textos de los cárteles se hace referencia a la actividad del arroz. *"Contemplaremos el atardecer entre la nubes de gaviotas, garzas y otras aves que acompañan a los tractores en esta tarea agrícola que marca el inicio del ciclo del arroz"(Cartel nº6). "Con el final del invierno llega el vaciado de los arrozales para dar comienzo al ciclo del cultivo del arroz.Os invitamos a realizar una ruta entre los últimos campos inundados en los que se concentra una gran variedad diversidad de aves (...)" (Cartel nº7)*

Pero, tal y como se observa, en ningún momento las actividades se centran en dar a conocer la actividad agrícola sino que está se menciona por el simple hecho de que su existencia altera la cantidad y diversidad de aves en sus diferentes ciclos de cultivo así como el paisaje que ofrece la Albufera. De nuevo, en el texto, se utiliza el reclamo de paisaje idílico que en este caso acompaña a una actividad agrícola. Esta preponderancia del conocimiento científico técnico sobre el cocimiento local, tan presente en los discursos, también la apreciamos hasta en el propio logo de la zona que está representado por una caña. Precisamente el "cañar" supone ahora uno de los principales conflictos entre técnicos y agricultores e incluso pescadores. A través de los discursos el sector tradicional junto con algunos movimientos ecologistas y ciudadanos[2] reitera las críticas hacia los técnicos por la prohibición de la quema de las cañas y de la paja del arroz y por no dar una solución a la pudrición de estas en el lago provocando así una gran mortandad de peces. *"ara es quan pareix que l'aigua vulga estar un poquet millor, lo que passa és que els canyars estan impossibles, els canyars això si no agarren algo, alguna classe de mitjos…es lo que s'està podrint més* (Entrevista agricultor de Catarroja)"

"Igual que la crema de canyar, que també ho ha prohibit el mig ambient perquè ells no saben, ells molt d'estudiar i tot però ells no saben… cremar els canyars és lo més sà que hi ha, pa que es reproduixquen…Ara que passa que davant la Pipa tots els canyar d'allí davant, allò era un canyar antes un canyar però ara està mort però perquè no se cremen i claro s'ofeguen i se podrix i mates a la brossa que ix nova i antes eixia la boga tots els anys ho cremaven i tornava a eixir, cremaven, miseria!" (Entrevista caçador/pescador de Catarroja)

2 En 2011 se creo la Plataforma Albufera Viva compuesta por este seguido de ascociaciones: L'Associació de Vela Llatina de Silla, l'Associació Vela Llatina Peixcadors de Catarroja, l'Associació de Vela Llatina de Catarroja, el Club de Vela Llatina del Palmar, la Comunitat de Peixcadors del Palmar, la Comunitat de Peixcadors de Catarroja, la Comunitat de Peixcadors de Silla, la Federació Valenciana de Caça, el Club de Caçadors del Palmar, el Club de Caçadors d'Albalat de la Ribera, l'Associació Ames de Casa TYRIUS del Palmar, el Club de Peixcadors l'Anguila d'Albal, l'Associació Cultural Parc Natural l'Albufera del Palmar, C.P. L'Assut de Fortaleny, C.P. La Molinà d'Almussafes, C.P. Granoters de Sollana, C.P. La Xopera d'Algemesí i Club Excursionista Alginet.Esta plataforma achaca la mortandad de peces a la pudrición de la paja del arroz en el lago, proceso que produce metano y quema el oxígeno del agua. Han llevado su queja a la Fiscalía y al Síndic de Greuges. En sus escritos, Albufera Viva recuerda que la paja del arroz solía quemarse, pero que la Unión Europea exigió otro sistema de eliminación de estos restos de la cosecha por razones medioambientales. Pero la opción de dejar que se pudra en el lago del parque protegido de L'Albufera ha creado "un grave problema ecológico" que se traduce en aguas negras, especialmente en los *tancats*, y peces muertos, insisten desde la plataforma.

"Entonces cremaven els canyars i a l'any següent la boga, les canyes i tot eixia en doble força, hui com això no se fa, la prova la tens que els canyars estan secs, mig podrits i és uno dels deterioros de l'Albufera...si això no se renova i se fan arrails nous i tot entonces el poc material de peix o lo que hi haja que quede en l'Albufera pues no te que menjar" (Entrevista pequeño empresario Catarroja)

Desde su comienzos las áreas protegidas, se han asentado en políticas diseñadas 'desde arriba', que se basan en el modelo vertical *top-down* caracterizado por la primacía del conocimiento científico-técnico sobre el saber popular. Aparece aquí una nueva jerarquización, la del conocimiento, entre los que saben y no saben, es decir, entre expertos y locales; mientras que unos miran a los 'otros' como ignorantes, los otros ven a los 'de fuera' con hostilidad ante la competición por los usos y recursos (Santamarina, 2009). La ordenación territorial se sustenta sobre criterios tecnoecológicos y, de esta manera, se borran los usos y la historia local. Resta decir que los usos de la población local también se han visto sustancialmente modificados y han sido subsumidos por el capital. Para el caso del "canyar" no es cierto que lo "tardicional" es que se quemara sino que se recogía y se utilizaba para hacer sillas, tal y como se explicita en el siguiente verbátim. *"entonces els ecologistes i tal qual no volen que se cremen les canyes, la boga, els canyars...(...) en aquell temps sembraven la boga i els homens anaven per dins dels canyars, per dins l'aigua segant la boga, feien garbes les portaven en les barques i això ho portaven al Port de Catarroja i la família Noíra era la que ho explotava això, la boga que era pa fer els culs de les caires"(*Entrevista pequeño empresario Catarroja)

En la mayoría de carteles también a aparece el logo del Ministerio de Medio Ambiente y Medio rural y de la Confederación Hidrográfica del Júcar. Estos organismos gubernamentales son quienes financian y administran la zona. Asimismo aparecen ONGs ambientalistas en concreto "Acció Ecologista Agró" y "Seo Bird Life" que son quienes gestionan esta área de reserva. Esta conjunción entre ONGs ambientalistas y administraciones públicas es común en muchas de las áreas protegidas contemporáneas (West, Ige y Brockington, 2006) así como al exclusión de los autóctonos. Tal y como argumenta Nygren (1998) el problema se produce porque las ONG ambientalistas dependen en gran medida de la "división occidental entre naturaleza y cultura". Las ONG presentan con frecuencia la naturaleza como un objeto estático, separado de los seres humanos. Por extensión, se presentan los efectos ecológicos de las actividades humanas —como parte de la cultura— como antinatural.

Por último, mencionar también la aparición de del logo de la empresa multinacional Carrefour, concretamente en el cartel número 4. También hemos visto el logo de esta empresa en otros carteles que no hemos incluido para el análisis. Precisamente, la empresa financia el "día de la biodiversidad mundial" curiosa paradoja si tenemos en cuenta que estás empresas multinacionales llevan adosados importantes costes medio ambientales. Una vez más vemos como se "parchean" las soluciones ambientales a través de la participación en áreas protegidas. Siguendo a Igoe (2010) observamos como la conservación de la biodiversidad y el capitalismo cada vez están más entrelazados. La triada Ong's ambientalistas, administraciones públicas y empresas multinacionales se consagra para mercantilizar la naturaleza y adentrar-la en los circuitos de consumo. Como sostiene McAffe (1999) estamos vendiendo naturaleza para salvarla. La subsunción real de la Naturaleza por el capital se produce también al separar su consumo de los contextos en los que se enmarca. Resta por saber que quedara de la Albufera si sólo se centran en la protección de estas áreas de reserva.

3. Las prácticas metodológicas: el cualitativismo crítico

Las opiniones, actitudes y comportamientos son categorías diferentes y la unificación que realiza la encuesta de opinión, puede conducir a errores. Su superación obliga a una apertura cualitativa. La regulación metodológica se inscribe en la órbita del cualitativismo crítico. Las prácticas metodológicas utilizadas para el trabajo empírico han sido el grupo de discusión y la entrevista en profundidad. Unas prácticas cualitativas mediante las cuales, en la investigación, se han producido los discursos colectivos diferenciados y se han obtenido diferentes representaciones sociales de esta área de reserva. Entre diciembre de 2009 y junio de 2010 se realizaron 13 entrevistas en profundidad[3] a diferentes actores sociales del entorno del Tancat de la Pipa, desde responsables municipales, técnicos medioambientales, asociaciones ecologistas, comunidad académica, trabajadores industriales, trabajadoras del hogar, trabajadores autónomos, empresarios, así como representantes de los sectores tradicionales. El material empírico que se ha utilizado para captar las posiciones ideológicas se ha completado con el análisis de dos grupos de discusión[4]:

Grupo 1: Usos instrumentales	**Grupo 2: Usos conservacionistas**
Sectores sociales con actividades tradicionales o modernas alrededor del Tancat de la Pipa	Sectores sociales vinculados a la conservación del P.N.de la Albufera

3 La entrevista en profundidad es una práctica que permite, a través de la conversación entre el investigador y el informante, acceder al sentido social de la conducta del entrevistado o de su grupo de referencia. "El campo de actuación de la entrevista en profundidad es el habla, un constructor comunicativo del discurso, el cual aparece como respuesta a una interrogación difusa en una situación dual y conversacional. Es un proceso de determinación en un contexto, un proceso de organización de hechos y de representaciones" (Alonso 1998:77).

4 El grupo de discusión (Ibáñez 1979) es una conversación socializada, que se diseña (Alonso 1998:96) sobre la base de la identidad social y de sus representaciones; siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas con una orientación práctica y actualizable, y que determinan la forma común en la que los grupos humanos interpretan su realidad y la de otros colectivos

Empresarios/as	Comunidad Científica
Cazadores, Agricultores y Pescadores	Grupos Ecologistas
Trabajadores/as autónomos/as	Técnicos/as medioambientales de la administración pública
Trabajadores/as de la Administración Pública	Educadores/s ambientales
Universitarias/os	

4. La sociohermeneutica de los discursos

4.1. El cuadrado 'M' de A.Ortí.

Uno de los modelos de análisis que seguimos es una resignificación del cuadrado de la "modernización", de Alfonso Ortí (1994, 1996), el llamado 'cuadrado M'. Un modelo tipológico y topológico, basado en la complejidad del proceso de modernización en las sociedades capitalistas, que define la modernización como el desarrollo dialéctico total de las potencialidades de la industrialización, y que pone de relieve la estrecha interrelación entre los procesos sociales y los simbólicos en las dinámicas de cambio social. A su vez, proporciona una visión histórica y de conjunto respecto a los desequilibrios estructurales de la modernización española con períodos, donde un alto grado de 'modernización política', no ha tenido una correlativa 'modernización social'; y otros donde el progreso de la 'modernización social' no se ha correspondido con la modernización política. También nos han sido muy útiles las aplicaciones que de este modelo ha hecho el Colectivo IOÉ (1995, 1996). En cuanto al modelo metodológico que seguimos para el de análisis de los discursos se basa en la propuesta de Fernando Conde (2009) en su ya citado 'Análisis sociológico del sistema de discursos'. Una propuesta donde se sistematiza la mejor tradición de la escuela madrileña del 'cualitativismo crítico'.

La diversidad de representaciones sociales del Tancat nos permitió diferenciar tres posiciones caracterizadas como: 'consumidores de la modernización', 'víctimas de la modernización' y 'alternativos a la modernización'. El cuadrado M se divide en dos ejes (uno vertical, otro horizontal) que dan lugar a cuatro cuadrantes o posiciones discursivas polarizadas entre sí. Cada posición presenta convergencias y divergencias con los cuadrantes contiguos y un máximo de diferenciación/oposición con el situado en el extremo opuesto, al que no toca por ninguno de los lados. De este modo, entre las posiciones se dibujan cuadros de fuerza que permiten ubicar y explicar en un contexto significativo las posiciones concretas que adoptan los sujetos sociales para representar el Tancat de la Pipa y sus actitudes, comportamientos, normas y valores con respecto a él. El eje horizontal se tiende a caracterizar como el de la representación esquemática del proceso de cambio del mundo rural al mundo urbano que se ha desarrollado en paralelo al desarrollo capitalista y al incremento de la división del trabajo (Conde, 2009). El eje vertical, en cambio, es el de atribución y medida del poder social en cada sociedad histórica. Poder social que en el caso de las sociedades occidentales capitalistas, se asocia de forma muy determinante con el incremento del poder tecnológico e institucional.

La posición de víctimas de la modernización está representada por los sectores tradicionales —cazadores, pescadores y arroceros. Desde esta posición, caracterizada por el saber sensible y el mundo rural, el Tancat de la Pipa se percibe como una expropiación de un espacio que les pertenece.

La "recuperación" del espacio "natural" ha significado también el borrado sistemático del uso social de la zona. El Tancat de la Pipa eran 40 hectáreas de arroz en las que además se podía cazar y pescar. La eliminación física y simbólica del sector tradicional del paraje ha lleva adosado un sentimiento de hostilidad que ya venía generándose desde la declaración del Parque Natural de l'Albufera en 1986. Como ya se ha mencionado, desde sus inicios, las áreas protegidas se han caracterizado por políticas diseñadas desde arriba y por la imposición del conocimiento científico-técnico que menosprecia su saber de la experiencia (Rodríguez Victoriano, 2002). Si ya el conflicto entre técnicos medioambientales y el sector tradicional estaba presente en el Parque Natural, por la limitación de los usos tradicionales, está área vienen a significar la purga de dichos usos. Bajo su parecer el Tancat se percibe como una expropiación de su espacio. *"(...) m'està fotent a mi com a caçador, m'està fotent a mi perquè de moment 200 metros ja no puc caçar, en 200 metros ja no puc caçar"* (Entrevista cazador de Catarroja)

Encontramos, además fracciones discursivas dentro de los sectores más tradicionales, vinculadas a los intereses de la actividad "tradicional" desarrollada. Como ya hemos visto a los cazadores se les prohíbe cazar en este espacio y este es uno de sus puntos de crítica consistente. Los agricultores, en cambio, subrayan los daños en el cultivo que ha supuesto el aumento de aves. Sobre todo a partir de que la Generalitat eliminará las ayudas agroambientales por la pérdida de cosecha.*"Jo este mati li he dit: " la Pipa esta molt bé, és un hotel de cinc estrelles però el que l'ha dissenyat s'ha oblidat de fer el restaurant…ells crien allí (es refereix a les aus) i mengen en lo nostre (es refereix al seus camps)"*(Entrevista concejal de agricultura y medio ambiente de Catarroja)

> "El conflicte és que hi han molts animalets entonces és lo que mos està fent a mosatros mal hi ha una cantitat enorme de patos, de polles i com que cada dia se caça menos (…) mosatros ara tenim el problema del gall de canyar que (…) nos està fent molt de mal rodant per l'albufera…"(Entrevista agricultor de Catarroja)

La última crítica que emerge del discurso de este sector radica en la hipocresía que les supone el proyecto por la manera en la que se "construyó". Bajo el parecer de esta posición les resulta hipócrita la idea de la prohibición del uso del espacio para usos "tradicionales" mientras el proyecto está hecho gracias a la utilización de excavadoras y otras maquinarias de obra. Sin embargo los actores tradicionales enfatizan la utilidad del proyecto para la educación ambiental y las visitas turísticas sobre todo para "*la gent que no sàpiga lo que és l'Albufera pues que vinga i que veja allí que està prou ben arreglat"* (Entrevista caçador de Catarroja)

Empero se destaca que está área no ayuda a resolver la degradación ecológica de la Albufera. Siendo, ambos puntos, coincidentes con una de las fracciones discursivas que encontrábamos en los movimientos ecologistas y la comunidad científica no vinculada al proyecto, como ahora veremos. A pesar de que el discurso del sector tradicional no cuestiona las reglas de juego que ha mantenido la modernización económica capitalista, estos producen el discurso más crítico contra la protección oficial del medio. Puesto que entienden que esta protección les expropia lo poco que los quedaba de trato privilegiado con la naturaleza a la vez que les impone un saber técnico que relega su saber y los elige a ellos, como víctimas propiciatorias de una reconversión de la naturaleza que tolera las prácticas de destrucción de las industrias (Rodríguez Victoriano, 2002) a la vez que les limita y prohíbe la explotación intensiva del medio. No debe olvidarse que los usos "tradicionales" han cambiado sustancialmente debido a la subsunción de la agricultura por el capital[5] (Alonso, Arribas y Ortí 1991).

Los consumidores de la modernización están representados por las clases medias y trabajadoras del mundo urbano y están caracterizados por un conocimiento particular. Desde está poción discursiva el Tancat de la Pipa se presenta como un espacio de ocio para ser visitado y consumido en el sentido de "parque temático". La clase media, harta de consumir las imágenes que reflejan la modernidad están sedientos de consumir naturaleza así como las imágenes que esta proyecta. Tal y como se plantea desde esta posición el Tancat debe ofrecer esta demanda de consumo. *"además yo se lo comentaba a ellas (se refiere a las gestoras del Tancat): " es que a esto le tenéis que hacer una labor de marketing importante…" y quizás hacer un proyecto más abierto del que tenían previsto, porque ellas me planteaban el hacer algo más para secundaria, como más especifico (...) como más especifico y yo, desde mi punto de vista, yo creo que haría un proyecto más amplio (...) de más población, quiero decir por ejemplo hacer una conexión que conecte con el Port de Catarroja, una ruta verde, una posible vista de familias un domingo"* (Entrevista Agente de Desarrollo Local Catarroja)

En este verbatim se expresan perfectamente la diferencia de demanda de consumo por parte de los consumidores de la modernización y la oferta que los gestores ofrecen del espacio, como después veremos. Además, como ya se ha comentado la albufera es un signo, histórico y culturalmente, arraigado en la memoria colectiva de la sociedad valenciana. Todos los discursos, independientemente de la posición de la que se emanen mitifican la idea de una Albufera como un paraíso que la modernización económica ha destruido. "*Pues jo l'ha vista canviar de ser un paradís digam d'aigua eh? Perquè te n'anaves en les barques a l'albufera i te tiraves nadant a l'albufera i l'aigua estava neta...entonces jo la vaig vore canviar des de l'any digam a vore....65 o 68 començà a deteriorar-se, muntaren unes fàbriques en el Port, una fàbrica de ferro, una fàbrica de poliments, una fàbirca de mobles, fàbrica d'espuma i entonces començaren a tirar tota la porquería "*(Entrevista pequeño empresario de Catarroja)

El Tancat de la Pipa ofrece los símbolos que caracterizan a esa imagen mitificada de la Albufera tan distinta de la que ahora ofrece este mismo espacio. De manera que, en el Tancat, no sólo se consumen imágenes de naturaleza sino que además, a través de esta zona, se consume identidad. Asimismo, el proyecto del Tancat de la Pipa, es percibido por los locales –tanto por los representantes de la clase media y trabajadora como por el sector tradicional— como un algo desconocido y lejano tanto para el pueblo de Catarroja, así como para la sociedad valenciana en general.

Dentro de los Alternativos a la modernización encontramos fracciones discursivas importantes que marcan la manera en la que se percibe socialmente el citado espacio. La primera fracción discursiva está representada por los movimientos ecologistas presentes en la zona, asimismo también se vinculan a esta posición los técnicos medioambientales del parque natural. El significado y la representación social que ofrecen del Tancat de la Pipa se apoyan en la imagen de un espacio que ha recuperado la imagen idílica del lago.

> "lo que hasta el año 2006 fueron campos de arroz, ha sido transformado en un Área de Reserva dentro del PN de l'Albufera con una variedad de hábitats característicos, con poca representación en la actualidad como marjales y un ullal" (Extraído de http://www.tancatdelapipa.net/VenAlTancat.aspx el 28/06/2013)

5 "El proceso de universalización social de la mercancía supone el paso de una subsunción formal del campesinado bajo el capital – en la cual el capital subordina al campesino sobre la base de las mismas condiciones técnicas, sociales, personales y culturales que tenía tradicionalmente—, a una subsunción real del campesinado por el capital, en la que el capital recrea constantemente tanto las condiciones de trabajo como la forma de consumo de cara a la permanente acumulación de plusvalía relativa al conjunto de la economía global"(Alonso, Arribas y Ortí 1991:38). De este modo, como sostiene Ortí (1992) subsumida plenamente la agricultura por el desarrollo capitalista transnacional, el mundo rural dejaría de contraponerse al mundo urbano. Con lo que "las dramáticas luchas agrarias de la España contemporánea en torno a la propiedad y uso de la tierra habrían quedado subsumidas y superadas— mediante la expropiación y desarraigo final del campesinado tradicional— en un dilatado y conflictivo proceso de modernización, hecho sin duda necesario por las exigencias de la industrialización nacional, pero que habría tomado la forma (…final o transitoria) del pleno triunfo de la rentabilización capitalista transnacional" (Ortí, 1992; 245)

Los discursos de estas posiciones se hibridan entre darle a la citada área de reserva un consumo científico así como un consumo cultural-educativo que implica visitas guiadas y controladas. Pero sobre todo se percibe el espacio como un lugar que favorece el aumento de la biodiversidad. Por todo ello, les parece una experiencia generalizable sin tener en cuenta en ningún momento los usos tradicionales del espacio. *Claro es muy interesante, la albufera es muy grande(…) entonces cuantas más actuaciones se hagan en más zonas diferentes ya no solo en la parte Saler, Palmar, ¿no?, sino que se empiecen a hacer actuaciones en otros sitios, aumentas la diversidad de hábitats siempre aumentarás biodiversidad y aumentas también lo que son las posibilidades de la gente para conocer otro tipo de ambientes, ¿no?, entonces está bien que la gente de Sollana pueda tener una zona para visitar por lo menos cerca de su pueblo, la gente de Catarroja, gente de Alfafar, gente de Silla…* (Entrevista técnicos medioambientales del Tancat de la Pipa)

Las últimas palabras del fragmento enfatizan los usos turísticos que desde este sector se le quiere dar a la zona. No en vano, siempre con carácter limitado y concertado previamente. Que, como ya se ha dicho, marca las diferencias entre el consumo demandado por la clase media y trabajadora y el que desde este espacio se ofrece.*"Debido a la fragilidad ecológica del Tancat de la Pipa, se ha estimado una capacidad máxima de acogida de 60 personas, por lo que la entrada a la reserva ha de ser previamente concertada." (Extraído de* http://www.tancatdelapipa.net/VenAlTancat.aspx el 28/06/2013)

Resta decir que la zona cuenta con horarios de apertura y de clausura que junto con el tipo de visitas concertadas acentúan el carácter comercial del lugar eso sí, sin ánimo de lucro, a la vez que incrementan la sensación de que se perciba como algo ajeno para la población local.

Los movimientos ecologistas imbricados en el Tancat recuperan su posición política y crítica contra la administración pública y el desarrollo capitalista una vez salen de esta zona. De manera que tienen un discurso, una concepción y representación de la zona " puertas hacia dentro" del Tancat, donde trabajan como gestores, y otra "puertas hacia fuera" donde rescatan su posición activista en defensa de una Albufera que necesita mucho más que este tipo de proyectos para evitar su degradación ecológica.

La segunda fracción discursiva dentro de los alternativos a la modernización, lA encontramos en los discursos de los movimientos ecologistas y la comunidad científica que no están vinculados al área de reserva. Creen que el proyecto está dentro de una lógica desarrollista, que no sacrifica la reducción de prácticas nocivas sino que las compatibiliza con el desarrollo económico —situando el proyecto dentro de la lógica del desarrollo sostenible[6]

Piensan que los conflictos ecológico-sociales de La Albufera sólo se pueden resolver si se producen cambios en el modelo de organización social —mostrando posturas cercanas al decrecimiento. Igualmente critican la obra dura que supuso el proyecto al que tachan de "renaturalizado", de una obra ingenieril que ha modificado el medio para la reproducción de la biodiversidad y que requiere un mantenimiento pero que ha olvidado cualquier connotación social.*"…és un espai renaturalitzat si es vol però no és un espai natural perquè de fet no funciona sense que el motor estiga bombejant (…) no deixa de ser un experiment i el que passa és que cada experiment té els seus riscos. Jo crec que és prompte per a dir, des del punt de vista ecològic en que va acabar tot això perquè efectivament, és suportat (…) és ingenieril, té necessitat de la gestió no és una gestió com les altres més orientada a l'agricultura, sinó a la recepció d'aus i a….més que altra cosa, i el que passa és que una vegada has modificat les condicions bàsiques del medi, com reacciona la resta dels elements es impredeïble. " (*Entrevista investigadores de la UV y miembros de la Fundación Nueva Cultura del Agua y Xúquer Viu)

> *"(…)quan ho varen inagurar vaig anar a veure-ho i també em va una mica decepcionar perquè clar vaig veure allà un movimet de terra tan gran i vaig pensar, home que podien haver aprofitat una mica lo que ja hi havia i això, no?(…) Però lo sorprenen és que hi ha massa transformació gran (…) clar jo hauria fet parcel·letes petites, una mica experimentals i anar fent, no?. Però clar aquí passen les màquines i ho arrassen tot (…) Clar fan obra dura i no sé i allà no hi havien…aquí normalment ja l'abre aquet …el tamarix, que el podrien haver deixat (…) però ho arrasen tot, vull (…)…si volien fer un filtre verd pues a la zona que estigui realment malament* (Entrevista catedrática de ecología)

A su vez desde está posición se destacan aspectos positivos, tales como el contexto en el que se creó el área de reserva y la movilización social que se generó en torno al encauzamiento del Barranco del Poyo y la diferencia entre lo que hubiera podido ser un abocinamiento de hormigón al final del cauce— y en lo que se ha convertido —una obra de restauración de hábitat. También destacan que es una muestra de la facilidad que tienen los sistemas acuáticos de regenerarse una vez eliminadas las presiones antrópicas. *"De moment el que ha hagut és una recuperació ràpida que podria ser un element positiu de la diversitat de les aus, això podria dur-nos a pensar que bueno, l'albufera està molt mal, diguerem, però si eliminarem les pressions això ràpidament i tenint aigua neta això es recupera.(…). De tota manera, no és un exemple generalitzable, en la mesura en que és un sistema modificat artificialment" (*Entrevista investigadores de la UV y miembros de la Fundación Nueva Cultura del Agua y Xúquer Viu)

En cambio, los cercanos a esta fracción destacan las potencialidades de este proyecto y otros parecidos (el Racó de l'Olla) para su consumo "educativo" y/o científico.*"fer aquest tipus d'experiments que eh…són vistosos, que poden tenir una*

6 Entendiendo desarrollo sostenible tal y como ha apuntado Ernest García "la conservació de les bases naturals de la vida humana és un problema més, i un de molt important, que situa la societat davant l'oportunitat de conrear una forma de saviesa no gens freqüent avui. El desenvolupament sostenible, en canvi, és un trampolí fàustic bastit amb materia de fum, el somni boig d'un salt cap al control definitiu de la història" (García 1995:153).

rendibilitat en termes (...) educatius o científics en l'estació d'anillament d'aus i coses d'aquestes, però amb un alcanç molt limitat." (Entrevista investigadores de la UV y miembros de la Fundación Nueva Cultura del Agua y Xúquer Viu)

El hecho de que experiencias como la del Tancat de la Pipa no ayudan a resolver los problemas medioambientales de la Albufera junto con otorgarle al proyecto potencialidades para la educación ambiental, son dos puntos en los que convergen las opiniones de los "consumidores de la modernización", las "víctimas de la modernización y también esta fracción de los alternativos a la modernización. Ahora bien, el termino educación ambiental aplicado en la zona es discutible ya que por una parte, las visitas del proyecto no generan ningún tipo de conciencia sobre la degradación del espacio ni tampoco otorgan soluciones pertinentes a los problemas ambientales. Además hay que recordar que se trata de un espacio que se mantienen de manera artificial, por tanto el proyecto carece de un mecanismo pedagógico que infunda la interacción dentro de los ecosistemas. En suma, el proyecto queda lejos de los objetivos de la Educación Ambiental y no ayuda a entender el entorno ni tampoco a formar una cultura conservacionista. Como ya se ha mencionado en la parte inicial la declaración de las áreas protegidas parte de legislaciones que inducen a la dicotomía naturaleza/cultura y se apoyan en un discurso de carácter científico-técnico que traduce e instituye una particular concepción cultural acerca de la naturaleza y de las relaciones que las sociedades humanas pueden establecer con ella. Partiendo de esta dicotomía cualquier proyecto de educación ambiental no tienen ningún sentido, está escisión entre naturaleza y cultura hace desvincular la degradación medioambiental de cualquier acción humana. La pedagogía que se deriva del proyecto, por tanto, está centrada en trasmitir una imagen idílica que poco o nada tiene que ver con su contexto. Tal como planteábamos estos espacios quedan como museos "in situ". Mientras se destruye todo el entorno, el Tancat emergen como recuerdo de lo que algún día fue la Albufera. Se consume imágenes y a su vez identidad, una tradición un tanto reinventada, lejos de los duros trabajos que significaba el cultivo de arroz tradicional y lejos de hacer explicito cualquier conflicto ecológicosocial que actualmente hay en la zona. Por tanto, tal y como definió Gaviria, el proyecto estaría enmarcado en la ideología clorofila, es decir una venta «de la naturaleza,... de una nostalgia del paraíso perdido, mezcla de bucólico- vegetal» (Gaviria, 1969; 59).

4.2. El triangulo sémico: entre lo "natural", lo "cultural y lo "artificial"

Para intentar captar las diferencias entre las fracciones discursivas de los alternativos a la modernización, nos ha sido de utilidad el triangulo sémico de Lévi Strauss. Este triangulo sémico parte del triangulo culinario que elabora Lévi-Straus para analizar las estructuras de orden en las prácticas de la cocina. A través de este modelo la actividad culinaria pude inscribirse en el seno de un espacio semántico de tipo triangular cuyos polos serían lo "crudo", lo "cocinado" y lo "podrido". Este modelo inicial de triangulo alimentario se transformó en el triangulo sémico más conocido constituido a partir de los vértices de lo "natural", lo "cultural" y lo "artificial" (Pereña, 1994 *citado en* Conde, 2009). En la práctica del análisis sociológico del sistema de discursos se ha transformado, el citado triangulo, en un nuevo modelo destinado a ayudar a explicar los procesos de cambio sociocultural que se producen en una sociedad, ya sea a lo largo del tiempo, ya sea entre unos y otros grupos sociales en el mismo espacio de tiempo. Se transforma una estructura sincrónica en una diacrónica "que entiende cada uno de los citados vértices como un posible nivel de "cristalización" de las distintas culturas sociales que coexisten en un momento histórico determinado, como un espacio de inscripción de las culturas sociales desde la perspectiva de su desigual nivel de "naturalización" en unos grupos sociales determinados, y que asume y postula la existencia de una relación dinámica entre todos y cada uno de los vértices del triángulo" (Conde, 2009). Para el caso de las representaciones que los distintos grupos sociales hacen del Tancat de la Pipa, podríamos argumentar que la primera fracción de los 'alternativos a la modernización' citada— aquellos movimientos ecologistas implicados en la gestión del Tancat— verían el proyecto como algo "natural". Siguiendo a Conde (2009) la noción de lo natural se interpreta como el nivel de integración de un objeto, de un fenómeno en la cultura de un grupo social que lleva a percibir y vivir dicho fenómeno como algo "dado" de forma casi "natural" en ese entorno cultural, como lo que siempre ha sido así, como lo dado de toda la vida. Así pues desde esta fracción discursiva, se percibe el Tancat de la Pipa, tal y como está ahora, como un espacio que ha recuperado su estado original, el estado que siempre ha tenido. Como ya se ha mencionado, y siguiendo a Nygren (1998) el problema de muchas ONGs ambientalistas radica en la división que estás establecen entre naturaleza y cultura. De esta manera, presentan la naturaleza como un objeto estático, separado de los seres humanos. Por extensión, las actividades humanas se presentan como algo antinatural. En cambio, las víctimas de la modernización, vendrían a representar el Tancat como algo artificial, pues lo "lo natural" y lo de toda la vida para esta posición son los campos de arroz que habían antes en este espacio, antes de la restauración de hábitats naturales. Perciben el Tancat de la Pipa, tal y como está ahora, como algo extraño, ajeno y anómalo a su cultural. La noción de lo 'cultural' siguiendo a Conde (2009) sería, a su vez, aquel nivel de integración más dinámico a caballo entre la 'naturalización' de lo natural y la 'extrañeza de lo artificial. Tras el análisis del discurso, bajo nuestro parecer esta sería la percepción que tiene la segunda fracción discursiva de los 'alternativos a la modernización' que entenderían el Tancat como un espacio renaturalizado.

Bibliografía

Almenar, R.; Bono,E.y García,E., (2000): *La sostenibilidad del desarrollo: el caso valenciano,* Valencia, Universitat de València/Fundació Bancaixa.

Alonso, L.E. (1988) *La mirada cualitativa.* Madrid. Fundamentos

Beltrán y Vaccaro (Coord.) (2008) *Patrimonialización de la Naturaleza. El marco social de las políticas ambientales.*

Callejo, J. (1996), Percepción de los problemas medioambientales por la población andaluza, Instituto de Estudios

Sociales Avanzados de Andalucía /Consejo Superior de Investigaciones Científicas / junta de Andalucía.

Català,B. (2006) " El barranc de Torrent: un espai viu en conflicte amb l'home" en *Papers de l'horta nº25* segon semestre 2006.

Coca, Agustín y Victoria Quintero (2006) "Los de fuera clamannaturaleza. ¿Qué claman los de dentro" in J. Valcuente Del Rio y L. Cardia *Territorializaiçao, Meio Ambiente e Desenvolvimientono Brasil e na Espanha*. Brasil, Universidade Federal do Acre, pp.319-348.

Conde, F. (2009) *Análisis sociológico del sistema de discursos.* Madrid. CIS.

Festinger (1957) L.. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press

García, E. (1995) El trampolí Faustic. Ciència, mite i Poder en el desenvolupament sostenible, valencia, Germania

García, E y Cabrejas,M. (1996) " Medio ambiente y conflicto social: El caso de la Albufera" en *Política y Sociedad*, nº23:75-97. Madrid.

García,E y Cabrejas,M. (1997) *València, l'Albufera, L'Horta: medi ambient i conflicte Social.* València. Universitat de València.

García, E. (2004) *Medio ambiente y sociedad. La civilización industrial y los límites del planeta.* Madrid. Alianza Editorial.

García Canclini, N. (1982) *Las culturas populares en el capitalismo.* Nueva imagen. México,D.F.

Gaviria Labarta, *M*. «La *ideología clorofila*». *Revista de Ciencia. Urbana*, n. 4,59-62.

Gavira Labarta, M. (1971). *Campo, urbe y espacio de ocio*. Madrid: Siglo XXI.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiryinto the origins of cultural change*. Oxford: Blakwell

Hobsbawm, E. y T. Ranger. (2002) *La invención de la tradición.* Barcelona: Crítica.

Ibáñez, J. (1979) *Más alla de la sociología : el grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo XXI. Madrid.

Igoe J (2010) "The spectacle of nature in the global economy of appearances: Anthropological engagements withs the spectacular meditations of transnacional Conservation" *Critique of Antropology* nº30:345

Lash, S. y Urry, J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Routledge

Lowenthal D.(1998) *El pasado es un país extraño.* Barcelona: Akal.

McAfee K (1999) "Selling nature to save it? Biodiversity and green developmentalism" Environment and Planning D: *Society and Space* 17: 133–154.

Nygren, A (*1998*) "Struggle over meanings: Reconstruction of indigenous mythology, cultural identity, and social representation." *Ethnohistory* 45(1): 31-63

Ortí, A. (1986). "La Apertura y El Enfoque Cualitativo o Estructural: la Entrevista Abierta Semidirectiva y la Discusión de Grupo." En *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*, eds. Manuel García Ferrando, Francisco Alvira, y Jesús Ibáñez. Alianza Univesidad Textos. Madrid.

Ortí, A. (1998) "Proceso de Modernización y ejes de desarrollo personal formativo: Del saber sensible al conocimiento Abstracto individualizado". La Coruña (Septiembre de 1998) *VI Congreso Español de Sociología Grupos de discusión*

Rodríguez Victoriano J.M. (2002) *Los discursos sobre el medio ambiente en la sociedad valenciana (1996-2000).* Quaderns de Ciències Socials nº8 2002. Universitat de València. València

Sales, V. (1999) *"* L'horta de la Reial Sèquia de Montcada*".* En *Mètode.Revista de divulgació de la investigació.*

Sanchis, C (2004) *Un barranc Viu. Medi Natural i Usos Tradicionals del Barranc de Torrent.* Ajuntament de Torrent/ Plataforma un Barranc Viu.

Santamarina, B (2009) "De parques y naturalezas. Enunciados, cimientos y dispositivos".

Sanz, E. (2008). *Identidad, montaña y desarrollo: los valles de Roncal, Salazar y Aezkoa*. Vitoria:Gobierno Vasco.

Spence M (1999) *Dispossessing the Wilderness: Indian Removal and the Making of National Parks*. New York: Oxford University Press

Urry, J. (1990). *The tourist gaze*. Londres: Sage.

Urry, J. (1995). *Consuming Places*. Londres: Routledge.

Vivanco La (2001)*Spectacular quetzals, ecotourism, and environmental futures in Monte Verde, Costa Rica*. Ethnology 402:79–92

Wagner J (2003) "The politics of accountability: an institutional analysis of the conservation movement in Papua New Guinea." *Soc. Anal.* 45(2):78–93

West P, Carrier JG (2004). "Getting away from it all? Ecotourism and authenticity". *Curr. Anthropol*. 45(4):483–98

West, P., J. Igoe y D. Brockington. 2006. "Parks and peoples: The social impact of protected areas". *Annual Review of Anthropology* 35: 251-277.

DEL DESENCANTO PROGRAMADO A LA INDIGNACIÓN COLECTIVA: UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL VÍNCULO DEMOCRÁTICO

José Manuel Rodríguez Victoriano[1]

Resumen

En la década de los ochenta del siglo pasado, el 'desencanto' expresó una 'frustración programada' (Ortí, Ibáñez) ante las expectativas de cambio social progresista asociadas a la transición postfranquista. La 'indignación', casi cuarenta años después, expresa el rechazo ciudadano frente a los totalitarios efectosdel progresivo desahucio de sus vínculos sociales a causa de 'La gran transformación/restauración neoliberal'(Polanyi, Pedreño, Albarracín). En ambos momentos la democracia instituida, se sitúa como una parte central del problema. En ambos la democracia instituyente, es decir, la democratización de la democracia, se propone como una parte central de la solución.El vínculo político en su doble dimensión de horizonte: democracia participativa y real; y de obstáculo: democracia formal y representativa, representatanto la aspiración hacia un orden social más justo como la constatación de su fracaso. En esta comunicación presentamos una primera aproximación a dicha dialéctica a través del análisis de dos términos centrales en larepresentación simbólica de estos dos momentos 'desencanto'en el primero de ellos; e 'indignación'en el segundo. Nos acercamos a dicha problemática y a sus representaciones socialesdesde las coordenadas de la 'escuela del cualitativismo crítico. Nuestro punto de partida es la investigación que en 1980, en plena consolidación del capitalismo de consumo en la sociedad española, realizaron Jesús Ibáñez y Alfonso Ortí sobreel 'desencanto'. Nuestro punto de llegada son los distintos análisis sociológicos sobre el 15 M y las investigaciones cualitativas del CIS sobre la cuestión. La convicción histórica, metodológica y política de que la recuperación de la memoria sociológica del fracaso de la transición franquista hacia un orden social más justo es un instrumento necesario en las actuales luchas dirigidas a la recuperación del futuro colectivo, atraviesa estas páginas.

Palabras clave: 'desencanto' 'indignación' democratizar la democracia' 'cualitativismo crítico'

La'causa sociológica' del cualitativismo crítico: la generación del 56

"…el señor que está en Delfos, ni dice ni oculta, sino que da señas"

Heráclito. Traducción de Agustín Garcia Calvo (1985)

"De modo que de forma si se quiere paradójica, el actual oficio y profesionalización académica del sociólogo tuvo su arriesgada fuente primaria, en el caso de España, en aquella forja libertaria de una Razón (que aspiraba a ser) crítica. Una lucha y unos hechos hoy más bien poco conocidos por sus actuales sucesores y beneficiarios: los propios investigadores sociales (en su triple línea de despliegue: "generalista", "de mercado" y/o de la "comunicación publicitaria" a cuya teoría y estudio realizaría, por cierto, Ángel de Lucas, significativas contribuciones. Profesionales de hoy de la investigación social y de los estudios de mercado, mejor equipados y eficientes y competitivos en todos los niveles; pero que, hijos de su tiempo, como toda generación, adolecen de las ambivalencias del modelo global del desarrollismo tecnofinanciero capitalista, así como del pacto de 'amnesia histórica' de la Transición posfranquista a la monarquía "juancarlista". Unas ambivalencias y mistificaciones de ambos procesos que en ese momento mismo se ponen en evidencia: en caso del primero de ellos, porque estamos sufriendo las consecuencias de las corruptoras falacias de sus mitos, de modo de nuevo catastrófico para las clases populares: al tiempo que el pacto transaccional interélites burguesas sobre el que se fundó el orden social e ideológico "juancarlista", está alcanzando ya su punto de histéresis crítica. Mientras que frente a ambos procesos, la líneacontinua de la (pretendida) sociología crítica mantuvo siempre (no sin contradicciones) la denuncia de su carácter alienante

Alfonso Ortí (2012:12)

La especificidad sociológica de los maestros del cualitativismo crítico español,Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí y Ángel de Lucas,radica en su capacidad de conjugar las dimensiones políticas, sociológicas y metodológicas en el conjunto de sus construcciones teóricas y sus investigaciones empíricas.Sus excepcionales capacidades humanas e intelectuales, así como la extraordinaria sensibilidad y el cuidadosorespecto con el que han transmitido su saber, han posibilitado el desarrollo de

1 Departamento de sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia

una de las corrientes sociológicas más fecundas y rigurosamente críticas de la península ibérica. Sus propias trayectorias biográficas como<<niños de la guerra civil>> y como supervivientes críticos de la <<derrota generacional del 56>>, tal y como la definió Ángel de Lucas, les proporcionaron, según la caracterizó AlfonsoOrtí (2007:35) siguiendo a Pierre Vilar, una vocación sociológica dirigida a*comprender el pasado para empezar a conocer el presente*, es decir, a comprender sociológicamente los laberintos hacia la libertad de una sociedad traumáticamente bloqueada en su desarrollo' como era la España de 1950.

En la génesis histórica de esta perspectiva, la condición de posibilidad del conocimiento científico-social se forja sobre una doble opción. Por una parte, la que vincula indisociablemente las dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. Por otra, la que une la teoría a la praxis. Una doble opción que conforma una práctica sociológica, entendida como un 'oficio de la reflexividad social'. Un oficio en el sentido que Sennett, (2009) le atribuye a este término y una 'reflexividadhistórica y social' (Rodriguez Victoriano, 2004), que estudia los fenómenos sociales (Mauss) desde una perspectiva de doble totalidad (Ibáñez, 1969): la totalidad histórica que es la sociedad y la totalidad biográfica y personal de cada individuo. Desde la apertura que introduce este enfoque psico-social podemos captar el sentido objetivo y subjetivo de los fenómenos sociales. Nos situamos en un nivel como indicanAlfonso Ortí y Ángel de Lucas (1996) : "a la vez biográfico e histórico, en el que actúan los sujetos que se estudian y en el que también habita –necesariamente- el investigador. Solo en este contexto teórico –concluyen - puede captarse el contenido simbólico –ambivalente y contradictorio- de los procesos sociales".

La mirada sociológica del cualitativismo crítico se separó desde su origentanto de las idealizaciones del ejercicio intelectual, como de las ventajas que puede proporcionar dicho ejercicio asociado al servilismo académico[2]. Pero también, en la medida que las necesidades de supervivencia lo hizo posible, de las prácticas profesionales vinculadas a la gestión tecnocrática de lo social[3].

En suma, en la génesishistórica de esta perspectiva el afán por conocer la sociedad estuvo ligado inseparablemente a la aspiración por reconstruir el derecho democrático de ciudadanía, a la causa de la libertad política, ya las posibilidades de emancipación social.En las últimas páginas del artículo de Alfonso Ortí titulado 'Veinticinco años después: el oficio de sociólogo en la España plural' se sintetiza magistralmente esta perspectiva. En él tras separar la 'razón sociohistórica' de la 'razón sociológica', apunta como esta última va más allá del análisis de los procesos histórico, de hecho, señala, el oficio de sociólogo incluye el saber histórico pero comienza donde el de historiador termina. Su espacio privilegiado de análisis empírico y reflexión teórica es el presente, los procesos socio-estructurales en marcha para proyectarse, desde una cierta perspectiva ético-ideológica, al futuro previsible, para concluir: "Pues el compromiso y proyecto teórico máximo de la *Razón sociológica* (frente a la aparente ceguera del destino histórico) no puede ser otro (desde una perspectiva utópica) que el de iluminar una *dialéctica liberadora* de superación de todas las contradicciones y superación de todos los conflictos. Si bien este *proyecto utópico y global,* en cuanto funda y constituye esencialmente la *Razón sociológica*, la enfrenta así con una misión que excede, al menos, de sus virtualidades sociopolíticas. Pero por su propia profundidad y ambición, tan desproporcionado proyecto viene a ser, no obstante, el que inspira y da vigor a toda *perspectiva sociológicasituacional concreta*, en cuanto propósito <<objetivador>>y sistemático de contribuir –mediante la reflexión y el estudio- a la resolución progresiva, más justa y posible, de las contradicciones y conflictos (manifiestos o latentes) en el campo de fuerzas del presente de una comunidad".

El ejercicio de esta perspectiva singular les permitió, desde el mismo momento que se inicia la Transición española, poder entender la aguda tensión entre sus límites y posibilidades. Entender que el acceso a la ciudadanía política que abrió la transición supuso el 'blanqueo' político del franquismo y la aceptación de la desigualdad entre las clases sociales a cambio de la promesa de estabilizar la ciudanía laboral, los derechos sociales y mantener y profundizar la sociedad de consumo.

Sin embargo, antes de entrar de lleno en esta cuestión me gustaría apuntar una última consideración. La 'causa sociológica del cualitativismo crítico' asumió, como hemos visto, asume su condición de 'generalista de lo concreto' y es desde este horizonte desde donde reivindica la compleja e integral sustantividad de lo social y construye los instrumentos teóricos y metodológicos para llevarla adelante. Sin lugar a dudas, la práctica cualitativa del 'grupo de discusión' (Ibañez, 1969; 1979) ha sido su hallazgo más significativo. La interpretación de las ambivalentes y contradictorias representaciones sociales del 'desencanto'. Para entender el análisis sociológico del 'desencanto' es necesario tener en cuenta las capacidades para la captación de la dimensión simbólica de los procesos sociales que esta práctica de investigación cualitativa introdujo. Como mostraron Ángél de Lucas y Alfonso Ortí (1996), su dinámica abierta parcialmente autónoma y parcialmente condicionada permitió sobre todo, la generación y registro de unos discursos que eran el resultado de un trabajo colectivo de elaboración simbólica. La conversación que producen los grupos de discusión, con sus procedimientos dialécticos de consenso y dialógicos de disenso (Richard Sennett , 2012), posibilitaron escuchar, comprender e interpretar la dimensión simbólica del 'desencanto, los ambivalentes y contradictorios sentidos de su representación social.

2 Aunque se aleja del propósito de nuestro trabajo, no está de más señalar que el modelo de universidad pública que se ha impuesto en las últimas décadas es básicamente el neoliberal. Conviene recordar como estemodelo este modelo mercantil ya estaba presente en la LRU: "Lo que cuenta –escribía Ibáñez en 1988 (1997:446-47)- tanto en dinero como en prestigio-, no es la enseñanza. Se adquieren méritos investigando y publicando. Hay dos tipos de investigación cuya ubicación en la universidad sería lógica: la investigación básica…y la iniciación a la investigación…pero la investigación que se premia es la plenamente aplicada a los intereses de las empresas, los profesores las cobran, y la realizan en los locales y con los instrumentos de la universidad. Ahora dicen, las nuevas diplomaturas y licenciaturas van a ser financiadas por empresas transnacionales. ¿Sois capaces de imaginar las consecuencias?", En realidad, el único mérito político del actual ministro es intentar llevarlo hasta sus últimas consecuencias.

3 El Colectivo IOE, herederos y maestros privilegiados de esta tradición, es el que mejor ha representado, a lo largo de más de treinta años, esta trayectoria profesional.

Memoria para recuperar el futuro

> "El orden dominante nos impone el olvido,… y el olvido de que henos olvidado"
> Jesús Ibáñez (1997:174-175)
> "Creo que te he respondido al hablarte de la relación padre-hijo en mi generación. Sacar a la luz el crimen originario era tirar por los suelos el retablo de las maravillas de la Transición, descubrir que el país entero se había levantado sobre una monstruosa ilegalidad, volver el juego del ajedrez al inicio de la partida que se interrumpió el 18 de julio del 36. ¿Qué institución del Estado, qué fortuna, qué empresa podía soportar eso que tú llamas llegar hasta el final?, ¿no se había levantado todo esto sobre purgas, requisas, usurpaciones…? ¿quién podía exhibir una legitimidad de origen?"
> Rafael Chirbes (2013)

Si quieres conocer las cosas nuevas, como dice el proverbio japonés, estudia el pasado.Las 'indignación' que llenó las plazas de las ciudades españolas, volvió a mostrar una decepción colectiva con aquel mito fundante y la institucionalizada corrupción de sus prácticas. En su eslogan central 'Democracia real ya' podemos distinguir tres tiempos. El primero se dirige al pasado, nos trae la memoria de las insuficiencias de aquel vínculo político fundante. El segundo situado en el presente denuncia el desahucio de los vínculos sociales que acarrea la actual mercantilización neoliberal. El tercero instituyente apunta al futuro y recupera la apuesta por un futuro colectivo.

La génesis del desencanto: a transición como transacción entre élites

El primer movimiento permite volver a visibilizar la memoria de las promesas incumplidas de la transición española. Se trata de un desplazamiento histórico y sociológico que busca reinterpretar y desentrañar los futuros posibles que aquel proceso trato de sepultar. De acuerdo con la lectura que el sociólogo Portugués Boaventura de Sousa Santos hace de Walter Benjamin,no podemos pensar en la transformación social y la emancipación si no reinventamos el pasado. A partir del comentario que Benjamin realiza sobre el cuadro de Klee,AngelusNovus, escribe Sousa Santos(2006:132): "Lo mismo dice Benjamin en otra tesis sobre la filosofía de la historia: «Articular el pasadohistóricamente no significa reconocerlo 'como fue en realidad'.Significa apoderarnos de una memoria tal como ella relampaguea en un momentode peligro» (1980: 695). La capacidad de redención del pasado radica en laposibilidad de surgir inesperadamente en un momento de peligro, como fuente de inconformismo". Las promesas incumplidas de la modernidad occidental, el 'inconformismo de los muertos', deben ser recuperadas frente a una concepción del 'progreso' quenos inmoviliza yque tiende a situarnos en el lugar de los vencidos.

En la transición española resuena, como no podía ser de otra manera, la memoria de otra historia, el drama civil de la España contemporánea caracterizado, siguiendo a Ortí (1996: por la alternativa recurrente entre la dominación caciquil o la guerra civil…un proceso arquetípico de <<semidesarrollo permanente –en el marco de la industrialización capitali. Situación de <<semi-desarrollo>>, así como de diacronía o no coincidencia entre <<modernización económica>> y <<modernización política>>". La violenta memoria de aquel dramacontinuo atenazó a la sociedad española durante los cuarenta años de la dictadura fascista del general Franco y perduro durante toda la transición. Sus ecos sordos volvieron a ser audibles en las manifestaciones de 2003 contra la presencia española en la guerra de Irak 2003. ¡No a la guerra! ¡No en mi nombre!

En la transición podemos diferenciar dos etapas. La primera se inicia el 20 de diciembre de 1973 con la muerte de Carrero Blanco y concluyeen 1981tras el golpe de Estado.Esta etapa se caracterizó por un doble movimiento de movilización y desmovilización de las masas populares. En este primer periodo, la aspiración a la democracia formal se convierte en el denominador común de la lucha antifranquista. Frente a una ruptura política radical con el franquismo y una democratización real de los fundamentos económicos y sociales de esas mismas estructuras de poder, la transición del franquismo al postfranquismo etapa se salda con un 'pacto social' una salida pacífica y neutralizada de la Dictadura que implica (Ortí,1989:11): una pacificación y progresivo "desarme" –desde abajo- de las expectativas de las masas populares y una reducción de los contenidos democrático-populares o socioeconómicos del régimen post-franquista". Todo ello, a cambio, de la democracia electoral y de la recuperación del parlamentarismo. La primera cuantificación de las expectativas frustradas por la transición política española,de la distancia de la sociedad española con el nuevo vínculo político postfranquista, la monarquía parlamentaria, fue el resultado del referéndum para la aprobación del Proyecto Constitución. La Carta Magna fue aprobada por un 88% de votantes pero con una participación sólo del 59% del censo electoral.

Las representaciones simbólicas del desencanto: 'El futuro ya estaba allí'

En el contexto de este primer periodo, aparecerá el término 'desencanto' para dar nombre a esa decepción. En la investigación que realizaron Ibáñez y Ortí sobre el significado de este término (1997: 174-188), la primera investigación cualitativa que se realiza en la sociedad española sobre este proceso,se conjugaran enfoques:uno estructural y otro histórico. En su análisis empírico incluirán tres fuentes de textos: la exploración etimológica del término y su campo semántico; el análisis de su uso en los medios de comunicación de la época y la realización de un grupo de discusión con obreros, empleados y técnicos. Como veremos, a continuación, en las conclusiones de su trabajo existe una estrecha conexión entre el 'desencanto' y el nuevo vínculo político que sucede al régimen franquista; una democracia liberal ataviada bajo la forma de monarquía parlamentaria . La transición postfranquista a la Monarquía parlamentaria es vista como una simple transición negociada entre distintas fracciones y élites burguesas que se limitó al restablecimiento de una democracia electoral fundándola sobre el propio orden social surgido del franquismo: la monarquía.Tras la muerte de Franco los modelos posibles de sociedad eran dos. El primero consistía en profundizar por el camino trazado y adentrarse en el capitalismo de consumo. El segundo implicaba abandonarlo, implicarse en la construcción de una sociedad socialista (1997:178): "No se produjo en el tiempo la ruptura con el sistema (ni siquiera la ruptura formal en la supraestructura política), pero se ha producido la ruptura en el espacio- entre el pueblo y los partidos, entre la base y la cúpula de esos partidos."

El desencanto tiene su génesis en este proceso, en la comparación del futuro realizado con el futuro soñado. En la conciencia de la distancia entre lo pudo haber sido y lo que fue. Expresa, el déficit de lo real respecto a lo imaginario: el contraste, en suma, entre las esperanzas del futuro imaginado y la decepción del futuro realizado.Desde una perspectiva histórica, el desencanto traduce –desde el punto de vista material de los intereses de clase el forzado bloqueo de los movimientos de lucha populares contra las desigualdades reales de la sociedad española de la época. Pero expresa, igualmente, el resultado de una estrategia programada, un efecto de desmovilización popular producido desde las élites dominantes para la necesaria reducción de las masas a pasivo cuerpo electoral: "El avance hacia la democratización real quedaba así detenido –concluye Ortí (1989:17)-, cuando la penetración de los partidos y sindicatos de la oposición era todavía demasiado reducida en el tejido social; sin duda, excesivamente raquítica para dar lugar a un auténtico poder compensador que limitase, en el próximo futuro, tanto la prepotencia práctica de los subsistentes poderes fácticos en la nueva situación democrática, como la tentación de cualquier regresión hacia el inmediato pasado democrático."

El campo semántico de su análisis lo componen expresiones tales como: "todo sigue igual","como con Franco", "esto es como siempre la finca de unos cuantos", "los mismos perros con distintos collares" que expresaran, según interpretan Ibáñez y Ortí, el 'gran fraude' político e ideológico con el que se percibe el nuevo vínculo político postfranquista. El vínculo político que nace de este proceso está limitado, como hemos señalado, desde su propio origen, pero a su vez, va a posibilitar la legitimación en un nuevo contexto de democracia liberal el correlativo recorte de las aspiraciones de progreso social y de las reivindicaciones de las clases populares en sus luchas contra el franquismo.

Desde una perspectiva estructural, el capitalismo deconsumo que impulsa la transición postfranquista ya no necesita justificarse, se legitima por sus realizaciones: "La Monarquía de Juan Carlos –continúan Ibañez y Ortí 1997:181)- no produce arrobamientos ni desmayos –hace ya muchos años Tierno habló de la "Monarquía como salida"-, se legitima en cuanto el Rey sea "motor del cambio", es una república coronada, monarquía más de hecho que de derecho. Todos los poderes son fácticos". La transición consuma un intercambio forzado el mañana de un ciudadanía plena en lo civil, en lo político y en lo social deja paso a la promesa de un presente que, a través del consumo, propone el acceso al goce. En definitiva, se intercambia la práctica del sufrimiento en el presentey la aceptación de las desigualdadessociales por un discurso publicitario sobre el goce[4]. El vínculo político la democracia formal es el operador que permite enmascarar ideológicamente y hacer creíble este intercambio desigual en el que la propiedad práctica larealidad se cambia por el sueño de su futuro disfrute. Las expectativas de un acceso pleno al consumo sirven para compensar las contradicciones prácticas de dicho intercambio.La política, como señala Ibáñez siguiendo a SergeLeclaire, es la relegación -por el poder instituido o por el poder instituyente – del goce al estado de promesa, una propuesta de intercambiar el discurso sobre el goce por una práctica de trabajo.

En suma, el vínculo político resultante es una Monarquía parlamentaria, una democracia formal 'sin' democracia real o una democracia 'light' de baja intensidad.

El futuro, uno de los futuros posibles cuya llegada interrumpe la búsqueda de otras posibilidades ya estaba allí. Adelantándose al publicista de la filosofía política Francis Fukuyama, el grupo de música pop española Radio Futura, anuncia ,en 1980, el fin de la historia, o al menos el fin de la historia de otros futuros posibles en la transición española. En su Long Play, significativamente titulado 'Música moderna' incluyen el tema 'Enamorado de la moda juvenil'. Su letra condensa, en clave poética, ese discurso ideológico en su sentido más general. El sentido que -como apuntó Ángel de Lucas (1990) se caracteriza por que: "interpela a los sujetos humanos en cuanto a sujetos, con la intención consciente o inconsciente de imponerles un determinado sistema de representaciones del mundo y, lo que no es menos importante,

4 En 'Mas allá de la sociología' Jesús Ibáñez (1977:191-196) afirma que toda ideología es escrita en Textos, los de la época moderna se caracterizan por tres propiedades. Son cerrados lo que les permite constituir una lengua que contenga infinitas hablas, pero no todas las hablas; son profundos, lo que les permite sustituir la superficie del estilo por el volumen de la escritura; son vacíos, lo que les permite que en vez de actuar el Texto, el lector pueda habitarlo y consumirlo. El Texto produce una ideología –objetiva- y el deseo –subjetivo- de esa ideología; es el lugar del enfrentamiento entre el deseo y el otro, entre el deseo y la ley, entre el deseo y el poder. El Texto, según Pierre Legendre siempre dice lo mismo: "Mañana cadáveres gozareis".

de adscribirlos a pautas especializadas de comportamiento que vienen condicionadas por las leyes de reproducción de la estructura social subyacente a ese mismo sistema de representaciones"

La letra de esta canción[5], situada en la misma Puerta del Sol que muchos años después dará albergará la acampada más representativa del 15M, invita a abandonar la búsqueda de otros futuros posibles porque el futuro ya ha llegado, se trata del futuro que nos permitirá gozar con el consumo de los productos de la moda. Su letra ilustra implícitamente la celebración del intercambio que se acaba de producir. En ella, podemos interpretar, se celebra la perdida de la ciudadanía plena y se celebra porque a pesar los límites políticos y sociales que impone, la renuncia a seguir buscando otros futuros, trae la buena nueva de la modernidad europea, alos imaginarios del goce mediante el consumo. La constatación de 'que el futuro ya estaba allí 'y, precisamente 'ese/este futuro concreto' conforma la matriz discursiva del 'desencanto'. Las letras de otro grupo musical 'Golpes bajos' lo expresaran, en clave melancólica un par de años después. Los primeros años del posfranquismo se pueden representar, en palabras de Teresa Vilarós, (1998) como un intervalo donde, un antes imaginado y un después no realizado se vieron forzados a convivir.

La segunda etapa de la transición se inició en 1982, con el primer gobierno socialista y se cerró en 1986, tras el referéndum sobre la permanencia de España en la OTAN. Esta etapa y se caracteriza por la crisis de la conciencia obrera y el paso de la socialdemocracia a la socialtecnocracia transnacional: "Lo público- escribe Francisco Pereña(2011: 129-130) caracterizando esta etapa- , no es una común responsabilidad o un bien 'sagrado' del que nadie podría apropiarse. Es un bien gratis. Esa es la particularidad franquista de lo público. Cuando el PSOE ganó las elecciones en 1982… lo que en el resto del mundo estaban haciendo los neoconservadores, como Thatcher o Reagan, lo iba a llevar a cabo el PSOE: cierre de empresas públicas, aumento de las subcontratas y de la figura del trabajador autónomo, desregulación de las inversiones y en general de los capitales financieros que iban a invadir un mercado igualmente des-regularizado de ganancias rápidas y degradación definitiva de la acción política. No es que se dijera que no había margen de maniobra. Se afirmaba, por el contrario, que esa política de privatización representaba la racionalidad."

En esta segunda etapa, se institucionalizará el pacto de amnesia, la histórica para promover al olvido el pasado represivo del franquismo y la social para aceptar la conformidad con un presente que suponía la prolongación y consolidación de un orden burgués desigualitario (Ortí 1998).La perspectiva de Ibáñez y Ortí sobre la transición española será radicalmente distinta de la que se va a imponer en la sociedad y en la sociología española (Prego, 1995, Soto y Mateos 2013), anticipa los análisis críticos de las décadas siguientes, -atendiendo, o bien, a las determinaciones políticas internacionales (Garcés, 1996), o bien, a las de la economía política (Naredo, 2006), o bien, a las culturales (Vilaros, 1998; Acevedo et al., 2012, VV. AA. 2012)), o bien, a las socio- políticas (Aguila y Montoro, 1984; Imbert, 1990; Vidal-Beneyto, 2007; Grimaldos, 2013), o por último, a las relacionadas con la sociedad del bienestar (Navarro, 2002)- han ido mostrando las profundas deficiencias de dicho proceso.

El nuevo 'consenso' de esta segunda etapa de la transición transformará el desencanto en 'pasotismo' (Rodríguez Sahagun, 1982 ;Val Ripollés, 2011). Un fenómeno que marcará un brecha generacional y mostrará comociertos sectores sociales y ciudadanos con una particular presencia de jóvenes empezarán a distanciarse explícita o implícitamente del vínculo político nacido de la transición. El primer estudio de la Juventud española (Zarraga, 1985) de esta segunda etapa será muy elocuente al respecto. En él se comenzaran a visibilizar esas distancias y aparecerá, en los grupos de discusión, una expresión qué definirá la situación de sectores muy amplios de esa juventud: 'No tenemos futuro'. El futuro imaginado que llego era en la práctica real un 'no futuro'.

El mono del desencanto[6] , las movilizaciones hacia una 'democracia real', la posibilidad de otro futuro como todo lo reprimido, retornarán, en los años siguientes. Serán muy visibles en el referéndum de la OTAN; en el ¡No a la guerra! del Golfo de 1990; y en el ¡No a la guerra! Y ¡No en mi nombre! de 2003; en el 13-M de 2004; en el 'V' de vivienda; las movilizaciones contra la ley Sinde; las movilizaciones estudiantiles contra el Plan Bolonia, o , en la irrupción del movimiento 15M en 2011.

La democracia débil de la globalización neoliberal

> "La democracia perdió la batalla y solamente puede evitar perder la guerra si las mayorías pierden el miedo, se revuelven dentro y fuera delas instituciones y fuerzan al capital a volver

5 Su letra dice así: "Si tú, ¡oh, tú! /me quisieras escuchar/¡oh, tú, si tú!/ me prestaras atención/ ¡oh, yo, sí, yo!/te diría lo que ocurrió /al pasar por la Puerta del Sol/Yo vi, ¡sí, ví!/a la gente joven andar/¡oh,sí, yo vi!/con tal aire de seguridad/que yo, ¡sí, yo!/ en un momento comprendí/que el futuro ya está aquí/ Y yo caí /enamorado de la moda juvenil/de los precios y rebajas que yo vi/ enamorado de ti/Sí, yo caí/ enamorado de la moda juvenil/de los chicos, de las chicas, de los maniquís/enamorado de ti. Zapatos nuevos/ ¡son de ocasión!/¡Ah, qué corbata/ qué pantalón!/ Vamos, quítate el cinturón/ y la tarde es de los dos."

6 Teresa Vilarós define así este concepto (1998:244); "En los primeros años del posfranquismo, como en los primeros años dela posguerra, el pasado se torna cosa impensable porque esa es la única manera en que España puede reescribir su nueva identidad. Ambas, las purgas sociales de la dictadura y las reformas políticas de la transición esconden inevitablemente una fisura inscrita en lo más profundo, hábitat del monstruo en que se ha convertido nuestro pasado histórico. Monstruo, Cosa, fantasma, cadáver o vampiro, el espacio fisural es el espacio de su retirada. Escondido el Monstruo, de pronto, su Ausencia nos hizo físicamente evidente nuestra Adicción. El cuerpo nos pedía salvajemente su retorno a la vez que salvajemente también lo reprimía; y aunque el monstruo en sí permaneció retraído y silencioso, secreto, nos cargó con un largo y desgarrado grito de abstinencia representado aquí como el Gran Mono de la transición"

> a tener miedo, como sucedió hace sesenta años"
>
> Sousa Santos (2013)
>
> "En consecuencia, la obstrucción de los liberales a toda reforma que implicase planificación, reglamentación y dirigismo, ha hecho que fuese prácticamente inevitable la victoria del fascismo."
>
> Karl Polanyi, (1989:401)

El segundo movimiento se centra en el presente, interpreta las claves de la indignación contemporánea y lo pone en relación histórica con el fracaso y las frustraciones de la transición. Un movimiento siguiendo a Paul Ricoeur (1999:97), obligado por la deuda. Donde la petición de 'haber sido' del pasado se dirige al futuro del discurso y donde el vínculo que existe entre la deuda y el 'poder ser' orientado al futuro libera la huella de su irresolución epistemológica. Comenzaremos nuestro recorrido analizando las características del vínculo político en las democracias occidentales.

La democracia es una metodología (Morin, Nair). Una metodología que permite consensuar los marcos para la gestión y puesta en acto del hecho político. La democracia formal y representativa aplica una perspectiva distributiva (Ibáñez) cuya principal 'virtud' consiste en la presunta universalización e individualización de la participación en el 'contrato social'. Su progresiva institucionalización en las sociedades occidentales durante el capitalismo de producción 'naturaliza' y 'seculariza' la dominación del liberalismo burgués. Este modelo proporciona un marco político que permite gestionar la desigualdad social sin poner en cuestión la dominación capitalista.

En términos generales, las democracias occidentales han sido de baja intensidad, es decir, cada vez más, formalmente representativas y cada vez menos, realmente participativas. Estas democracias, a su vez, han promovido, en particular a partir de la ruptura unilateral del pacto keynesiano, ciudadanías de baja intensidad. El balance anterior debe completarse señalando el papel que han tenido los movimientos sociales y ciudadanos para resistir esta tendencia. Su actividad, cuantitativamente minoritaria pero cualitativamente muy relevante, ha implicado una apuesta por la regeneración democrática, con independencia de los fines concretos que cada movimiento buscaba alcanzar, sus prácticas han significado una apuesta real por la democratización de la democracia. Para entender las coordenadas básicas de este proceso de des-democratización y comprender los movimientos alternativos ciudadanos que lo enfrentan, conviene describir brevemente el contexto socio-histórico que lo enmarca.

Como es sabido, a partir de 1980, la reorganización del sistema capitalista se caracterizó por un giro radicalmente conservador en lo ideológico y explícitamente neoliberal en lo económico. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales de esta revolución conservadora han sido inmensas. Han supuesto el crecimiento de la vulnerabilidad social y de las desigualdades sociales. Han generado nuevos espacios de des-regularización y privatización totalitaria, espacios de precarización de la condición laboral, pero también de precarización y privatización de otras de otras dimensiones de la condición ciudadana: desde el acceso a la educación o la sanidad pública hasta la reducción de los mecanismos de la participación política a su simple simulacro formal.La nueva pobreza, la vulnerabilidad y la crisis de la ciudadanía social (Alonso, 2010; 2013) son la consecuencia de esta ascenso de las incertidumbres (Castel, 2010)

En este nuevo capitalismo neoliberal el beneficio es lo único que cuenta y la corrupción es el método que permite acceder a dicho objetivo. Una corrupción que, como ha escrito Vidal Beneyto , no es un comportamiento ocasional o 'amoral' de unas personas o grupos sino algo mucho más intrínseco y esencial, la corrupción no es otra cosa que el cumplimiento del destino actual del orden económico capitalista. De la misma manera, siguiendo con el análisis del sociólogo valenciano, que el estalinismo corrompió y acabó con las esperanzas del comunismo, la épica del enriquecimiento a cualquier precio del actual capitalismo y sus prácticas, cada vez más agresivas, de explotación de las personas y el medio natural amenazan con no dejar ni un sólo espacio indemne . El Berlusco-zysmo , siguiendo a Vidal Beneyto, es su traducción política. Se trata de un sistema de gobierno basado en las técnicas comerciales del management y en el dominio de la televisión. La combinación de estas dos estrategias, que conjugan la eficiencia gestora con la teatralidad simbólica, supone un golpe de gracia al Estado democrático en sus formas de Estado social alEstado derecho gracias a la indiferenciación de lo público y lo privado con la invasión del campo estatal por los intereses privados.

Como señalábamos antes, el debilitamiento democrático de nuestra modernidad líquida es incomprensible sin la centralidad del lugar social que ha ocupado la corrupción, pero también, simultáneamente, sin comprender la centralidad del fenómeno social de la explotación. Ya sea, por una parte, la explotación de la naturaleza, del territorio y del habitat más inmediato que transforma estos medios en un sentido que les impide seguir funcionando como medios, destruye y privatiza las reservas de energía y degrada irreversiblemente el patrimonio común de la humanidad. Ya sea, por otra, la explotación de los seres humanos que los transforma de fines en sí mismos en medios para los fines de otros. De ahí que, una parte de la civilización industrial capitalista: los trabajadores, las mujeres, los inmigrantes, los niños, las minorías étnicas, los que viven en zonas rurales o en países llamados del Tercer Mundo, sea tratada por otra parte, los propietarios, los hombres, los autóctonos, las mayorías dominantes, los adultos, como medio para sus propios fines. El capitalismo contemporáneo, guiado por la lógica de la maximización del beneficio económico está llevando hacia el extremo ambos tipos de explotación.

La confluencia de ambas dimensiones: explotación y corrupción, dirigen al mundo de finales del siglo pasado y principios del presente hacia un nuevo régimen de civilización y regulación social que, siguiendo al sociólogo portugués Boaventura

de Sousa Santos, podríamos caracterizarlo como 'fascismo societal'. Se trata una nueva clase de totalitarismo, distinto del fascismo de los años treinta y cuarenta, de carácter pluralista que no necesita sacrificar la democracia representativa ante las exigencias del capitalismo sino que, por el contrario la fomenta, en sus dimensiones más formales y virtuales, hasta el punto que ya no resulta necesario, ni siquiera conveniente, sacrificarla para promover el capitalismo. Este nuevo régimen de regulación social es el que está en la base de la utopía conservadora, el que exige e impone democracias de baja intensidad. En definitiva, es el que permite a los gobernantes hacer lo contrario de lo que dicen en nombre de lo que dicen: ya se trate de 'Guerras humanitarias', de reformas laborales, educativas o sanitarias.

En un reciente artículo titulado 'Obedecer y morir', Josep Ramoneda (2013) ha señalado, citando el libro de Karl Polanyi (1989) La Gran transformación, el paralelismo entre los efectos disolventes de la utopía liberal sobre la sociedad europea de la primera mitad del siglo pasado y las actuales transformaciones. La reducción de los seres humanos a su dimensión económica supuso entonces la destrucción de cualquier idea de lo común y la condena de los ciudadanos al desamparo y el aislamiento. La irrupción del fascismo formo también parte del altísimo precio que hubo que pagar por aquel proyecto político de mercantilización general de la vida. Las transformaciones de la Europa actual muestran dramáticamente como los efectos de la desocialización de perdida de lo común de los años treinta del siglo pasado, se vuelven a reproducir en una Europa que puso, desde finales de la década de los setenta del siglo pasado, a la sociedad a los pies de la especulación, la competencia y la ley del dinero. Las transformaciones europeas actuales son el resultado del éxito de esas políticas económicas que pusieron a la sociedad al servicio de la economía.

Todo parece indicar que en el conflicto abierto desde el inicio de la modernidad occidental entre capital y democracia donde el primero sólo se siente seguro si es gobernado por quién tiene capital o se identifica con sus necesidades, mientras que la segunda busca enfrentar la 'cuestión de la desigualdad social'(Álvarez-Uría, F.; Varela, J. 2004), a través la redistribución de la riqueza se ha impuesto el primero. El repunte de las desigualdades sociales y el asalto a las posibilidades de vida digna de los ciudadanos así lo muestran la democracia formal y representativa ha sido la principal víctima política de este proceso. Las demandas de democracia real el instrumento que los nuevos movimientos sociales demandan para reconstruir el vínculo social roto. También en la sociedad española actual la cuestión democrática ha tenido la capacidad de condensar sus principales problemas y también la búsqueda de las soluciones. La democracia instituida se ha convertido en el eje de las críticas. La democracia instituyente: democratizar la democracia en el camino que señalan las soluciones. Desde una perspectiva histórica, es un problema que se repite, aunque eso sí, con formas distintas. El conflicto en la globalización neoliberal parece plantearse ya como una disyuntiva ¿Democracia o capitalismo?

Centrándonos ahora en la sociedad española, veinticinco años después de las primeras elecciones democráticas en España, gran parte de las cuestiones que se cerraron en falso en dicha transición continúan abiertas. Cómo ha señalado oportunamente Josep Ramonedaen el diario EL PAÍS , han tenido que pasar treinta y siete años de la muerte del dictador para que las víctimas del franquismo tuvieran la oportunidad de explicar sus sufrimientos delante de un tribunal de justica, pero para ello, y aquí radica lo profundamente escandaloso del asunto, ha sido necesario que se sentara en el banquillo de los acusados, el único juez que osó investigar los crímenes del franquismo.

Pero también han aparecido nuevas cuestiones políticas vinculadas al intenso desgaste institucional del modelo de democracia formal y representativa iniciado en 1977. La profesionalización de la política, los crecientes casos de corrupción de políticos y/o banqueros, la constatación de la impotencia de la política frente al mercado y la difusión mediática de ejemplos que ilustran ambas dimensiones están alejando cada vez más a los ciudadanos de las formulas políticas tradicionales. La política tradicional, sometida a los dictados de la economía financiera, el 'Mercado' como nuevo 'Dios', está perdiendo su reconocimiento social. Por su parte, los partidos como ha escrito el sociólogo español José Luis Zárraga cada vez representan menos a los votantes, convertidos en aparatos de poder, vaciados de ideología, ya ni siquiera representan a sus militantes, miran hacia arriba al gobierno y no hacia abajo a su base social, salvo en el simulacro de las campañas electorales. El estudio cualitativo del CIS, nº 2865, sobre el discurso de los españoles respecto a la relación entre economía y política, concluido dos meses antes del 15M de 2011, es muy elocuente al respecto. En sus conclusiones se señala como las imágenes generales sobre la relación entre política y economía tienden a identificarlas, o bien, reduciendo la primera a la segunda, imagen dominante; o bien, reduciendo la segunda a la primera. Se ha impuesto en la política la mentalidad del empresario, la perspectiva desde la economía. A su vez, ese poder político. Reside en un espacio lejano, que está por encima de todo, fuera del alcance de la sociedad, en la entidad abstracta que forman los *Mercados.* Hoy el poder último es el poder del dinero.

En cuanto a las dimensiones económicas y sociales se asiste a un desmantelamiento de un Estado del bienestar que siempre fue, si atendemos a los expertos en la cuestión, claramente insuficiente. El dominio conservador en España, incluso con los gobiernos socialistas, ha propiciado que el subdesarrollo social haya persistido. Dicha persistencia se ha intensificado, en las últimas décadas, por las consecuencias que las dramáticas consecuencias económicas, laborales y sociales que la guerra de los ricos contra el mundo llamada neoliberalismo, ha tenido en la sociedad española. En los últimos años, dichas consecuencias, desregulación laboral, privatización de lo público y hegemonía de los modelos ideológicos más conservadores son claramente perceptibles en la sociedad española actual. El desahucio de los vínculos sociales, la nueva pobreza y la vulnerabilidad caracterizan nuestro inmediato presente. Los datos socioeconómicos extraídos del último barómetro del Colectivo de investigación sociológica IOE dan buena cuenta de ello. http://barometrosocial.es/archivos/BSE2011_PolSoc.pdf.

Bibliografía

Aguila, R. y Montoro, C. (1984): *El discurso político de la transición española*, Madrid, CIS.

Alonso, L. E. (2010): "El debate sobre la ciudadanía social" en *II Congreso Nacional sobre Planificación en Servicios Sociales*, Logroño.

Alonso, L. E. (2013): "Nueva Pobreza y Vulnerabilidad: notas sobre un entorno social problemático" en Investigación y marketing nº 115 pp. 6-15

Álvarez-Uría, F.; Varela, J. (2004): *Sociología, Capitalismo y Democracia*, Madrid, Morata.

Barthes, R. (2000): *El grado cero de la escritura*, Mexico, Siglo XXI.

Castel, R. (2010): *El ascenso de las incertidumbre. Trabajo, protecciones*, *estatuto del individuo,*Mexico, FCE

Colectivo IOÉ (2013): http://barometrosocial.es/algunos-signos-del-giro-antisocial-iniciado-en-2010-parados-y-pensionistas-al-borde-de-la-indigencia/#more-543

Garcés, J. (2000): *soberanos e intervenidos*, Madrid, Siglo XXI.

Garcia Calvo, A. (1985): *Razón común: Heráclito*, Madrid, Lucina.

Grimaldos, A. (2013) *Claves de la transición 1973-1986*, Barcelona, Península

Ibáñez, J. (1969): "Investigación profunda y motivación" en Marketing para publicitarios, Marzo 1969.

Ibáñez (1979):*Más allá de la sociología*, Madrid, Siglo XXI

Ibáñez, J, (1997):*A contracorriente*, Madrid, Fundamentos.

Imbert, G. (1990): *Los discursos del cambio. Imágenes e imaginarios sociales en la España de la transición*, Madrid, Akal.

Lucas, Ángel de (1990): "Fantasmática de la Publicidad". Cuenca. Cuadernos Contrapunto.

Lucas, Ángel de; Ortí, A. (1996): "Génesis y desarrollo de la práctica del grupo de discusión" en Investigación y Marketing, nº 47, pp. 6-9

Naredo, J.M. (2006): *Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas*, Madrid, Siglo XXI.

Navarro, V. (2002): *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*, Barcelona, Anagrama.

Ortí, A., (1998):"Transición frente a 98: amnesia histórica, mixtificación de presentes y denegación de futuro"en Documentación Social nº 111 pp. 31-38.

Ortí, A., (2000): "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y el grupo de discusión" en García Ferrando, M.; Ibáñez, J.; Alvira, F.; (comp.*) El análisis de la realidad social*. Madrid, Alianza Universidad.

Ortí, A., (2000):*En torno a Costa*, Madrid, Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación.

Ortí, A., (2007): "Veinticinco años después: el oficio del sociólogo en la España plural" en RES nº7 pp.27-75

Pereña, F. (2011:*Incongruencias*, Madrid, Síntesis

Prego, V. (1995): *Así se hizo la transición*, Barcelona, Plaza & Janes

Roitman, M. (2012): *Los indignados. El rescate de la política*, Madrid, Akal.

Rodríguez Sahagun, A. (1982): "Rebelión juvenil o pasotismo" en El País

Ricoeur, P. (1999): *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid. Arrecife/UAM

Sousa Santos, B. (2006): *Conocer desde el sur. Por una cultura pol*ítica ema*ncipatoria*. Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado

Soto, M; Mateos, A. (dir.) (2013): *Historia de la época socialista. España 1982-1996*, Madrid, Silex Ediciones.

Sennett, R. (2012):*Juntos*, Barcelona, Anagrama.

Val Ripollés, F (2011): "Pasotismo, cultura underground y música pop. Culturas juveniles en la transición española" en Revista de estudios de juventud, nº 95, pp. 74-91.

Vidal-Beneyto, J. (2007): *Memoria democrática*, Madrid, Foca.

VV. AA. (2012): *CT o la Cultura de la Transición. Crítica a 35 años de cultura española*, Barcelona, Debolsillo

Vilaros, T. (1998): *El mono del desencanto. Una crítica cultural de la transición española (1973-1993)*, Madrid, Siglo XXI.

Zárraga, J. L. (1985): *Informe juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad*, Madrid, Ministerio de Cultura.

LA REBELIÓN SOBRE RUEDAS LA CREACIÓN DEL ESTILO JUVENIL EN LA CULTURA DE CONSUMO ARGENTINA (1963 – 1973)

Matías Romani[1]

Resumen

El universo de las mercancías ha sido siempre un territorio bastante esquivo y muy poco explorado para la determinación de las innumerables fronteras de lo joven. La relación con los juguetes y las golosinas, las consolas de videojuegos, el consumo de cosméticos o la música alternativa constituyen elementos imprescindibles para trazar distinciones entre los diferentes grupos de edad. La selección de las mercancías en el sistema de necesidades reproduce, simbólicamente, los conflictos de género y clase social expresados en los objetos cotidianos de la cultura material. Una motocicleta *Vespa*, una muñeca *Barbie* o un par de zapatillas *All Stars* no funcionan como meros objetos inertes vaciados de contenido, sino como soportes de una intensa vida social repleta de valores y significados compartidos. Cualquier estrategia que intente subrayar la importancia del significado cultural de los objetos para marcar la elasticidad de grupos y subgrupos de edad deberá partir de la dialéctica entre la juventud y la industria del mercado joven y seguir la estela de sus sensibles modificaciones históricas.

La aparición de un estilo de vida juvenil en Argentina es inseparable de la estrategia de segmentación del mercado masivo durante los años '60. La necesidad de crear una demanda suplementaria centrada en la edad se expresó comercialmente, en una ampliada oferta de productos y en el lenguaje gráfico de la publicidad. Algunas de las mercancías características del consumo juvenil como la ropa de uso cotidiano: el jean y el calzado informal, los discos de vinilo y el automóvil individual tuvieron un crecimiento importante en los índices de ventas. Al mismo tiempo, la imagen del estilo joven comenzaba a invadir el registro publicitario y el patrocinio de eventos culturales expresando el advenimiento de una nueva sensibilidad cultural. La formación de un gusto juvenil en contraste con los valores tradicionales del mundo adulto, fue la piedra angular de una original cultura de consumo que evolucionó en paralelo a la contracultura sociopolítica de los últimos años '60. El nuevo mercado de consumo joven expresaba valores antagónicos a la propia cultura parental, de una manera análoga a la radicalización política y a la fractura ideológica que encarnaron los hijos de la clase media.

Existe una especie de consenso tácito para individualizar a la juventud a la vanguardia de la transformación social. Como sujeto político revolucionario o como estandarte del radicalismo cultural aparece como una fuente natural de rebelión. Sin embargo, superpuesto al mito heroico del militante popular se perfila una figura completamente distinta y bastante menos explorada: la del joven consumidor. De perfil educado y de clase media urbana, emerge como un contrapunto necesario de la década del '60. Mucho menos comprometido con la realidad política nacional que con los valores culturales de la modernización, señala el advenimiento de una nueva fase de la sociedad de consumo. En este trabajo intentaremos rastrear la emergencia del estilo juvenil en la sociedad argentina a través de la segmentación de significados de las mercancías que se registran en la gráfica publicitaria sobre automóviles. No sólo como un forma de examinar algunas de las representaciones del pasado reciente sino también para seguir las líneas de continuidad que se proyectan sobre la cultura de consumo. Si la juventud constituye una estética de la vida cotidiana, su historia sólo puede leerse a contrapelo, en una arqueología del mundo de las cosas.

Palabras clave: cultura de consumo; estilo juvenil, publicidad; automóviles.

Los jóvenes y el mercado de consumo

La gran atracción que ejerce el sentido común actúa como una fuente permanente de equívocos que aumentan en relación directa con la proximidad de las determinaciones naturales. Variables como la edad, el crecimiento físico o la estructura de las necesidades debido a su identificación inmediata con el registro biológico, se revelan en el uso cotidiano como clasificaciones autoevidentes. Cuando se piensa el mundo dividido en niños, jóvenes y adultos, con necesidades básicas, reales, auténticas o superficiales (Slater, 2008: 48) como si fueran realidades fijas e inmutables, la tentación hacia la naturaleza funciona como una válvula de escape al momento de la mediación. No hay nada que resulte más verosímil que clasificar a los individuos bajo el criterio irrefutable de la edad, ya sea para indicar su crecimiento psíquico-biológico, el desarrollo de la personalidad o el nivel de madurez alcanzado. Lo mismo sucede cuando las necesidades son vaciadas de cualquier contenido histórico y cultural bajo el umbral mínimo de la reproducción biológica. En ambos casos, la mirada ingenua del mundo cotidiano se inclina hacia una forma de naturalismo, atravesado por el eco evolutivo del lenguaje orgánico.

Sin embargo, las categorías etarias y el sistema de necesidades no pueden ser definidas como entidades naturales y/o universales. Mucho menos cuando se intenta relacionar históricamente la estructura de las necesidades con los diferentes

1 Docente Investigador. C.B.C – IIGG . Universidad de Buenos Aires. romani@cbc.uba.ar

grupos de edad. El mercado juvenil, el consumidor infantil o la mercantilización de la vejez son la más clara demostración de la imposibilidad de abstraer una necesidad por fuera del bien de consumo o de establecer un límite biológico que separe a los diferentes grupos de edad. Por eso la necesidad de una mediación objetiva, para extraer de cada categoría su contenido histórico-específico e integrarlos como momentos dialécticos de una totalidad. Las diferentes etapas de la vida deben ser consideradas bajo la luz de las prácticas concretas de un sistema de necesidades, como un espacio conflictivo de posiciones y representaciones que emergen como producto histórico de relaciones sociales determinadas. Detrás de la infancia, la juventud y la vejez, asoma el despotismo del capital y la mercancía.

El surgimiento de los modernos grupos de edad resulta inseparable del salto cualitativo de las fuerzas productivas materiales que produjo la gran industria a mediados del siglo XIX. La introducción de los nuevos mecanismos técnicos para reducir el empleo de energía física en la producción de mercancías permitió un incremento masivo en la explotación del trabajo infantil hasta el punto de poner en riesgo la reproducción generacional de la fuerza de trabajo. La amenaza que pesaba sobre la acumulación de capital fue suficiente como para despertar la sensibilidad de los reformadores e inspectores de fábricas. Las primeras leyes de minoridad dirigidas a la regulación de la jornada laboral junto con la difusión de la escolarización obligatoria representan el inicio de un proceso creciente de institucionalización del curso de la vida. Primero la familia, después la escuela, luego el servicio militar, por último el trabajo. Había que introducir la niñez dentro de una compleja red institucional para la formación de sujetos productivos que asegurara la transición de una economía doméstica a una economía de libre mercado (Groppo, 2000). La producción moderna de la infancia resulta inseparable de las necesidades históricas del capital para garantizar la continuidad de la fuerza de trabajo.

Los sucesivos intentos para erradicar el trabajo infantil y extender la condición de la niñez a todas las clases sociales han chocado históricamente, con la necesidad de abaratamiento del trabajo asalariado. Los niños, niñas y adolescentes constituyen una parte considerable del "cheap labour" como señalaba Marx (2004), una masa flotante de trabajadores informales que aumenta o disminuye de acuerdo a los requerimientos temporarios del capital. La marcada presencia de trabajo infantil en Argentina, alrededor del 6,5 % para los menores a 13 años y de 20,1 % para los adolescentes de entre 14 y 17, según la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) de 2004, demuestra la imposibilidad de proyectar la infancia como una entidad homogénea y uniforme. Mucho más que la edad, es la supuesta exclusión o postergación del trabajo lo que separa a la niñez y la juventud, de la entrada definitiva al mundo de los adultos. Un criterio que desaparece a medida que se desciende en la clase social y aumentan las actividades productivas remuneradas y no remuneradas, como el autoconsumo y las tareas domésticas. A pesar de la aparente transparencia de los grupos de edad, las diferentes condiciones materiales se traducen en una amplia gama de infancias y juventudes posibles.

Hablar de la juventud en general, siempre resulta una abstracción: un objeto ficticio que sirve como representación ideológica para borrar las diferencias de clase (Criado, 1998). Sin embargo, negar la existencia de la condición juvenil en cuanto tal, también lo es. El problema principal radica en la imprecisión de los límites entre las diferentes trayectorias, prácticas y representaciones donde lo juvenil puede ser experimentado, percibido o imaginado. La manera de distinguir entre estos tres niveles implicaría situarlos dentro de una interpretación global que pueda franquear el hiato entre el cambio cultural y la economía política. El tiempo biográfico se encuentra atravesado por un conjunto de prácticas materiales que están implicadas en la reproducción y transformación de las relaciones sociales (Harvey, 2004). Donde el éxito o fracaso, dependerá del uso ideológico de rituales, símbolos y metáforas para que las representaciones culturales se conviertan en un mito consumado o en posibles armas de la resistencia.

La cronologización del curso de la vida consiste en medir las trayectorias individuales en unidades temporales del calendario como días, meses y años (Chaves, 2009). Sin embargo, ese tipo de reduccionismo cuantitativo refleja mucho menos el crecimiento y desarrollo biológico-natural del individuo como la creación por parte de la sociedad moderna de las diferentes categorías etarias. Las distintas modalidades del ser joven que aparecen diseminadas en una multiplicidad de recorridos individuales, responden a su extracción de clase por la distribución desigual del capital, como a una serie de prácticas espacio-temporales que definen una condición social común. La especificidad de los grupos de edad es que ostentan una especie de "moratoria vital" (Margulis y Urresti, 1998) que se observa en la diferencia temporal con el nacimiento y la muerte, no en un sentido abstracto de un tiempo vivido o por vivir, sino como una experiencia social específica de interacciones físicas y materiales. Frecuentar los mismos lugares, consumir algunos productos o entrar en relación directa con un grupo de pares pueden ser mecanismos mucho más eficaces de identificación que el propio cálculo aritmético de la edad.

La juventud por un lado, y la vejez por el otro, adquieren su propia condición social en función de la separación que produce el capital con respecto a la fuerza de trabajo adulta. En el caso de la niñez y la adolescencia mediante la protección infantil o la prórroga laboral para la formación de trabajo calificado, mientras que en la "tercera edad" como retiro definitivo del ámbito productivo. Ese desplazamiento de los grupos de edad no-adulta a una posición económica dependiente alcanza para marcar los diferentes niveles de subordinación etaria sobre el conflicto fundamental de una sociedad dividida en clases. En tanto exiliados del mundo asalariado, los "jóvenes" y "viejos" viven sus determinaciones materiales como consumidores; dentro de esa lógica van a fraguar su propia fisonomía cultural entre las mercancías, en los lugares de "ocio" y en el mercado de consumo. Esta modalidad de integración parcial en las estructuras productiva y reproductiva (Feixa, 1996) conduce a identificar a la juventud más fácilmente dentro de los mecanismos ideológicos de las representaciones culturales donde se borran las diferencias de clase con el objetivo de proyectar una imagen homogénea y funcional.

La emergencia de una cultura juvenil durante el período de posguerra coincide con el reconocimiento de la adolescencia como un estado legal y social al que disciplinar, someter y proteger (Passerini, 1996). Al igual que con la infancia y la niñez durante el siglo XIX, el establecimiento de un marco institucional normalizador ha ido acompañado de la incorporación creciente de los jóvenes a los rituales de consumo. La mercantilización de la niñez primero y de la adolescencia después, producto de la creciente estrategia de segmentación del mercado masivo, demuestra no sólo la flexibilidad de las diferentes etapas de la vida como la impronta comercial que asoma detrás de la separación de la población en determinados grupos de edad. La redefinición de la infancia y la niñez que produjo, por ejemplo, la aparición del *toddler* durante el período de entreguerras en EEUU (Cook, 2004), refleja la madurez de una importante industria orientada al público infantil en lo que concierne a la confección de nuevos talles y de un estilo revolucionario en la venta de ropa. Un anuncio de lo que más tarde sería la generalización del *boom* adolescente con la emergencia de la juventud como sujeto social y la proyección internacional de las marcas, imágenes y modelos de la cultura de consumo.

El universo de las mercancías ha sido siempre un territorio bastante esquivo y muy poco explorado para la determinación de las innumerables fronteras de lo joven. La relación con los juguetes y las golosinas, las consolas de videojuegos, el consumo de cosméticos o la música alternativa constituyen elementos imprescindibles para trazar distinciones entre los diferentes grupos de edad. La selección de las mercancías en el sistema de necesidades reproduce, simbólicamente, los conflictos de género y clase social expresados en los objetos cotidianos de la cultura material. Una motocicleta *Vespa*, una muñeca *Barbie* o un par de zapatillas *All Stars* no funcionan como meros objetos inertes vaciados de contenido, sino como soportes de una intensa vida social repleta de valores y significados compartidos. Cualquier estrategia que intente subrayar la importancia del significado cultural de los objetos para marcar la elasticidad de grupos y subgrupos de edad deberá partir de la dialéctica entre la juventud y la industria del mercado joven (Clarke, Hall, Jefferson y Roberts, 2008) y seguir la estela de sus sensibles modificaciones históricas.

La aparición de un estilo de vida juvenil en Argentina es inseparable de la estrategia de segmentación del mercado masivo durante los años ’60. La necesidad de crear una demanda suplementaria centrada en la edad se expresó comercialmente, en una ampliada oferta de productos y en el lenguaje gráfico de la publicidad. Algunas de las mercancías características del consumo juvenil como la ropa de uso cotidiano: el jean y el calzado informal, los discos de vinilo (Hobsbawm, 1999) y el automóvil individual tuvieron un crecimiento importante en los índices de ventas. Al mismo tiempo, la imagen del estilo joven comenzaba a invadir el registro publicitario y el patrocinio de eventos culturales expresando el advenimiento de una nueva sensibilidad cultural. La formación de un gusto juvenil en contraste con los valores tradicionales del mundo adulto, fue la piedra angular de una original cultura de consumo que evolucionó en paralelo a la contracultura sociopolítica de los últimos años ‘60. El nuevo mercado de consumo joven expresaba valores antagónicos a la propia cultura parental, de una manera análoga a la radicalización política y a la fractura ideológica que encarnaron los hijos de la clase media.

Existe una especie de consenso tácito para individualizar a la juventud a la vanguardia de la transformación social. Como sujeto político revolucionario o como estandarte del radicalismo cultural aparece como una fuente natural de rebelión. Sin embargo, superpuesto al mito heroico del militante popular se perfila una figura completamente distinta y bastante menos explorada: la del joven consumidor. De perfil educado y de clase media urbana, emerge como un contrapunto necesario de la década del ‘60. Mucho menos comprometido con la realidad política nacional que con los valores culturales de la modernización, señala el advenimiento de una nueva fase de la sociedad de consumo. En este trabajo intentaremos rastrear la emergencia del estilo juvenil en la sociedad argentina a través de la segmentación de significados de las mercancías que se registran en la gráfica publicitaria. No sólo como un forma de examinar algunas de las representaciones del pasado reciente sino también para seguir las líneas de continuidad que se proyectan sobre la cultura de consumo. Si la juventud constituye una estética de la vida cotidiana (Sarlo, 1994), su historia sólo puede leerse a contrapelo, en una arqueología del mundo de las cosas.

Illia y el automóvil

Los primeros indicios de la emergencia de una cultura juvenil en la Argentina resuenan sobre el trasfondo estilístico de la presidencia de Illia[2]. De perfil moderado y hábitos austeros, el médico radical es quien canaliza esa profunda sensación de frustración colectiva producto del agotamiento del proyecto desarrollista y el intento fallido de apertura democrática. En el umbral histórico de un tiempo convulsionado por los ecos de la Revolución Cubana, el asesinato de Kennedy y la muerte del papa Juan XXIII, el exiguo triunfo electoral del radicalismo con apenas el 25,14 % de los sufragios frente a la avalancha de un 18,82 % de voto en blanco, no pudo más que prorrogar el clima de incertidumbre golpista de los años precedentes. Mientras la política nacional se debatía entre el desarrollo económico y el control de la inflación, la modernización cultural avanzaba paradójicamente en el terreno minado de la proscripción política. Para 1963 la imagen triunfante de Illia, retratada por Carlos Alonso en la portada N° 50 de *Primera Plana*, lucía pesada y endeble: absolutamente, extemporánea. Como si las últimas novedades en la moda, plagada de colores vivos y con aire

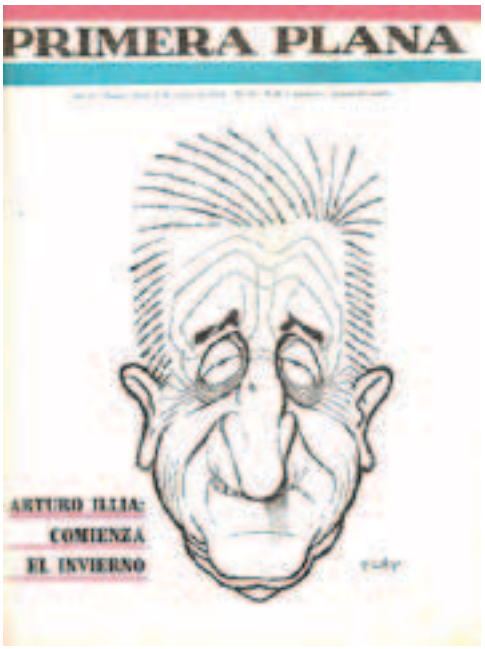
2 Arturo Umberto Illia (1900 – 1983) fue presidente de la Argentina entre el 12 de octubre de 1963 y el 28 de junio de 1966 por la Unión Cívica Radical. Durante su presidencia, los sectores de poder instalaron la idea de un gobierno lento. La historia posterior lo recuerda como un político austero que vivió casi toda su vida en una casa humilde y cuenta la anécdota que hasta tuvo que vender un automóvil durante su mandato por problemas económicos. Como la gran mayoría de los presidentes democrático durante la proscripción del peronismo fue derrocado por un golpe de Estado.

sport no combinara en absoluto, con el semblante sobrio y formal del nuevo presidente. El picnic del fin de semana, la electrificación de los anuncios comerciales y las camisas de poliéster sin planchar son muestras de una época donde el puritanismo y la seriedad tenían los días contados.

La inclinación iconoclasta de revistas como *Primera Plana*, *Tía Vicenta* ó *Adán*, se ve reflejada en el uso político de la imagen de Illia a través de la sátira y de la caricatura. Desde la primera portada como mandatario electo hasta el último dibujo de Flax en el N° 164, algunos días antes del golpe militar de Onganía[3], queda en evidencia un claro proceso de deformación. Los rasgos avejentados, las palomas en la cabeza, la comparación con una tortuga son signos explícitos de la inoperancia e ineficiencia de un gobierno inmovilizado por el aislamiento político y cercado por la inminente intervención militar. Sin obviar las inclinaciones corporativas del periodismo cultural, la línea editorial tiende hacia una crítica generacional dentro del registro estricto de la temporalidad. La lentitud y la inmovilidad son las características distintivas de un presente perdido por la ausencia de rumbo y de vitalidad. El tono grisáceo de la política argentina, mezcla de incertidumbre y frustración, actúa como un enorme freno que se activa ante la aceleración del tiempo histórico. Frente al conformismo del presente, la búsqueda de la novedad es una marca que comparten el periodismo cultural y la cultura juvenil. Uno y otra, se encuentran identificados con la metáfora de la velocidad.

Por el modo en que ha revolucionado los hábitos sociales, desde la movilidad y la independencia hasta la libertad sexual, no existe símbolo más representativo del consumo masivo que el automóvil (Bell, 1996). Para 1963 circulaban en Argentina alrededor de 1.100.000 vehículos, de los cuales un 30% tenían patentamiento en Capital Federal y Gran Buenos Aires mientras que el resto se contaban entre los registros del interior.

Con un automóvil cada 21 habitantes, la industria nacional exhibía un modesto índice de motorización con respecto a las tendencias generales del capitalismo mundial. Liderado por Estados Unidos con un auto cada 2,5 y Alemana uno, cada 8, la producción automotriz se enfrentaba ante dos de las limitaciones estructurales del mercado argentino: la renovación de los modelos cada 2 años constituía un freno para la disminución de los costos unitarios y una demanda insuficiente por las escasas posibilidades de compra a crédito con una financiación del 60 % en 24 meses. Aunque las publicidades que instaban a adquirir un auto propio se multiplicaran en diarios y revistas, para amplios sectores de clase media, el sueño del automóvil 0 km resultaba imposible.



1. *Primera Plana*, Año II, N° 50.

Buenos Aires, 22 de octubre de 1963.

2. *Tía Vicenta* (1962)

3 Juan Carlos Onganía (1914 – 1995) fue un dictador argentino responsable del derrocamiento del gobierno democrático de Arturo Illia y artífice de la denominada "Revolución Argentina" (1966 – 1973). Bajo la dictadura de Onganía se produce "la noche de los bastones largos" una feroz represión en las universidades nacionales y la insurrección popular conocida con el nombre de "El Cordobazo" el 29 de mayo de 1969. Este último acontecimiento marca su salida del gobierno y da paso a una línea dentro de las FFAA con mayor inclinación negociadora ante la escalada de violencia y la radicalización política.

3. *Primera Plana*, Año IV, N°164.

Buenos Aires, 28 de diciembre de 1965.

A contramano de las sensibles dificultades económicas, las revistas de actualidad como *Primera Plana* mantenían una fuerte presencia del automóvil. No sólo como índice del proceso de industrialización - cifra record de 9000 vehículos producidos en octubre de 1962- ni por las últimas novedades de la imaginación tecnológica importadas de las exposiciones mundiales, como es el caso de "USA: Una selva de adornos" de noviembre de 1965, sino por la secuencia de una gráfica comercial a todo color destinada al segmento de altos ingresos que reproduce los diseños del Valiant III, los cuatro modelos de Rambler, el Ford Falcón y un poco más tarde el Chevrolet Super 65. El último número del año señala una modificación de la tendencia histórica en la demanda de automóviles. Mientras en 1961 el 57 % de los consumidores se volcaban hacia los autos pequeños y un 12 % hacia los vehículos grandes, para 1965 éstos últimos absorbían casi el 43 % del mercado automotor frente a un 31 % del segmento más bajo. El final precipitado de la presidencia de Illia será un certificado de defunción cultural para algunos diseños exitosos.

La identidad estética que subyace entre los modelos de Chrysler, IKA (Industrias Kaiser Argentina), Ford y General Motors durante los años '60 es producto de la enorme influencia del estilo *Detroit* en la Argentina. Una línea de automóviles "racionales de diseños aerodinámico, con elaborados controles de búsqueda, decorados con laminas de cromo y representaciones abstractas de cohetes o aviones" (Frank, 1998). Toda una imaginería tecnocrática de fuerza y rendimiento proyectada comercialmente sobre el futuro bajo la promesa de durabilidad y confort. No importa si la publicidad exhibe un Ambassador, un Coronado o un Farlain, cualquier modelo que emane prestigio u ostentación se define en los términos del mítico Peugeot 404: por una resistencia excepcional, máxima seguridad y extraordinaria potencia. Frente a la senilidad y lentitud del presidente, la simbología publicitaria del automóvil parece reflejar las características representativas del mundo adulto.

La gráfica publicitaria de Ford es un caso paradigmático de la estrecha conexión entre potencia y duración de la estética tecnocrática. No sólo por el uso de un lenguaje publicitario tradicional: un dibujo grande, un titular, el cuerpo de la nota y la firma de la marca abajo hacia la derecha sino por el recurso estilístico de la composición. El enorme tanque energético que asoma por detrás como un ícono del progreso aparece amplificado por el encuadre ulterior del Falcon. Los faros traseros operan como sendos propulsores hacia un futuro que se cierra en el enorme centro industrial capaz de garantizar el estándar máximo de calidad. No importan las ventajas asociadas a la circulación, la fábula del automóvil se desenvuelve en un tiempo vacío y lineal como una carrera en el terreno de la historia. La imagen de Illia en un auto pequeño que aparece en "el gran premio" de *Tía Vicenta* es la contracara de la publicidad automotriz. En un presente atravesado por la inestabilidad política de la proscripción, la durabilidad del automóvil y la fortaleza de la marca, parecen obrar como garantía institucional frente a la inminente intervención militar. En la observada pista democrática el auto de Illia-Perette no llegaría hasta el final de la carrera.

Desde que la crítica política aparece cifrada en el lenguaje de la lentitud, la velocidad se convierte en un dispositivo clave del proceso de modernización. No sólo como una simple aversión al tradicionalismo y a la repetición de lo siempre igual, sino como una marca cultural capaz de organizar diferentes estilos de vida. El presente como tránsito se encuentra siempre sujeto a un ritmo y a una direccionalidad determinada. Como producto de una práctica concreta encierra una cierta disposición hacia el pasado y la realización de una promesa hacia el futuro. Por eso, las diferentes posiciones culturales

reflejan temporalidades dominantes o subordinadas de acuerdo a su identificación simbólica con los distintos grupos de edad. Si la vejez aparece definida en relación al presente por la dilación y la espera, la juventud quedaba identificada con la urgencia y la rapidez. La velocidad como expresión publicitaria, dejaba de ser un simple atributo de los automóviles para convertirse en un vehículo de representación cultural de la edad.

Para mediados de la década del ´60, el tiempo histórico se convertía en un campo de fuerzas antagónico atravesado por diferentes representaciones sobre la temporalidad. El *tempo* senil de la presidencia de Illia parece medido en función de un presente aletargado, donde la temporalidad modernizante de las revistas de actualidad apunta al gobierno por su languidez institucional y la lentitud de gestión. En un presente que reclama la combinación enérgica de iniciativa económica y solidez corporativa, la temporalidad tecnocrática encuentra su canal de expresión en la modernización tecnológica, mucho antes que en el cambio cultural. De ahí que el estilo publicitario de los automóviles grandes refuerce la centralidad de los valores del mundo adulto por medio de signos de distinción de la vejez, como la potencia y la velocidad. Frente a un futuro incierto, la seguridad y el confort destacan sobre el trasfondo de una familia tradicional. En la intersección histórica de estas dos temporalidades, se producirá el golpe de Estado del General Onganía.

El quiebre constitucional de 1966 conduce a una divisoria de aguas al interior de las fuerzas de la modernización. En un movimiento análogo al del período anterior, va tomando forma una crítica del presente cifrada en clave estética y política, pero esta vez dirigida no al tradicionalismo del presidente sino al conformismo de los adultos y a la indolencia moral que supone la complicidad golpista. Esta nueva sensibilidad cultural aparece reflejada en la emergencia de un tiempo contestatario (Casullo, 1999) cargado de numerosos elementos utópicos como también, de un marcado rechazo a los valores, costumbres y modos de vida tradicionales. Se trata de una rebelión política e ideológica que opera, no sólo mediante la ruptura con la propia cultura parental sino también con la histórica representación conformista de los *jóvenes viejos*, demasiado cómodos como para rebelarse contra el *status quo* de un presente, vaciado de perspectiva bajo los signos indiferentes del confort.

La inversión normativa que produjo la aparición de un estilo juvenil iba a trastocar por completo la representación tradicional de la vejez y de la adultez al interior de la cultura de consumo. La reestructuración de los grupos de edad durante el gobierno de Onganía, no sólo respondía al enorme crecimiento del llamado *mercado de los jóvenes*, como señala la Revista Análisis de 1968, sino también al incremento en la producción de mercancías con un incipiente nivel de segmentación. La integración cuantitativa de los jóvenes a la demanda efectiva obtenía una respuesta inmediata en la organización de la oferta según las variables de género y de edad. Si en la etapa inicial del proceso de industrialización el objetivo fundamental era producir *todo para todos*, tal como reza la insignia del consumo masivo, para finales de los 60’ se observa un cambio en la estrategia comercial en una serie de productos pensados, diseñados y dirigidos para un público joven. Previo a la radicalización política de la clase media, la juventud ya aparecía reflejada en las vidrieras del mercado de consumo.

4. *Primera Plana*, Año II, N° 48. Buenos Aires, 8 de octubre de 1963.

5. *Tía Vicenta*, Año X, N° 337. Buenos Aires, 5 de diciembre de 1965.

6. *Primera Plana*, Año X, N° 337. Buenos Aires, 28 de diciembre de 1965

La publicidad del automóvil Falcón se enmarca dentro de la típica estrategia generalista que caracteriza a la sociedad de consumo masivo. La misma consiste en el sueño empresarial de un mercado indiferenciado donde prima la lógica cuantitativa de la mayor cantidad al menor precio posible. Como la estrategia general del capital durante este período consiste en explotar los beneficios de las economías de escala se producen mercancías iguales que pueden ser consumidas sin la mínima distinción de edad ni sexo dentro de la demanda efectiva. La publicidad de Ford corresponde a una etapa de transición en la cultura de consumo argentina. No sólo porque describe el conflicto entre los diferentes grupos de edad de forma explícita en las representaciones antitéticas de las dos figuras -el joven se expresa con una actitud desafiante frente a los valores del *status quo*; mientras que el adulto, lo escruta desde una mirada inquisidora- sino porque pretende cerrar la brecha generacional entre diferentes estilos de vida por medio del consumo. La tensión en la mirada queda suspendida y acaso resuelta sobre la estructura de la mercancía. A fin de cuentas: la aparición de los automóviles pequeños demostrará que la presente estrategia de Ford, había equivocado el camino.

El carácter subalterno de los sectores juveniles no alcanza a reflejar íntegramente la representación de los grupos de edad en la cultura de consumo. Hacia fines de los ’60 la juventud se transformaba en una imagen cultural hegemónica al cristalizar los valores, estereotipos y significados de todo lo que resulta estéticamente deseable. Quizás por su propia condición transitoria, que la distingue de otros sectores subalternos (Feixa, 1996) o porque aparece identificada con el cambio social en una metáfora de la movilidad del deseo. La reorganización de los grupos de edad que dejó la juvenilización de la cultura de masas (Manzano, 2010) parece mucho más un producto de las transformaciones en la sociedad de consumo que de la modificación de la condición social de los propios jóvenes. Por eso la distancia que separa la posición social de la representación cultural, será el terreno propicio para la emergencia de un conflicto generacional superpuesto al despertar de la lucha de clases. Una batalla que no tardará en trasladarse al lenguaje publicitario con la apropiación de los signos de la velocidad en el segmento de los automóviles pequeños.

Consumir el presente

La secuela más visible del proceso de modernización consiste en el crecimiento espectacular del parque automotor. Al ritmo creciente de la industria nacional, los centros urbanos como Buenos Aires, Mar del Plata, Córdoba y Rosario van a padecer dos de los problemas más representativos de la vida moderna: las congestiones de tránsito y la dificultad de estacionamiento. Con mayor frecuencia las revistas de actualidad comienzan a tomar con bastante seriedad el problema. *Primera Plana* le dedicó un especial interés a las demoras sufridas en la circulación en la ciudad balnearia durante el año 1963 y la aparición de los primeros estacionamientos privados en la capital, mientras la mirada humorística de *Tía Vicenta* (Año IV – 216, 25/6/62), ya desde el año anterior se burlaba del caos de plazoletas y vehículos que trajo aparejada la remodelación de la avenida 9 de julio. El motivo era el mismo: la dimensión de las calles se había reducido por la cantidad de automóviles estacionados y en circulación, como por la creciente demanda de transporte público. La ciudad febril, había quedado pequeña.

Esta misma lectura se desprende del pasaje entre *Quieta meditación* de 1963 al grabado de 1968 *La serie de los colectivos* de Aida Carballo. Una multitud de pasajeros se apiña sobre un desvencijado ómnibus que viaja entre las nubes. La falta de dirección explícita del conductor y la pérdida de la individualidad que supone el recorrido, revelan la imposibilidad del viaje dentro de la alienación colectiva de la vida urbana. La soledad de los amantes en la multitud introduce el aislamiento generacional como una forma de evadir el presente. Ya no se trata de adaptarse a los nuevos tiempos ni de prestar un apoyo tácito a las viejas estructuras corporativas porque las costumbres y convenciones que identificaron a la generación anterior con el *status quo*, se revelan ahora en toda su dimensión opresiva. La postergación del placer y el sacrificio de la espera, valores tradicionalmente ensalzados por los mayores, son puestos bajo la sospecha generacional como un atentado a la expansión ilimitada del deseo.

Qué representa la figura del brazo estirado, de quien no logra alcanzar el transporte público, si no la desesperación del individuo frente al conformismo de un presente que se vive como demora. Quizás esa sea la clave para entender la rebeldía juvenil como irrupción de una nueva temporalidad basada en la utopía de la movilidad y en una concepción crítica del presente. Frente a la historia avejentada que se repite sin cesar, hay que consumir el momento: "viviendo el presente a toda velocidad sin pensar en el futuro" (Pujol, 2002). Si resulta imposible transitar dentro de los estrechos límites de velocidad que permiten los mayores no sólo es por la alienación del mundo urbano y los problemas derivados del transporte público sino, fundamentalmente, debido a que la exigencia del tiempo histórico ha cambiado. La necesidad de estar alerta ante lo que se considera imprevisible señala un estado de conciencia donde el tiempo se vive con suma urgencia. Desde que los mandatos familiares comenzaban a verse con suspicacia y se acentuaba la crisis del conformismo generacional, dentro de las mismas coordenadas culturales, la velocidad pasaba a convertirse en un imperativo categórico de la edad.

7. Aída Carballo, *Quieta meditación* (1963)

Litografía 1/50 44x26

8. Aída Carballo *Arriba prontito todos al reino de los cielos* (1965)

Grafito y acuarela s/papel 8 x 25

La representación del tiempo biográfico como una especie de capital disponible para consumir o dilapidar, constituyó el emblema distintivo de la juventud frente a los otros grupos de edad hacia mediados de la década del '60. Una marca que va a dejar secuelas visibles en las imágenes, estilos y fantasías de la sociedad de consumo, pero que alcanza una trascendencia social y política mayor. Para reclamar la visibilidad pública había que arriesgar el tiempo por venir, la moratoria vital de quienes estaban dispuestos a cambiar la seguridad de un futuro promisorio por una crítica moral del presente. Para la llamada generación rebelde intervenir de manera efectiva en la aceleración del proceso histórico implicaba situarse a la vanguardia de la transformación social, ya sea bajo la forma de la radicalización política o en la experimentación de un nuevo estilo cultural. En la intersección del tiempo histórico con el tiempo vital: la rebeldía generacional invitaba a consumir el presente. Una situación extremadamente propicia para que la inclinación contestataria apareciera cifrada en el lenguaje de la aceleración.

La representación de la velocidad como lema distintivo de la temporalidad juvenil coincidía en varios puntos, con los valores y aspiraciones de amplios sectores de la clase media urbana. Mucho más por las referencias superficiales que por la coincidencia política con los sectores más radicalizados, la aceleración del presente como salto hacia el futuro servía, aún sin pretenderlo, para movilizar una serie de antiguos mitos nacionales como la movilidad social ascendente y la democratización del bienestar. Todavía el automóvil funcionaba como una credencial de pertenencia para la clase media urbana en tanto garantizaba la economía de las vacaciones familiares y el acceso a los consumos culturales de la ciudad. Indicador de *status*, pero también pasaporte. La vida sobre ruedas significaba la aceptación en la sociedad de consumo adulta simbolizada por la tríada fordista de: auto, mujer y trabajo (Arvidsson, 2001). El viaje iniciático que para muchos jóvenes aparecía como la puerta de entrada hacia el conocimiento de una realidad diferente significaba, en el contexto global de la pequeña burguesía, la adquisición de un nuevo vehículo, símbolo de la prosperidad como de la ciudadanía plena.

El automóvil como objeto fetiche de la juventud iba camino a convertirse en el principio de demarcación predilecto entre los distintos grupos de edad en una sociedad consumo. Con una precisión mayor que las mercancías culturales y los bienes no durables, como la indumentaria o los tocadiscos, la motorización funcionaba como un marcador social más efectivo para clasificar las diferentes categorías etarias. En el límite inferior, la mayoría de edad quedaba garantizada con la cédula de conducir habilitando el uso familiar o colectivo del vehículo, mientras por otro lado, su adquisición individual constituía el primer paso para el ingreso definitivo en el mundo adulto. El pasaje del consumo colectivo al consumo individual que se observa en el uso del automóvil, se encuentra dentro de la tendencia general de la mayoría de los dispositivos tecnológicos: la lógica del tiempo individualista del ocio-consumo (Lipovetsky, 2007). Liberar al individuo de las presiones y responsabilidades es una conquista de una mayor autonomía y libertad.

Este es el motivo de la aparición recurrente del automóvil en el "Informe para padres" del suplemento *El Mundo para el hogar* durante la primera mitad del año '66. Con el título "Los calumniados" apareció en este semanario de interés general una nota de investigación sobre el cambio generacional. "Hemos salido a buscar a la juventud en los lugares en que vive la misma. Cerca de las oficinas y las fábricas, en las facultades, en los cafés y hemos recogido el testimonio alentador que ya mismo transmitimos" (*El Mundo*, 6 de febrero). La intención no era más que recolectar para los adultos un conjunto de

impresiones sobre los temas de actualidad más diversos, como la política nacional, la situación económica, la sexualidad prematrimonial y los hábitos de consumo. Aunque la forma de presentación del testimonio de los protagonistas tendía a borrar las marcas sutiles de la intervención periodística, los tópicos de la entrevista emergen igual en la regularidad de las respuestas. En la insistencia por la virginidad (femenina), el uso de drogas, el entretenimiento clandestino y el destino del gasto, el informe para padres revelaba las grandes obsesiones generacionales que atravesaban la mirada adulta.

La presentación del relato juvenil en el suplemento *El mundo* tiende a ratificar algunos de los argumentos esbozados en este trabajo. En primer lugar, que la identificación de los jóvenes en general resulta una abstracción que coincide con el sobre dimensionamiento de los elementos de clase media urbana. La especificidad histórica de este grupo social le permite combinar una relativa moratoria laboral con una fuerte integración al mercado de consumo. Salvo por el caso del joven taxista (Miguel Ángel Brizzi, 23 años) cuyo objetivo principal es cambiar el coche, el resto de los entrevistados mantienen una relación periférica con el mercado de trabajo. Las jornadas de medio tiempo, la participación en los negocios familiares ó la simple mensualidad determinan que sus principales gastos consistan en las llamadas pequeñas distracciones, el cine por ejemplo (Alicia Scardella, 20 años). Por otro lado, esta misma condición social de la juventud garantiza su presencia en el mercado de los bienes durables en calidad de demandantes absolutos, pero nunca efectivos; salvo para aquellas mercancías de escaso valor que no constituyan un obstáculo infranqueable por la insuficiencia del ingreso.

A pesar de esta situación paradójica, la juventud no quedaría excluida del registro de la temporalidad ni mucho menos declinará su importancia específica para la segmentación creciente en la industria del automóvil. En la segunda parte de "Los calumniados" (13 de febrero de 1966) la velocidad aparece cifrada en los modos de entretenimiento específicamente juveniles como las carreras clandestinas. "Si tuviera mucho dinero prepararía un coche y correría carreras" (Arturo Girardi, 19 años). No estoy de acuerdo con los que critican las "picadas". A mi me gustan. Hay velocidad, hay riesgo." (Roberto Halpern, 20 años). La aceleración y el peligro aparecen como los gestos específicos de la juventud, donde la nocturnidad y los lugares alejados sirven como protección del control policial y de la mirada adulta. "Creo que lo más interesante que tienen las picadas es que hay que hacerlas a escondidas. Aspiro a juntar plata para comprarme un "jeep" y largarme a recorrer todo el país (Edmundo Rodolfo Facinelli, 18 años). Para los sectores juveniles de clase media vivir su juventud significaba lanzarse a una carrera vertiginosa contra el presente. Una forma difusa de rebeldía que conducía mucho más a la evasión que a la revolución.

La aparición de la juventud como un segmento de entrada en el mercado de los automóviles coincidió con el reacomodamiento generacional que produjo la transformación de la sociedad de consumo de masas. Por un lado, el descubrimiento que es mejor dirigir diferentes productos a grupos de consumidores específicos, más que fabricar un producto uniforme para todos (Frank, 1998). Por el otro, como una respuesta a la inflación estética que produjo la expansión del audiovisual (televisión) y el consiguiente escepticismo asociado a la crisis de la imagen tradicional. La estética mercantil debía recomponerse mediante una revolución estilística en el diseño industrial, en la imagen corporativa y en el registro publicitario con la adopción generalizada del estilo y el lenguaje irreverente de la cultura juvenil. La nueva estética diseñada para los automóviles pequeños buscará codificar un mensaje creativo en diálogo explícito con el espíritu rebelde de la década.

La industria automotriz estuvo profundamente influenciada por el espíritu contracultural de los últimos años '60. El predominio de los automóviles pequeños de marcas europeas, como el Fiat 600, el Renault 4, el Volkswagen escarabajo o el Citroën 3CV podrían expresar cierta inclinación antiimperialista frente al creciente proceso de americanización. La decadencia del estilo *Detroit* quedaba de manifiesto en la diferenciación entre los nuevos segmentos de mercado dirigidos al consumo de las mujeres y los jóvenes. Según el suplemento femenino de *Primera Plana*: "Las mujeres prefieren los coches manuables, de fácil estacionamiento, tapizados en gris o beige, con fundas de nylon. El color debe ser claro y vibrante. Nada de azul y negro. El verde el *bordeaux*, el celeste, el amarillo, son los favoritos de las señoras." (Noviembre de 1965). Este proceso condujo a la codificación de una nueva estética mercantil de preferencia por las formas suaves y democráticas, valores mucho más afines a la crítica social y al placer individual.

El triunfo de la estética juvenil quedaba reflejado en la utilización de los estereotipos generacionales en las imágenes de la cultura de consumo. No sólo por la simple presencia de jóvenes sino por las referencias explícitas de la estética contracultural. Por ejemplo, en la fotógrafa de prensa y el artista de caballete de la nueva campaña de Citroën para 1972: "hecho a medida del hombre" se buscaba direccionar la fantasía tecnológica del automóvil al servicio de la autonomía y de la movilidad individual. ¿Cuáles son los obstáculos que atentan contra la libertad? El tránsito y las aglomeraciones sin duda; pero también las limitaciones del *status* que constituye una barrera tan resistente como el mismo relieve natural. La representación de la juventud a partir de 1968 se realiza por medio de personajes libres e informales que viven de manera dinámica en el presente a la búsqueda del momento oportuno y del lugar ideal. Por eso la necesidad de cubrir una nota periodística, emprender un viaje por todo el país o tomar las telas y conseguir del paisaje el motivo deseado, son los tópicos más representativos de la nueva temporalidad generacional. Mucho más cercana en materia publicitaria, al aspecto lúdico que al insurreccional.

9. *Hecho a medida del hombre*, Citroën 3 cv (1972)

10. *Hecho a medida del hombre*, Citroën 3 cv (1972)

La aparición del lenguaje joven en la cultura de consumo argentina presenta algunas diferencias con las formas juveniles más representativas y espectaculares del capitalismo occidental. Dentro del lenguaje cultural se observa una oscilación permanente o un equilibrio parcial entre dos de las inclinaciones más representativas del comportamiento juvenil. El compromiso social y la frivolidad hedonista no han sido elementos excluyentes durante el quinquenio (1963-1968), sino más bien dimensiones equidistantes que podían ser asimiladas dentro del mismo lenguaje generacional. En principio, debido a que la demanda de libertad y autonomía que lleva implícita cualquier intervención sobre la realidad, sirve a su vez como condición de posibilidad para la búsqueda del placer individual. De la misma manera, consumir el presente

significaba tanto ponerse a la vanguardia de la modernización cultural como sustraerse de cualquier tipo de demora en función de una satisfacción instantánea y actual. Por lo que la cultura juvenil no puede ser definida como más o menos irresponsable (Parsons, 1942), ni más o menos radical o contestataria; sino fundamentalmente en la interdicción de una temporalidad histórica y generacional, relativamente autónoma pero subordinada entre los diferentes grupos de edad.

La novedad del período siguiente (1968-1973) es una marcada tendencia hacia la juvenilización de la cultura de masas, es decir a una presencia cada vez mayor de los jóvenes en el mercado de consumo y en el registro de la publicidad. No sólo por el crecimiento de la renta discrecional que supone para los hijos de la clase media, el incremento del ingreso familiar, sino mucho más por la fuerza de atracción simbólica que ejerce el estilo juvenil para definir el nuevo sistema de valores del consumidor. La "invención" de la juventud durante el decenio (1963-1973) permitió la adquisición de una fuerte visibilidad a través de su participación en el mercado. Como la relación social dominante en la que se realiza la práctica del consumo, la mercancía dio forma a una experiencia generacional y a una representación cultural específica de lo joven. De modo que la *juventud* como producto material y sensible de la cultura de consumo no es más que la proyección histórica de una estética específica de la pequeña burguesía.

La radicalización política y el aumento de la militancia hacia 1973 comienza a limitar la utilización de los estereotipos de la generación *beat* en el terreno publicitario. La estética juvenil que había invadido el segmento de automóviles pequeños resultaba ahora demasiado peligrosa debido a las fuertes referencias contestatarias. Al mismo tiempo, dentro del campo popular se producía un fuerte cuestionamiento en la representación hegemónica de lo joven en el mercado de consumo. Para la subcultura política juvenil: "Enfrentarse al poder y a los signos externos de la juventud - como la ropa y el peinado – pasaron a ser signos de oposición al espacio dominante" (Varela, 2010). A medida que la crítica ideológica fue despedazando los significados adheridos a los objetos distintivos de la década pasada, las referencias juveniles fueron languideciendo en la cultura del automóvil. Una crónica anunciada que llevaría más tarde a una reconfiguración total de las representaciones en las prácticas de consumo.

Los acontecimientos posteriores a 1973 permiten corroborar retrospectivamente la validez de esta perspectiva. El esperado retorno de Juan Domingo Perón culminó en una suerte de descalabro político e institucional. Este interludio democrático estuvo atravesado por una creciente violencia política y por el inicio de un proceso inflacionario que marcó una caída histórica del salario real. Como consecuencia se limitó la difusión del estilo de vida contestatario con la consiguiente reducción de la demanda de automóviles en el segmento juvenil. A partir de allí, el automóvil deja de representar en el imaginario social argentino, la promesa democrática de movilidad ascendente para la juventud. Una tendencia histórica que se acentúa con el Golpe de Estado de 1976. Con el agregado de una abierta manipulación ideológica y la reconversión del Falcón verde, en símbolo de tortura y represión[4].

Índice de Ilustraciones

1. *Primera Plana*, Año II, N°50. Buenos Aires, 22 de octubre de 1963.
2. *Tía Vicenta* (1962) http://www.elhistoriador.com.ar/humor/1960/images/5.illia_1962.jpg (31/10/2010)
3. *Primera Plana*, Año IV, N°164. Buenos Aires, 28 de diciembre de 1965.
4. *Tía Vicenta*, Año X, N° 337. Buenos Aires, 5 de diciembre de 1965.
5. *Primera Plana*, Año II, N° 48. Buenos Aires, 8 de octubre de 1963.
6. *Quieta meditación* (1963). En la serie Los Locos (1963). Aída Carballo 1916 – 1985 entre el sueño y la realidad. Fundación OSDE, Buenos Aires, 2009.
7. *Arriba prontito todos al reino de los cielos* (1965). En la serie de Los colectivos (1968). Aída Carballo 1916 – 1985 entre el sueño y la realidad. Fundación OSDE, Buenos Aires, 2009.
8. *Hecho a la medida del hombre*, Citroën 3cv (1972) http://usuarios.multimania.es/citroen3cv/images/Publi_3CV_1972b.jpg (31/10/2010)
9. *Hecho a la medida del hombre*, Citroën 3cv (1972) http://usuarios.multimania.es/citroen3cv/images/Publi_3cv_1972.jpg (31/10/2010)

4 El denominado Proceso de Reorganización Nacional (1976 – 1983) constituye la dictadura militar más sangrienta de la Argentina. Liderado por las FFAA puso en práctica un plan sistemático de desaparición forzada de personas bajo el pretexto de una "guerra contra la subversión". Las violaciones a derechos humanos incluían la detención ilegal, la tortura y la desaparición física del individuo. La logística del secuestro se realizaba mediante personal de civil que circulaba en automóviles privados de marca Ford, modelo Falcón y de color verde. De ahí en más, dicho automóvil terminó convirtiéndose en un símbolo inequívoco de la represión ilegal.

Bibliografía

Arvidsson, Adam (2001) "From counterculture to consumer culture: Vespa and the Italian youth market 1958-1978" en Journal of Consumer Culture, pp. 47-71.

Bell, Daniel (1996) Las contradicciones culturales del capitalismo, Madrid, Alianza.

Casullo, Nicolás (1999) "Rebelión cultural y política de los '60" en Casullo, N., Forster, R. & Kaufman, A, Itinerarios de la modernidad, Buenos Aires, Eudeba, pp. 165-194.

Chaves, Mariana (2009) "Investigaciones sobre juventud en Argentina: estado del arte en Ciencias Sociales 1983-2006", Papeles de trabajo, N° 5, pp. 1-111.

Clarke, John, Hall, Stuart, Jefferson, Tony, & Roberts, Brian (2008) "Subcultura, culturas y clase" en Pérez Islas, J.A, Valdez González, M. & Suárez Zozaya, M. H., Teorías sobre la Juventud, México, Porrúa, pp. 271-324.

Cook, Daniel (2004) The commodification of childhood: the children's clothing industry and the rise of the child consumer, Durham, Duke University Press.

Criado, Enrique (1998) Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud, Madrid, Istmo.

Feixa, Carles (1996) "De las culturas juveniles al estilo" en Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, *número* XV (50), pp. 71-89.

Frank, Thomas (1998) The conquest of cool. Business Culture, Counterculture, and the Rise of Hip Consumerism, Chicago, The University of Chicago Press.

Groppo, Luis (2000) Juventude. Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas, Rio de Janeiro, Difel.

Harvey, David (2004) La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Hobsbawm, Eric (1999) Historia del siglo XX, Buenos Aires, Crítica.

Lipovetsky, Gilles (2007), La felicidad paradójica, Barcelona, Anagrama.

Manzano, Valeria, (2010) "Ha llegado la "nueva ola": Música, consumo y juventud en la Argentina" en Cosse, I., Felitti, K. & Manzano, V. Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina, Buenos Aires, Prometeo, pp. 19-60.

Margulis, Mario, & Urresti, Marcelo (1998) "La construcción social de la condición de juventud" en Cubides, H., Laverde, M. & Valderrama, C., Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, Bogotá, Siglo del Hombre - Depto. Investigaciones, Universidad Central.

Marx, Karl (2004) El capital, Buenos Aires, Siglo XXI.

Parsons, Talcott (1942) "Age and Sex in the Social Structure of the United States" en American Sociological Review, pp. 604-616.

Passerini, Luisa (1996) "La juventud metáfora del cambio social. Dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta" en Levi, G. & Schmitt, J. C., Historia de los jóvenes, Madrid, Taurus, pp. 383-453.

Pujol, Sergio (2002) La década rebelde, Buenos Aires, Emecé.

Sarlo, Beatriz (1994) Escenas de la vida posmoderna, Buenos Aires, Ariel.

Slater, Don (2008), Consumer Culture and Modernity, Cambridge, Polity Press.

Varela, Mirta (2010) "Cuerpos Nacionales: Cultura de masas y política en la imagen de la Juventud Peronista" en Cosse, I., Felitti, K. & Manzano, V., Los '60 de otra manera: Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina, Buenos Aires, Prometeo, pp. 61-86.

CUESTIONES DE MÉTODO EN TORNO AL ESTUDIO DEL MOVIMIENTO 15M[1]

Rubén Díez García[2]

Resumen

El objeto de esta comunicación radica en indagar las implicaciones que se derivan de la aplicación de diferentes supuestos analíticos y métodos de investigación al estudio de la participación social. Para desarrollar y discutir este objeto me centro en la irrupción de un movimiento social de particular significación en la vida pública española: el movimiento de indignados del 15M. Particularmente confronta las principales conclusiones de dos aproximaciones metodológicas diferentes que analizan la irrupción del movimiento 15M en mayo de 2011. La primera de ellas de carácter micro y etnográfica (Laraña y Díez, 2012a; 2012b), la segunda de carácter macro y estadística.

Palabras clave: acción colectiva. movimientos sociales. indignados. movimiento 15m. sociedad civil.

Para desarrollar nuestro análisis partimos del supuesto de que existen determinadas formas de participación y 'grupos intermedios'[3], como las asociaciones, las plataformas o las organizaciones de movimientos sociales, que poseen la capacidad de generar controversias, debates públicos y promover movilizaciones. Formas de participación y organizaciones sociales con un alto potencial para producir reformas o resistirse a ellas, que juegan un papel clave en los procesos de modernización y cambio social (Laraña, 2007).

Como ya hemos indicado en otro lugar, si bien las organizaciones sociales que forman parte de la sociedad civil difieren en su estructura, funcionamiento y acción de los movimientos sociales, los ciudadanos vinculados a determinados grupos, plataformas y organizaciones voluntarias, con poder de persuasión colectiva, ofrecen un alto potencial para integrarse y participar en movimientos sociales con capacidad para guiar y encauzar la acción colectiva en determinadas situaciones sociales. Escenarios de confrontación ciudadana ante determinadas políticas, que por acción u omisión son percibidas como injustas, o escenarios en el que la legitimidad de un determinado estado de cosas es discutida.

Los movimientos sociales que emanan de la sociedad civil, despliegan ante estas situaciones marcos de diagnóstico y propuestas de solución, y pueden llamar a la ciudadanía a la acción, promoviendo y convocando protestas y movilizaciones (Snow y Benford, 1988). Si bien, el soporte de estas acciones se forja a lo largo del tiempo a través de un proceso de integración y convergencia entre ciudadanos, grupos intermedios y movimientos sociales que se configura mediante un amplio tejido de relaciones sociales, ya sean estas de carácter interpersonal o *inter-grupos*, de carácter presencial y/o virtual en la web, o latentes en unas ocasiones y visibles en otras al ojo del investigador.

Un tejido de relaciones que implican algún tipo de interacción social y que proveen de sentido a la acción de los ciudadanos a través de la puesta en marcha de diversas actividades en las que los movimientos sociales construyen su identidad colectiva en un proceso de reflexividad que les confiere capacidad para 'crear significados colectivos'. Actividades en muchas ocasiones latentes, no menos importantes para sus objetivos, en las que los activistas no se expresan necesariamente mediante actos más visibles de protesta o movilización pública (Díez, 2011). Desde reuniones de grupos de trabajo más o menos informales, talleres, asambleas o actividades conjuntas *inter-grupos* en locales o en la calle, hasta asambleas de socios de organizaciones de voluntarios, pasando por encuentros y reuniones de carácter presencial entre representantes de distintas plataformas, o de carácter virtual a través de plataformas de videoconferencia como *Mumble*. Asimismo, destaca la difusión de contenidos y mensajes a través de redes como Twitter o Facebook o la coordinación entre activistas a través de foros y plataformas de comunicación interactiva en internet.

Los conceptos de *latencia* y *visibilidad* acuñados por el sociólogo italiano Alberto Melucci, representan dos polos interrelacionados de los movimientos sociales. Aquellos científicos sociales que restringen sus observaciones

1 Diversos fragmentos de esta comunicación forman parte de un artículo publicado en la Revista Mas poder local, nº 14, editada por la Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón, bajo el titulo "Sociedad civil y acción colectiva". Asimismo, contiene apartados de la Comunicación "Reflexividad, visibilidad y latencia: organizaciones sociales y acción colectiva", presentada el pasado mes de octubre en la V edição o Seminário de Pós-Graduação InovaMundi, Um mundo para inovar seu conhecimento (Grupo Comunicação, História e Sociedade) en la Universidade Feevale de Brasil. Este y los anteriores trabajos se encuadra en la línea de investigación sobre organizaciones reflexivas y movimientos sociales, que dirigida por el Catedrático de Sociología D. Enrique Laraña, venimos desarrollando desde 2005. Con el surgimiento de ola de movilizaciones que recorrieron el mundo desde 2011 y la irrupción del movimiento de los indignados en España hemos publicado dos textos centrados en el estudio del movimiento 15M. Dentro de esta misma línea de trabajo vengo desarrollando mi tesis doctoral sobre cuestiones de método en el estudio de la participación social.

2 Universidad Carlos III de Madrid. ruben.diez@uc3m.es

3 Tal y como advirtió Durkheim en su tesis sobre la división del trabajo social (1893), en las sociedades modernas los 'grupos sociales intermedios', articulan y median entre el plano individual -de los grupos primarios de referencia para el ciudadano - y las instituciones del Estado en las que se toman las decisiones que afectan a la ciudadanía.

exclusivamente a las protestas, concentraciones o manifestaciones más visibles, así como a indicadores de pertenencia y participación en organizaciones sociales o acciones colectivas, deben tener en cuenta que las organizaciones de movimientos sociales se nutren de la producción diaria de marcos alternativos de significado en los que se articula su reflexividad e identidad colectiva y con los cuales se construyen los *marcos de referencia* que difunden entre la opinión pública y la ciudadanía[4].

La no cuantificación o "invisibilidad" de ciertas formas de participación ciudadana no es sinónimo de inmovilidad, ni implica inactividad, puesto que el potencial para la acción directa es tejido en los procesos de interacción llevados a cabo en la vida cotidiana a través de redes de relaciones sociales, entre ciudadanos, 'cuerpos intermedios' y organizaciones de movimientos sociales a lo largo del tiempo.

Una capacidad de participación de los ciudadanos de este país muy visible en las grandes movilizaciones que se vienen celebrando desde mediados de los 90 y que tienen hoy continuidad en el movimiento de los indignados del 15M (Laraña, 2007; Laraña y Díez, 2010; 2012) y que desvelan que la sociedad civil española es cada vez más abierta y activa como resultado de la actuación y participación ciudadana en ámbitos menos visibles y más alejados de la política formal, como las actividades y acciones de solidaridad o de cooperación y asociación en la defensa de intereses. Valores encumbrados por el francés Alexis de Tocqueville en su estudio *De la democracia en América* (1840) como esenciales para combatir el despotismo y conquistar la libertad democrática: la vitalidad de la sociedad civil y las virtudes públicas.

Basándonos en estos supuestos, hemos analizado algunos de los elementos identificativos y de mayor relevancia en la irrupción del movimiento 15M (Laraña y Díez, 2012a). Entre otros, sus marcos de acción colectiva (Snow y Benford, 1998), su carácter transversal, su demanda de regeneración política, su audaz uso de las tecnologías de la información o su orden interno de funcionamiento. Asimismo, a raíz del primer aniversario del movimiento celebrado a lo largo de los días 12 a 15 de Mayo de 2012, ratificamos algunas de nuestras primeras conclusiones y enfatizamos una serie de nuevos elementos del movimiento que tras un año de existencia continua mostrándose muy activo en sus formas y mantiene sus marcos de acción colectiva, destacando su capacidad persuasiva en la sociedad española y en el ámbito internacional (Laraña y Díez, 2012b). Además, aludimos a la necesidad de ir más allá del punto de vista político-profesional y del discurso de las categorías analíticas 'izquierda-derecha' en el estudio y análisis de este tipo de procesos sociales.

En ambos casos, hemos recurrido principalmente a técnicas de carácter etnográfico, como la toma de datos mediante observación participante, el registro de imágenes y fotografías, la grabación en audio y video de actos e intervenciones de participantes, la realización de breves entrevistas a activistas en el contexto de la acción y la revisión de documentación generada por el movimiento. Tanto esta documentación, como las entrevistas, las intervenciones, los eslóganes y las pancartas nos han permitido analizar el discurso desplegado por los activistas y los participantes en los actos y actividades organizadas por el movimiento.

Posteriormente, con el fin de demarcar las semejanzas, diferencias o complementariedades de esta aproximación, con otra centrada en el análisis de datos de carácter macro y estadístico, he analizado la incidencia de determinadas variables sobre la participación o no participación de los ciudadanos en este movimiento durante los primeros meses de existencia[5]: i) su caracterización socioeconómica; ii) ciertas ideas y opiniones que pueden ser compartidas por algunos ciudadanos sobre determinados aspectos controvertidos de la realidad social, a los que el movimiento otorgó visibilidad y relevancia pública ; iii) sus opiniones y actitudes en relación a ciertos asuntos políticos e instituciones; iv) los usos que hacen de Internet para informarse y opinar sobre estos aspectos; y v) su pertenencia o no a determinadas organizaciones sociales y asociaciones, por un lado, y su propensión a participar en acciones de protesta, por otro.

A grandes rasgos, los resultados del análisis estadístico informan sobre una serie de aspectos que son congruentes con algunas de las conclusiones procedentes de nuestro trabajo de campo etnográfico:

- una mayor tendencia a la participación en municipios y localidades grandes, una importante presencia de personas jóvenes y una gran variedad de situaciones laborales que tienen un efecto muy reducido sobre la participación en las acciones del movimiento en el periodo de referencia.
- entre aquellos que decidieron participar y acudir a los actos del 15M el nivel de satisfacción con el funcionamiento de la democracia es significativamente más bajo, así como su nivel de confianza en la institución parlamentaria y en los bancos, a los que, junto con el Banco de España, atribuyen la responsabilidad principal en la crisis económica, si se contrasta con la atribuida al anterior gobierno del PSOE presidido por Jose Luis Rodriguez Zapatero.
- la percepción sobre la situación política del país entre estos ciudadanos es sustancialmente mala o muy mala, si bien no se observan diferencias significativas entre participantes y resto de la ciudadanía en cuanto a la percepción de la situación económica, de por sí negativa para el conjunto. Este aspecto parece informar sobre el orden de prioridades del marco de pronóstico y soluciones del movimiento, que enfatiza la demanda de regeneración política como precondición para solucionar los problemas económicos. Esto es congruente con el principio de responsabilidad que

4 El concepto *goffmaniano* marco de referencia alude a "un esquema interpretativo que condensa el 'mundo exterior' al clasificar y dotar de significado a los objetos, situaciones, acontecimientos, experiencias y acciones que se suceden en el entorno presente o pasado del individuo" (Goffman en Snow y Benford 1992: 137; "Master Frames and Cycles of Protest" in The Frontiers in Social Movement Theory, edited by Aldon Morris and Carol Mueller, Yale University Press: London)

5 ES2920, nov. 2011 - ene. 2012, del Centro de Investigaciones Sociológicas.

el movimiento exige a los políticos para con la regulación del sistema económico, que debe estar al servicio de los ciudadanos y no de organizaciones plutocráticas (Laraña y Diez, 2012a: 113).

- una mayor propensión a participar entre aquellos que comparten la idea tendente a que 'las decisiones políticas en España' deban ser tomadas directamente por los ciudadanos y no directamente por los políticos. El menoscabo de la participación de los ciudadanos en la vida democrática, y la demanda de nuevos cauces de participación es un elemento distintivo de los marcos de diagnóstico y pronóstico del movimiento, pero también es un elemento clave de su identidad, de su forma de entender la democracia y el proceso de toma de decisiones sobre temas que afectan a los ciudadanos. Una forma de proceder, horizontal, asamblearia y participativa, que caracteriza el propio régimen interno de funcionamiento y organización del movimiento (Laraña y Diez, 2012a).
- una menor tendencia a la participación entre los afiliados a sindicatos y una mayor tendencia a la participación en el movimiento entre aquellos que pertenecen a organizaciones ecológicas, juveniles, ONGs, asociaciones de solidaridad y asociaciones de vecinos. Estos datos informan una de nuestras tesis acerca de la fuerza que han cobrando en la sociedad civil española algunas organizaciones sociales, que denominamos reflexivas, (Laraña y Díez, 2010; 2012a; 2012b) y que, al margen de las asociadas a sindicatos y partidos políticos, tienen la capacidad de impulsar movimientos sociales.
- se observa una mayor propensión a la participación en las acciones del movimiento entre aquellos ciudadanos que han participado, bien alguna vez, bien en bastantes ocasiones, en actos públicos de protesta de corte tradicional, como son las manifestaciones autorizadas y huelgas. Pero es de destacar que la frecuencia de participación en otras acciones como el boicot de productos o "participar en un foro o grupo de discusión política en Internet" presenta un matiz importante. En estos dos casos, únicamente se observa una mayor probabilidad de participación en el movimiento entre aquellos más habituados a desarrollar en bastantes ocasiones estas acciones que, junto a los que participan más asiduamente en huelgas y manifestaciones, podríamos asociar a un perfil de ciudadano más participativo e implicado y con un potencial de activismo superior al de aquellos que sólo acostumbran a participar alguna vez en manifestaciones autorizadas y huelgas.
- no se puede entender el movimiento 15M sin el uso de las redes sociales en Internet como medio organizativo y seña de identidad. Así, del análisis estadístico se desprende el importante efecto que el uso de estas redes, como herramienta de seguimiento de información política, en este caso sobre las elecciones generales, tiene a nivel agregado sobre la participación en el movimiento. Un efecto que no se manifiesta en el uso, para este fin, de otros medios como las páginas de internet de los mass media, de los partidos políticos, de las organizaciones cívicas o movimientos cívicos, de blogs y foros de debate u otro tipo de páginas web.

Bibliografía

Díez, Rubén (2011): "Participación social y organizaciones voluntarias en España. Dimensiones empíricas de la participación y grado de implicación en asociaciones", *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, nº 48, Enero, Febrero y Marzo 2011. Disponible on-line: www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/rdiez1.pdf

Lamo De Espinosa, Emilio (2011): "Los indignados y el 15M. Bastante menos que la *Spanish Revolution*", conferencia sin publicar.

Laraña, Enrique (2007): "Asociación y modernización social. Las organizaciones voluntarias en España", en VV. AA: Libro homenaje a Carlos Moya. CIS: Madrid.

Laraña, Enrique y DÍEZ, Rubén (2010): "La transformación de una sociedad estatista. Organizaciones voluntarias y cambio social en España". X Congreso Español de Sociología (Ponencia del Grupo Movimientos Sociales, Acción Colectiva y Cambio Social). Pamplona (UPNA), Julio 2010.

_____ (2012a): "Las raíces del movimiento 15-M. Orden social e indignación moral", *Revista Española del Tercer Sector*, nº 20, pp: 105-144. Disponible on-line:

www.fundacionluisvives.org/rets/20/articulos/83812/index.html

_____ (2012b): "El aniversario de un movimiento internacional. Continuidad y poder de persuasión colectiva del 15-M", en Caceres, Mª Dolores y Lucas, Antonio (eds); *Crisis y cambios en la sociedad contemporánea: Comunicación y problemas sociales*, Fragua: Madrid.

Snow, David A. y Benford, Robert D. (1988): "Ideology, Frame Ressonance and Participant Mobilization", en Klandermans et al., International Social Movement Research, vol. 1, JAI Press: Greenwich.

¿DE LA ACCIÓN COLECTIVA A LA ACCIÓN CONECTIVA?: POTENCIALIDADES, LÍMITES Y DESAFÍOS DE UN NUEVO PARADIGMA

Joseba Fernández[1]

Resumen

Las "ciber-multitudes" han sido definidas como los nuevos movimientos sociales de protesta que "se gestan en la red pero que toman físicamente el espacio público" (Sampedro: 2011). Nuevas formas de auto-convocatoria en la red protagonizadas por "multitudes virtuales", flexibles y que no responden a la lógica de un centro único de mando. Así, desde su irrupción en las jornadas posteriores a los atentados del 11-M de 2004, las auto-convocatorias de estas multitudes a través de distintas plataformas tecnológicas (en forma de herramientas tecnopolíticas) han marcado novedosas pautas en las formas de la protesta social. De hecho, el uso masivo de redes sociales como facebook, twitter y otras nuevas redes sociales ha permitido un desarrollo exponencial de estas formas de convocatorias en los últimos tiempos. En este sentido, el movimiento 15-M o las protestas organizadas en distintas formas de "mareas" contra las políticas de austeridad a nivel del Estado español no se pueden explicar sin estas nuevas fórmulas de auto-convocatoria a través de internet. Estas convocatorias impulsadas desde la red se han producido ante una amplia variedad de temas y se han destacado por su inmediatez y su capacidad para agregar subjetividades e, incluso, para desbordar algunas de las mediaciones clásicas asociadas a los procesos de movilización social.

Estos apenas incipientes repertorios han venido, en todo caso, a desafiar algunos de los esquemas y teorías clásicas de la acción colectiva que han imperado en las últimas décadas en el estudio de movimientos sociales. En este sentido, en la literatura especializada comienza a hablarse del tránsito del paradigma de la acción colectiva a la "acción conectiva" (Bennet y Segerberg: 2012) como forma de identificar estas nuevas prácticas y gramáticas de la movilización social en la era de la híper-comunicación.

A lo largo de este texto plantearemos el debate sobre la pertinencia o no de asumir este cambio de paradigma estableciendo para ello las posibles diferencias que existirían entre ambos modelos de movilización social. De esta forma, trataremos de identificar los impactos que las nuevas formas de movilización que "en" y "desde" la red se están ejerciendo sobre algunas de las variables básicas de los procesos de de una dinámica política contenciosa. Entre estas variables analizaremos los desafíos que las nuevas formas de protesta en forma de ciber-multitudes están implicando respecto a las estructuras organizativas de los movimientos sociales, sobre la configuración de una identidad colectiva en los movimientos, la formación y movilización del consenso en la contrucción social de la protesta o sobre los mecanismos de control policial de la protesta. A su vez, presentaremos algunos elementos de reflexión - de carácter provisional- sobre lo que este posible cambio de paradigma puede suponer tanto a nivel teórico como metodológico para los estudios sobre movimientos sociales.

Palabras claves: ciber-multitudes; acción colectiva; movimientos sociales; 15-M

1. Introducción: de las redes a la calle; del espacio físico al nodo

a golpe de hagshtag, whattsap o evento abierto en facebook las sociedades del stress tecnológico están inventando y experimentando nuevas formas de protesta y de acción colectiva. Repertorios que vienen a romper, parcialmente, con las formas de organización propias de los (nuevos) movimientos sociales, introduciendo nuevas dinámicas en el desarrollo de la protesta social. Entre los múltiples cambios que están operando en las formas de acción colectiva destaca el uso de las nuevas tecnologías y, en concreto, de las redes sociales como herramientas tecnopolíticas y como plataformas para (auto)convocar a la ciudadanía. A pesar de que estos cambios no ocupan todo el espacio de la protesta social sí que, al menos, conviven ya con formas más tradicionales de organizar la acción colectiva contenciosa. Al ritmo vertiginoso que se desarrollan innovadoras pautas contenciosas de resistencia social (en la red y en el espacio físico), merece la pena atender a los cambios que comportan estas nuevas tendencias movilizadoras. Y es que hoy en día, como afirma Tarrow (2010), "internet es más que una forma de comunicación; está en el centro de una nueva forma de movimiento". Otros autores (Earl y Kimport, 2011) van más allá y afirman que se está produciendo un cambio en el repertorio de acción (en el sentido mismo utilizado por Charles Tilly) hacia un modelo superador incluso de la forma movimiento y orentado hacia un nuevo tipo de "repertorio digital contencioso".

1 Investigador pre-doctoral en el Departamento Ciencia Política y de la Administración UPV-EHU. Contacto: josebafergon@gmail.com

En este sentido, el desarrollo y despliegue del movimiento 15-M en el Estado español ha supuesto, entre otras muchas cosas, una inflexión en algunos de los paradigmas clásicos de la movilización social a partir, principamente, de la disponibilidad masiva de las redes sociales como dispositivos para organizar la protesta. De hecho, según Haro Barba y Sampedro (2011), el "movimiento" 15M "ha recogido la herencia de sus precedentes y ha sabido combinar sus estrategias de acción en los escenarios online y offline, lo que ha fortalecido e impulsado a las multitudes. Hasta el momento, es el máximo paradigma de movimiento social generado a través de una convocatoria anónima de multitudes a través de las TIC".Formas similares de movilización han tenido lugar en el marco de la "primavera árabe" y de los movimientos Occupy (Caren y Gaby: 2011). Esto está motivando un amplio debate entre los investigadores centrados en la acción colectiva sobre cómo proceder al estudio de estos fenómenos y qué tipo de metodología y paradigmas emplear para ello (Skinner: 2011). Y es que el impacto de Internet sobre las formas de movilización social es indudable. En conjunto, los diversos tipos de activismo digital suponen un reto para las teorías clásicas de movimientos sociales. Desde la implicación en cuanto a la reducción de costes de participación que implican las formas de activismo online (Bennet y Fielding, 1999; Earl y Kimport 2011) hasta la refutación por parte de Lupia y Sin (2003) de la idea de Olson (1965) de que los grupos pequeños son más exitosos que los grandes en el desarrollo de la acción colectiva.

Sin embargo, de los muchos aspectos sobre los que los estudios de movimientos sociales deberían atender, en este artículo nos centraremos en las formas de convocatoria virtuales, más o menos espontáneas, y que no requieren de una deliberación previa o de la convocatoria por parte de un actor reconocido. Este tipo de convocatorias "anónimas", virtuales y generalmente reactivas suponen un reto epistemológico para las teorías de acción colectiva, especialmente para aquellas instaladas en el marco de la teoría de movilización de recursos (TMR) (McCarthy y Zald, 1979). Como analizaremos, este tipo de convocatorias no es una práctica fácilmente universalizable ya que su despliegue y desarrollo depende también de las oportunidades ofrecidas por el contexto político, así como por el tipo de densidad asociativa y de redes sociales (físicas) en el que pretende insertarse.

2. Las ciber-multitudes: conectados a la red, ocupando el espacio urbano

desde su irrupción en la escena pública en la jornada pre-electoral del 13 de marzo de 2004 (Sampedro; 2005), las ciber-multitudes (*mediated crowd*) se han convertido en un nuevo sujeto volátil, flexible, disperso, con una gran capacidad de agregación y de activarse sin necesidad de disponer de un centro de mando centralizado. Como señala de nuevo Sampedro, los términos de multitudes on line y cibermultitudes nos indican que éstas "se gestan en la red, pero que toman físicamente los espacios públicos." Es decir, no son estrictamente movimientos que se originan y se desarrollan exclusivamente en la red. Esto descarta, en la práctica, todas aquellas iniciativas que no van más allá del ámbito de internet y la red (peticiones on-line, re-envío de cadenas de mails o tuits, hacktivismo, etc). Las ciber-multitudes, en cambio, son la auto-convocatoria (abierta, difusa y proliferante) de acciones de protesta que, iniciadas en la red, dan el "salto" al espacio físico con una clara voluntad contenciosa y desafiante contra las autoridades. No se trata, por tanto, de movimientos que permanecen en la esfera de la red en todas las fases del movimiento. No son tampoco un modelo específico de ciber-activismo. Son, en todo caso, una hibridación entre lo virtual y lo real, transitando entre la red y la calles/plazas. Las cibermultitudes difuminan la separación cada vez más artifical entre lo analógico y lo dialógico. En este sentido, tal y como sentencian Sampedro y Sánchez Duarte (2011) "la diferencia entre on-line y off-line ha perdido (parte de) sentido". Así, en las nuevas formas de movilización social "surgen y se consolidan prácticas híbridas que rompen la división tradicional (ahora caduca) de lo "real" y lo "virtual"".

Pero ¿qué son y cómo se despliegan estas cibermultitudes que invaden el espacio físico-urbano y el de la red?. Algunos autores, como Rheingold (2004) se han referido a ellas como "multitudes inteligentes" mientras que otros, como De Ugarte (2007:38), han optado por nombrar a este "fenómeno" como "ciberturbas"[3] definiéndolas como "la culminación en la movilización en la calle de un proceso de discusión social llevado a cabo por medios electrónicos de comunicación y publicación personales en el que se rompe la división entre ciberactivistas y movilizados." Como se puede observar, en esta misma definición encontramos los dos elementos constituyentes de las ciber-multitudes: la gestación de la protesta en el entorno de las herramientas tecnopolíticas y, por otro lado, su objetivo de tener expresión en el espacio físico-urbano. Tal y como muestra Baker (2011), el ejemplo de los *riots* ingleses en el verano de 2011 muestra este doble proceso de ocupar el espacio público geográfico y virtual a través de la extensión de una movilización reflexiva y emocional de las multitudes que surge desde las redes sociales.

Para el propio De Ugarte (2007) (citado en Fulleda: 2012), el desarrollo de las ciber-multitudes se caracterizaría por los siguientes elementos:

a) Suele derivarse de una reacción. Son reactivas. Normalmente por hechos traumáticos mal gestionados por las autoridades (Francia 2005, Inglaterra 2011).

2 Para una primera revisión de los posibles impactos del nuevo entorno comunicativo sobre las teorías clásicas de acción colectiva se puede consultar el artículo de Bimber, Flanagin y Stohl (2005).

3 En este trabajo optamos, en sintonía con Aguilar (2001) y Fulleda (2012), por el uso del término ciber-multitudes ya que nos parece que no tiene una carga valorativa como puede ocurrir con el de ciberturba. Además, creemos que el término "multitud" también sirve como conexión con el concepto manejado por, entre oros, Negri y Hardt (2004) para referirse a un nuevo sujeto político antagonista producto de la postmodernidad.

b) Cierto carácter ético de las revueltas.

c) Rápida capacidad para generar conocimiento (estrategias y tácticas de movilización, por ejemplo). (Coordinación mediante telefonía móvil y SMS.)

d) Imposibilidad para determinar los organizadores o dinamizadores de la movilización. Los movimientos no se organizan, surgen por autoagregación espontánea (De Ugarte: 2007).

e) Incapacidad de identificar un acuerdo o negociación que dé lugar a la extinción de la ciberturba, puesto que no existe ninguna institución, en sentido estricto, que convoque las movilizaciones

f) Capacidad de actuar como un swarming civil, esto es, de trabajar en común, en unidades dispersas, capaces de desplegarse hábilmente en cualquier momento y en cualquier lugar (J. Arquilla y D. Ronfeldt citados por Rheingold, 2004:188). La actuación en forma de enjambre presupone la ausencia de un control centralizado, la alta conectividad de las subunidades y la causalidad en red no lineal de iguales que influyen en iguales.

Aunque consideramos esta caracterización ciertamente atinada, también es necesario apuntar que la evolución en el desarrollo y uso de las redes sociales o la extensión de nuevas aplicaciones digitales ha permitido una rápida evolución en las formas de las cibermultitudes. Como ya hemos avanzado, el 15-M es un caso paradigmático en este sentido, mostrando muchas de las potencias de las redes sociales como organizadoras de la movilización social que van más lejos de las posibilidades que Internet parecía ofrecer hace un tiempo para los movimientos sociales. Así, Candón Mena (2011:265) identificaba tres niveles en cuanto a las posibilidad de Internet para la acción colectiva:

- Organizar protestas basadas en las formas de acción convencionales.
- Completar estas acciones convencionales con innovaciones propias del activismo on-line.
- Llevar a cabo protestas que se desarrollan completamente en y a través de Internet, dando lugar al nuevo repertorio de confrontación del ciberactivismo.

Sin embargo, el despliegue de las cibermultitudes supone una innovación a este respecto. Fundamentalmente por la ya comentada combinación online-offline pero también por el tipo de desafío "en tiempo real" que plantean a las autoridades. Así, lo real y lo virtual ya no son espacios y tiempos diferenciados, sino que, gracias a a nuevos dispositivos tecnológicos, convergen en la misma coordenada espacio-tiempo. A esto han contribuido, por ejemplo, nuevos programas para la retransmisión on-line de las protestas (streaming, bambuser), nuevos programas de mensajería instantánea (whatsapp) y el desarrollo y extensión de redes sociales (facebook, twitter, principalmente). De esta forma, la emergencia de masas de las redes sociales y su uso político ha significado una mutación de las cibermultitudes respecto a los tiempos pretéritos de los mensajes en cadena vía móvil (como en el caso de las protestas frente a las sedes del Partido Popular el 13 de marzo de 2004). Así, las redes sociales se constituyen en el instrumento básico para las nuevas formas de protesta y para la organización de iniciativas sociales con un evidente impacto. Las redes sociales rompen con algunas de las dinámicas y las lógicas asociadas a la comunicación política tradicional. Ya no se trata de comunicar lo que otros comunican. De reproducir lo comunicado. Ahora se trata de la lógica del "do it yourself", del copyleft aplicado a la protesta social y de conectar lo que, aparentemente, permanece aislado. Como recuerda Guillermo Zapata (2012:86) "las redes sociales "con sus singularidades, funcionan como un lugar en el que se "crea" poco en comparación con lo que se "conecta"." Es, por tanto, desde la potencia y el carácter viral de las redes desde donde podemos empezar a entender las nuevas lógicas de la protesta social y de las cibermultitudes que transitan ya desde la acción colectiva a la acción conectiva (Lance Bennet y Segerberg: 2012).

De hecho, el nuevo ecosistema hipermediático producto de la evolución de las TIC ha roto con los paradigmas clásicos de la comunicación social y política. Muy apropiadamente lo explica Manuel Castells (2010) para quien existen tres tipos de comunicación: la interpersonal cara a cara entre personas; la social, la que se realiza de "uno a muchos" o sistema broadcasting; y la comunicación "muchos a muchos" que es la que se estaría practicando en internet. A ellas, además, se le estaría añadiendo la posibilidad de la autocomunicación, realizada por quienes participan en las redes sociales. Pero es este tipo de comunicación "muchos-muchos" la que permite explicar la audiencia de masas que se puede lograr a través de las redes sociales y, en última instancia, la conformación de cibermultitudes que adoptan formas de organización reticulares y descentralizadas, que hacen un uso nómada de la red y que logran tejer movilizaciones físicas sin apenas estructuras previas consolidadas.

3.- Prácticas de las ciber-multitudes

hace unos meses, en plena tormenta de la economía española, un tuit empieza a circular por las redes sociales: "si la prima de riesgo llega a los 500 puntos, a las 20:00 cacerolada en Sol". Apenas unas pocas horas después centenares de personas se reúnen en la Puerta del Sol golpeando sus cacerolas en protesta por la situación de la economía española. Ha bastado la activación de una propuesta desde un perfil en twitter para que miles de personas hayan decidido reenviar el mensaje, haciendo suya la propuesta y se hayan conectado diferentes nodos de la red con el objetivo de ocupar el espacio público sin ningún tipo de mediación social y política. Poco importa, a efectos de la movilización y de su estudio, quién ha sido

quien ha lanzado el primer tuit. El hecho es que la red lo ha recogido, lo ha metabolizado, difundido y la propuesta (con más o menos éxito de convocatoria) se ha llevado a cabo. Evidentemente, se puede hacer un rastreo de quién es el primer emisor, pero una vez lanzado el mensaje comienzan a intervenir otras dinámicas mucho más interesantes, eso sí, para el estudio de la acción colectiva desafiante. De alguna manera, podemos establecer que la evolución de los movimientos sociales (y de buena parte de sus activistas-participantes) en los últimos años, al menos en el caso madrileño, transcurre paralela a la evolución de las redes sociales y de las cibermultitudes: "como señalaba un hacktivista en la Puerta del Sol, con el No a la Guerra aprendieron a salir a la calle. Con el 13-M de 2004 descubrieron la potencia del enjambre de nodos en red. Con V de Vivienda confirmaron su capacidad de convocar a los demás. Y con el 15-M han demostrado su potencia para autoconvocarse y recabar apoyos sin fronteras. Autonomía para desobedecer, movilizarse… extenderse" (Sampedro y Sánchez Duarte 2011:).

Pero, ¿cómo se producen este tipo de auto-convocatorias?, ¿cómo se produce el proceso?, ¿acaso se necesita de algún tipo de legitimación de la convocatoria?, ¿cómo se provoca la agregación de voluntades individuales y colectivas al llamamiento? Dos parecen las hipótesis explicativas para poder entender las cuestiones referidas a la legitimación de la protesta y a la capacidad de agregación que demuestran. De un lado, el origen "anónimo" de las convocatorias. Por otro lado, la dificultad para colonizar/vampirizar la convocatoria por parte de organizaciones específicas. Las explicamos a continuación en más detalle.

Un elemento básico para comprender la extensión de unas conovcatorias es que no tienen un origen ni definido ni delimitado. La autoconvocatoria, por tanto, encuentra su origen en la legitimidad y también en el juego de credibilidad-confianza que se otorga a cada emisor individual que participa en la cadena de mensajes-convocatoria. Como afirma Zapata (2012:89), las redes generan "confianza y corresponsabilidad". Es a partir de esta confianza desde donde el re-envío de mensajes convocando a una acción concreta tiene la capacidad de llegar a más gente y generar la necesaria expectativa para convocar a un mínimo de participantes y, como veremos, superar el necesario "umbral de rebeldía".

El otro elemento, como señalábamos, hace referencia a la importancia de que la convocatoria inicial no parte de un grupo definido o, al menos parcialmente, se mantiene anónima (Candón Mena, 2010:274). Este anonimato en las convocatorias también provoca que su responsabilidad sea difícil de adjudicar y, por tanto, se cortocircuiten las posibilidades de capitalizarlas por parte de grupos organizados con identidades definidas, lo que permite una agregación más amplia y difusa a la propuesta de convocatoria. Así era, estrictamente, en el caso de las cibermultitudes convocadas por la telefonía móvil -vía SMS- en las que, a veces nadie sabe cómo, ni cuándo ni de quién había partido la convocatoria. Con las redes sociales es cierto que el escenario cambia parcialmente. Ya no hay un anonimato tan definido, ya que la cadena se inicia a partir de un perfil, más o menos reconocible, de un individuo o de un colectivo. Pero lo que sí se mantiene es la imposibilidad de apropiación de la convocatoria por parte de ningún colectivo estructurado.

Estos dos elementos combinados permiten una identificación de los potenciales participantes con una convocatoria abierta, que se va definiendo en el proceso en una especie de *work in progress* y que, además, establece una red de relación entre los activistas más horizontal y dinámica.

La intensificación de las prácticas de las cibermultitudes en los últimos meses está siendo vertiginosa. A ritmos acelerados se imponen nuevas lógicas de la protesta que desbordan cualquier tipo de planteamiento estático. Así, la importancia de las redes sociales en las revueltas árabes es tal vez el ejemplo más paradigmático. Por muy exagerada y ciberoptimista que sea la visión respecto de las mismas, es innegable el papel que las redes han jugado en el inicio y desarrollo de las protestas[4]. Pero la práctica de las cibermultitudes es diversa y está demostrando capacidad para ser catalizadora de protestas sociales en diferentes contextos políticos. De la misma manera, está siendo utilizada para diferentes formas de práctica de los movimientos. Así, en las revoluciones/revueltas árabes ha sido un instrumento básico en la apertura de posibilidades de acciones disruptivas y como medio de denuncia de la represión. Y ha sido también un mecanismo que se ha insertado, en el marco de los procesos democratizadores en marcha, dentro del campo antagonista de los desafiantes a los regímenes dictatoriales. En otros casos, las cibermultitudes se han desplegado de forma reactiva y casi espasmódica, como en el caso de las concentraciones frente a las sedes del PP durante la tarde y la noche del 13 de marzo de 2004. Por el contrario, en el caso del movimiento por una Vivienda Digna el inicio del ciclo surgió desde las redes adoptando la forma de cibermultitudes pero llegando a constituirse un movimiento social (VdeVivienda) con un carácter más estructurado (Haro y Sampedro: 2011). Pero el uso intensivo de las redes y los dispositivos móviles también ha servido de conector e instrumento en el desarrollo de revueltas "anómicas" y de las insurrecciones no organizadas del proletariado metropolitano (*banlieus* en Francia, disturbios en el Reino Unido o protestas juveniles en Grecia).

Por tanto, podemos avanzar que el despliegue de las cibermultitudes no se circunscribe a un tipo de repertorio ni a unos contextos políticos determinados. Ni tampoco a concretas estructuras sociales que determinarían su aparición. Por contra, este "fenómeno" no es coyuntural o aislado, sino que parece adaptarse a distintas formas de protesta y contextos. Por tanto, no sería arriesgado presentarlo ya como un nuevo paradigma sobre las morfologías que adopta la acción colectiva contenciosa, más allá de que como veremos más adelante, las ciber-multitudes parecen estar desarrollándose más en algunos contextos socio-políticos que en otros.

4 En Egipto y Túnez son varios grupos de facebook desde los que se convocan las primeras movilizaciones. En Egipto, de hecho, se produce una intensificación de la protesta ante el "cierre" de facebook y de internet por parte de las autoridades. Como reconoce el bloguero Tarek Shalaby, la importancia de "Youtube" fue fundamental para la intensificación e internacionalización de las protestas y para denunciar la represión de las dictaduras. Ver vídeos en: http://www.youtube.com/watch?v=-PjqRMMfiFs

4. Impacto de las ciber-multitudes sobre la acción colectiva y los movimientos sociales

las cibermultitudes son hijas naturales de las redes sociales y del extraordinario desarrollo de las TIC. Es en la potencia de las mismas donde radica la posibilidad de reinventar la política contenciosa. Y, de hecho, es desde donde se están reinventando los movimientos sociales hacia un paradigma superador del esquema (ya clásico) de los nuevos movimientos sociales. Tal y como aseguran della Porta y Mosca (2005:168) "Internet proporciona a los movimientos sociales una forma barata y rápida de comunicación que simplifica los procesos de movilización y , a su vez, favorece débiles y altamente flexibles estructuras organizativas". Y es que la imparable emergencia de nuevas modalidades de protesta, a partir del amplio ecosistema mediático que proporcionan las TIC ha derivado en una revolución de la "política del movimiento" (Viejo Viñas: 2007) que está impactando también sobre la "política de partido" tal y como el "fenómeno Grillo" ha mostrado en las últimas elecciones italianas. Así lo estima también Subirats (2012), para quien "la explosión de comunicación y de hiperconectividad que ha supuesto el afianzamiento de las TIC (...) permite una reconstrucción de la política desde parámetros distintos a los habituales."

Una política desde la red que impacta sobre todas las esferas de la política y también sobre todo el ciclo del *policy making*. Transformadas en un instrumento de poder, las redes sociales se convierten a su vez en un verdadero campo de batalla, en un espacio social en disputa. Ahí está el combate cotidiano, más o menos organizado, por la hegemonía política sobre un hashtag determinado o sobre convertir en TT alguno de ellos. Como afirma Sádaba (2008:10) "cualquier intervención política (propuesta de cambio social) requiere la incorporación de la tecnología como espacio de operaciones y como horizonte a transformar, en fin, como un espacio en pugna". Y es que, la lógica de la hegemonía y de la guerra de posiciones -siguiendo a Gramsci-, ha alcanzado a Internet. Las redes sociales no escapan ya a esa lógica y son, hoy por hoy, una de las expresiones cotidianas de las divisiones ideológicas que demuestran la invalidez de la caracterización de nuestras sociedades como post-ideológicas.

En este contexto, las herramientas tecnopolíticas son la base instrumental y estratégica para la re-construcción de la política en el marco de la "sociedad de la información" y la "sociedad red". Así, las herramientas tecnopolíticas han sido definidas como "una serie de estrategias y una rica variedad de experiencias que parecen presentar el común denominador de combinar, entre otros elementos: el objetivo de aplicar las nuevas tecnologías de la información a fines políticos; poner el acento en un modelo organizativo descentralizado, colaborativo y abierto con la finalidad de sistematizar el conocimiento generado en procesos de movilización y, a través de dicha sistematización, construir de forma colectiva una memoria social compartida" (Mayo Fuster 2008: 88). Así, el conjunto de estas herramientas ha facilitado también la irrupción de un "periodismo ciudadano" que ha dotado de nuevas capacidades y potencialidades a los movimientos sociales. Entre ellas, habría que destacar la posibilidad de manejar los propios procesos informacionales o de intervenir, aunque sea parcialmente, sobre la *agenda-setting* de las grandes corporaciones de la comunicación. De hecho, la diversidad de canales y plataformas desde las que poder seguir un acontecimiento de protesta ha servido para romper con el monopolio que los grandes medios venían ejerciendo sobre las mismas hasta el momento. Y es que, como señalan Della Porta y Diani (2011: 278), "el control de los medios y la producción simbólica se convierten en una premisa esencial para cualquier intento de movilización política y en una fuente autónoma de conflicto (…). Cuanto más autónoma y pluralista sea la estructura mediática, mayores serán las posibilidades de acceso para los desafiadores." Son, en la práctica, estas mayores posibilidades de acceso lo que las redes sociales están proporcionando a la acción colectiva contenciosa. De hecho, es ya común comprobar cómo los grandes medios recogen informaciones directamente desde páginas o perfiles de los propios movimientos usadas como fuentes primarias. Eso implica, a su vez, una fuerte dosis de poder informativo para los movimientos sociales que disponen de una mayor capacidad para generar audiencias y de reportar sus actividades sin intermediaciones. Tal y como lo explican Haro y Sampedro (2011:): "las ventajas que estas herramientas aportan para controlar los flujos de información provocan que parte de la audiencia – pasiva, por definición – se convierta en un público activo. Nuevos sujetos sociales alcanzan así la facultad de ejercitar sin intermediarios acciones comunicativas, antes restringidas a partidos o empresas con grandes recursos."

Por otro lado, el desarrollo de las TIC ha dado cauce a otro factor clave en la evolución de los movimientos sociales: los procesos de difusión. Así como en el ciclo del '68 la celebración simultánea de manifestaciones estudiantiles en todo el mundo occidental fue, en parte, resultado del impacto de la televisión (Tarrow 1998:167), el actual ciclo de indignación rebelde (a través de los movimientos "Occupy") se explica también por el intenso proceso de difusión transnacional que las redes sociales han facilitado (Antentas y Vivas: 2012).

Los efectos de las TIC sobre los movimientos sociales

La transformación de la vida social que han supuesto las TIC y del conjunto de la política tiene su correlato en la mutación que están experimentando las formas de los (nuevos) movimientos sociales. Los cambios se están produciendo en la gramática de los movimientos, en sus repertorios de acción e, incluso, podríamos decir que en su propia naturaleza. Por el momento, todos estos cambios están ofreciendo más preguntas que respuestas para los estudios sobre movimientos sociales y acción colectiva, lo que supone todo un desafío para este campo de estudio en los próximos años. En lo que sigue, esbozamos algunas líneas de reflexión, más a modo de hipótesis que de evidencias empíricas, sobre algunos de

los impactos que las redes sociales están suponiendo para la movilización social y la organización de la protesta. Sin embargo, el debate académico a este respecto, tal y como desarrolla Romanos (2011), es bastante controvertido. Mientras algunos autores permanecen en un cierto escepticismo respecto a los impactos directos (Tilly Wood, 2009) otros autores se decantan por reafirmar un determinismo tecnológico sobre las nuevas pautas de movilización (Castells, 2009). Un debate que, como es obvio, también se produce en el propio medio activista.

Como hemos visto, las TIC y el despliegue de las redes sociales están contribuyendo a fortalecer espacios de autonomía para y desde los movimientos. Espacios para la deliberación, para la propia activación e, incluso, espacios de intervención sin necesidad de mediaciones de ningún tipo. Como afirma Subirats (2012) "gracias a las TIC es posible empezar a hablar de pluralismo reticular o de promoción o potenciación de la autonomía social capaz de generar singularidad, reciprocidad y comunidad al margen de las medidas uniformizadoras y de los derechos muchas veces percibidos como abstractos por parte de la ciudadanía". A su vez, las estructuras de los movimientos también están inmersas en un complejo proceso de evolución. Si ya el tránsito de los viejos a los nuevos movimientos sociales implicó cambios en las formas organizativas de éstos, la actual etapa de los movimientos responde crecientemente a la propia estructura de la red. Según Sampedro (2011) "las TIC han generado un nuevo perfil de movimiento social que se caracteriza principalmente por su organización, coordinación y acción en red y por su carácter descentralizado, flexible y los modos de acción colectiva." Estas transformaciones han conducido a empezar a hablar de "acción conectiva" en vez de la tradicional "acción colectiva" como nuevo paradigma con sus propias dinámicas y características, destacando con ello la dificultad, desde las teorías y agendas clásicas para el estudio de la acción colectiva, para explicar los nuevos y emergentes movimientos sociales (Lance Bennet y Segerberg: 2012).

Seguramente, en el marco de estos cambios, la difuminación de las estructuras organizativas de los movimientos sea uno de los que más se está viendo afectado, desbordando incluso el modelo de "movimiento en red" que caracterizó al precedente ciclo antiglobalización (Calle: 2005). Respecto al 15-M o algunas formas de protesta anti-austeridad, por ejemplo, esta estructuración no aparece ya como un dibujo en forma de red de movimientos interconectados, si no que está en continua transformación y desarrollo. No aparece, por tanto, como un cuerpo homogéneo, estructurado y con límites claros. Por el contrario, la institucionalidad del movimiento cambia y muta al ritmo que impone la hiper-velocidad de las redes. De hecho, algunas expresiones de protesta apenas tienen un carácter espasmódico y nómada de tal forma que aparecen y se agotan en sí mismas sin producir ningún tipo de estructura del movimiento.

Por otro lado, las nuevas formas de la protesta y el desarrollo de las cibermultitudes suponen también una innovación en la conceptualización tradicional de los movimientos sociales. La aparición de las convocatorias "espontáneas" y "anónimas" rompe con elementos centrales de la teoría de los NMS (en este caso, de la TMR). Este anonimato, como hemos señalado, es uno de los rasgos más definitorios de estas nuevas formas de protesta y supone un factor de éxito determinante de las mismas. Este éxito se explica, entre otras razones, por la ausencia de una necesidad previa de construcción de una identidad colectiva común. De esta forma, funcionando como espacio neutro y sin delimitaciones identitarias claras, se puede producir una agregación mayor de actores y de subjetividades sociales.

Sin embargo, esta ausencia de una fuerte construcción identitaria no excluye las posibilidades que la red ofrece como instrumento para la creación y difusión de marcos. (Candón Mena 2011: 365-366). Así, las redes sociales se están mostrando como espacios comunicativos colectivos desde los que construir *framing* y enmarcamientos discursivos (véase, como ejemplo, el caso de la construcción simbólica del 99% frente al 1% que ha impulsado el movimiento Occupy como forma de ordenar los campos sociales en disputa en la actualidad). De esta forma, estos nuevos movimientos disponen de la capacidad proactiva de construir una simbología, unos valores y unos códigos culturales específicos que, construidos en la red, luego se diseminan y practican en el espacio físico: los modelos asamblearios, la obsesión por la horizontalidad, la ausencia de liderazgos formales, las nuevas formas comunicativas y expresivas, etc.

Por otro lado, estas nuevas expresiones de acción colectiva suponen también un reto para algunos elementos de las teorías vinculadas a la construcción social de la protesta. En concreto, nos referimos a lo que Klandermans (1988) establece como "formación y movilización del consenso" en los movimientos sociales. Esta teoría, a través de diferentes fases, da cuenta del complejo proceso de acuerdo interno en el movimiento que va desde el consenso sobre la situación (el marco de injusticia) hasta llegar al acuerdo sobre las acciones que sirvan para movilizar dicho consenso en forma de marco de motivación. En el contexto de la extrema inmediatez de internet y de las redes sociales, estos procesos de contrucción de los consensos parecen seguir lógicas distintas a las que hasta ahora se seguían en los movimientos sociales. ¿Cómo se producen, en el marco de las ciber-multitudes y de las nuevas formas de convocatoria de la protesta, estos procesos de auto-construcción del consenso?, ¿cómo se establece un consenso sobre las formas de movilización?, ¿cómo se las apropian los potenciales activistas?, ¿por qué unas convocatorias son más exitosas cuantitativamente que otras?...

Este complejo proceso de construcción social de la protesta también se ve afectado por el impacto de las emociones en los procesos de movilización. El estudio de las emociones en los análisis de movimientos sociales se ha impuesto en los últimos años como una tarea básica (Goodwin, Jasper et al, 2004). Las emociones, a este respecto, se han mostrado como una dimensión básica para poder analizar el framing, las audiencias y las estrategias movilizadoras de los movimientos. Más aún en un contexto histórico en el que la comunicación (el lenguaje dirían algunos) se ha convertido en un elemento central y configurador de la política. En el caso de las nuevos tipos de movimiento en forma de ciber-multitudes, las emociones parecen ser claves a la hora de prefigurarlas y de condicionar su éxito numérico. Esto es así por la inmediatez

de las formas de comunicación propias de las redes sociales y su capacidad de activar emociones primarias intensas (no irracionales) tales como la indignación, la rabia o la esperanza. Esto explicaría lo que muestran lo datos provisionales de un estudio del equipo 15MDataAnalysis que muestra cómo los tweets del 15-M tienen el doble de carga emocional que los tuits normales y que, por otro, los mensajes emocionales son más virales que los no emocionales.

Sobre esta cuestión se ha producido también un debate acerca de la falta de razón estratégica de estos movimientos y su posible reducción a fenómenos emocionales colectivos (Bauman, 2011). Lo espasmódico de las ciber-multitudes podría apuntar a una exclusiva expresión de emocionalidad de masas. Sin embargo, esta práctica invita a pensar más en una línea de proceso de movimiento en evolución y no como movimientos aislados y ahistóricos. Y es que, a menudo, los análisis pretendidamente más estructurales sobre movimientos sociales no vinculan las nuevas pautas de movilización en un recorrido histórico que permita situarlas en una dinámica de agregación y aprendizaje de los propios movimientos.

En este sentido, podemos argumentar que las ciber-multitudes no parecen requerir de una fuerte identidad colectiva prexistente y, por otro lado, tampoco parecen ser performativos a este respecto. Es por este motivo que el framing y los incentivos selectivos emocionales de la participación (Polleta y Jasper, 2001) emergen como factores movilizadores básicos frente a unas formas de identidad y auto-reconocimiento más débiles pero que, sin embargo, pueden también ser funcionales (véase el caso del framing "we are 99%).

Por último, entre los muchos aspectos que están transformando la dinámica de la movilización social a partir del uso masivo de las TIC, creemos que también se ha visto alterada lo que se ha dado en llamar "control policial de la protesta" (della Porta, 1999). Y lo ha sido en ambos sentidos: tanto en el campo de las autoridades (y "las fuerzas de seguridad") como en el lado de los grupos desafiantes. En ambos casos, las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías permiten tanto ahondar en las formas de represión de la protesta como en las formas para escapar de las mismas (o hacerlas más evidentes a través de su grabación y difusión masiva por las redes). En el lado del Estado y de las políticas del *policing of protest* se puede observar cómo las redes sociales y el uso de dispositivos móviles puede facilitar una intensificación de las políticas de control policial de la protesta (ya sea con identificaciones masivas, detenciones a posteriori o, incluso, infiltración en los espacios activistas de la red). Por el lado de las cibermultitudes, su movilidad flexible en la calle se ve facilitada por el uso de las redes, lo que abre posibilidades para escapar a las lógicas y técnicas de control planteadas por la policía. Del mismo modo, las redes permiten recoger toda la información de los casos de represión que se producen en las manifestaciones, lo que confiere una gran posibilidad al movimiento de confrontar con las prácticas de control de la protesta y ampliar su posible audiencia (dependiendo del contexto y de la estructura de oportunidad política) .

El impacto contradictorio y ambivalente sobre el control policial de la protesta de las redes sociales tuvo su máxima expresión en los disturbios en diferentes barrios del Reino Unido durante el verano de 2011. En dicho conflicto, el uso de diferentes redes sociales fue ampliamente usado por los desafiantes para organizar la protesta y las acciones, pero también sirivó para una intensificación de la política de control y de detenciones masivas desarrollada por las autoridades.

5. Cibermultitudes y las teorías de movimientos sociales

la extensión y el uso de las redes sociales como herramientas tecnopolíticas es, indiscutiblemente, un fenómeno que ha llegado para quedarse. Sin embargo, la proliferación a partir de las mismas de lo que hemos definido como cibermultitudes no parece ni lineal ni homogénea en todo tipo de circunstancias y contextos. Así, cualquier intento de análisis desde las teorías de acción colectiva debería volcarse en tratar de encontrar algún tipo de parámetro que pueda explicar las condiciones que pueden facilitar su surgimiento. Es decir, qué tipo de circunstancias facilitan su aparición y despliegue. O, al revés, qué tipo de condiciones inhiben la posible aparición de las cibermultitudes como práctica, más o menos habitual, de la protesta social. Y es que enunciar su aparición como innovadora práctica social no debería significar asumir las limitaciones que puede tener para desarrollarse en según qué contextos y circunstancias en el marco de sistemas políticos y sociales determinados.

Tal y como muestran Bennet y Segerberg (2011), la individualización producto de las sociedades de la "modernidad tardía" encaja con estas nuevas formas de participación asociadas a internet y las redes sociales (sin por ello perder las capacidades y las potencialidades de impacto propias de los movimientos). Esto vendría a chocar con las nuevas prácticas surgidas desde internet (entre ellas, las cibermultitudes) en las que, como afirma Subirats (2012) "las posibilidades de acción directa, de movilización on line, de producción de contenidos, de búsqueda de información a escala global, de influencia en la propia producción de noticias, hace menos necesaria la articulación en entidades, asociaciones o grupos para poder actuar en los procesos vinculados a las políticas públicas. Se multiplican los actores potenciales, se diversifican sus intereses, se redistribuyen sus recursos. Las fronteras que delimitaban ese espacio se convierten en mucho menos significativas."

Como afirma Candón Mena (2009) "la transmisión de mensajes a través de redes de afinidad genera un aumento de la confianza en su contenido, lo que permite una mayor difusión del mensaje puesto que aumenta la disposición del

5 En este sentido, el ciclo del 15-M da comienzo con el "levantamiento" policial de la acampada recién iniciada en la Puerta de Sol por un grupo muy reducido de activistas. La difusión de las imágenes de la actuación policial sirvió de estímulo para el desencadenamiento posterior de la ola de protesta. Evidentemente, las oportunidades políticas que ofrecían las elecciones de unos días después explican también el éxito del "movimiento" en términos de convocatoria.

individuo a participar". De esta forma, la extensión de la convocatoria por la red termina contribuyendo a superar el necesario "umbral de rebeldía" que asegura la difusión y el éxito de la convocatoria, permitiendo con ello la activación de nodos que hasta entonces permanecían inactivos. Así explican este proceso de difusión Haro y Sampedro (2011): "el receptor del mensaje le concede mayor credibilidad a la información que fluye por esas redes de confianza que a la de los canales convencionales. La fuerza del mensaje reside en el aval de quién lo envía. Y esta fuerza es tal, que los primeros receptores reenvían a su vez la convocatoria a sus redes de confianza, construyendo una cadena de información basada en una relación personal que se materializa en la agenda de contactos de cada conector." En este sentido, el caso del 15-M nos puede llevar a concluir que este "movimiento" sirvió también para ocupar el vacío existente producto de la ausencia de sólidas estructuras de movilización en algunas ciudades (caso de Madrid, por ejemplo) y de la necesidad de superar los círculos activistas y sus prácticas ritualizadas. Así, en la práctica de las cibermultitudes, uno de los objetivos elementales "es que la información y las convocatorias salgan del círculo de los grupos sociales que ya están politizados y alcancen nuevas subredes menos politizadas en la sociedad " (Candón Mena, 2009). Sin embargo, podemos encontrar casos donde la situación se revierte. Sería, por ejemplo, el caso vasco caracterizado por una alta densidad asociativa y "militante" y por una cultura política participativa, la situación a este respecto estaría siendo diferente. Precisamente, las fuertes estructuras de movilización (en forma de partidos, sindicatos y movimientos socales) podrían estar inhibiendo parcialmente la aparición de ciber-multitudes como nuevos fenómenos sociales. Así, de alguna forma, el factor "sorpresa" de este tipo de convocatorias no es tan fácilmente reproducible en entornos, como el vasco, donde las subredes sociales politizadas y activas son suficientemente numerosas y disponen de estructuras de movilización sólidas y consolidadas. Es en este punto donde el desarrollo de las cibermultitudes parece poner en cuestión algunos planteamientos de la TMR en lo referido a la centralidad de las estructuras y los recursos de las Organizaciones de los Movimientos Sociales (OMS) ya que su presencia, por tanto, ya no determina la aparición de movimientos de protesta, aunque condiciona su evolución y ulterior desarrollo. Todas estas cuestiones nos llevan a pensar que el desarrollo de las cibermultitudes depende también del particular contexto en el que potencialmente se pueden desarrollar. Así, la propia red de movimientos existentes en un territorio, el contexto social y político o las estructuras propias de las OMS condicionan su surgimiento y desarrollo. El caso vasco, como posible ejemplo de relativa excepcionalidad, parece un buen caso para problematizar la emergencia de estas prácticas, ya que plantea algunos límites a su desarrollo, ampliando con ellos los desafíos que estas cibermultitudes suponen para el estudio de la acción colectiva y los movimientos sociales. Por tanto, a pesar de la extensión de estas prácticas de protesta y del acceso y uso de las redes sociales con fines políticos, parece necesario conocer las variables que efectivamente influyen en la aparición, construcción y éxito de las cibermultitudes.

Conclusiones

A lo largo de este texto hemos presentado algunos de los rasgos de las nuevas formas de movilización social protagonizadas por lo que se han dado en llamar como cibermultitudes. Este nuevo "sujeto", producto directo de las redes sociales, supone la combinación efectiva de una práctica que surge en los medios digitales pero que se despliega también en el medio físico. Su rápido desarrollo está mostrando un enorme potencial y capacidad de adaptación a diferentes contextos y oportunidades contextuales (desde las revueltas árabes, pasando por el movimiento Occupy o los disturbios en algunos barrios londinenses el verano de 2011). Precisamente por ello, la práctica de estas cibermultitudes supone un desafío específico para el estudio de los movimientos sociales y de la acción colectiva contenciosa. Así, la ruptura epistemológica que estos nuevos fenómenos de protesta pueden estar provocando se dirige a algunas variables básicas de la movilización social que habían estado operando hasta el momento. Entre ellas, las cuestiones referidas a la identidad colectiva o a la estructura de las OMS parecen estar siendo modificadas en base a este tipo de convocatorias -más o menos- anónimas y que no parten de grupos o movimientos pre-establecidos. Las nuevas posibilidades comunicativas que ofrecen las redes digitales contribuyen a crear nuevos vínculos sociales (reflexivos y emocionales) capaces de construir protesta social sin una necesaria y determinante mediación político-social. Así, la re-construcción de la política contenciosa que se está produciendo en los últimos tiempos es, ni más ni menos, que una señal de la re-construcción más general que está operando sobre la política y sobre la relación de la ciudadanía con la misma (Subirats: 2011). Todo ello implica un reto de primera magnitud para los estudios sobre acción colectiva. Estudios que, hasta el momento, caminan a la expectativa y rezagados respecto a las innovaciones en los repertorios y las formas de organización de la protesta social en la actual era "hipermediática". Las limitaciones obvias que presentan las teorías clásicas de movimientos sociales se ven, en la actualidad, desbordadas por unas prácticas activistas que incorporan formas de organización de la protesta imposible de contemplar y anticipar en los estudios clásicos.

En este artículo hemos tratado de plantear algunos elementos de discusión sobre los impactos que estas cibermultitudes estarían provocando sobre los movimientos sociales y la dinámica política contenciosa (McAdam et al: 2005). Entre estos impactos hemos señalado los referentes a la estructura de los movimientos, a la construcción de los procesos de enmarcamiento y a la formación y movilización de los consensos. A su vez, hemos considerado la creciente importancia de las emociones como elemento movilizador de estas cibermultitudes en un contexto de debilitamiento de identidades colectiva en versión fuerte. Por último, hemos apuntado también el impacto que suponen las redes sociales a la hora de

modificar los patrones del "control policial de la protesta", tanto desde el lado de las autoridades como desde el de los desafiadores.

A pesar de todo lo anterior, también hemos afirmado que la extensión de estas cibermultitudes no es homogénea ni definitiva, sino que, por el contrario, sigue siendo una variable dependiente respecto a la EOP o las estructuras sociales, históricas, de cultura política y de movimiento en las que se inserta. En todo caso, los desafíos que plantean estos fenómenos requieren de nuevas aproximaciones desde los estudios de acción colectiva que, indispensablemente, pasan por renovar su metodología investigadora así como por innovaciones en su cuerpo teórico para poder dar cuenta de unas prácticas sociales que, a una enorme velocidad y surgiendo desde las redes sociales, están revolucionando las formas de protesta.

Bibliografía:

Aguilar, S. (2001). Movimientos sociales y cambio social: ¿Una lógica o varias lógicas de acción colectiva? Revista Internacional de Sociología (RIS) nº 30 , 29-62

Antentas, J.M. & Vivas, E. (2012) Planeta indignado. Ocupando el futuro. Barcelona, Gedisa.

Baker, S. A. (2012) "From the criminal crowd to the "mediated crowd": the impact of social media on the 2011 English riots", Safer Communities, Vol. 11 Iss: 1, pp.40 – 49.

Bauman, Z. (2011): "El 15-M es emocional, le falta pensamiento", entrevista en el diario El País disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2011/10/17/actualidad/1318808156_278372.html

Bennet, D., Fielding, P. (1999): The new effect: How cyberadvocacy is changing the political landscape. Washington D.C.: Capitol Advantage.

Bimber, B., Flanagin, A., y Stohl, C. (2005): "Reconceptualizing Collective action in the contemporary media enviroment". International Communication Association, n. 15, vol.4, pp. 365-388.

Calle, Á. (2005). Nuevos Movimientos Globales. Madrid, Editorial Popular.

Candón Mena, J. (2011) Internet en movimiento: Nuevos movimientos sociales y nuevos medios en la sociedad de la información. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Candón Mena, J. (2009) Smart Mobs y mensajes en cadena. Aproximación teórica a las convocatorias "espontáneas" de movilización social mediante redes telemáticas. Revista Redes.com, No5, Sevilla.

Caren, N. & Gaby, S. (2011): Occupy Online: Facebook and the Spread of Occupy Wall Street , disponible en SSRN: http://ssrn.com/abstract=1943168 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1943168

Casquette, J. (1998): Política, cultura y movimientos sociales. Bilbao, Bakeaz.

Castells, M. (2009): Comunicación y poder. Alianza Editorial. Barcelona.

della Porta, D., & Mosca, L. (2005). Global-net for global movements? . Journal of Public Policy25, 165-90

della Porta, D. (1999): "Movimientos sociales y Estado: algunas ideas en torno a la represión policial de la protesta", en McAdam, D; McCarthy, J.D.; Zald, M. (ed)(1999): Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Madrid, Ed. Istmo.

della Porta, D. & Diani, M. (2011): Los movimientos sociales.Madrid, CIS.

Earl, J. Kimport, K. (2011): Digitally enabled social change: Activism in the Internet age. Cambridge: MIT Press.

Earl, J., Kimport, K., Prieto, G., Rush, C. Y Reynoso, K. (2010): Changing the world one webpage at a time: Conceptualizing and explaining internet activism. *Mobilization* 15:4, 425-446.

Fulleda, J. (2012): Ciberturbas, movimientos sociales y nuevas tecnologías de la información y la comunicación , en CLIVATGE, número 1, 2012

Fuster Morell, M et al. (2008): Repensar la politica en la era de los movimientos y las redes. Barcelona, Icaria Editorial.

Fuster Morell, M. & Subirats, J. (2012): Mes enlla d'Internet com a eina de la vella politica: Cap un nou Policy Making? Els casos del Moviment de Cultura i pel procomu digital i el 15M. Escola d'Administració Pública de Catalunya, mimeo. Disponible en: http://bit.ly/HhGzcJ (último acceso 06/06/2012)

Goodwin, J., Jasper, J., Polleta, F. (2004): Emotional dimensions of social movements en Snow, D., Soule, S., y Kiesi, H. (eds) The Blackwell companion on social movements, Oxford: Blackwell, 413-432.

Hardt, M. & Negri, A. (2004) Multitud. Barcelona. Debate.

Haro Barca, Carmen y Sampedro, Víctor (2011): Activismo político en red: del movimiento por la Vivienda digna al 15-M, en Teknokultura Vol. 8 No 2: 167-185

Klandermans, B. (1988): The formation and mobilization of consensus, en Bert Klandermans, Hanspeter Kriesi & Sidney Tarrow (eds.) From structure to action. Comparing social movements across cultures. Greenwich (Conn.): JAI-Press.

Lance Bennett, W. & Segerberg, A. (2012): The logic of connective action, Information, Communication & Society, 15:5, 739-768

Lance Bennett, W. & Segerberg, A.(2011): Digital media and the personalization of collective action Information, Communication & SocietyVolume 14, Issue 6, 2011 Special Issue: Networking Democracy?: Social media innovations and participatory politics.

Lasén, A. & Martínez de Albéniz, I. (2008) Movimientos, "mobidas" y móviles: Un análisis de las masas mediatizadas. En Sádaba, I. & Gordo, A. (eds.) (2008) Cultura digital y movimientos sociales. Madrid, Los Libros de la Catarata.

Letamendia, A. (2011): Represión legal y vínculos organizacionales. El caso del conflicto vasco

en "Recuperando la radicalidad. Un encuentro en torno al análisis político Crítico", Ibarra, P. Y Cortina, M. (comps.). Barcelona, Ed. Hacer.

Lupia, A., y Sin, G. (2003): "Which public goods are endangered? How evolving communication technologies affect". The logic of colective action. Public choice, 117, pp. 315-331.

Mattoni, A. (2012): Media practices and protest politics: How precarious workers mobilise.

McAdam, Dough; McCarthy, John D. y Zald, Mayer N. (Eds.) (1999). Movimientos sociales: perspectivas comparadas, Madrid, Istmo.

McAdam, Doug; Tarrow, Sidney; Tilly, Charles (2005): Dinámica de la contienda política. Barcelona, Ed. Hacer.

Olson, M. (1965): The logic of collective action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pastor, J. (2011): El Movimiento 15-M. Un nuevo actor sociopolítico frente a la "dictadura de los mercados" en *SOCIEDAD Y UTOPÍA. Revista de Ciencias Sociales*, no 38, diciembre de 2011, pp. 109-124.

Polleta, F., y Jasper, J. (2001): Collective identity and social movements, *Annual Review of Sociology*, 27, pp. 283-305.

Rheingold, H. (2004). Multitudes Inteligentes. La próxima revolución social, Barcelona, Gedisa

Sádaba, I. & Gordo, A. (2008): Cultura digital y movimientos sociales. Madrid, Los libros de la Catarata.

Romanos, E. (2011): Epílogo. Retos emergentes, debates recientes y los movimientos sociales en España en della Porta, D. & Diani, M. Los movimientos sociales, Madrid, CIS, pp. 315-346.

Sampedro, V. (2006) Estrategias de futuro en clave de presente (y algún pescozón del pasado) en Ciberactivismo, sobre usos políticos y sociales de la red. Barcelona, Virus.

Sampedro, V. (2005) 13 M multitudes on line, ed. Víctor SAMPEDRO. Madrid, Los Libros de la Catarata.

Sampedro,V.& Sanchez Duarte, J.M. (2011). La red era la plaza.[www.ciberdemocracia.es Última consulta: 05/06/2012]

Skinner, J. (2011). "Social Media and Revolution: The Arab Spring and the Occupy Movement as Seen through Three Information Studies Paradigms,". Sprouts: Working Papers on Information Systems, 11(169). http://sprouts.aisnet.org/11-169

Subirats, J. (2011): Otra sociedad, ¿otra política?. Del "no nos representan a la democracia de lo común. Ed. Icaria. Barcelona.

Subirats, J. (2012): Algunas ideas sobre política y políticas en el cambio de época: Retos asociados a la nueva sociedad y a los movimientos sociales emergentes, en Interface: a journal for and about social movements,Volume 4 (1): 278 – 286.

Tarrow, S (2010): El nuevo activismo trasnacional. Barcelona, Ed. Hacer.

Tarrow, S. (1998): El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madrid, Alianza Editorial.

Ugarte, David de (2007). "El poder de las redes. Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo", disponible en: http://www.deugarte.com/manual-ilustrado-para-ciberactivistas.

Urrutia, J. (2003). "Aburrimiento, Rebeldía y Ciberturbas. Una aproximación a la economía desmercada", disponible en: http://juan.urrutiaelejalde.org/aburrimiento.

Viejo Viñas, R. (2007): "Pensar en la política del movimiento: Ideas políticas y movilizaciones sociales en la Era Global" en "La política y los movimientos sociales (I)". Ágora, revista de Estudios Sociales, nº 17 pp.13-40.

Zapata, G. (2012): Los nuevos panfletos, las nuevas plazas. Redes sociales y movimiento 15M en ¡Ocupemos el mundo! Fernández, J, Sevilla, C y Urbán, M. Barcelona, Ed. Icaria.

MOVIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES Y ESTADO SOCIAL: ¿RELACIÓN O EXCLUSIÓN?

Jesús Adolfo Guillamón Ayala[1]

Resumen

El complejo de doctrina, ciencia y diversa práctica que conforma la Política social, nació como respuesta a la cuestión social derivada del industrialismo.

Relacionados de un modo aparentemente dialéctico, sin solución, liberalismo y socialismo se lanzaron a la conquista del Estado, entendiendo éste como un instrumento potentísimo desde donde expandir sus programas e ideología, que originariamente aparecieron como de carácter social y no político.

Es por ello que, cuando nuevos movimientos sociales vuelven a pedir que determinados ideales de igualdad y de justicia social sean adoptados por el Estado para ser desarrollados desde éste, nos parece oportuno señalar que no toda la doctrina entendió que el Estado fuera el vehículo adecuado para impulsar ciertos cambios sociales.

Palabras clave: Política social, estado, alternativa, emancipación, comunidad.

1. La Política social como expresión histórica de la Política.

2. El Estado y la fuerza.

Para demostrar lo equivocado de la estrategia estatificadora, Abramowski nos invita a imaginar esa revolución social llevada a cabo por una élite, ayudada de un aparato burocrático y movida por los ideales del socialismo. Imaginemos que tiene éxito. El nuevo sistema aboliría algunas instituciones (como la propiedad privada) para sustituirlas por otras, pero estas serían todavía una necesidad moral de las personas y todos los factores externos seguirían presentes. Por tanto, el Estado necesitaría imponer estas por la fuerza y el peso del aparato administrativo. De esta forma el comunismo se convertiría en el mayor opresor de la libertad individual, creando dos nuevas clases: los funcionarios y los ciudadanos. Este comunismo, predijo Abramowski, "se convertiría en el mayor monstruo jamás imaginado por el proletariado" (Flis, 1984, pp. 42-43).

El ideal político puro presentado como solución a todos problemas, resulta funcionar sólo bajo determinadas condiciones que podríamos llamar, de laboratorio. Rápidamente, cuando intenta abrirse paso en el mundo real, la clase dirigente señala que para luchar contra los enemigos, el fin justifica los medios, habrá que hacer abandono de sí mismo para llegar a la Arcadia feliz, renunciar al ideal por la lucha, renunciar a la libertad individual. Y la incoherencia del planteamiento se elevará a la categoría de sabiduría política (Flis, 1984, p. 50).

Aunque no lo explicite, creemos no forzar el sentido del discurso de Abramowski al hacerlo coincidir con el de Weber cuando este define el estado por su característica exclusiva e irrenunciable. Esto es, por reclamar exclusivamente para sí el monopolio legitimado de la fuerza en un territorio. Sin que esto quiera decir que Weber redujera el estado a la fuerza, hay consenso en aceptar esta definición, donde el resto de elementos estatales tiene un carácter subsidiario. Con independencia de la realización histórica estatal concreta, el estado perdería su razón de ser si renunciara a este monopolio de la fuerza para el mantenimiento de un orden (Hoffman, 2004, pp. 21-23).

No se ha de confundir la fuerza con la coerción o la restricción, que se deriva de la asunción de la naturaleza social del hombre. Mientras la fuerza puede dificultar el ejercicio de la ciudadanía, la restricción, la obligación es lo que la garantiza. Es el lado inseparable de los derechos, sin el que no sería posible la convivencia y la solución de sus conflictos. Sin duda es esta una visión intensamente política de la ciudadanía, que entiende el individualismo y el estatismo relacionados desde una visión atomizada de la sociedad[2]. Al contrario, una visión relacional de la ciudadanía parte del reconocimiento mutuo de las diferencias y su capacidad política. Así, podríamos decir, irónicamente, que el estado es antipolítico, en el sentido de que suprime los conflictos de forma unilateral, no los resuelve. (Hoffman, 2004, pp. 23-30).

1 jesusadolfo.guillamon@um.es Seminario "Luis Olariaga" de Política social. Universidad de Murcia

2 No es nuestro objetivo y no nos podemos detener en ello ahora, pero en esta misma línea abunda la visión industrial de nuestras sociedad de Aron, la proletarización de la sociedad, la masificación orteguiana (primero proletaria, consumidora ahora) o la homogeneización de la cultura (Catalá Ruiz, 1966).

3. El Estado, los problemas sociales y la Política social.

Abundando en la visión profética de Abramowski sobre lo ideal y la práctica política real, en su patria, la independencia y re-creación del Estado polaco en el periodo entreguerras, no fue de estabilidad: conflictos políticos, turbulencias sociales y económicas, hostilidad étnica y tensiones internacionales. Con la llegada del Estalinismo, la sociología fue etiquetada como ciencia burguesa y prohibida en la universidad. Tras el periodo aperturista de Gomułka hubo una reacción conservadora que profundizó en la burocratización de la administración y la autocracia gubernamental. Los intentos estatales de apacentar las cuestiones sociales han sido constantes; pero sin éxito. A pesar de que el sistema político de esta época afirma el papel liderador de la clase trabajadora, se echaba en falta estudios sobre las condiciones de vida, económicas, sociales... de estos (Sztompka, 1984, pp. 10-20).

El estado no remediaría los males. Por la fuerza (ortodoxos marxistas) o por el parlamento (socialdemocracia reformista), se equivocaban al pretender la creación de un estado burocrático dirigido por una "vanguardia obrera", que olvida que la revolución es primero en la conciencia. Esta liberará entre las masas una espontánea actividad socio-económica autorganizada, basada en la individualidad y la voluntariedad Afirma, definitivamente, "la revolución debe dejar de intentar apoderarse de las instituciones del Estado. Al contrario, debe limitar al máximo su papel" (Flis, 1984, pp. 41-51).

No entraremos ahora a desmenuzar el concepto de Política social, pues no es el momento, ni el lugar. Otros muchos lo han hecho antes y mejor que nosotros (Catalá Ruiz, 1951; Heyde, 1931; Moix Martínez, 1976; Molina, 2004, 2007; Rodríguez, 1979). Es una disquisición que probablemente no nos llevaría demasiado lejos en el propósito de esta comunicación. Sin embargo, nos parece muy acertado acercarnos a la Política social por aquello que produce, por sus efectos reconocibles. Así, si entendemos que lo característico de la Política social es perseguir la consecución de un estado de las cosas que produzca una *paz social* no impuesta (Catalá Ruiz, 1951), es decir, un equilibrio en el que los distintos grupos sociales acepten el *status quo* como válido, de modo que no sean necesarios cambios sustanciales, no es extraño que se nos antoje esto incompatible con el modo de actuación del Estado, caracterizado por la fuerza. El Estado persigue la ausencia de violencia, el mantenimiento del orden, en un sentido muy físico, a través del monopolio del uso de la misma. Mientras la Política social busca una paz social no impuesta, que no es sólo ausencia de violencia, sino armonía aceptada que no hace necesario introducir cambios en el orden social, cuyos diversos medios (derecho, economía, sociología) están guiados por la equidad y el bien común. De esta forma, no negamos que el Estado pueda participar en la Política social, pero su papel, no es que haya de ser, sino que es subsidiario, pues en última instancia, hará uso de la fuerza para imponer el orden.

Por todo ello, cuando se vuelve a pedir que determinados cambios sociales, guiados por la justicia social, sean liderados por el Estado, nos parece oportuno señalar que parte de la doctrina entendió y entiende que el Estado no es el vehículo adecuado para tales transformaciones.

4. Una alternativa alrededor del ser humano.

Abramowski parte de su concepción psicologicista de la sociología e individualista[3], para decir que la función de la consciencia en la vida social es especialmente remarcable en los cambios de sistema económico-político. Abramowski divide en tres fases el paso de un sistema a otro: 1. Transformación económica como un cambio de actitud del hombre respecto al producto de su trabajo. Cambios que evocan los individuales correspondientes. 2. Se inicia el proceso de transformación de la conciencia. Es la etapa más importante del paso a un nuevo sistema, donde tiene lugar la adaptación de la esfera de las necesidades a un sistema político que no existe todavía. 3. Es la manifestación formal de los cambios sociales y su definición legal, "el nuevo sistema, es decir, la nueva consciencia humana organizada socialmente" que comienza (Flis, 1984, p. 40).

Por otro lado, sin duda, influido Abramowski por el éxito de las cooperativas en su época, como vía para la mejora material de los trabajadores y para su participación política, vio en ellas la solución. Una tercera vía a la ortodoxia marxista y a la socialdemocracia; pero también al anarquismo y al sindicalismo, rechazando el anarquismo violento de Sorel y negando que los métodos sindicalistas de lucha fueran acertados[4]. La cooperativa crea consciencia, autodependencia y protege unas condiciones de vida adecuadas de los trabajadores. Al ser individual no viola la libertad individual, es democrática, fomenta la iniciativa, está poco formalizada y es una institución de educación popular (financia sus propias escuelas, bibliotecas, etc.).

Un siglo después, aunque nunca desaparecieron del todo, otras voces empiezan a recordarnos que, a pesar de vivir sumidos en una realidad y mentalidad política estatista, el hombre ha vivido la mayor parte de su tiempo sin estado, pues este es relativamente novedoso (Hoffman, 2004).

Si atendemos al debate sobre los problemas que afectan a las comunidades, veremos que el acento ya no está tanto en la determinación de conceptos, como en su aplicación en la realidad. Ya no nos interesa tanto qué es el derecho de autodeterminación, como determinar quién puede ejercerlo; cuáles son los óptimos de renta, sino quién y cuántos tienen

3 Ver *Les bases psychologiques de la sociologie*, V. Giard et E. Briere, 1897, pp. 1-54.

4 Es de gran importancia conocer la diferencia entre revolución, revuelta y evolución, y entender por qué la última es preferible (Catalá Ruiz, 1966, pp. 97-113).

acceso a la misma. El hombre ha vuelto a retomar la posición central como objeto de las ciencias humanas y sociales. Esto es una conquista humanista a la que damos la bienvenida (Pérez Adán, 2008, pp. 65-66) y que debe mucho a la Doctrina Social Católica y, en España, a numerosos autores como Federico Rodríguez, Manuel Moix, José Larraz, Marcelo Catalá o Jerónimo Molina.

La hipótesis de partida del comunitarismo nos parece más completa que la del Estado individualizador, ya que entiende que el espíritu comunitarista ha acompañado siempre al hombre, pues sin sociedad no hay hombres, y lo que ahora parece novedoso es sólo el cierre de un paréntesis individualista, que, ya sea en el marco de un estado capitalista o socialista, ha provocado disfunciones estructurales insostenibles. Este paréntesis se abrió con las sociedades industriales, primero, y de consumo, después, unidas por el espíritu de *masa*, siendo sus factores explicativos: primacía de la oferta sobre la demanda; la globalización uniformadora; intromisión de los mercados en los ámbitos privados; y secularización como disminución de la importancia de las inquietudes espirituales y como crisis de credibilidad de las Iglesias establecidas (Pérez Adán, 2008, pp. 12-14).

En esta sociedad, llena de objetos, hemos terminado por identificarnos con ellos de manera uniforme, ya que no estamos referidos a diferentes grupos sociales en los que participamos sino a referidos a cosas, donde las diferencias son cuantitativas, no cualitativas. Incluso el ocio, las relaciones, los demás pueden llegar a convertirse en un objeto de consumo.

Estas sociedades preocupadas por el acrecentamiento de las riquezas y el bienestar material (Aron, 1962, pp. 33-51), puede estar llegando a las últimas etapas de decadencia, por tres razones: 1. La sociedad de consumo no nos ha proporcionado felicidad, ni realización, ni ha resuelto la *cuestión social*. Al contrario, es amplia la literatura que afirma lo contrario y que la felicidad tiene una razón comunal, relacional. En este sentido, parece adecuado que los avances metodológicos en la medición de estos aspectos del desarrollo tengan en cuenta otros factores como las rupturas familiares, las enfermedades mentales o los suicidios. 2. El auge del asociacionismo, como respuesta a dos carencias de la sociedad de consumo, la falta de solidaridad y la de sensibilidad ambiental. 3. Religamiento, renacer religioso, especialmente en los jóvenes y, respecto al cristianismo, espacialmente en Asia y África. Esto puede llevar a cierta polarización interna de las sociedades entre los grupos religiosos y los grupos laicos (Pérez Adán, 2008, pp. 15-17).

Del lado, individualista están quienes postulan el modelo neoclásico donde el único ser racional y libre es el individuo, lo que no se debe confundir con el liberalismo, que puede ser bien comunitarista. Del lado comunitarista, los que entienden que el estado no debe monopolizar la soberanía y ven un futuro deseable de soberanías identitarias articuladas: Estados, comunidades innatas (familia, localidad) y comunidades elegidas (iglesias, organizaciones). Además de los Derechos humanos para los individuos y las constituciones para los estados, habría que tener en cuenta a las comunidades humanas como sujetos de derechos. Es una alternativa a la propuesta socialista y a la liberal. Etzioni señala la necesidad del comunitarismo entendiendo el equilibrio entre estado, mercado y comunidad, donde a veces será necesario apoyar a uno u otro. Actualmente el que hay que apuntalar es el comunitario, mientras el estado está sobredimensionado (Pérez Adán, 2008, pp. 17-19).

Señala Pérez Adán, que no han faltado las críticas al comunitarismo aduciendo que se trata de un movimiento peligroso:

1. Los Antiexcepcionalistas dicen que la pluralidad y la diversidad son una amenaza social, para el mercado (su fragmentación en cuotas) y para la sociedad, ya que alegando la obligación de respetar ciertas costumbres se podría llegar a defender la protección, por ejemplo, de los matrimonios concertados.

   El comunitarismo busca el respeto a la pluralidad dentro del marco de los Derechos humanos y del derecho de cada país. No busca el reconocimiento oficial de lenguas o estados. Son civilistas, no estatistas.

2. Los antinacionalistas afirman que el comunitarismo dará alas a reivindicaciones nacionalistas como las de Kosovo o Euskadi. En realidad, porque asumen que sólo hay una comunidad, la política.

   El nacionalismo no es un tipo de comunitarismo. Este reclama el espacio público para las comunidades que no son políticas, en contra del monopolio de la soberanía del estado, de cualquier estado. No es su objetivo conseguir mayor uniformidad ni más estados.

3. Los liberales han llegado a asociar el comunitarismo a un movimiento radical y violento como el comunitarismo islámico. No hay nada que justifique esta crítica, más que el deseo de eliminar lo que creen que será una amenaza para las libertades.

El comunitarismo, al contrario, quiere expandir estas libertades y está junto al liberalismo en el reclamo de mayores libertades y espacio para las iniciativas sociales. Pérez Adán piensa que tras estas críticas lo que se esconde es el deseo de no perder la propia cuota de poder en el diseño de las vidas de los demás (Pérez Adán, 2008, pp. 22-26).

La última crítica es que el comunitarismo es irrelevante, porque no propone soluciones concretas. Como señala Pérez Adán, sólo es necesario ojear lo producido por la red comunitarista y su fundador Amitiai Etzioni para conocer las propuestas en diversas materias como: derechos y deberes, matrimonio y familia, educación, justicia, diversidad y reconciliación, sociedad civil, servicios sociales, economía y política.

Por otro lado, sus críticos dicen que no ofrece una respuesta global a los grandes problemas de la sociedad actual, lo cual debemos rechazar, ya que el comunitarismo se presenta como una alternativa a una sociedad decadente[5] (extremo

5 Si bien, como señala Pérez Adán, las nuevas corrientes sociológicas consideran que han de cambiarse los objetivos de medición hasta ahora

afirmado hasta la saciedad en nuestros días), necesitada de un nuevo impulso. Igual que en la caída del Imperio romano, la grandeza de Roma se fundó sobre la libre afirmación de lo colectivo sobre lo individual, que se resquebrajó cuando, como hoy, el individualismo desligó el destino individual del destino común (actualmente, sería un buen ejemplo la irresponsabilidad demostrada respecto al cuidado del entorno).

Según Pérez Adán, para Chaunu, el egoísmo y el individualismo son la receta del fracaso, mientras el éxito está siempre ligado a la cooperación. O dicho de otro modo, Toynbee consideraba ésta como la suma de la creatividad y que el agotamiento de ésta es "consecuencia de la idolización de un yo efímero", coherente con la falta de un propósito común y de ideal de vida colectiva. Por todo ello, el comunitarismo no es sólo relevante, sino necesario. Así superaremos gran parte de los problemas que nos acechan y se disipará la incertidumbre actual sobre el futuro (Pérez Adán, 2008, pp. 27-31).

Cuando hablamos de pobreza, ¿qué medimos? Pérez Adán considera la pobreza como el estado que experimenta necesidad[6], no como la mitad de la renta media. Si la necesidad es socialmente construida y la cultura moderna genera expectativas crecientes que no puede satisfacer, en una sociedad donde la austeridad no es un valor, sólo pueden generarse desequilibrios y sus consecuentes conflictos. Por eso, para Pérez Adán, éste, el de la pobreza, es el nudo gordiano de la cultura moderna (Pérez Adán, 2008, pp. 49-50).

Los dilemas a los que se enfrenta la geopolítica mundial frente a la pobreza son:

1. Crecimiento o redistribución: Hasta ahora ha ganado el primero, pero se debe retomar la redistribución si queremos cumplir con la premisa liberal de asegurar a todos un punto de partida similar.
2. Delimitación tecnológica o reconocimiento desde la base de las necesidades. Hasta ahora ha sido lo primero, lo que ha marginado a los pobres, imponiendo un estilo de vida.
3. Producción o consumición. La satisfacción de las crecientes necesidades debe realizarse a través del aumento de la capacidad de consumo de los pobres o de la de producción. Hasta ahora los organismos internacionales han abogado por esto último.
4. Planificación o mercado. Solo, el mercado lleva a arrinconar la gestión pública, a la aparición de economías informales y al aumento de la corrupción.

En estos dilemas siempre se ha elegido la peor opción, por eso la pobreza cuestiona la cultura dominante. El comunitarismo aboga por pasar de una economía neoclásica, basada en el beneficio; a una comunitaria, basada en el servicio[7]. Así, llegamos a las siguientes cuatro conclusiones:

1. Las necesidades no son universales, por eso, las estrategias de maximización del crecimiento, no son por sí suficientes para la minimización de la pobreza.
2. Los criterios estadísticos para medir la calidad de vida, deben incluir las necesidades inmateriales[8]. La renta no es suficiente.
3. Para tener esperanza en la superación de las situaciones de necesidad, es imprescindible tener poder de decisión sobre las políticas que le atañen a uno.
4. Esto implica un nuevo reparto de poder en la geopolítica global. Se debe devolver el poder a las comunidades, que son eficaces en la satisfacción de carencias inmateriales. El esfuerzo de algunos estados por asumir esta responsabilidad es contraproducente. El estado debe devolver el poder a las comunidades y no tratar de sustituirlas (Pérez Adán, 2008, pp. 50-52).

En coherencia con este planteamiento, si entendemos la familia como la primera comunidad en importancia, podríamos decir que lo mejor que puede ocurrir a cualquiera es nacer en la mejor familia posible. Los humanos somos sociales en dos sentidos: sincrónica y diacrónicamente. Ambos sentidos se integran en la familia. La familia, además de un fenómeno universal, es una razón de funcionalidad social. Es lo que hace que una sociedad funcione (en ella nos educamos, obtenemos reconocimiento,...). Una familia funcional para la sociedad es aquella que socializa, vive la equidad generacional entre las edades, transmite la cultura y efectúa cierto control social sobre sus miembros. La familia óptima es la funcional, y hay sociedades mejores en la medida en que tengan más o menos familias funcionales. Por eso la principal función del gobierno es velar por la familia para que pueda seguir cumpliendo sus funciones, garantizando el progreso y el bienestar.

Sin embargo, se dice que la familia está en crisis y es cierto, pero es una crisis de comprensión de la misma. Se cree que la familia es resultado de una decisión individual, dando mayor relevancia a la familia en sentido horizontal, y que, por tanto, los individuos construyen la sociedad. Para el discurso sociológico comunitarista, la relación familiar básica es la diacrónica, la vertical. Antes de la decisión, hay familia, puesto que todos nacemos en una familia: somos familia antes de decidir. Las funciones antes mencionadas se basan en esta relación. Esta solidaridad entre las edades es lo que permite la pervivencia y continuidad social (Pérez Adán, 2008, pp. 55-59).

utilizados para medir el progreso y poner en el centro la felicidad y la vida.

6 Recordemos que igual termino utilizó Abramowski, como motor de los cambios sociales.

7 Relacionado con esto, resultará de interés conocer la visión de la función empresarial de la Escuela austriaca (von Mises, Hayek, Huerta de Soto).

8 Que, como ya hemos señalado, es misión de la Política social (Heyde, 1931).

El comunitarismo, entiende que la postura liberal comprende la libertad de forma competitiva. Es decir, que quien ejerce la libertad tiende a confundir a otros sujetos humanos con objetos, para tener menos competencia y más libertades. Para el liberalismo, el sujeto es el individuo y la libertad es un pacto de coexistencia pacífica (la no agresión de mis libertades) o independencia (la no injerencia de otros). De este modo, la libertad de uno está frenada por el otro, que se convierte en un obstáculo a mi libertad[9]. Esto es un callejón sin salida, del que sólo podemos salir volviendo atrás para replantearnos el ser humano como de suyo interdependiente, conformando sujetos plurales (Pérez Adán, 2008, p. 60).

Si esta visión es la que debe presidir la relación entre sujetos, ¿qué criterios deben presidir la relación entre sujetos y objetos para que sea libre y humana?

El principal es la responsabilidad, es lo que excluye el entendimiento competitivo de los liberales (ir hasta donde me encuentre obstáculos). Es decir, el límite de la libertad no es un obstáculo, sino la propia responsabilidad. Así, si queremos ampliar la libertad, debemos ampliar también la responsabilidad. Y la disminución de la responsabilidad, ahoga la libertad.

La tendencia homogeneizadora de la sociedad de masas de la que hemos hablado más arriba, no es más que miedo a la responsabilidad. Miedo a señalarse como humano interdependiente. Y la irresponsabilidad sólo nos puede llevar al deterioro de la calidad de vida: básicamente, crisis medioambiental y violencia (no olvidemos que gran parte de estos problemas es saber quién responde ante quién). O al deterioro de la democracia a través de la monopolización de la responsabilidad por parte del Estado. La inmadurez de la aspiración moderna clama por los nuevos derechos, y se olvida de los deberes anejos para con nosotros y con los que vendrán. Se clama "más libertad para mí y más responsabilidad para el estado". La libertad está en riesgo cuando asumimos al estado como monopolista de la soberanía. La propuesta comunitarista pasa por incorporar como sujetos de derechos y deberes a las sociedades intermedias (Pérez Adán, 2003). Entre ellas, la primera es la familia.

El estado trata de intervenir en los siguientes ámbitos[10]:

- La igualdad, en el sentido de que no haya actores del mercado que jueguen con ventaja y el respeto a las normas. Garantizar el orden para que pueda funcionar el mercado.
- Garantizar el flujo y acceso al mercado de bienes y servicios: políticas fiscales, distribución de la renta, infraestructuras, la seguridad social. Estas actividades son la principal actividad del gobierno y la razón de ser del estado.
- El incentivo o desincentivo de unas actividades u otras, en aras de una mejor salud social, pero que tienen incidencia directa en el mercado: conciliación de la vida laboral y familiar, política agraria.

Plantea Pérez Adán, que el Estado con sus acciones incentiva, protege, empuja o frena. En este sentido, el comunitarismo aboga por dar mayor peso económico y político a las familias, en tanto que comunidad principal[11] (Pérez Adán, 2003).

Se trata de cambiar el nodo a través del que circula la ayuda estatal (directa o mediada por organizaciones): este nodo debe ser la familia. El estado, en vez de gastar su dinero en intentar sustituir a la familia, debe apoyarla para que cumpla su función. No reconocer a la familia como sujeto soberano, es una forma de atomizar la sociedad, relegar la familia a lo privado y que el estado detente el monopolio del poder en la esfera pública.

El principio de subsidiariedad que debe presidir la acción estatal en cuanto a la Política social (Auleytner, 2006; Hoffman, 2004; Pérez Adán, 2003) ha quedado olvidado en muchos aspectos cotidianos, que hemos asumido por delegación de poder en el Estado. Por ejemplo, desde la propuesta comunitarista, en educación, sólo haría falta una inspección que garantice tal derecho, no un Ministerio que se encargue de dirigirla.

En definitiva, el comunitarismo, más allá de la corrección terminológica[12], aboga por una sustitución del llamado Estado de bienestar por otro, pues el bienestar es una función más propia de la familia que del estado. Un estado garante de la soberanía de terceros más allá del individuo y el estado, tendría menos intensidad de poder sobre los ciudadanos y mayor confianza en la instituciones no estatales (Pérez Adán, 2008, pp. 67-71).

La reclamación de poder para las comunidades parte de la contemplación de dos sentidos del mismo, en coherencia con la visión individual y relacional del ser humano y la ciudadanía (Hoffman, 2004): el poder distributivo, como la capacidad de un actor social para conseguir su deseo a pesar de la resistencia de los otros; o como colectivo, aquel poder añadido proveniente de una relación social sin la cual, tal poder no existiría (Pérez Adán, 2008).

Para Michael Mann, según Pérez Adán, los poderes establecidos (ejecutivo, legislativo, judicial, medios de comunicación y, ahora, onegés) han pretendido que los poderes colectivos pasen ocultos, de modo que no resten protagonismo al orden existente. Sin embargo, la historia moderna demuestra el reconocimiento del protagonismo del poder colectivo: sociedades democráticas, cooperación tecnológico-científica o la globalización (Pérez Adán, 2008, p. 74).

Todo ello parte de una confusión entre sujeto y objeto de poder. En este sentido, las familias están siendo tomadas como objeto y no como sujeto. Es objeto de protección por el estado-providencia, que detenta tal monopolio, porque se la

9 En este sentido, la mayor exageración de esta confusión sería la manipulación genética del otro.

10 Ya hemos señalado que la Política social ha suplantado casi por completo a la Política, sin duda, centrando la acción del Estado.

11 Medidas concretas como el voto de los niños, necesitarían de un estudio más profundo; pero sí consideramos totalmente acertada y en coherencia con lo expuesto hasta ahora que el Estado inclina la balanza desde su visión atomizada individualista de la sociedad.

12 Es importante la distinción entre Política social y Bienestar social, pero entenderemos aquí que en España se asume el modelo de Bienestar social y que se tiene una idea más o menos clara de su contenido.

entiende como una unidad de poder distributivo, en competencia con los demás poderes. En cambio, si la entendemos como de poder colectivo, es un sujeto social, del cual emana poder por su propia condición. Lo principal para la familia como primera comunidad no es la obtención de recursos económicos, sino el reconocimiento como sujeto de poder. (Pérez Adán, 2008, pp. 76-77).

5. El consumo como acción social.

La teoría económica neoliberal asume que las conductas humanas se mueven por una única dimensión de la racionalidad, la maximización del beneficio propio de forma constante. Es una visión errónea, por corta, de las relaciones humanas y del hombre, que asume que los grupos humanos se forman por decisiones individuales.

No sólo se equivocan sobre las motivaciones de la acción humana, sino que identifican lo humano con lo autónomo. Para el liberalismo, sólo hay dos sujetos soberanos, el individuo, por origen; y el estado, por historia. El comunitarismo defiende que hay otros sujetos soberanos en el mercado, como la familia, por origen, o las iglesias, por historia (Pérez Adán, 2003).

La cuestión social, en concreto los problemas sociales que se derivaron de ella a los que trata de dar respuesta la Política social, tiene dos elementos bien definidos, uno cualitativo y el otro cuantitativo. Por un lado, aparece un ser humano revestido con ciertas características nuevas, en coherencia con el momento histórico que vive, que hemos conceptualizado como proletariado o masa obrera; sin embargo, lo determinante no es su cualidad, sino su cantidad. Hasta la aparición de la cuestión social, los problemas habían sido de *número corto*, que no habían comprometido la estabilidad del Estado (Catalá Ruiz, 1951). Sólo esta masa obrera, por su número, hace que se abra paso una novedad histórica.

En nuestros días, según lo planteado por Moix sobre el *post-welfarismo* (Moix Martínez, 1977), quizá la importancia del número haya abandonado al proletariado, para instalarse en la masa consumidora.

Así, cobra mayor sentido la predicción de Abramowski, cuando habla de varios tipos de cooperativa, pero la que le parece más significativa es la de compra de comida, ya que según él, el capitalismo debe ser atacado desde el consumo y no desde la producción, como los sindicatos piensan. El sometimiento de la producción al mercado de masas, es un pivote del desarrollo económico, pero al mismo tiempo el punto débil de la sociedad burguesa. El objetivo de las cooperativas de consumo es ahorrar dinero y lo que hacen es ahorrarse el costo que para el precio final al consumidor suponen los intermediarios, al comprar el producto directamente a los productores. "Imaginemos que una gran parte de la población sólo comprará en estas cooperativas rompiendo sus lazos con el mercado capitalista, esto sí que produciría un cambio revolucionario en el sistema presente, haciendo desaparecer a los intermediarios, que tendrían que empezar a trabajar para las cooperativas. Todo ello podría llevar a un control de la producción y el mercado e invertir el orden de cosas entre capitalistas y masa" (Flis, 1984, pp. 46-48).

Dejando a un lado la retórica socialista o extremos olvidados por Abramowski como las posibles consecuencias monopolísticas que se podrían derivar, nos parece importante la agudeza de haber comprendido el poder que el consumidor, por su número, libre, consciente y organizado, puede tener en el orden de cosas de la sociedad en la que vive.

6. Conclusiones-guía para futuros estudios.

- El Estado y la Política social son realidades históricas. Pertenecen a una parcela concreta del continuo histórico.
- Los binomios libertad-responsabilidad y derecho-obligación son indivisibles, fundamento y síntoma de una sociedad sana.
- El Estado se ha expandido progresivamente en su actuar. Y a través de la Política social y de Bienestar social ha asumido responsabilidades que tradicionalmente correspondían a diferentes comunidades, principalmente la familia. A pesar de ello los conflictos sociales han permanecido.
- La aparición de la Política social para alcanzar la *paz social no impuesta*, es una respuesta a la *cuestión social* que, por el número afectados, podía desequilibrar el orden establecido, haciendo necesarios algunos cambios.
- Los cambios sociales duraderos tienen como centro al individuo consciente.
- El Estado, caracterizado por el monopolio del uso de la fuerza, puede entrar en conflicto con los fines de la Política social.
- Si a la sociedad industrial, le corresponde la Política social, a la sociedad postindustrial debe corresponderle el *postwelfarismo*.
- En paralelismo, si la Política social tuvo como protagonista a la masa obrera, el nuevo periodo podría tener como protagonista a la masa consumidora y a las comunidades. En definitiva una Política social más basada en conceptos sociológicos que ideológicos.

Bibliografía.

Aron, R. (1962). *Dix-huit leçons sur la socié*té *industrielle*. Paris: Gallimard.

Auleytner, J. (2006). *Polish social policy: the forging of a social order*. Warsaw: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Catalá Ruiz, M. (1951). El concepto de Política social. *Cuadernos de Política social*, nº 11: 21-46.

Catalá Ruiz, M. (1966). *Futuro social de Occidente*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Conde García, F. J. (2012). *El hombre, animal político*. Madrid: Encuentro.

De Laubier, P. (1978). *L'âge de la politique sociale*. Paris: Editions Techniques et Economiques.

Flis, A. (1984). Edward Abramowski's social and political thought. En Sztompka P. (Ed.), *Masters of Polish Sociology*. Wrocław: Ossolineum.

Forsthoff, E. (1967). *Sociedad industrial y administración pública*. Madrid: ENAP.

Hayek, F. A. von. (1991). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.

Heyde, L. (1931). *Compendio de Política social*. Barcelona: Labor.

Hoffman, J. (2004). *Citizenship beyond the state*. Londres: SAGE.

Larraz, J. (2011). *Política social y bien común*. Murcia: Isabor.

Moix Martínez, M. (1976). *De la Política social al Bienestar social*. Madrid: Partenon.

Moix Martínez, M. (1977). ¿Hacia el postwelfarismo? *Revista de estudios políticos*, nº 213: 121-134.

Molina, J. (2004). *La política social en la historia*. Murcia: Isabor.

Molina, J. (2007). *Epítome de la política social: (1917-2007)*. Murcia: Sociedad de Estudios Políticos de la Región de Murcia.

Pérez Adán, J. (2003). *Comunitarismo* (Vol. 4). Madrid: Sekotia.

Pérez Adán, J. (2008). *Adiós estado, bienvenida comunidad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Rodríguez, F. (1979). *Introducción en la política social*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa: Civitas.

Sztompka, P. (1984). The Polish sociological tradition. Sztompka P. (Ed.), *Masters of Polish Sociology*. Wrocław: Ossolineum.

IDENTIDAD OCCITANA EN EL VALLE DE ARÁN: UN PROCESO EN CONSTRUCCIÓN

Alejandro Moreno Fuster[1]

Resumen

La identidad occitana es una realidad que aglutina a una población ubicada en el sur del Estado francés, una franja en el Estado italiano y el Valle de Arán en el Estado español. El presente análisis presenta los resultados del trabajo de campo que se ha realizado en el Valle de Arán desde una perspectiva que ha incluido en el análisis la identidad occitana como identidad colectiva pero también como hecho individual que afecta a las personas en los procesos de subjetivación. Para poder analizar la producción y reproducción de la identidad occitana en el Valle de Arán se ha centrado la investigación en los procesos institucionales y sociales existentes en la actualidad donde se pueden rastrear los discursos y estrategias usados por los diferentes agentes sociales para el (re)conocimiento de la identidad occitana.

Palabras clave: identidad, occitania, etnicidad, nacionalismo, subjetivación

A. Introducción

Desde finales de los años 70 pero sobre todo desde los 80 y principios de los 90 del pasado siglo, se da un proceso de incorporación institucional de "la identidad occitana" en el Valle de Arán (Lérida), ya existente antes de manera independiente y que de forma gradual había incorporado parte de la población aranesa hasta la actualidad. Este valle pirenaico perteneciente a la provincia de Lérida, está enclavado en medio de intereses territoriales entre el Estado español y el francés desde hace siglos. Hecho que le ha proporcionado una situación y relación histórica bastante especial en comparación con otros valles fronterizos del Pirineo.

Este proceso de difusión de la identidad social occitana en Arán, se produce en un primer momento solo por personas con un alcance más o menos limitado de sus acciones, hasta que con la llegada de la democracia al Estado español se permite la incorporación abierta de leyes e instituciones para el reconocimiento explícito de su peculiaridades culturales y lingüísticas aunque de manera progresiva.

Esta identidad social es definida habitualmente por elementos objetivos, es decir, a partir del hecho de compartir una lengua (occitana), una cultura, una historia y un territorio claramente delimitado (Smith, 2004). Pero también requiere de un sentimiento, de una autoconcienciación del sujeto y una voluntad en querer participar en dicha identidad tal como nos señala (Connor, 1998)[2]. Identificarse con Occitania supone hacerlo con un grupo social determinado (Barth, 1976, p. 17), pero también con un territorio interestatal que cuenta con una población de 15 millones de personas compuesta, en su mayor parte, por la zona sur del Estado francés pero también por doce valles piamonteses del Estado italiano y el Valle de Arán en el Estado español.

Además, el proceso de construcción de la identidad occitana y el proceso de autoadscripción a dicha identidad por parte de los araneses se analiza en dos niveles: colectivo e individual. De este modo, desde el nivel colectivo, se ha indagado en base a qué, cómo y por qué razones se ha construido la identidad social occitana y su relación con otras identidades existentes. Mientras que a nivel individual, se ha analizado cómo el sujeto se ve afectado por la interacción de discursos y estrategias "occitanistas" creadas por las diferentes instituciones sociales existentes en el Valle de Arán. El objetivo de realizar este analisis de la identidad occitana en dos niveles de análisis es debido a que las identidades colectivas son más persistentes y estables en el tiempo, por lo que nos permite ver los mecanismos que actuan a nivel grupal y a largo plazo. En cambio, el nivel individual nos permite analizar casos reales donde poder relacionar a los sujetos con el colectivo y ver cómo se realiza esta interacción colectivo-sujeto y viceversa (Smith, 2004).

En ese análisis del proceso de producción y reproducción de la identidad occitana, también se ha prestado atención a los diferentes elementos de naturaleza política, social o cultural existentes en la arena social aranesa que influyen en la configuración de esta identidad colectiva en un proceso constante de identificación-diferenciación (Jociles, 1995) de otras identidades sociales coexistentes como son la catalana, la aranesa e incluso la española .

La recogida de datos se ha realizado unicamente en el Valle de Arán usando técnicas cualitativas, concretamente: observación, observación participante, entrevistas informales y entrevistas en profundidad. Para una población censada de

1 alejandromorenofuster@gmail.com

2 Tal como firma Connor: "la palabra clave de la definición de nación es sentimiento". Para más información al respecto diríjanse especialmente al capítulo 4 de Connor (1998).

unos 10.000 habitantes, se han realizado 20 entrevistas en profundidad, más 50 entrevistas informales y se han recopilado cuantiosos datos mediante la observación y la observación participante a lo largo de casi un año de estancia en el campo. Siguiendo una práctica habitual en etnografía, se ha elaborado una guía de campo previa a la recogida de datos. Una vez recogidos los datos, se han categorizado y analizado siguiendo procedimientos cercanos a la teoría fundamentada.

La principal conclusión que se recoge en el presente trabajo tiene que ver con el hecho de que la población aranesa tienda a adscribirse cada vez en mayor medida a la identidad colectiva occitana. Esto es debido, fundamentalmente a que ésta se define a partir de rasgos tanto objetivos como subjetivos que son compartidos por los araneses y el resto de occitanos, más la inestimable labor de actuación de los diferentes agentes sociales, como son: organismos de gobierno, instituciones culturales, educativas y políticas, medios de comunicación, etc., que ponen en juego diferentes discursos con caracter performativo y estrategias para que la población aranesa pueda relacionar sus rasgos culturales con la citada identidad occitana. Este proceso pedagógico de la población por parte de las instituciones se torna fundamental para el autoreconocimiento de su propia identidad, porque -aunque parece una obviedad- un sujeto no se puede reconocer en una identidad colectiva si no sabe que ésta existe, ni tampoco puede reconocerse en ella, si no sabe en qué terminos se define dicha identidad. Este (re)conocimiento de la identidad occitana es el que está permitiendo a los araneses auto(re) conocerse como occitanos. Este proceso de (re)conocimiento va ligado a la lengua, pero también a costumbres, historia en común, cultura y tradiciones.

En este proceso dinámico de identificación influyen e interactúan diferentes posicionamientos discursivos que son los que van construyendo la identidad occitana de una manera concreta y siempre en constante cambio. Este proceso que aquí se trata se ha ido perfilando a lo largo de los años, incluso siglos para tomar, desde los últimos 30 años, un camino de concienciación identitaria central en la política y la sociedad aranesa.

B. Identidades sociales de la población aranesa

1. Dos tipos de identificación diferente: étnica y administrativa

Desde 1411 el Valle de Arán pertenece administrativamente a Cataluña, pero no es hasta 1835 cuando se eliminan sus privilegios y fueros para pasar a ser una comarca más de la provincia de Lérida. Después con la recuperación del gobierno autónomo del Valle de Arán, recogido bajo la institución del Conselh Generau d'Aran, cambia nuevamente esta situación administrativa, aunque sigue perteneciendo a la Comunidad Autónoma de Cataluña. Es necesario y muy relevante para los resultados de esta investigación tener muy presente la situación de pertenencia administrativa del Valle de Arán y de qué modo afecta socialmente.

Durante el trabajo de campo encontré dos tipo de identificación social colectiva muy diferenciados. El primero, aludía aquella identidad social que por motivos administrativos existe independientemente de la propia elección que realizan los sujetos. Y el segundo tipo corresponde aquella otra identidad colectiva que existe en la medida que un sujeto se autoadscribe a una identidad colectiva (Piqueras, 1996, p. 235), ésta no tiene por qué tener un soporte administrativo o político y se relaciona directamente con la pertenencia a un pueblo o grupo étnico.

El primer tipo de identificación lo denomino identidad administrativa, en el sentido de que ser "español" o "catalán" se asume desde el punto de vista de pertenencia a una estructura administrativa determinada, ya sea al Estado español o a la Comunidad Autónoma de Cataluña, respectivamente. Mientras que en el segundo tipo de identidad, la denomino étnica, pues no hace referencia a ningún organización administrativa existente, sino más bien a una comunidad imaginada (Anderson, 1993) y a un sentimiento de pertenencia a la misma.

Estos dos tipos de identidades sociales no son contradictorias entre si ni desde el punto de vista emic, ni mucho menos, desde el punto de vista etic. En muchos casos los actores sociales son conscientes de la existencia de estos dos tipos de identidades y en otros casos aunque no sean plenamente conscientes si son partícipes de los tipos de identidades. A veces los sujetos las utilizarán de manera complementaria y otras de manera excluyente. Por esa razón es importante poder diferencia de manera conceptual qué implica un tipo u otro de identidad colectiva.

Pero antes de empezar a hablar sobre las identidades sociales existentes en el Valle de Arán conviene tener claro que conceptualmente "ser" catalán o español, no tiene por qué ser un mismo tipo de identidad social, dado que éstas pueden hacer referencia a la condición administrativa como ciudadano y no a la adscripción que haga el sujeto a su pertenencia a un grupo étnico determinado. Aunque tampoco quiere decir lo contrario, es decir, que un sujeto se identifique con una identidad étnica no tiene por qué causarle contradicción si también se identifica con una o varias identidades "administrativas" o incluso que su identidad administrativa coincida con su identidad étnica. Estas identificaciones que en muchos casos, para los propios sujetos, parecen contradictorias, otras se presentan a los sujetos claramente disociadas en diferentes niveles.

Conceptualmente tanto un tipo de identidad como el otro son conceptos independientes que de forma teórica presentan casos ideales que no tiene porque cumplirse enteramente, un tipo u otro en la realidad, sino que encontraremos casos

evidentes donde el sujeto haga uso de los dos tipos de identificación de forma clara y otros casos donde el sujeto tenga una identidad social étnica con base administrativa, o reforzada por la idea que ofrece pertenecer a una administración política determinada. Por lo que en muchos de los casos recogidos en la presente investigación, los sujetos no objetivan claramente estos dos tipos de identidades, sino por el contrario exponen su "visión" sobre su identidad social y la de los "otros" entremezclándose entre los dos tipos de identidades ideales.

Como ya indicaba, en el presente trabajo se diferencian dos tipos de identificaciones sociales una administrativa y otra étnica, referentes al tipo de pertenencia. Como ejemplo real para que se entienda esta conceptualización se puede citar un caso donde para un aranés ser catalán no quiere necesariamente sentirse parte del pueblo y la cultura catalana, sino simplemente asumir su pertenencia como ciudadano de la Comunidad Autónoma de Cataluña, independientemente de sus opiniones personales sobre que Arán pertenezca a la Comunidad Autónoma de Cataluña. Lo mismo sucedería para en el caso de "sentirse" español por parte de los araneses.

En cambio en el caso de un aranés que se autoadscriba a la identidad occitana, donde no existe una demarcación administrativa específica -en ningún Estado además- que permita autoreferenciarse a dicha estructura, será occitano en tanto en cuanto se identifica aun grupo social étnico, ya sea por una razón cultural, lingüística, histórica...o conjunto de todas ellas. Este sería un caso indudable de una identidad étnica.

Esta concepctualización de dos tipos de identidades sociales se torna fundamental para la explicación de la producción y reproducción de la identidad occitana en el Valle de Arán, pero además permite explicar de manera clara cómo se gestionan dichas identidades al tratarse de tipos diferentes y no de identidades equivalentes. Aunque también hay que tener en cuenta que una identidad pueda ser étnica y administrativa al mismo tiempo, pero siempre será una y otra por distintas razones tal y como explico en las siguientes líneas.

2. Identidad étnica: identificación con Occitania

Explicar cuales han sido los factores culturales y sociales que han permitido y siguen permitiendo en la actualidad identificarse con Occitania a la población aranesa. Estos factores pueden ser objetivos como la lengua, la cultura, tradiciones, una historia compartida o un territorio. O subjetivos como sentimiento de pertenencia, un origen común, cercanía cultural, afinidad, visión del mundo similar, costumbres similares...

Existe una gran brecha entre el discurso institucional y teórico que objetiva al Valle de Arán como parte de Occitania y la propia identificación que realiza la población del Valle con respecto a Occitania. La frontera no es simplemente una línea imaginaria sobre un mapa, es una diferencia que se crea en la mente de la población mediante estereotipos y otras estrategias desde los centros de gobierno. La reproducción de esos estereotipos entre un lado y otro de la frontera han creado la imagen general del "francés" o el "español" y no el del occitano de un lado u otro de la frontera. A esto se debe sumar la falta de relación objetiva entre los occitanos del Estado francés con los araneses. En teoría esta relación se establece es cercana y constante a lo largo de los siglos[3], pero difiere completamente de la percepción de distancia y lejanía cultural que tienen la mayor parte de los araneses.

Esta categorización de los "otros" que han realizado los araneses respecto a los occitanos del Estado francés se debe a que con la frontera -sobre todo en los años del franquismo- se rompió ese contacto habitual y además coincide cuando, tanto en el Estado francés como el español, acentúan los procesos de control cultural y lingüístico que autores como Foucault (Foucault, 2008) han denominado gubernamentalidad, eso es, ejercer un control de la población mediante las instituciones, procedimientos, tácticas, etc. Esta falta de contacto genera un desconocimiento mutuo que se ve categorizado por estereotipos que sustituyen las categorizaciones que hasta entonces se tenían. En este proceso de desconocimiento mutuo de las poblaciones de cada lado de la frontera difícilmente se podrán identificar mutuamente si es precisamente el contacto entre la población lo que permite que sean imaginados mutuamente como copartícipes de la misma comunidad (Anderson, 1993). Si bien son una comunidad real con las mismas raíces culturales, debido a la situación de incomunicación son incapaces de imaginarse mutuamente como componentes de la misma identidad.

No es casualidad que ahora en abril de 2013 se cumplen los 500 años de la firma del Tratado de Liza y Apacería se reivindique la fecha como una muestra de la relación histórica que han tenido las poblaciones a pesar de las fronteras. En esta tarea de relacionar una y otra parte de la frontera por parte de las instituciones aranesas se encuentra la importancia de la reivindicación que hacen de la conmemoración de los 500 años del tratado de Liza y Apacería, pues se pretende demostrar que hace 500 años si que existía un sentido de pertenencia a la misma comunidad "se pensaban mutuamente" eran capaces de imaginarse como formantes de la misma comunidad, con lo que ya puede rastrearse una identidad social común.

3. La identificación con Cataluña y España

A diferencia de la identificación con Occitania que no existe como entidad política, la identificación con Cataluña y España pertenecen a una realidad administrativa tangible. Ser aranés, a día de hoy, supone ser ciudadano de la Comunidad

3 Como lo demuestran los tratados de Lies e Patzeries (Liza y Apacería) del 22/IV/1513 que consolidaban las relaciones entre las poblaciones de un lado y el otro de la frontera sin tener en cuenta la situación política de los Estados. (de Montoya, 1999, p. 55)

Autónoma de Cataluña y del Estado español. Por lo tanto, se encontraran continuas autoadscripciones a Cataluña o a España sin por ello ser identidades tipo que Occitania o incluso Arán.

Como ya anunciaba más arriba, cuando la población aranesa se identifica con Cataluña, lo puede hacer a dos niveles: uno administrativo y otro étnico. En los diversos casos que nos encontramos por parte de la población una autoadscripción a Cataluña, hacen referencia a su pertenencia político-administrativa, es decir, soy catalán porque habito en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Mientras que en otros casos, además de su identidad administrativa con Cataluña, hacen referencia a su relación de parentesco con la población catalana. Como dijo un informante, al modo de:

> "me siento catalán porque mi madre era catalana"

O también en la misma línea:

> "¿Cómo no me voy a sentir catalana si mi madre era catalana?"

También registré casos donde habiendo padre o madre catalán, no existía una referencia de catalanidad de tipo étnico, sino simplemente administrativo.

Diferenciar estos dos tipos diferentes de identificación se torna fundamental para el análisis de la producción y reproducción de la identidad social, pero también para poder analizar la postura de los sujetos respecto a las diferentes identidades. La identidad administrativa, es una identidad pactada y racionalmente pensada, "un plebiscito cotidiano" (Renan, 1882, p. 11), donde por cuestiones de intereses personales o sociales se puede modificar esa pertenencia. Prueba tangible de la conciencia de los araneses en elegir su identidad administrativa es la firma reciente de un pacto político[4] de los partidos araneses por su derecho a decidir en el hipotético caso de una independencia de Cataluña respecto al Estado español. Queda patente que para los políticos araneses escoger libremente ser catalán o no, no supone ningún problema sobre su identidad y ésta elección debe basarse en la relación mutua de intereses.

En cambio, cuando el sujeto hace referencia a la identidad catalana como identidad étnica, lo hace mediante una relación de parentesco más o menos directa o incluso indirecta. Estos vínculos serán tal como nos lo expresaba una informante:

> "Tengo familia catalana, con lo cual tengo un sentimiento de ser catalán".

Esta adscripción a la identidad catalana, no se modificará sustancialmente si Arán forma parte o no de la Comunidad Autónoma de Cataluña, pues esta identidad se torna en una variable independiente de la situación política territorial. Así vemos como las identidades étnicas son un sentimiento que pertenece al sujeto en tanto en cuanto nace y desarrolla en una cultura particular, mientras que las identidades administrativas dependen de la pertenencia a un marco de gobierno determinado. A estos casos "ideales" donde los sujetos pertenecen de manera clara a una identidad u otra por razones claras hay que añadirle aquellos otros casos donde los sujetos se identifican con una identidad administrativa por cuestiones sentimentales Así lo ejemplifica las palabras de una informante:

> "Me siento catalana porque hablo catalán, mis hijas viven en Cataluña y siempre he tenido buenas relaciones con Cataluña"

Aun así, se sigue haciendo referencia a una relación de parentesco indirecta. Aunque pudiera parecer que su identificación con Cataluña es puramente administrativa al final el mismo sujeto se relaciona a Cataluña mediante relaciones de parentesco.

En cambio, sobre la identificación con España el sentimiento étnico de pertenencia se esfuma y solo se hacen referencia a su "españolidad" por pertenencia histórica al Estado español o por algún familiar de algún punto de la geografía peninsular. Idea que refleja muy bien este informante:

> " Pertencemos a España desde hace siglos y no nos va mal, entonces ¿Por qué cambiar?"

Es decir, respecto a la idea difusa de España no se relaciona el sujeto mediante una identificación étnica de pertenencia a un pueblo claramente definido sino más bien a un conjunto de pueblos que habitan un territorio bajo un mismo Estado.

La gran diferencia entre esta identidad social administrativa en el caso de España o el Estado español con respecto al caso de Cataluña u Occitania, resulta estar en que ser español -como en los casos en que ser catalán se define bajo una identidad administrativa- no es un sentimiento de pertenencia relacionado con una comunidad, sino es un sentimiento de pertenencia relacionado con una estructura de gobierno que se tiene *per se*, es decir, por ser ciudadano del Estado español. Si para el caso de una identificación con Cataluña puede existir una identificación étnica. En cambio, para los casos en que araneses tienen antepasados o familiares de otros lugares del Estado español diferentes a Cataluña, la relación se establece con lugares concretos y no con una idea general de España. Así siempre se hacen referencia a lugares como Andalucía, Castilla, Aragón.... y no a una identidad general española.

Esta relación de pertenencia más allá la propia conveniencia del sujeto se argumenta desde un punto de vista histórico como ya hemos mencionado más arriba: "llevamos siglos perteneciendo a España y nos va bien", pero también desde un punto de vista económico: *"la mayor parte de nuestros ingresos son por turismo y éste en su mayoría es español"*, pero también como construcción de defensa en contra de la identidad catalana que históricamente desde las instituciones de

4 Según recoge la moción del Pleno de 29 de octubre de 2012 del Conselh: "La moción reivindica el derecho a decidir del pueblo aranés en tanto si Cataluña empieza un nuevo camino nacional, la Val d'Aran entidad territorial singular dentro de Cataluña es una realidad occitana dotada de identidad cultural, histórica, geográfica y lingüística, defendida por los araneses a lo largo de los siglos". Fuente: web del Conselh Generau d'Aran.

gobierno de la Comunidad Autónoma de Cataluña, pero no solo, se ha intentado imponer en el Valle de Arán: *"No somos catalanes por mucho que ellos (los catalanes) lo pretendan. ¿En qué sitio de Cataluña has visto el apoyo a la Roja? Aquí somos españoles."*

En los primeros estudios lingüísticos del siglo XX e incluso en el Estatuto de Cataluña del año 1979 se definía al aranés como "habla aranesa" y no como una lengua. No es hasta el año 1990 con la ley 16/1990 del 13 de julio donde se indica que es una lengua propia y no un dialecto del catalán: "aranés, variedad de la lengua occitana y propia de Arán". Esto último es bastante sintomático de la situación en que las instituciones catalanas y españolas definían al aranés como lengua y cultura perteneciente, en el mejor de los casos a la catalana. Incluso hoy en día en importantes medios de comunicación se ha visto a una ex política catalanista[5] hacer mención de Arán como una parte de la nación catalana.

C. Producción y reproducción de la identidad occitana, aranesa en el Valle de Arán.

Recuperando la frase que aparece en la reforma del Estatut de Catalunya del 2006 y en la ley 35/2010 del 1 de octubre, del occitano, aranés en Arán. Donde se define a la lengua propia del Valle de Arán del siguiente modo: "lengua occitana, denominada aranés en Arán".

El modo en que se objetiva el nombre de la lengua da cuenta de todo discurso que existe de la construcción de la definición de su lengua y también su identidad. En esta definición consensuada por todas las fuerzas políticas representadas en el Conselh Generau d'Aran se recoge muy bien la complejidad del proceso de identificación que existe entre los araneses y de que modo ellos mismos quieren ser categorizados. En esta definición de expresar la concreción de lo occitano como aranés, reside la base para entender el proceso que actualmente se vive en el Valle de Arán donde una identidad occitana es inimaginable si no es a través de su "versión" local aranesa. Este localismo de la identidad aranesa es el centro de los discursos que pugnan por marcar la dirección a seguir

Aunque existen dos posturas respecto a la definición de la lengua y por extensión también a la identidad no es la única postura, sino más simplemente esa frase recoge la postura que es defendible por todos los partidos políticos y si es, finalmente, la que se ha impuesto en la esfera política, puesto que la redacción de ese punto en el Estatut de Catalunya del 2006 como en la ley 35/2010 del 1 de octubre fueron realizadas en acuerdo a un Pleno del Conselh Generau d'Aran donde todas las fuerzas políticas llegaron a un acuerdo para la definición. Realmente lo importante de este acuerdo no son las disputas, políticas o sociales sino la manera en que se construyen los discursos y su intencionalidad. Pero también es la forma en que se entiende por una parte importante de la población aranesa la identidad occitana. Porque la definición de aranés como variante occitana es una denominación muy localizada geográficamente en el Valle de Arán y toda la zona circundante dentro del Estado francés, realmente pertenece a la variante gascona de la lengua occitana, pero esto a nivel político y social no se hace mención. Se da un caso de objetivación local de la lengua y de la identidad. Este localismo tan circunscrito al territorio aranés tiene una evidente relación con su pasado más reciente, concretamente durante el franquismo, donde la relación con la otra parte de la frontera franco-española fue mucho menor por cuestiones políticas pero al mismo tiempo, el Estado francés llevó a cabo exitosamente un proceso de homogeneización lingüística y cultural que ha llevado casi a la desaparición de la lengua occitana en todo el territorio, incluido la Gascuña, territorio donde se habla la variante gascona del occitano.

Volviendo al análisis de la definición consensuada que se realiza de la lengua por parte del Conselh Generau d'Aran podemos extraer que a nivel político y social se quiere dejar claro que su lengua es el occitano pero uno en particular, concretamente el que se habla en el Valle, cualquier otro no es válido. No se hace referencia al gascón, ni simplemente al occitano.

La argumentación del discurso que ha construido esta definición recoge una idea bastante clara como la que me facilitó un informante, persona relevante en los medios cultural y lingüísticos:

> "Si la lengua de los abuelos no es la misma que la de los nietos, creamos un problema. Los araneses no pueden dejar de reconocerse en la lengua"

Además, del localismo en el que se encuentra la definición de su lengua y su identidad para reconocerse, existen en el Valle de Arán varias identidades sociales relacionadas con la nación y el Estado. En este apartado trataré de los mecanismos y estrategias que son utilizadas en la producción y reproducción de la identidad occitana en Valle de Arán, dejando claro desde el principio que el término aranés hará siempre referencia a occitano, pero no de una manera abstracta sino como una manera específica y casi única de ser occitano en el Valle de Arán. Si bien la aranesidad en cierta parte de la población se ha producido "independientemente" de lo occitano, ya es ampliamente aceptado por la población aranesa que ellos son irrefutablemente parte de la cultura, lengua e identidad occitana tal como expongo en los siguientes puntos.

A continuación describo las estrategias de las instituciones públicas y privadas, los medios de comunicación y los agentes culturales que ponen en funcionamiento estrategias en aras de concienciar a la población de su pertenencia a Occitania. Se trata de la producción y reproducción de la identificación con Occitania desde diferentes ámbitos y de diferentes

5 En 2008 en el programa Els Matins de TV3 Pilar Rahola negaba la identidad aranesa como equiparable a la catalana cuando un aranés afirmaba que su identidad era la aranesa y no la catalana.

maneras pero en todas ellas el fin es poder concienciar e influir a la población aranesa pero también a la no aranesa. Pues es tan importante la adscripción interna (identificación) como la categorización (identificación externa) en la producción y reproducción de las identidades sociales (Moncusí, 2010, p. 45).

Expondré cuales son los agentes e instituciones que tienen capacidad de influir e influyen en la construcción de la identidad occitana en el Valle de Arán y cómo esta práctica discursiva occitanista se construye y difunde desde los medios de comunicación, intelectuales, escritores y instituciones públicas o privadas gracias a ser agentes legitimados socialmente tienen la capacidad de aceptación por la población aranesa. Para más tarde, esta constructo identitaria ser reproducida por esos mismos agentes que ya no hacen de creadores sino de difusores, y empiezan a reproducirse en las familias, en las relaciones de los entornos laborales, en el grupo de amigos, etc. para acabar siendo parte importante de los procesos de subjetivación de los individuos en el Valle de Arán.

1. Instituciones públicas

El Conselh Generau d'Aran es el principal órgano de gobierno del Valle de Arán restablecido después de más un siglo y medio de ausencia por la ley 16/1990, de 13 de julio, sobre el régimen especial del Valle de Arán. Aunque es dependiente económicamente de la Generalitat de Catalunya tiene plenas competencias para todo el territorio del Valle de Arán en materias como lingüística, cultura, sanidad, servicios sociales, educación, agricultura, turismo, juventud, medio ambiente...

Desde su recuperación como institución de gobierno territorial del Valle de Arán, independientemente del partido político que gobernara, siempre ha manifestado la clara convicción de establecer y promocionar como lengua principal de uso el aranés, ahora lengua cooficial junto con el castellano y el catalán por la misma ley 16/1990, de 13 de julio. En esa línea de actuación por fomentar la lengua propia de Arán se han realizado desde el Conselh Generau d'Aran, medidas como la señalización urbana, interurbana y de toponimia en aranés, promoción y edición de libros y panfletos turísticos en aranés. Además, el aranés se instauró en la educación primaria como lengua base y se hizo oficial su uso en todas las instituciones y administraciones públicas bajo la administración del Conselh Generau d'Aran.

Desde el principio el con la constitución del Conselh Generau provisional adoptó un claro posicionamiento occitanista, prueba de ello fue la introducción oficial de simbología de nueva simbología de uso. El símbolo principal y más difundido en todo el Valle de Arán es la bandera occitana, no sólo en los lugares de gobierno local, sino también en numerosos comercios, casas y vehículos particulares. La bandera que aparece más abajo (imagen 1) en es actualmente la bandera oficial del Valle de Arán y está izada en todas las instituciones y ayuntamientos araneses, además de en la mayor parte de hoteles u otros negocios donde disponen de banderas. También de manera oficial tienen situadas banderas en los puntos de acceso por carretera que tiene el Valle de Arán, estos son: el puerto de la Bonaigua (acceso desde el Pallars), túnel de Vielha (acceso desde la Ribagorça) y Puente de Rey (acceso desde Francia).

Gráfico 1: Bandera oficial del Valle de Arán

Gráfico 2: Bandera oficiosa de Occitania

Otro campo donde se puede rastrear la postura pro occitanista del Conselh Generau d'Aran es en la lengua y las diferentes definiciones que se han realizado desde su reconocimiento, en éstas se puede rastrear perfectamente el dialogo institucional que ha existido entre la Generalitat de Catalunya y el Conselh Generau.

Si con la llegada del primer Estatuto de Autonomía de Cataluña[6] del año 1979, se hablaba de proteger el "habla aranés" como objeto de especial protección, todavía no alcanza la categoría de lengua según la declaración política del Estatuto. Más tarde, con la aprobación de la ley 16/1990 se define al aranés como lengua, además se le otorga oficialidad para ser utilizada y enseñada por las instituciones aranesas. Ya en el año 2006 con la llegada de la reforma del Estatuto de Autonomía, se introduce en la definición de lengua, el término "occitana", aclarando que su denominación es aranés en Arán. Y por último, recientemente con la aprobación de la ley 35/2010, de 1 de octubre, denominada "del occitano, aranés en Arán". Se establece que: "La presente Ley tiene por objetivos generales reconocer, proteger y promover el occitano

6 Artículo 3, punto 4 del Estatuto de Autonomía de Catalunya.

de acuerdo con su variedad aranesa en todos los ámbitos y sectores". Llegamos a esta última fase en la que se define a la lengua como occitano y el aranés como una variedad del mismo.

Esta evolución tanto de la consideración legal como de la propia definición que ha tenido la lengua propia del Valle de Arán, da cuenta tanto de la definición que ha permitido la Generalitat como la propia consideración que han manifestado los representantes políticos araneses. Ya que el uso de una definición u otra tiene claras implicaciones políticas, no se dará el mismo trato a una "habla" que a una lengua, pero además, tampoco es lo mismo reconocer a la lengua propia de Arán como aranés o como occitano. Considerarla simplemente aranés, fija la lengua como algo sólo particular del Valle de Arán, mientras que definirla como una variante del occitano, conecta a la lengua, la poblacón y al territorio aranés como parte de un marco cultural mucho más amplio, el occitano.

Haciendo un rastreo "arqueológico" de la consideración legal de la lengua y la definición de la cultura aranesa por parte de la Generalitat da una idea muy clara de los avances que han sucedido en los últimos años en el reconocimiento, promoción y legitimación de la lengua y la identidad aranesa. Pues si en el primer Estatuto de Autonomía de Catalunya del año 1979 sólo se hace una mención del "habla aranesa", en el Estatuto de 2006 se reconoce a Arán como una realidad occitana dotada de identidad cultural, histórica, geográfica y lingüística. Estos cambios de la situación y definición administrativa dan cuenta de la definición que ha permitido la Generalitat pero sobre todo muestran el discurso y la definición que hacen los araneses de ellos mismos, pues todos estos cambios de definición y autonomía legal han sido alcanzados por petición del Conselh Generau d'Aran y éste a su vez por consenso entre las diferentes fuerzas políticas representadas en el mismo.

Así, en los primeros años el reconocimiento a nivel legal por parte del Estatuto de Cataluña era muy poco concreto, poco a poco se va perfilando en una declaración clara de una lengua y una identidad diferente que es el occitano, pasando por fases intermedias donde todavía no se hacía uso de este término. Es más, hoy en día la Generalitat de Cataluña realiza escritos oficiales tanto en occitano-aranés como en occitano-referencial.

Otro símbolo ampliamente aceptado por la población aranesa y oficialmente reconocido por el Conselh Generau como Himno oficial es la canción de "Montanhes araneses" (Montañas aranesas). Basada en una canción tradicional occitana atribuida a Gastón Fèbus (Gastón III de Fois-Bearn) también conocida como: "Se canta" (Si cantas) o "Aqueras Montanhas" (Aquellas montañas). Existen múltiples versiones por todo el territorio occitano y cada una de ellas se toma como himno nacional occitano en cualquiera de sus versiones dialectales y que concretamente el Conselh Generau d'Aran aprobó en su versión aranesa como himno oficial el 15 de Diciembre de 2008, aunque ya en la Ley 16/1990, de 13 de julio, sobre el régimen especial del Valle de Arán, en el artículo 4 reconocía que "Arán tiene bandera e himno propios".

El uso que los occitanos dan a este himno es muy sintomático de la realidad nacional occitana. Prácticamente cada dialecto occitano, tiene su versión de la letra del himno y aunque todos comparten la misma melodía y el mismo significado, cada cual adapta la letra a su dialecto y a su idiosincrasia regional. El uso es muy extendido de forma oficiosa en todos los lugares de Occitania, aunque es oficial, además de en el Valle de Arán, también lo es en los Valles occitanos de Italia, según la Ley 482-99 relativa a las minorías lingüísticas en el Estado italiano, donde se reconoce el derecho a usar el himno.

Otra de la instituciones importantes en el desarrollo y definición de los rasgos culturales propios del Valle de de Arán como son la lengua, la historia e incluso los hábitos jurídicos es el Institut d'Estudis Aranesi (Instituto de Estudios Araneses), en el que se están poniendo bastantes esperanzas de futuro como organismo independiente del Conselh Generau d'Aran encargado de investigaciones sobre temas referentes al Arán y como institución autónoma que se rija por sí misma y como consejera del propio Conselh. Aunque es un organismo dependiente económicamente del Conselh Generau se forma en el año 2002 con una primera y única sección de lingüística, a la que más tarde se le añaden otra sección de estudios jurídicos, año 2004 y por último, otra sección de historia en el año 2005.

Desde este organismo se han realizado diversos estudios sobre figuras jurídicas propias del Valle de Arán ·Era Mieja Guadanheria" y "Era Torneria"[7]. Asimismo, desde la sección de historia se han realizado estudios sobre el pasado aranés recuperando de alguna forma el recuerdo de los siglos anteriores y fomentando el conocimiento de la propia historia de independencia y libertad de los siglos anteriores. Pero destaca sobre todo como labor más importante del Institut d'Estudis Aranesi la sección de lingüística que actualmente es el organismo que rige la gramática aranesa y que aspira a tener el estatus de Academia de la Lengua. Esta aspiración además de facilitar una serie de competencias que da la figura legal de Academia ayudaría también al establecimiento de un referente para todo el territorio occitano, pues hasta el momento la lengua occitana no dispone de ninguna Academia reconocida y establecida como tal reconocida por ningún Estado, simplemente existen asociaciones que intentan establecer unas normas por consenso pero sin tener éstas realmente validez legal ni reconocimiento administrativo.

Por lo tanto, el Institut d'Estudis Aranesi tiene una importancia vital para el desarrollo del occitano-aranés como lengua pero también para la creación de un marco jurídico propio y el redescubrimiento de la propia historia aranesa, hasta ahora escrita en su inmensa mayoría por autores exteriores al Valle de Arán.

Recientemente el día 22 de febrero de 2013 la Generalitat de Catalunya ha otorgado el título de "Academia de la lengua occitana, aranés en Arán" al Institut d'Estudis Aranesi mediante un edicto registrado en el Diario Oficial de la Generalitat

7 Se ha realizado un trabajo jurídico específico por un abogado y un notario recogido en la obra "Era mieja Guadanheria. Era Torneria" de José Luis Mezquita del Cacho y Vicent Simó Sevilla, (2001).

de Catalunya. La creación de la Academia como institución para el occitano y no sólo para la variante aranesa ha creado cierta crispación en el principal partido de la oposición (Unitat d'Aran-PSC) del gobierno del Conselh Generau d'Aran y un gran debate institucional sobre qué a debería y a que no debería aspirar dicha Academia. Esta crispación y su correspondiente oposición plenaria viene argumentada, a grosso modo, sobre la ilegitimidad de los araneses para debatir y normativizar sobre toda la lengua occitana y no sólo sobre la variante aranesa como ellos defienden. En estos momentos es un tema de debate y todavía no se ha conseguido un consenso de todos los partidos presentes en el Conselh. Tema que por otro lado deja entrever, una vez más, los dos posicionamientos ideológicos respecto al Arán y a Occitania de los dos principales partidos del Valle de Arán.

Tampoco conviene olvidar que dicho Institut d'Estudis Aranesi tiene un papel decisivo en el tratamiento y uso que se hace de la lengua desde el Conselh Generau y todo el resto de instituciones aranesas pero ahora si alcanza el estatus de Academia tendrá un lugar preeminente en los debates y discursos en torno a Occitania y el occitano no sólo en el Valle de Arán sino en Cataluña y también en el resto de Occitania.

Gráfico 3: Pintada en la localidad de Betren con el lema "Aço ei Occitània" (Esto es Occitania).

2. Partidos Políticos

En las últimas elecciones del 22 de mayo del año 2011 para el Conselh Generau d'Aran se presentaron cuatro partidos políticos de los cuales tres obtuvieron representación parlamentaria. Los tres partidos representados en el Conselh Generau d'Aran son: CDA-PNA, UA-PM-PSC y PRAG. Mientras que el PP fue el único partido que se presentó y aunque obtuvo votos no fueron suficientes para obtener representación política en el Conselh.

Respecto a las diferentes concepciones que maneja cada uno de los partidos sobre Occitania, encontramos dos posturas mayoritarias, aunque en cada uno de los partidos se tenga su propia concepción: la primera postura sería aquella que entiende al Arán como parte de la realidad nacional occitana; y la segunda postura, sería aquella que entiende al Arán como parte de España, más allá del ámbito estatal y político.

A partir de estas dos posturas generales se crean las diferentes propuestas políticas de cada partido respecto a Occitania como productores y reproductores de identidad. Es innegable que los partidos políticos son constructores de identidad al objetivarla socialmente mediante sus acciones y sus discursos, máxima cuando tienen representación en las instituciones públicas. Estas acciones en el Valle de Arán se realizan tanto desde el uso de las instituciones existentes -principalmente el Conselh Generau y los ayuntamientos- como también desde sus propias campañas propagandísticas o actos sociales. El órgano que mayor fuerza dota a los partidos políticos es el pleno del Conselh Generau d'Aran y es en su mismo seno donde se han debatido y firmado los pactos para reivindicar o exigir negociaciones con la Generalitat de Catalunya.

Siguiendo con el papel de los partidos políticos como productores de identidad presento un claro ejemplo sobre el carácter performativo de los discursos que manejan los partidos presentes en el Conselh Generau. Es una propuesta acordada por consenso el 3 de junio de 2009 por los tres partidos principales con representación plenaria en el Conselh, donde redactan

una propuesta para la reforma de la Ley 6/1990 sobre el régimen especial del Valle de Arán reconozca, declaran, entre otras cosas, al Arán como "Realidad Nacional" dentro de la identidad occitana. Aunque con la reforma del Estatut de Catalunya no se llevaron a término esta propuesta si que se incluyeron unas mejoras respecto a la Ley 16/1990.

Los partidos políticos que tienen una postura clara de Arán como parte de Occitania son autodenominados nacionalistas, y todos ellos tienen un claro carácter occitanista. Además, dos de ellos son partidos independientes con siglas propias pero a su vez tiene relación pactada con otros partidos de ámbito autonómico catalán. Convergencia Democratica Aranesa-Partit Nacionalista Aranes está relacionado con Convergencia Democrática de Catalunya. Y el partido Unitat d'Aran con el Partit dels Socialistes de Catalunya. Esto les confiere un marcado carácter territorial pero también un doble juego con la política catalana y española. Si bien tienen libertad para pactar y crear su propia discurso siempre guardan una cierta coherencia con la línea ideológica del partido autonómico con el que han pactado, aunque en el caso del Partido Popular es una delegación del propio partido, con todo lo que ellos supone.

Esta doble dimensión de los partidos, les da un discurso independiente y propio en la política municipal y aranesa, mientras que para las elecciones autonómicas o estatales asumen el discurso del partido autonómico al que representan, en el caso de CDA-PNA y UA.

En esta dialéctica política, en los últimos años con la situación del nacionalismo catalán, los partidos tienen que hacer de traductores ideológicos con la población aranesa, pues se establece una incongruencia entre "nacionalismo catalán" y "nacionalismo occitano". Para esa misma resolución los tres partidos presentes en el Conselh Generau firmaron un pacto en el que instan al gobierno de Cataluña a que respete el derecho a elegir de los araneses en el hipotético caso de que Cataluña se independizara. Este hecho más allá de su significado político tiene un amplio significado simbólico, tal como declaró el Síndic del Conselh Generau d'Aran pues los representantes políticos de los araneses quieren remarcar que la pertenencia de Arán a Cataluña es pactada y de libre acuerdo. En la misma línea se manifestó a los medios de comunicación Francés Boya, secretario general de UA y anterior Síndic, donde define claramente la voluntad de reivindicar la diferencia y el derecho histórico de elegir de los araneses.

> "Si Cataluña comienza un nuevo camino nacional, nosotros, los araneses, como comunidad con carácter nacional, con lengua, cultura e instituciones propias y la voluntad compartida de proyectar el autogobierno al servicio de los ciudadanos, tenemos que poder abrir también una nueva etapa a favor de nuestro estatus especial".

El discurso social sobre la pertenencia del Arán a Cataluña ha variado notablemente en los últimos años, sobre todo desde que el Parlamento de Cataluña comenzara una serie de declaraciones y pactos políticos para una consulta popular sobre su soberanía. Este hecho ha obligado a los araneses a tener que posicionarse respecto a las intenciones de Cataluña y también sobre ellos mismos, es decir, han tenido que hacer un trabajo de posicionamiento respecto a los "otros", pues necesitaban definir su situación con respecto a Cataluña y España tal como declaraba el Síndic en una entrevista a los medios de comunicación:

> "En este momento el futuro del Valle de Arán es el mismo futuro de Cataluña. Eso todo el mundo lo veo claro. Hace setecientos años que el Valle de Arán decidió libremente su camino al lado de Cataluña y todavía estamos."
>
> "Desde 1313 el Valle de Arán avanza al lado de Cataluña, y ahora no tendría nada de sentido dejar de hacerlo. Nuestro pais tiene una singularidad porque nuestras raíces son occitanas, pero geográfica y administrativamente el Valle de Arán está en Cataluña."[8]

Los partidos nacionalistas defienden el "derecho a decidir de los araneses" tanto es así que con respecto a las declaraciones del parlamento de Cataluña de realizar una futura consulta sobre la pertenencia o no al Estado español, los araneses realizaron una moción en el pleno del Conselh Generau donde declaraban:

> "La moción reivindica el derecho a decidir del pueblo aranés en tanto que Cataluña comience un nuevo camino nacional, el Valle de Arán como entidad territorial singular dentro de Cataluña es una realidad occitana dotada de identidad cultural, histórica, geográfica y lingüística defendida por los araneses a lo largo de los siglos"[9]

Aunque las declaraciones políticas de los principales partidos araneses siempre guardan coherencia con las posturas ideológicas de los partidos autonómicos con los que pactan, para el caso de CDC y PSC. Esto no quiere decir que exista una dependencia total de los partidos araneses respecto de los partidos catalanes pero es indudable que la pertenencia a un marco político autonómico común les afecta, al igual que las decisiones políticas de los araneses afectan a la s políticas de los partidos catalanes o al propio Parlamento de Cataluña, como en la reforma del Estatut del 2006, donde se reconocía al Arán como un territorio con un régimen especial nacional, cultural y lingüístico, petición realizada desde el Conselh Generau por unanimidad de todos los partidos.

3. Medios de comunicación

La mayoría de los medios de comunicación con emisión en occitano son públicos con lo que tienen relación directa con las decisiones de la élite política de cada momento. Así en el año 1988 junto con la restauración del Conselh Generau d'Aran se solicitó a la Generalitat de Catalunya la instalación de una delegación tanto de Catalunya Ràdio como de televisión (TV3). Por que lo que desde el momento de la instalación de la delegación de la emisora de radio se realizan

8 Entrevista publicada y realizada por vilaweb.cat el 31 de octubre de 2012.
9 Declaración recogida por la web del Conselh Generau d'Aran el 2 de noviembre de 2012.

emisiones diarias por la mañana y por la tarde tanto de noticias, eventos y entrevistas relacionadas con el Valle de Arán a modo de magazine enteramente en aranés. Por otro lado, el canal de Televisión de Catalunya incluye programación diaria de noticias en aranés sobre el Valle de Arán, e incluye su versión online con contenidos culturales e infantiles en aranés. También cabe destacar que desde los últimos años se cuenta con una emisión diaria en aranés de entre 10 y 15 minutos emitida por el canal Lleida TV, emisora aunque de capital privado cuenta con total apoyo de la Diputación y el Ayuntamiento de Lérida. Además, dichas emisiones también se pueden visualizar vía internet mediante un canal online denominada aranTV. También hasta diciembre de 2012, el canal de televisión Barcelona TV contaba con un programa de noticias y actualidad en occitano, tanto en su variante aranesa como lengadociana, que se emitía dentro del programa marco Info-Idiomes donde se trataban temas de actualidad o eventos de toda la geografía occitana.

Por último, destaca como medio escrito de noticias variadas y artículos de opinión el portal de noticias Jornalet creado por la "Associacion entara Difusion d'Occitània en Catalonha (ADÒC)" (Asociación para la difusión de Occitania en Cataluña) que cuenta con apoyo del Conselh Generau d'Aran y otros organismos privados de la Occitania francesa. En él escriben asiduamente occitanos de todo el territorio, incluido de forma importante la participación de personas aranesas como políticos, escritores, músicos o periodistas. Este periódico digital recoge todas las variedades lingüísticas occitanas pues cada autor de noticias o escritos de opinión escribe en su variante occitana propia y esto no ocasiona ningún problema entre todos los usuarios.

En este espectro no excesivamente grande en cifras absolutas pero si en números relativos al Valle de Arán que cuenta con unas 10.000 personas, se encuentran medios de comunicación en los que se habla o escribe en occitano y donde se tratan temas araneses y occitanos. Esto permite a la población aranesa crear un vínculo real con su cultura y a muchos de ellos les ha incitado a interesarse por su historia y su cultura, tal como declaraba un informante:

> "Pues yo gracias a la radio pues he aprendido muchas cosas de Occitania y los araneses"

pero además dichas emisiones en aranés tienen un papel fundamental en la transmisión de las normativas lingüísticas y uso de vocabulario correcto, pues los locutores van adoptando las nuevas normas y consejos de uso que se realizan desde el Conselh Generau y también de la propia investigación de uso que realizan los propios locutores, pues una de sus principales preocupaciones es hablar su lengua sin extranjerismos y de la manera que "*siempre se ha hecho aquí*" para que "*no se pierda nuestra lengua*", según manifestaba un agente relacionado con los medios de comunicación locales.

4. Intelectuales y/o activistas culturales

En este apartado trato sobre el papel que desempeñan determinados actores sociales que han realizado tareas divulgativas para el conocimiento cultural de la población y la toma de conciencia de la realidad aranesa con respecto a Occitania. En este grupo se engloban a historiadores, lingüistas, arqueólogos, músicos, dramaturgos o escritores que tratan sobre temas variados y en su mayor parte escriben sus obras en la variante aranesa. Además, encontré que en diversos casos son aficionados a dichas materias por lo que siempre comparten dos fines específicos entre todos los autores: el primero, dar a conocer a la población aranesa su cultura, historia o tradiciones, y el segundo, colaborar con sus trabajos al desarrollo cultural del Arán y Occitania pues son escritos en su inmensa mayoría en aranés. En adición a otros fines concretos que puedan tener cada trabajo, actividad o escrito este tipo de producción cultural la realizan para que la población aranesa tome conciencia y conozca su cultura y su lengua, pero también los valore en mayor grado al legitimarse socialmente como lengua soporte de cultura e incluso ciencia[10] y no sólo como lengua vehicular local. Estos agentes son objetivadores de la realidad, en cuanto definen qué es lo importante y cómo es, es decir, por un lado crean discursos sobre la identidad occitana en tanto que aranesa, pero al mismo tiempo dan soporte performativo a los discursos sociales de manera que producen y reproducen un discurso que llega en mayor o menos medida al conjunto de la población pero que, y esto es fundamental, goza de legitimidad ante su público, por lo que es tenido en cuenta, respetado, "aprendido" y reproducido socialmente.

Encontré casos como el Acacio, occitanista convencido desde los primeros años de la democracia que en una entrevista en profundidad afirmaba que:

> "Yo hablaba de Occitania cuando aquí nadie sabía lo que era eso. Llevaba una pegatina de la cruz occitana en el coche para que la gente empezara a conocerla"

Esa tarea de difusión y conocimiento de la realidad occitana ha sido durante muchos años realizada por individuos hasta que se reinstauró el Conselh Generau d'Aran y pudo empezar con políticas públicas de difusión cultural y lingüística, pero aun hoy en día obras escritas y actos sociales realizadas por este tipo de agentes tienen gran importancia para el autoconocimiento de la población aranesa y la forma en que este se da. Muchos de estos agentes parten de la intencionalidad de que la gente tome conciencia de que Arán es parte de Occitania mediante trabajos de historia, cultura, o tradiciones. En cambio otros agentes realizan sus trabajos en lengua occitana como forma "natural" de expresión como manifestaba una dramaturga aranesa.

10 Desde el Conselh Generau se han publicado obras de ciencia como "Istòria Naturau e evolucion dera Cernalha aranesa, Iberlacerta aranica". (Historia natural y evolución de la lagartija aranesa).

5. Familia

Independientemente de las concepciones de identidad de los progenitores en la mayor parte de las familias aranesas existe una alta valoración del aranés como lengua de uso habitual. Es precisamente en la familia donde tradicionalmente los araneses han aprendido la lengua, pues hasta hace menos de 40 años no había ninguna institución que enseñara la lengua. Aun existiendo el aranés como lengua materna única o como lengua materna coexistente con otra, se da una gran importancia a su transmisión. Tanto es así, que es muy habitual encontrar parejas donde sólo uno de los miembros es aranés habla a los niños en aranés y el otro cónyuge en la suya.

Vemos como es a través de la familia como el principal rasgo de aranesidad es transmitido. Aunque esta valoración del aranés no es algo de los últimos tiempos, pues varios informadores me comentaban que ya sus abuelos ponían mucho hincapié en que aprendieran el aranés sus padres y después ellos, sobre todo cuando eran pequeños.

Además, en estas prácticas que se aprehenden y reproducen en los núcleos familiares, no sólo se encuentra el aprecio a la lengua propia, sino también el "amor" a la tierra y a las tradiciones. Claro ejemplo de ello es el papel concreto que desempeñan algunas familias, desde hace generaciones, en la organización de alguna de las actividades de las fiestas tradicionales de los pueblos. De esta forma, se asegura de cierta manera la continuidad de las fiestas pero también se relaciona la aranesidad con la participación en fiestas o actos tipicamente araneses.

6. Asociaciones / Colectivos Culturales

Existen diversas asociaciones en el Valle de Arán dedicadas a diferentes ámbitos de actuación. Entre ellas las que nos interesan son las que de algún modo intervienen en la producción y/o reproducción de la aranesidad. Dentro de este ámbito socio-cultural existen bastantes -una proporción bastante elevada si lo comparamos con otras comarcas pirenaicas de una población similar- grupos de danzas y/o música tradicional. Si bien es cierto que son grupos folclóricos, en ellos se ofrece un modo de "hacerse" y "sentirse" aranés, pues se rememoran canciones tradicionales en lengua aranesa, se visten con los trajes tradicionales araneses y se participa de manera activa en la recreación de las festividades aranesas, ya sean antiguas o modernas. Además a este respecto, es muy interesante ver el proceso que ofrecen estos grupos de danza en cuanto a formación y relación social entre los componentes. En ellos se socializan de manera transversal gente de todas las edades, desde niños y niñas de 4 ó 5 hasta personas de más de 60 años. Además, de manera continuada, pues realizan ensayos de manera habitual dos o tres veces a la semana durante todo el año. Esta relación continua crea vínculos personales intergeneracionales que se complementan con los viajes a diversos puntos de la geografía estatal e incluso fuera de ella, donde se viven unos días de convivencia muy intensa para todos los componentes. Tanto es así que en diversas ocasiones recogí testimonios de araneses, ya sean estudiantes que están en alguna de las capitales catalanas complementando sus estudios o residentes permanentes por cuestiones laborales que siguen teniendo relación de participación con los grupos de danzas.

Simbólicamente estos grupos se erigen como referentes de, al menos, una parte de la cultura aranesa y defensores de algunos rasgos diferenciadores heredados como son el uso de la lengua, bailes y canciones recuperadas. Este proceso de recuperación y recreación de la música tradicional aranesa también expone en qué modo y hacia donde los araneses han buscado sus raíces.

Todos los grupos de danzas tradicionales aranesas nacen de personas que durante el franquismo pertenecían a los grupos de "Coros y Danzas" de la Sección Femenina. Pero es más o menos con la llegada de la democracia y la desaparición del grupo de "Coros y Danzas" cuando se crea un grupo de danzas tradicionales "Es Corbilhuèrs" en Les cuando se comienza el proceso de búsqueda y recuperación de danzas, bailes y canciones tradicionales araneses, también desde este primer grupo se desarrollarán el resto de grupos de danzas que hoy coexisten en el Valle de Arán. En este proceso de búsqueda de su cultura musical tradicional se inicia un proceso -que todavía hoy continua- de creación y rememoración identitaria. En esta búsqueda de la identidad y de sus "raíces" musicales van a la Gascuña, concretamente a las canciones tradicionales bearnesas de la mano de Jan Francés Tisner, tal como lo cuenta una de sus protagonistas. En este caso el lugar de donde se toman las bases para la realización o interpretación de danzas y canciones que fueran asimilables por los araneses es de Occitania, más concretamente de la Gascuña, porque en palabras de la misma informadora: "al fin y al cabo nosotros venimos de allí".

También es en Les con el grupo de teatro "Era Cabana" donde se forma otro frente de difusión cultural en aranés, las obras son escritas y dirigidas en aranés desde hace más de 30 años. En el trabajo de preparación dichas obras, como también con la representación de la misma se construye simbólicamente la aranesidad. Ya sea porque se representa en muchas de esas obras escenas costumbristas o comunes de la vida actual y pasada de los araneses, como que para algunos de los implicados -sobre todo actores- en la obra de teatro es una de las pocas ocasiones de comunicarse en aranés. Y por otra parte los propios espectadores reciben una imagen de una lengua viva que sirve para expresarse más allá del ámbito familiar, al que todavía hoy algunos tienen encasillada la lengua aranesa.

En esta misma linea de actuación teatral se crea en el año 2012 otro grupo de teatro que produce y representa sus obras originales en aranés. Este grupo autodenominado "teatro de conciencia" trata sobre la reflexión personal y el autoconocimiento. Ha realizado representaciones fuera del Valle de Arán, principalmente por Cataluña aunque tiene

previsto realizar también actuaciones en el Estado francés. Esta nueva inclusión compuesta por gente joven en su mayoría y que trata sobre temas menos habituales en las salas teatrales también da un paso más a que se desarrolle el capital simbólico del aranés como lengua "culta" y amplié el uso de la lengua ya no sólo dentro del ámbito tradicional familiar o en los últimos tiempos institucional, sino como algo que sirve para comunicarse y expresar ideas nuevas para un público más allá del Valle de Arán.

Otra asociación que se crea nueva en el año 2012 se funda la "Associacion Hemnes de Les", asociación de Mujeres de Les, donde se tratan principalmente tres temas: Bienestar y salud, transferencias de conocimiento y desarrollo local. Todas las comunicaciones y actividades se publicitan en aranés y aunque la mayor parte de actividades son específicas para las mujeres se establecen la participación en actos tradicionales como fiestas y actos culturales.

7. Escuela

De forma progresiva se ha instaurado -desde los últimos 30 años en que se introdujo oficialmente por primera vez el aranés en la educación- como lengua base de aprendizaje en la educación infantil. Esto obtiene que todos los estudiantes acaben la educación obligatoria con un manejo perfecto del aranés, por supuesto que en este grupo se incluye a todos aquellos alumnos que no tienen como lengua madre el aranés. Esto ha provocado una situación única en toda la historia conocida del Valle de Arán, ahora es el momento en que más porcentaje de habitantes del Valle de Arán saben leer y escribir perfectamente el aranés, además del castellano y catalán, así como un muy buen nivel de francés y algo menor de inglés. Pero también es el momento en que menos presenté está el aranés como lengua en la calle, sobre todo a nivel comercial y coloquial, aunque no es menos cierto que esto ha sido influido fuertemente por la migración de los últimos años.

Por otro lado, encontramos que todo el profesorado de los colegios del Valle de Arán usan como lengua habitual en su comunicación con sus alumnos e incluso entre ellos mismo el aranés, es decir, siempre se utiliza el aranés como lengua de uso, a excepción de las asignaturas que el currículo define que tienen que ser en una determinada lengua, ya sea catalán, castellano, francés o inglés. Esta inmersión lingüística no sólo consigue que los alumnos obtengan un alto nivel de conocimiento y desarrollo del aranés, sino también una gran facilidad en el uso de otras lenguas. Algo fundamental en una zona con un fuerte turismo donde fácilmente, en un mismo comercio, se puede oír hablar aranés, catalán, castellano y francés al mismo tiempo.

Del mismo modo que se está dando un proceso en que cada vez más población está capacitada para leer, escribir y hablar en aranés, gracias a la enseñanza en la escuela. Sucede que se está deteriorando su presencia en ámbitos "tradicionales" como el comercio o el uso coloquial, donde ya no pugna sólo con el castellano o catalán, sino también con el rumano o el árabe, por mencionar sólo algunas de las lenguas presentes en el Valle de Arán.

Por contra, el aranés es cada vez más utilizado por las instituciones, los medios de comunicación y otros ámbitos formales como la literatura, la poesía o incluso trabajos científicos de filología o incluso biología. Todo ello ha sido, en gran parte, gracias a la labor educativa de las escuelas al permitir a la población conocer y expresarse en aranés en ámbitos formales que necesitan de una enseñanza normativa y estructurada.

Conclusión

Aunque el recorrido histórico que se puede rastrear de la identidad occitana es relativamente largo (del siglo XIII es la primera mención escrita que se encuentra del vocablo Occitania), nunca ha tenido una fuerza social estable comparándola con otros movimientos étnicos circundantes, ya sea el caso catalán o el vasco. Para buscar las razones del por qué de ese letargo o esa falta de desarrollo y continuidad de la identidad occitana se puede analizar el caso del Valle de Arán como una parte concreta de ese todo que es Occitania. Aunque recoge una realidad político-administrativa concreta y diferente al resto de Occitania, al mismo tiempo permite analizar la influencia precisa de una situación político-administrativa, una sociedad y una historia determinada. Si bien es cierto, esta realidad se ve altamente condicionada y afectada por el devenir de toda Occitania.

Todos los aspectos tratados en esta investigación son específicos de la idiosincrasia y la situación actual del Valle de Arán en gran parte única históricamente, pero de forma completamente clara muestra que muchos de estos aspectos culturales y sociales tienen relación directa con el resto de la realidad occitana.

Arán actualmente comparte gran parte de los problemas sociales sobre la identidad occitana que el resto de Occitania pero también añade otros por su posición concreta en el Estado español con una autonomía política e historia bastante diferente al resto del territorio occitano desde la Edad Media. Su peculiar enclave pirenaico como paso natural de comunicación entre un lado y otro de la cordillera, así como su orientación geográfica atlántica ha dado pie a una muy peculiar historia donde las ideas de libertad y autonomía siempre han estado presentes en el imaginario aranés.

Por ello, si bien se puede asumir el análisis de este trabajo como válido a nivel general para toda Occitania, hay que tener en cuenta la existencia de diferencias por cuestiones políticas, sociales e históricas. Aunque este trabajo también sirve para presentar la existencia de un marco común de interacción y de afección mutua -aunque mucho más sobresaliente la afección

de la Occitania francesa al Arán que viceversa- que nos permite ver cómo se produce y reproduce la identidad occitana más allá de las fronteras estatales y qué retos se presentan en su desarrollo como identidad social y étnica pluriestatal.

Además, el hecho de estudiar una identidad étnica compartida por una población que habita en tres Estados diferentes, nos permite ver el papel de las instituciones y de la administración en la producción y desarrollo de una identidad social pero también ir más allá de marcos político-administrativos cerrados y analizar las interacciones sociales que trascienden fronteras estatales para crear una identidad fundamentalmente de base social aunque con un evidente refuerzo institucional. Como ya se ha visto, el papel jugado por las instituciones y la administración de gobierno se torna fundamental, para el análisis del modo en que se produce y reproduce a nivel social y a nivel individual la identidad étnica, pero también es igual de cierto que se presenta insuficiente para la explicación completa de estos procesos y es necesario hacer uso de la investigación sobre los actores, grupos y productores culturales presentes en la sociedad que aportan de una manera más abstracta y desorganizada pero real, información fundamental para el análisis de hechos con tanto calado social como son las identidades étnicas.

Bibliografía

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexión sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Connor, W. (1998). *Etnonacionalismo*. Madrid: Trama.

de Montoya, J. (1999). *Vademecum Aranense. Era Val d'Aran a trauèrs dera sua lengua (sègles XII-XX)*. Vielha: Conselh Generau d'Aran.

Foucault, M. (2008). *Seguridad Territorio Población*. Madrid: Ediciones Akal.

Jociles, M. I. (1995). "Lo extraño está en nosotros": La identidad étnica en dos zonas fronterizas (La Terra Alta y el Bajo Aragón catalanoparlante). *Revista de Antropología Social Universidad Complutense*, (4).

Moncusí, A. (2010). Els cerdans i la ratlla tres-cents cinquanta anys després. *Ibix*, *Annals del CEPC 2008-09*(7), 41-70.

Piqueras, A. (1996). *La identidad valenciana : la difícil construcción de una identidad colectiva*. Madrid: Escuela Libre Editorial.

Renan, E. (1882). ¿Qué es una nación? (pp. 59-86). Presented at the Conferencia dictada en la Sorbona el 11 de mayo de 1882.

Smith, A. D. (2004). *Nacionalismo : teoría, ideología e historia*. Madrid: Alianza Editorial.

SOBRE LOS AGENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR EN ESPAÑA Y LA ACTUAL OFENSIVA NEOLIBERAL QUE IMPONE RELACIONES SOCIALES Y LABORALES PROPIAS DEL S.XIX

Carmen Torralbo Novella[1]

Resumen

Esta comunicación parte de un enfoque sociológico y crítico y es de orden teórico. Su objetivo: evidenciar el papel de agencia de los movimientos sociales en la transformación social. La premisa de partida es que la consecución y democratización de los derechos de ciudadanía, sobre todo, políticos y sociales a finales del siglo XIX, y principios del XX, en España, es el resultado de la interacción dialéctica del contexto macro estructural y de variables micro sociales. Cuestionamos, pues, la tesis de la anticipación de los derechos de ciudadanía como causa de la extensión de los mismos (desde las clases más "altas" a las clases más "bajas". Tesis propugnada por T. H. Marshall en 1949, y que es funcional a la ideología neoliberal) y defendemos que estos derechos han sido conquistados y precedidos por prácticas sociales anteriores a su institucionalización. Para ilustrar nuestra hipótesis revisaremos cómo y quienes participaron en el cambio social durante este periodo en España. Concretamente analizaremos el papel del movimiento obrero durante esta época, así como sus condiciones de vida y trabajo. Gran parte de nuestro análisis se basa en las Informaciones Orales y Escritas que recogió la Comisión de Reformas Sociales entre 1883 y 1889. Así nos centraremos en "la cuestión social" por excelencia, en un momento histórico de graves conflictos entre capital y trabajo. Concluimos que el movimiento obrero forzó, a pesar de las grandes dificultades, la extensión de los derechos de ciudadanía a las clases trabajadoras. Sentando así las bases del incipiente Estado de Bienestar y propiciando el tránsito de la sociedad de mercado (donde el Derecho Civil regulaba las relaciones laborales) a la sociedad salarial (Prieto: 1999, 2000, 2022) que instauró el Derecho de Trabajo y los derechos sociales asociados al empleo. Se pasó de una sociedad donde el individualismo económico dominaba las relaciones sociales, el liberalismo el plano político, y el individualismo metodológico el científico, a una sociedad donde el intervencionismo estatal comenzaba a dar sus primeros pasos. Fue una época de grandes transformaciones sociales que culminó con una relativa paz social, un nuevo Contrato Social, que poco a poco fue consolidándose. Sin embargo, actualmente la ofensiva neoliberal está socavando las bases de este consenso social, con un ataque sin precedentes al Modelo Social Europeo, destruyendo en tiempo record las bases del Estado de Bienestar, y encaminándonos a relaciones sociales y laborales propias del siglo XIX. Su arma ideológica es la extensión del pensamiento único, que se disfraza de visión neutral, objetiva y científica. Aprovechan la actual desigualdad de fuerzas entre capital y trabajo, y pretenden legitimarse en la crisis económica. Finalmente planteamos que es posible la RESISTENCIA, si los analistas sociales y movimientos colectivos ofrecemos alternativas y desmontamos las bases del pensamiento único (que, a veces, inconscientemente se interioriza como propio) que trata de neutralizar la respuesta social al recorte sistemático de los derechos conquistados, sembrando la desesperanza y minimizando el impacto que los movimientos sociales tienen en el cambio social.

Palabras clave: individualismo económico, movimiento obrero, Estado de Bienestar, derechos sociales, neoliberalismo

1. El cambio social: ¿producido desde de arriba *o* desde abajo?

1.1 El cambio social realizado desde "arriba".

Las teorías enmarcadas en el modelo del estructural funcionalismo[2] defienden la idea de que los derechos ciudadanos, y el cambio social, es producido desde posiciones de poder, bien como una concesión realizada desde" arriba", desde las elites sociopolíticas (expertos, políticos, científicos, etc) hacia los de "abajo", o por cambios macroestructurales de gran alcance (economía, régimen político, posición del territorio en el marco global, modelo productivo, urbanización, etc) que "obligan" a los miembros de estas sociedades a adaptarse a estas transformaciones, dando lugar a nuevas relaciones sociales.

Este modelo se basa en tres elementos: la conformidad social (consenso), el sistema ha de ser integrado (normas culturales homogéneas inculcadas por el sistema educativo), y el control social (a través de la ideología y el poder coercitivo del Estado). Consideran que la influencia social es una fuente de conformidad y no un factor de transformación. Por ello no analizan

1 Carmen Torralbo Novella, c.torralbo.novella@gmail.com , Tfn 637502129

2 Este modelo teórico se inició en EE.UU. y fue dominante en la década de los 40 y hegemónico en los 50. Su mayor representante fue Talcott Parsons

el conflicto social y pronostican que el desarrollo económico proporcionaría una progresiva igualdad entre los individuos (teorías del industrialismo y el progreso social) al propiciar el paso de los valores particularistas a los universalistas, y de la adscripción al logro, al fomentarse el principio de igualdad de oportunidades - meritocracia-, origen legítimo de las distintas posiciones en la estructura social. Finalmente establecieron que las sociedades industriales evolucionarían hacia la adopción de la democracia liberal al considerarlo el sistema político más adecuado para ellas (Echevarria 1999).

Estas teorías ignoraron los análisis marxistas y el papel que los movimientos colectivos han tenido en el cambio social.

1.1.1 La tesis de T. H. Marshall

Dentro de las teorías estructuralistas y desde una perspectiva socialdemócrata está la influyente tesis de T. H. Marshall**,** desarrollada en su obra *Ciudadanía y clase social,* escrita en 1949 cuando finalizó la Gran Guerra y se produce un desarrollo económico sin precedentes, y en Occidente comienza a establecerse el Estado de Bienestar, avanzando de esta forma hacia democracias más completas[3]. En este momento Inglaterra, en muchos aspectos, está a la cabeza de Europa.

La instauración de políticas sociales se entiende como un paso necesario para frenar los fascismos y la creación de estados comunistas bajo la influencia del bloque soviético. De ahí que los derechos de ciudadanía se consideren como la *anticipación de las elites políticas,* en las sociedades capitalistas, para prevenir estos posibles escenarios. Así los derechos ciudadanos se otorgarían por las clases "altas" a las más "bajas" a los individuos de una comunidad concreta (estado-nación), proporcionándoles un estatus igualitario, el del ciudadano (igualdad cualitativa) base sobre la que se asentaba la desigualdad económica (por clase social) legitimando así el orden social capitalista (mercado libre). Este autor reconoce que la clase social es un sistema de desigualdad (proveniente de la situación de mercado) que puede basarse en un cuerpo de ideales, creencias y valores, pero la considera útil al proporcionar incentivos para el esfuerzo y la distribución de poder. Su aminoración se produciría por la concesión de la ciudadanía social, por la cual el Estado "invade" un espacio que anteriormente pertenecía exclusivamente al mercado (socialdemocracia) para evitar un conflicto social que podría tener graves consecuencias, a la vez que reducía el estigma social de las personas ayudadas por la beneficencia.

En resumen T. H. Marshall basa su tesis en una revisión historiográfica de la evolución de los derechos de ciudadanía a nivel nacional en Inglaterra y los relaciona con los cambios sociales más destacados (teoría del cambio social) teniendo en cuenta tres variables fundamentales: el tiempo, los agentes y el espacio. Ámbitos que interrelaciona planteando que en cada etapa de desarrollo del sistema capitalista se extienden un tipo de derechos de ciudadanía – a la vez que se pasa de lo local a lo nacional- el cual viene marcado por la emergencia de una clase social y la concesión de un tipo de derechos ciudadanos. Así, en el siglo XVIII con la Ilustración y el comienzo del derrumbe del modelo feudal se instauran los derechos civiles,[4] (derecho a la propiedad, libertad religiosa, derecho al trabajo, a realizar contratos libres, etc) para su garantía se establecen los Tribunales de Justicia. Más tarde, en el siglo XIX con la Revolución francesa, se interrumpen los derechos civiles a la vez que se completan a causa del papel jugado por los Tribunales, sobre todo, en casos famosos que se alzaron contra el parlamento en defensa de la libertad individual.[5] En este periodo los derechos civiles se extendieron y se otorgaron los derechos políticos[6] (sufragio censatario- sólo para varones autóctonos de cierto nivel económico-) al emerger la clase media burguesa, y se instauraron los Parlamentos y las Juntas de gobierno local. Finalmente en el siglo XX con la emergencia del sindicalismo obrero – clase trabajadora- se constituyeron los derechos sociales, consistentes en un mínimo bienestar económico y social, basado en la idea de vivir civilizadamente conforme a los estándares sociales, tener sensación de seguridad y compartir la herencia social. Las instituciones que se construyeron fueron el sistema educativo público y obligatorio para el nivel elemental – pues la economía capitalista necesitaba mano de obra cualificada-, y los servicios sociales- pensiones, seguro de enfermedad y paro, etc.-.

La perspectiva de T.H... Marshall está enmarcada en un cierto evolucionismo y organicismo social respecto del progreso de los derechos, de la sociedad y de la igualdad social. Así mismo, relaciona educación, trabajo y posición social dentro de una ideología meritocrática en sintonía con el estructuralismo que E. Durkheim (1982) desarrolló en *La división del trabajo social,* donde defiende que la educación debe ser competencia del Estado, para prevenir la anomia social y fomentar la cohesión social. Por ello, ha sido criticado pero su gran influencia se refleja en que la mayoría de las teorías sobre el cambio social lo explican, de una u otra forma, bajo sus presupuestos.

3 J. Markoff (1998) lo plantea como una oleada de democratización que contagia a los países que están dentro de la esfera de influencia de los vencedores en las sociedades democráticas

4 T. H. Marshall (1998) plantea que si bien los derechos civiles son anteriores a la Revolución francesa, esta interrumpe un proceso comenzado, y a la vez lo completa en sentido moderno, procediendo poco a poco a su institucionalización a la vez que separa los derechos, políticos y sociales-racionalización- que en las sociedades feudales permanecían unidos, al igual que la institución legislativa, ejecutiva y judicial.

5 J. Markoff (1998) ilustra este proceso por ejemplo con el alzamiento del Tercer Estado contra el monopolio en la Asamblea Nacional que los otros poderes del Estado (sociales) tenían sobre las decisiones políticas que les incumbían (fiscalidad) lo cual dio lugar a la Revolución Francesa, que en definitiva fue un proceso de democratización forzado por un movimiento social.

6 Los derechos políticos son un subproducto de los derechos civiles, al estar en función de la posición económica.

1.2. El cambio social producido desde "abajo".

En este apartado exponemos algunos de los enfoques teóricos que tienen en cuenta el papel de agencia de la sociedad civil en la transformación social y en interacción dialéctica con el contexto macroestructural.

1.2.1. Las prácticas sociales: la revisión critica de M. Somers al modelo de T. H Marshall

La perspectiva de análisis de esta autora representa una alternativa a la desarrollada por T. H. Marshall, dado que realiza una revisión a su tesis macrossociológica señalando que hay que tener en cuenta las prácticas sociales, la cultura política y cómo estas influyen en la configuración de la obtención de derechos, contextualizándolos en su marco histórico, político, económico, laboral, local, social, familiar, etc. M. Somers critica el modelo de T.H. Marshall calificándolo de determinista, evolucionista y sesgado, pues, a partir de una parte de la historia, ha creado su teoría de la ciudadanía de carácter universal, desconociendo los hechos históricos concretos. Ella contrapone las prácticas sociales de carácter moderno de la zona pastoril al pre moderno (arable) en Inglaterra, en la que se basa él para desarrollar su tesis y cuestiona sus tres ámbitos (tiempo, espacio y agentes) así como las conclusiones que de su interrelación extrae. Enfatiza el papel de las prácticas sociales, la cultura política, el territorio, y defiende que la ciudadanía es la consecuencia, o resultado (querido o no), por extender unos derechos que nacen en la lucha de las relaciones laborales de las regiones pastoriles, en la Inglaterra del S.XVIII, donde en cierta forma ya se practicaban de forma conjunta los derechos de ciudadanía (civiles, políticos, sociales) en un sentido "moderno" y no como vestigios del antiguo sistema feudal. Razón por lo que se exigían derechos legítimos y no beneficencia. Plantea que la ciudadanía no se puede explicar buscando derechos que "confeccionan" y otorgan los Estados, sino, que se creó por las actividades de gente en situaciones particulares que interactúan con instituciones, ideales, participación gubernamental y normas jurídicas. Son, por lo tanto, conquistados por las prácticas sociales y en este sentido se opone a la visión de T. H. Marshall.

1.2.2. Integrando la sombra: La perspectiva relacional

El final de la hegemonía del modelo funcionalista y el consenso pluralista se produce a partir de los años sesenta del siglo XX, cuando surgieron nuevos movimientos sociales en las sociedades occidentales, y por ende una serie de teorías para tratar de explicarlos, dado que no esta situación no era esperable. Entre estas teorías está la agenda clásica de los movimientos sociales, propuesta por McAdams, Meyer, McCaharty y Zald, que en su momento aportó conceptos muy interesantes para explicar el cambio social**.** No obstante, esta teoría fue revisada de forma critica por algunos de los autores que en un principio contribuyeron a difundirla como McAdams, Tarrow y Tilly, y a partir de ahí construyeron un nuevo enfoque para analizar el cambio social, pues consideraban que el anterior modelo era estructuralista y demasiado estático, al dejar fuera del escenario de la "contienda política" diversos factores como las personas- sujetos- que en principio no formaban parte activa de la contienda pero pudieran llegar a formar parte directa o indirecta de la misma (como los medios de comunicación, que atribuyen identidades a los diverso actores sociales, u otros colectivos que se ven afectados etc.) las formas innovadoras de actuar, y la relación entre política institucional y no institucional. Con este nuevo enfoque, la perspectiva relacional, intentan dotar a los conceptos de la agenda clásica de una dinámica, de una relación dialéctica entre las variables más estructurales y las microsociales, ampliando con ello el escenario donde se desarrolla la contienda política, ofreciendo nuevas respuestas a las preguntas clásicas y ampliando la visión en sus investigaciones (McAdam, et al 2005)

Esta perspectiva explica la acción social, *" la contienda política"* (movimientos sociales, oleadas de huelgas, nacionalismos, democratización, revoluciones, etc.), para influir en el cambio social relacionando las acciones de los actores convencionales con los no convencionales (movilizaciones informales, por ejemplo en las calles) al considerar que estos procesos sólo pueden entenderse a través de la profunda interrelación que existe entre la política institucional y no institucional, pues sólo desde está mirada inclusiva incorporando, por ejemplo, las movilizaciones en la calle (manifestaciones, huelgas, creación de opinión pública a través de mítines, medios de comunicación, posiciones radicales, etc.) que tienen lugar en diferentes tiempos y espacios, es posible entender las decisiones- cambiantes, construidas y reconstruidas en el marco de la contienda--de las elites políticas respecto de las transformaciones sociales. Situación que ha permanecido en la sombra en los análisis que tratan de dar cuenta de los factores que intervienen en los procesos de cambio social, pero que, sin embargo, sí han subrayado el papel de las elites o de las estructuras para explicarlos. Estos autores definen la contienda política como **"***La interacción episódica, pública y colectiva entre los reivindicadotes y sus objetos cuando: a) al menos un gobierno es uno de los reivindicadotes, de los objetos de las reivindicaciones o es parte en las reivindicaciones, y b) las reivindicaciones, caso de ser satisfechas, afectaría a los intereses de al menos uno de los reivindicadotes"* (MacAdams, et al 2005) y resaltan que la interacción social y el proceso de construcción social está en el centro de toda contienda, sea esta una revolución, un movimiento social, una oleada de huelgas, procesos de democratización, etc.

2. Del antiguo régimen al nuevo orden social: la sociedad de mercado

La gran transformación[7] del sistema social que dio lugar a la sociedad de mercado se inicia con la caída del Antiguo Régimen, debido fundamentalmente al proceso de industrialización en los países occidentales a lo largo del siglo XVIII y XIX. Fue un hecho histórico sin precedentes y revolucionó toda la concepción anterior sobre la naturaleza, el papel social de la religión, la ciencia, política, economía..., dando lugar a un nuevo orden social que se inscribe en la lógica del nuevo modelo de producción, el capitalista. En estos momentos se produce un gran éxodo rural a las ciudades protagonizado por los nuevos hombres "libres"- liberados de la relación de vasallaje propia del Antiguo Régimen - que acudirán a ellas en busca de trabajo debido a los grandes cambios sociales producidos en el medio rural (desamortización de las tierras[8]) y al nuevo "Contrato Social",[9] por el cual serán contratados como mano de obra dentro del recién inaugurado modelo económico, político y social, que se instaura con el ascenso de la clase burguesa en todas las esferas sociales.

Así es como debido a estos cambios sociales se constituyó una clase proletaria industrial y urbana en esta nueva sociedad, cuyo eje articulador fue el trabajo, aunque paradójicamente no se tuvo en cuenta las condiciones de vida y trabajo de la clase trabajadora (Aizpuru y Rivera 1994, Bilbao, 2000, Prieto 2000). De hecho según aumentaba el proceso de industrialización estas condiciones iban deteriorándose (el jornal apenas reproducía la fuerza de trabajo de aquellos obreros que tenían el "privilegio" de trabajar) y el Estado no intervenía en la esfera económica dado que la ideología dominante, en el plano político, era el liberalismo y en la esfera económica el individualismo económico, que sostenían que había que dejar hacer a las fuerzas del mercado, dado que la intervención estatal enturbiaría las relaciones sociales de producción, las cuales debían regirse exclusivamente por el mecanismo de la oferta y la demanda, que estipularía, también, el precio de la mano de obra. De esta forma los obreros eran considerados una mercancía más y sustituidos, sino aceptaban las difíciles condiciones de trabajo, gracias a la existencia de un gran paro estructural[10]. Las clases dominantes entendían que la única base legítima para regular los derechos y deberes de empresarios y trabajadores era el contrato de trabajo, regulado por el derecho civil. Desde esta perspectiva defendían relaciones contractuales individualizadas entre patrón y obrero, basadas en los principios liberales que instauró la modernidad y que preconizó la Revolución francesa y la Ilustración: libertad, igualdad y fraternidad. Principios en los que el derecho civil básico era el derecho al trabajo y la inviolabilidad de la propiedad privada, así como la libertad de todo hombre para establecer contratos "libres" con otros hombres, todos ellos supuestamente iguales ante la ley, la cual sancionaría la obstrucción del libre ejercicio de estos derechos. Sin embargo, al no existir la democratización de los derechos políticos y sociales el ejercicio de los derechos civiles estaba seriamente limitado para los obreros. Por lo tanto, los principios ilustrados en los que se basaba el individualismo económico protegían los intereses de una clase social en ascenso, la burguesía, aunque trataban de hacerse pasar por el Interés General, como estrategia de legitimación social del poder que ejercía, y para ello utilizaba la lógica propia de la modernidad: el método científico, recurriendo a conceptos como "neutralidad", "objetividad", y la ideología meritocrática, que trataba de explicar -en términos del individualismo metodológico- la desigualdad social existente.

Prieto (2000) considera que las sociedades modernas se las denominó de trabajo o de mercado - en contraposición a lo que posteriormente se denominara la sociedad salarial- porque las categorías sociales que utilizamos son construcciones contingentes que responden a decisiones políticas, y en este caso estaba en sintonía con *"el proyecto político liberal*", y de esta forma el pensamiento Ilustrado fue el encargado de configurar este nuevo orden social liderado por la burguesía "*un sistema de clasificación, ordenación y de valoración de actividades y sujetos radicalmente distinto, (...) Y es aquí donde aparece una nueva clasificación y valoración del trabajo: porque la actividad que llevan a cabo los individuos para relacionarse con otros y conformar así el orden social no será otra que el TRABAJO; pero ahora ya no será la actividad de los miembros de una parte de la sociedad, sino de todos sus miembros, de todos sus individuos. Quién no trabaja en principio no existe: la sociedad no es otra cosa que trabajo social dividido (cita a Durkheim) (…) la actividad anterior de las clases privilegiadas y la de los grandes señores y el clero, pierde el lugar privilegiado que había ocupado y lo hace precisamente porque no es trabajo y deja de ser considerado, por lo tanto, como socialmente útil[11]"* (Prieto, 2000*)*. En este sentido "*la construcción de una sociedad de trabajo y de trabajadores fue ante todo la repuesta política a la cuestión social que arrastraban las sociedades europeas desde el siglo XVI y que no dejó de agudizarse en los siglos XVII y XVIII*"

7 Ver la obra de Karl Polanyi (2001)

8 Proceso de desamortización de las tierras, abolición de las tierras comunales y de "propios" que da paso a la privatización de tierra, cuando los liberales en 1830 establecieron el pleno derecho del propietario a cercar, explotar, vender, arrendar….las tierras, y el Estado deja de intervenir en el precio de los arrendamientos, los jornales y los productos agrícolas, quedando su precio fijado por las necesidades del mercado. Aunque la nobleza no perdió su base económica – la gran propiedad- que seguía explotando gracias a una mano de obra muy barata que se multiplicó por la imposibilidad de muchos pequeños arrendatarios de mantener las explotaciones y la imposibilidad de comprar tierras o de usar las comunales.

9 El movimiento feminista en el siglo XIX comienza a conformarse, en un principio al lado del movimiento que promueve la extensión de los derechos civiles a toda la población adulta (mujeres, negros) y más tarde, luchara por el derecho al sufragio universal. Denunciarán que el nuevo contrato social es concebido por y para los varones, excluyendo de él a la mitad de la población que es de sexo femenino, no por razones biológicas- que pretenderán también justificarlas en base a la ciencia- sino por razones de género. Las mujeres denunciarán, junto a la clase trabajadora- feminismo socialista-, que los principios que la Ilustración considera universales, no se cumple para la mayoría de la población y por lo tanto, "desenmascararán" la ideología sexista - entre otras cosas- que se oculta tras conceptos como" neutralidad" "objetividad"" realidad", que pretende legitimar socialmente el status de los varones blancos de clase media.

10 Un gran "ejército" de reserva en el sentido planteado por Karl Marx

11 Esta idea de la utilidad y centralidad del trabajo en las sociedades modernas es la base tanto del liberalismo económico, planteado por Adam Smith en "la investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones" y el utilitarismo de Mills, así como en su lado opuesto por las teorías del socialismo científico iniciado por Marx y Engels, que consideraban que la fuente de la riqueza era el trabajo producido por los obreros.

(Prieto, 2000) por el aumento imparable de grupos marginados debido al avance del sistema de producción capitalista y el tránsito desde el Antiguo Régimen, pero a pesar de ello "*el pauperismo no desapareció con la sociedad de mercado: simplemente cambió de faz. Es más dio lugar a una nueva cuestión social, la cuestión social por excelencia*" (Prieto, 2000) fruto del creciente conflicto entre capital y trabajo y cuya respuesta fue la organización de la clase trabajadora como movimiento reivindicativo, el cual irá en aumento según avanzaba el proceso de industrialización.

En este contexto histórico nació el socialismo científico[12] y el anarquismo[13], con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la clase trabajadora y alejarse de la beneficencia. Estas Ideologías "calaron" fuertemente en las capas sociales más desfavorecidas que luchaban por la transformación social, al facilitar la de-construcción del por qué de su situación económica y social, responsabilizando de ello a la apropiación del excedente productivo por parte de las clases dominantes y al aparato del Estado que estaba a su servicio. Plantearon que el orden social existente no era natural sino construido y, por lo tanto, susceptible de ser cambiado. Naciendo así una alternativa a la sociedad capitalista, porque tal y como plantea Prieto, estas ideologías proporcionaron las herramientas ideológicas y organizativas a la clase trabajadora

Durante el siglo XIX el movimiento obrero organizó continuas protestas ante el orden social imperante, nunca hasta el momento conocidas (Prieto 2000) como motines, revueltas a causa del hambre y los primeros conflictos laborales. Al principio las presiones eran más o menos desorganizados (Aizpuru y Rivera 1984) pero más tarde su organización fue más racional y se evidenciara en las numerosas huelgas laborales. Según estos autores, las protestas estaban legitimadas al considerar los trabajadores que debía existir una cierta "economía moral" para limitar la actuación del libre mercado en ciertos aspectos, como la necesidad de un "precio justo" para los productos de primera necesidad. Además, estas protestas eran la consecuencia lógica de considerar la fuerza de trabajo como pura mercancía, y de tener que soportar largas jornadas de trabajo para unos e inexistencia de trabajo para otros, como forma de control y disciplinamiento social. Así mismo, sostienen que quizás a lo largo de este siglo la conciencia como clase social obrera no sea lo primeo que surja, pero sí la de sus condiciones de vida toda vez que salen de un régimen paternalista a otro donde aparentemente son "libres" pero esa libertad se traduce entre la opción de vender su fuerza de trabajo, bajo las duras condiciones que les impone el mercado, o dejarse morir de hambre. Todo ello dio lugar a la cuestión social por excelencia, la cuestión obrera que optará entre las reformas o la revolución.

3. Primer Congreso Sociológico en España

Debido a la agudización del conflicto entre capital y trabajo las autoridades políticas se plantearon debatir sobre la pertinencia de que el Estado interviniera en las relaciones económicas. Por ello convocaron en 1883 el I Congreso Nacional Sociológico[14], que fue interclasista y al que asistieron individualistas extremos, defensores de algún grado de intervensionismo estatal de carácter tutelar y ultra católicos que plantaban regulaciones por convicciones religiosas, como el descanso dominical. Al congreso acudieron 118 entidades representadas por 380 delegados: academias de ciencias Morales y Políticas, sociedades económicas de amigos de País, Ateneos, Universidades, patronos, empresarios, sociedades obreras (desde las de resistencia catalanas con 30 delegados, que representan a 20.000 trabajadores y traen propuestas concretas de intervensionismo estatal, a las cooperativas de socorros mutuos valencianas o entidades como el Gran Círculo Obrero, la sociedad de Profesores Mercantiles, el Fomento de las Artes, etc., todas ellas defenderán algún grado de intervencionismo estatal). También, ofrecieron su apoyo eminencias políticas y científicas. No hay constancia de representantes marxistas y sólo participó un anarquista. El objetivo declarado del Congreso Sociológico fue *"reunir las fuerzas vivas del país, la inteligencia, el capital y el trabajo"*. Su presidente, el Sr. Pérez Pujol, lo abrió diciendo: *"Dada la existencia de la cuestión social y su creciente importancia ¿qué medios existen y qué otros pueden crearse para disminuir la gravedad de dicha cuestión y facilitar su resolución hasta donde sea posible?"*

Aunque los defensores del individualismo económico insistirán en que la solución estribaba exclusivamente en que el Estado facilitara y garantizara el derecho de asociación para desarrollar,*"instituciones de previsión, mutualidad y patronato en interés de obreros[15]"* o desempeñando funciones tutelares para garantizar la armonía entre el capital y el trabajo. Lo cual suponía una posición en contra de legislación social específica[16]. Para ilustrar esta posición tomaremos como ejemplo las declaraciones de uno de sus más destacados representantes, el Sr. Balaciart, el cual defenderá que tanto capital como trabajo buscaban su propio beneficio, siendo este el motor de la historia, pues ambos se enfrentaban en el mercado en igualdad de condiciones, (uno vende su fuerza de trabajo y el otro la compra a cambio de un salario) por ello las relaciones, en esencia, son armónicas y era innecesaria la intervención del Estado, porque la única fuerza normativa era el contrato entre empresarios y trabajadores, que establecía los derechos y obligaciones en el derecho civil. De hecho esto era lo que recogía el articulo 48 del Código penal de la época:" *dinero y trabajo poseen iguales características*". Por esta razón sólo proponía: facilitar a nivel legal la movilización de capital, pues incrementaría la demanda de trabajo; adecuar la oferta y trabajo entre distintas zonas geográficas; mejorar las viviendas obreras, para proceder al cambio de

12 Propuesto por Karl Marx y Frederick Engels.
13 Cuyos máximos representantes fueron Bakunin y Proudhon.
14 Siguiendo el texto introductorio de Castillo en el volumen I de las Informaciones Orales y Escritas.
15 Declaración del Sr. Menteca
16 Según plantea Castillo en el Volumen I de las informaciones orales y escritas

mentalidades y costumbres; sustituir el alquiler por la propiedad, infundiendo una cultura del ahorro y evitando los focos de infección; lograr la transparencia en el mercado; crear cooperativas de consumo, para prevenir la mala calidad de los alimentos y su alto precio; instruir a los trabajadores para que se emanciparan, y aplicar estos conocimientos al proceso productivo consiguiendo una mayor eficiencia.

En el polo opuesto los intervensionistas catalanes proponían que el Estado interviniera sobre la propiedad, al considerar que el individualismo económico tenia consecuencias más terribles que el anarquismo. Además, cuestionaban que con sólo instrucción obrera no se solucionara la cuestión social y por ello reivindicaban: facilitar el desarrollo moral e intelectual del obrero, reduciendo la jornada laboral; hacer cumplir la Ley Benot de 1873, que prohibía el trabajo a menores de 12 años y mujeres – sobre todo si son madres-; dictar leyes sobre higiene y salud, tanto para los talleres como las viviendas; fomentar la construcción de casas a bajo precio; establecer la 1º y 2º enseñanza, así como escuelas profesionales contrarrestando la extrema división del trabajo en el ámbito productivo; crear cajas de mutua protección y seguros mutuos; establecer el principio de indemnización a favor de los jornaleros; amparar a los inválidos del trabajo; suavizar el conflicto entre capital y trabajo, a través del establecimiento de los jurados mixtos –en la que participaran obreros y patronos- con la sanción legal del Estado para garantizar el cumplimiento de los acuerdos y evitar, en lo posible, las huelgas, pues *"si los obreros no ven garantizados sus derechos acudirán a la violencia*[17]*"*; declarar la libertad de huelga pacifica, donde no hubiera acuerdos a través de los jurados mixtos; entregar los servicios públicos al Estado. Todas estas peticiones catalanas desbordaron las propuestas tutelares de los defensores del individualismo económico.

Las conclusiones del Congreso fueron las siguientes: 1) En relación a los jurados mixtos se aprobó la siguiente resolución: *"El congreso declara que deben establecerse por una ley los jurados mixtos para dirimir las diferencias entre fabricantes y obreros, y que sus fallos no podrán imponerse como obligatorios jurídicamente o por medio de la coacción; pero que estos fallos deberán publicarse para que adquieran el valor de la censura pública. Tendrán no obstante, valor obligatorio los fallos a que se dé este efecto previamente por convenio de las partes".* Una declaración que parecía convencer más o menos a todos, al producirse una cierta intervención aunque un tanto lejos de las pretensiones socialistas, así para los republicanos era aceptable y los conservadores consideraban que no se comprometía la libertad de las partes contratantes. Si bien, los individualistas más radicales no estaban de acuerdo con esta solución, al entender que si los obreros se organizaban autónomamente serían muy beligerantes y su lugar era de subordinación respecto a los intereses de las otras clases sociales. Es resumen, ante un conflicto laboral se intentaría la conciliación antes de acudir a las huelgas, pero si no hubiera acuerdo cada parte obraría como considerara conveniente. 2) En relación a la petición de los intervencionistas catalanes"*una ley de inválidos del trabajo y establecimiento de cajas de previsión, destinadas a garantizar a los que queden imposibilitados para el trabajo",* los individualistas se opusieron y plantearon que sí se querían un fondo de previsión este debía realizarse a través del propio ahorro de los obreros. Si bien, tal y como evidenciaron los socialistas, esto no era posible debido a la miseria de salario que percibían los obreros. No obstante, Balarciar insistía en que *"las pensiones fomentaban la holgazanería y la inmoralidad y debían desaparecer (...) el ahorro era posible si se libraban de algunos vicios "*, el auxilio a los inválidos debía proceder de la acción individual y nunca del Estado. Por lo que el principio de seguridad social y de las cajas quedaban limitados a la iniciativa privada bajo cotizaciones voluntarias 3) En cuanto a la propuesta socialista sobre la distribución de las tierras, los individualista defendían que el problema social nada tiene que ver con la estructura social, y por ello esta no era la solución, por lo que no se aprobó. 4) Respecto a la legislación sobre el trabajo infantil y de mujeres, -para que no trabajasen por la noche y la jornada fuera de un máximo de doce horas- el Congreso solicitó la aplicación de la ley Benot de 1873, y que se autorizara a la mujer a salir del taller una hora antes que al varón. También, se decidió prohibir el trabajo nocturno de la mujer durante la gestación, y la lactancia hasta nueva orden facultativa, y se limitó la jornada laboral a diez horas como máximo - si se careciera de convenios particulares que dictaran lo contrario- pagándose doble las jornadas extraordinarias. No obstante, la ley nunca se aplicó y en su formulación, una vez más, el liberalismo económico fue el triunfante, "*el derecho individual del trabajo viene a reducirse al contrato de trabajo como un contrato más dentro del derecho civil"*.

La resolución final planteó que " *el congreso declara que la solución de la cuestión social en cuanto se refiere a la mejora de los trabajadores, debe fundarse en el ejercicio del derecho de asociación a fin de que alcancen su debido desarrollo las instituciones de previsión, mutualidad y patronato, en interés de los obreros, como de la relación de armonía en interés del trabajo y capital; y por otra parte, el estado debe contribuir a la solución del problema social de un modo exclusivo en cuanto al reconocimiento y consagración del derecho y temporal supletorio y suficiente en cuanto a su poder tutelar*".

Por lo tanto, la conclusión del I Congreso Sociológico fue de carácter individualista,[18] aunque en él ya se comienzan a debatir las grandes cuestiones que se plantearan en la Comisión de Reformas Sociales, que el presidente del gobierno solicitó constituir, dado que al final del siglo XIX la "cuestión social" no podía ser obviada por más tiempo.

4. La Comisión de Reformas Sociales: Información Oral y Escrita (1883-1889)

A instancias oficiales por el gobierno que presidía Moret, y sólo unos meses después de celebrarse el I Congreso Nacional Sociológico, se creó la Comisión de Reformas Sociales por el Real Decreto del 5 de diciembre de 1883, cuyo objetivo declarado era *"estudiar todas las cuestiones que directamente interesan a la mejora o bienestar de las clases obreras,*

17 Declaración de Pamiás.

18 Siguiendo el texto introductorio de Castillo del Volumen I de las Informaciones Orales y Escritas

tanto agrícolas como industriales, y que afecta a las relaciones entre capital y trabajo". También este RD aludía a que en otros países ya se habían ocupado de la cuestión social y habían desarrollado legislación sobre el trabajo, y *"se comenzaban a notar en España, síntomas de inquietud entre el capital y los obreros (...) haciéndose precaria la paz entre los dos grandes factores de la producción: el trabajo y el capital"*. Por lo tanto, se consideró una necesidad de orden público antes de que el peligro y los actos violentos crecieran más. Según el RD está situación fue agravada por como se había realizado la desamortización de la tierra, cincuenta años antes, aunque lo justifican en aras del interés general, si bien reconoce que había empobrecido aún más a los jornaleros que se vieron obligados a englobar las filas del proletariado urbano, originando el cuestionamiento político, la revitalización del FTRE, las huelgas en Madrid y Barcelona, o las acciones de la "Mano negra" contra los terratenientes. Por ello este RD plantea imprescindible tratar los siguientes temas a través de los cuestionarios que se repartirán entre los informantes: Jurados mixtos; Cajas de retiros y socorros para enfermos e inválidos del trabajo; trabajo de niños y mujeres; higiene y salubridad en los talleres; bancos agrícolas y su organización; reformas en las leyes de desamortización; sociedades cooperativas de producción y consumo; seguros sobre la vida; garantías y estímulos que deben darse a la iniciativa individual; habitaciones obreras; higiene de los barrios habitados por obreros; reformas en la legislación municipal y medios que pueden emplearse para estimular la construcción de habitaciones baratas y sanas para las clases obreras.

El estado social necesitaba la actuación de los poderes públicos, de hecho Moret dijo *"las huelgas, las crisis industriales; las exigencias de la educación y del socorro; el vivo anhelo de mejorar que se impone por los adelantos del progreso, y se acrecienta por el contraste con las demás clases, así como por el desarrollo de la inteligencia en muchos obreros; las complicaciones de todas estas fuerzas sociales con el movimiento político, han sido donde quiera, y ya lo son también en España, causa de preocupación para la opinión pública"*. Aunque el RD insiste en la idea de que la forma de solucionar el conflicto entre capital y trabajo no es proponiendo leyes sino *"abrir campo al trabajo social que ha de preceder a la obra de los legisladores"*. De esta forma la Comisión de Reformas Sociales se encargará de recoger información oral y escrita sobre las condiciones de vida y trabajo de los obreros, en base a un cuestionario abierto[19] que pretendía dotar de evidencias empíricas a cualquier medida que los propios informantes sugirieran al gobierno, y este a las Cortes, ante la "posibilidad" de legislar en ciertas materias.

Castillo[20] señala que es interesante observar la distribución geográfica que el gobierno realizó de las Comisiones locales. pues existía una fuerte correlación entre dónde se ubicaban éstas y dónde existía un fuerte grado de organización obrera o desarrollo industrial. Siendo la razón de que el Ministerio decidió conocer bien estas zonas (diversos puntos de Cataluña, Andalucía, Galicia y otros lugares dispersos). Tanto el presidente del Gobierno como la mayoría de los miembros de la Comisión pensaban que era el momento oportuno de actuar al considerar que podrían contar con el apoyo de la clase obrera, que aceptarían la armonización entre capital y trabajo y los métodos legales. Sin embargo, Castillo considera que esta conclusión, además de ser errónea, era una estrategia más para neutralizar sus reivindicaciones, y para que el capital se "consagre" como el único capaz de "arreglar" los problemas**.** De hecho el presidente de la Comisión, Cánovas del Castillo, rechazaba cualquier reforma al igual que la mayoría de los miembros de la Comisión.

4.1. La Comisión Central y los informantes obreros de Madrid.

La Comisión Central se ubicó en Madrid, - por razones estratégicas-, reuniéndose por primera vez en enero de 1884 y fue el modelo a seguir por las demás Comisiones – provinciales y municipales- Contó con una serie de apoyos de los que carecían otras Comisiones, como por ejemplo la prensa, que seguía y publicaba puntualmente las declaraciones de los informantes obreros y de las diversas posiciones, *"creando estados de opinión sobre el problema" (*Calle -de la-, 1989),

Las primeras informaciones comenzaron en octubre de 1884, con las sociedades tipográficas, y todas las sociedades de Madrid se organizaron para no dejar nada al azar y tocar todos los puntos "calientes", lo cual contribuiría a dar una imagen de fuerza y cohesión. Además, los informantes[21] obreros criticaron reiteradamente a los miembros de la Comisión, acusándoles de ser responsables de la situación que padecían y que conocían de antemano, por lo que eran escépticos sobre las consecuencias prácticas que pudieran derivarse de la misma. Ellos defendían que para solucionar la cuestión social se debía regular normas a nivel estatal para mejorar sus condiciones de trabajo (inspección para reducir los accidentes laborales en las obras y pedir responsabilidades a los patronos; reducción de la jornada laboral a 8 horas, para acabar con el paro estructural y liberar tiempo para educarse; aumentar el salario y cobrar por horas; regular el trabajo de la mujer y el infantil, prohibiendo el trabajo a menores de 12 años, etc) y de vida (buscando fórmulas para obtener algunas prestaciones sociales para los imposibilitados del trabajo -retribuciones por invalidez, viudedad, paro involuntario-, mejorar las viviendas y locales donde se trabajaba o que se inspeccionaran los alimentos que se vendían). Por otro lado, reivindicaban la implantación del sufragio universal, la legalización del derecho de huelga y, sobre todo, que no se obstaculizara el derecho de asociación y reunión, pues denunciaban que cuando trataban de practicar estos

19 Según Calle -de la- (1989), Azcarate en principio opta por *" la encuesta como instrumento de análisis y con ello se institucionaliza la investigación sociológica del momento. (..). La estadística se encuentra muy poco desarrollada en España, lo(..). El propio Instituto Geográfico y Estadístico, no puede responder a algunas cuestiones por falta de datos. Consciente de ello Azcárate elige el " cuestionario abierto" o " encuesta de opinión",*

20 Autor del texto introductoria del Volumen I de las Informaciones Orales y Escritas

21 El informante Gómez expuso que ellos eran conscientes de que se les pretendía utilizar para armonizar capital y trabajo, pero que la Comisión "era el instrumentos inconscientes de su propaganda socialista"

derechos seguidamente venía una fuerte represión, acoso y prácticas informales que imposibilitaban el ejercicio de los derechos civiles.

No obstante, y a pesar de los graves obstáculos, el movimiento obrero se organizó en asociaciones de solidaridad para hacer frente al grave conflicto entre capital y trabajo. Siguiendo a Aizpuru y Rivera (1994) y a los informantes obreros, destacamos las siguientes: 1) Sociedades de socorro mutuos, cuyo objetivo era socorrer a las victimas del paro involuntario por razones estructurales, accidentes o enfermedad. 2) Sociedades de resistencia –se constituyen en el siglo XX en sindicatos- para sobrevivir mientras se producía una huelga laboral, 3) Cooperativas de consumo, para abaratar los productos de primera necesidad y asegurar las condiciones de salubridad. 4) Cooperativas de producción, para que los propios trabajadores pudieran controlar los medios de producción, y el reparto de beneficios fuera más equitativo. 5) Sociedades de educación obrera y tiempo libre, que fueron pocas durante el siglo XIX porque no había fondos económicos, ni tiempo disponible para atender a los hijos de los obreros, que en muchas ocasiones a edades muy tempranas se veían obligados acudir al mercado de trabajo. La mayor parte de estas sociedades intentaban cerrar una brecha social importante- que según los representantes obreros debería realizar el Estado- y, sobre todo, era una fórmula para sobrevivir más que "asegurar" un mínimo de vida digna.

4.2 Limitaciones de la Comisión de Reformas Sociales

El autor de la introducción del Volumen I de las Informaciones Orales y Escritas (Castillo) denuncia que la Comisión de Reformas Sociales adolecía de serias carencias, que estaban ya implícitas en la forma en la que fue concebida, tanto en el plano económico como en el político. Además, afirma que ninguna reforma de calado se pretendía llevar a cabo, y lo fundamenta en lo siguiente: 1) El presidente Moret era consciente de la grave situación en que vivían los obreros y podía haber realizado las reformas sin dilatar la solución escudándose en la supuesta necesidad de que el gobierno fuera neutral 2) Sin embargo, demoró la respuesta al establecer unos pasos previos: recoger primeramente todos los datos estadísticos y las informaciones orales y escritas de los obreros, después convocar un nuevo Congreso para seguir "*oyendo las voces del capital y el trabajo",* posteriormente, preparar las tareas de legislación que considerara competencia del gobierno, el cual podría llevarlos al poder legislativo sólo si lo consideraba adecuado. 3) El gobierno decía que se dispondría de todos los medios para acometer eficientemente el trabajo, pero la Comisión dependía del Ministerio de gobernación y se ubicó en la sección de Orden Público, lo cual lo hacía sospechosa de sus intenciones, quizás para *"levantar la voz para callar los cañones"*[22]. 4) No se creó ningún órgano específico para la Comisión. 5) Sus gastos no estaban en el presupuesto nacional, sino dentro de los llamados gastos reservados de tipo extraordinario del Ministerio de gobernación, por lo tanto, condicionados a las circunstancias. 6) Los miembros de la Comisión eran contrarios a la intervención social, a pesar de que el presidente Moret manifestó que estaría compuesta por personas imparciales, preparadas, y serias. Sin embargo, no hubo representación obrera y sus miembros eran hombres de partido, de las ciencias y de la propiedad. Sólo 2 miembros de la Comisión, -de sus 18- defendían proyectos reformistas, adscritos al Partido Federal los cuales obligaron a la Comisión a comprometerse con algunas reformas, que finalmente no se llevarían a la práctica.

Por lo tanto, al final del siglo XIX se rechaza la intervención estatal en el ámbito laboral y sólo se considera que se podía completar lo necesario en el derecho, pero sin establecer el derecho al trabajo, ni imponer un salario mínimo, ni jornada laboral máxima.

5. Del individualismo económico al intervencionismo estatal: la conquista de los derechos sociales y el tránsito a la sociedad salarial

La documentación que la Comisión de Reformas Sociales recogió entre 1883 y 1889,- aunque se publicó con un cierto desfase, en 1893- nos ofrece una fuente inestimable de información de las condiciones de vida y trabajo de la clase obrera y de otros sectores sociales. En este periodo, a pesar de las reticencias para que el Estado interviniera en los asuntos económicos, se comienzan a dar los primeros pasos hacia el reformismo social en España, o como dice Castillo[23] de *"intervensionismo científico en las relaciones laborales (..) El punto de partida material del programa legislativo que integra el derecho obrero en nuestro país".* La razón fue la radicalización entre capital y trabajo, el "enquistamiento" de las relaciones sociales de producción, y el "miedo" que comenzaban a sentir las clases privilegiadas, debido al nivel de organización e ideología que adoptó el movimiento obrero, tanto en el medio urbano (que amenaza sus beneficios a través de la práctica de las huelgas laborales), como en el medio rural, (por el terror extendido, sobre todo en Andalucía, por las actividades violentas de la " Mano negra", que amenazaban a los terratenientes, debido a la miseria de los jornaleros) lo que obligará a plantear la necesidad de intervenir en los asuntos económicos para prevenir "males mayores".

De esta forma, la Comisión de Reformas Sociales se institucionalizó en 1902 en el Instituto de Reformas Sociales, que se encargará de llevar a cabo las primeras medidas. A partir de aquí se van a promulgar una serie de leyes para frenar la

22 Según plantea el autor de la introducción al volumen I de las Informaciones Orales y Escritas

23 Autor del texto introductorio del volumen I de las Informaciones Orales y Escritas

radicalización del movimiento obrero en España, ofreciendo al mismo tiempo una salida a la fuerte crisis[24]económica y social que padecía la sociedad española. A principios del siglo XX nacerá, por ejemplo, la inspección de trabajo, y se obtendrán algunos derechos sociales para los trabajadores, vinculados a su participación activa en el proceso productivo. Derechos que incidirán en sus condiciones de vida al obtener asistencia médica y algunas prestaciones cuando se vean incapacitados para trabajar (pensión por enfermedad, accidentes, incapacidad, jubilación, parado involuntario y viudedad).

Con la regulación social del trabajo el contrato laboral se desligará definitivamente del derecho civil, dando lugar al Derecho de trabajo y los derechos sociales derivados de él. Todo ello dignificará la condición del trabajador al desvincularse la obtención de ciertos beneficios de la concesión caritativa, de la beneficencia (realizada desde el ámbito público- asilos y hospitales- y privado- mujeres de clase media que visitaban los hogares de los paupérrimos obreros como acto de caridad cristiana). A partir de aquí los derechos sociales se constituyen como derechos de ciudadanía, dando lugar a la construcción de la categoría socio cognitiva de empleo y al tránsito de la sociedad de mercado a la sociedad salarial o de empleo (Prieto 2000).

Así, el concepto de empleo es creado al producirse unas ciertas condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores, fruto de las presiones reivindicativas del movimiento obrero, el cual tiene la virtud de unir lo que antes de que el Estado interviniera estaba separado: el ser -, las condiciones reales de vida y trabajo de los obreros- y lo que debía ser – lo que la clase obrera consideraba que le correspondía por justicia social, por su condición de trabajadores y productores de la riqueza nacional- (Prieto, 2002). Por lo tanto, el empleo alude a una forma de trabajo, el que se construye al regularse como una norma social, y para ello es imprescindible la intervención del Estado- la sanción política-. Se diferencia del trabajo por tener establecido un salario- está remunerado- una jornada laboral máxima- tiempos fijados- un convenio colectivo, pactado entre las organizaciones patronales y las obreras- en la mayoría de los casos-, una serie de prestaciones por incapacidad para trabajar -paro, enfermedad, accidentes, jubilación, etc.- y es contractual, se basa en un contrato entre empleador y empleado, recogido en el Derecho de Trabajo. Prieto (2002) define el empleo como*" una norma social que se despliega en múltiples y variadas dimensiones (...)Sí el empleo puede y debe interpretarse como una norma social.(...) Para que un trabajo remunerado sea considerado empleo a de respetar ciertos criterios mínimos de "justicia": cierta retribución considerada justa, cierto tiempo de trabajo considerado justo, cierta estabilidad considerada justa, cierta seguridad considerada justa frente a riesgos de accidentalidad y salud, cierta protección social....De otra forma sólo será trabajo puro".* Este autor plantea que de esta forma se convierte al trabajo, social y políticamente regulado, en central, así como al trabajador asalariado, social y políticamente protegido, dentro del ordenamiento social del "capitalismo reformado" que se produce en el tránsito del siglo XIX al XX, y que dio lugar a la construcción de un incipiente Estado de Bienestar.

En resumen, con el intervencionismo social y laboral se atemperó el liberalismo estricto que imperaba como doctrina social, económica y política en la España del siglo XIX, aunque las razones del reformismo social serán explicadas de forma distinta en función de la ideología: para los conservadores se trataba de parar la revolución desde arriba, evitando con ello la radicalización del movimiento obrero e intentar "integrar" a colectivos dispuestos al diálogo, consiguiendo, además, la modernización del país sentida como necesaria tras el desastre del 98**;** los socialistas, sin embargo, querían *"cooperar a la existencia de masas obreras de las cuales pudiera surgir un ejército capaz, numeroso, instruido y disciplinado que pudiera llevar a cabo la revolución futura"*. Así el socialismo de primeros del siglo XX parece ser más proclive al reformismo *"tanto del aparato productivo como de la administración y del marco general de las relaciones laborales[25]"*

En definitiva el intervencionismo en el ámbito económico fue el resultado de la presión creciente del movimiento obrero para que se legislase en materia social, y no fue motivado por razones de justicia social ni por humanitarismo.

Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos vuelto la mirada al momento histórico en el cual se originó la disciplina sociológica: la gran transformación social que se produjo tras la caída del Antiguo Régimen, que dio lugar a la constitución de la clase trabaja y al conflicto entre capital y trabajo, situando en el centro de atención al movimiento social por excelencia, las organizaciones obreras del siglo XIX. El motivo de esta elección ha sido por justicia social, para recordar a los que sentaron las bases de este cambio social, devolviendo, de esta forma, el poder transformador a la sociedad civil, en este caso al movimiento obrero que "desenmascaró" el papel de neutralidad que el Estado decía tener en los asuntos económicos y en el ámbito de la producción, pues ese "dejar hacer" en realidad era optar por la defensa del status quo, de las clases mejor posicionadas socialmente. En este sentido, reivindicamos el concepto de "empoderamiento", al devolver el poder a quién le pertenece, a los individuos, el cual se multiplica cuando se organiza colectivamente.

Uno de nuestros objetivos era mostrar que la obtención y extensión de los derechos de ciudadanía fue la consecuencia de un largo proceso de lucha social protagonizado por los de "abajo", por las prácticas sociales del movimiento obrero, que no sólo deslegitimó el orden social imperante de la época, sino que propició la construcción del Estado de Bienestar. Por

24 La crisis era a nivel europeo, y de hecho otros países ya habían intervenido y legislado en materia social desde principios del siglo XIX, por ejemplo Inglaterra

25 Según el autor de la introducción al volumen I de las Informaciones Orales y Escritas

lo tanto, nuestra posición está en sintonía con la tesis de M. Somers, y la perspectiva relacional (McAdams, et al, 2005), pues para entender la historia social hemos de poner a los agentes sociopolíticos (nivel micro social) en relación dialéctica con el contexto macroestructural (social, económico y político…) el cual condiciona a la vez que posibilita la acción social concreta que se realiza. Así, defendemos que fueron las prácticas ciudadanas de la clase trabajadora las que posibilitaron y prepararon el camino para exigir la institucionalización de estas prácticas -vividas como derechos- en Derecho. De esta forma, no es la institucionalización de los derechos políticos y sociales otorgados "desde arriba" lo que posibilitó su práctica, sino que el proceso fue al revés: es la práctica de lo que se consideraban justos derechos lo que permitió exigir su reconocimiento social, y por ello su institucionalización[26]. Si bien una vez se ha procedido a la regulación social de los derechos se crea un nuevo marco normativo para practicarlos, desarrollarlos, canalizarlos, o redefinirlos, en función de la dinámica y el conflicto social, el cual no es resuelto de una vez por todas (interacción dialéctica de las variables micro y macro sociales)

Por otro lado, hemos querido contribuir a evidenciar la relación, no siempre declarada, entre conocimiento y poder (Bloor, 1998, Foulcault, 1980) dado que ciertas teorías tratan de hacerse pasar por neutrales, objetivas, y universales,- premisas modernistas- como estrategia de enmascarar la ideología que la sostiene, y así "imponer" una visión del orden social que favorece a determinados intereses económicos, políticos y sociales. Pero tal y como nos han demostrado numerosos analistas sociales (Ricoeur, 1989; Bloor,1998; Ibáñez, 2001) la objetividad y neutralidad absoluta es imposible, porque siempre observamos lo que definimos como realidad desde algún lugar dentro de la estructura social - en base a la clase social, al género, a la etnia, edad…etc.-. En este sentido, cuestionamos las teorías que explican el cambio social exclusivamente como necesidades del sistema o como anticipación de las elites políticas, económicas, científicas, etc., pues obvian una parte importante de la historia social- el papel de agencia de la sociedad civil-, lo cual no es inocente y tiene consecuencias en la construcción social del conocimiento, -además de sociales, económicas y políticas- a la hora de tratar de legitimar un orden social dado. Estas teorías están impregnadas de ideología, pero lejos de reconocerlo tratan de disfrazarse bajo las premisas modernistas. Una visión que ha tomado auge actualmente debido al renovado interés sobre los derechos ciudadanos que se produjo a partir de 1981, por la caída del modelo de socialismo real en los países del este europeo, los nuevos flujos migratorios, y el ascenso de neoliberalismo que está debilitando al Estado de Bienestar.

No obstante, resaltamos que en la actualidad diversos autores están demostrando empíricamente cómo las transformaciones sociales a lo largo de la historia se han producido en numerosas ocasiones desde abajo (Markoff, 1996; McAdams, et al, 2005; Moscovici 1996; Somers, 1999), y aunque no vamos a enumerar estas situaciones, sí subrayamos que en los diversos casos que analizan el cambio social está relacionado con la acción social. Realidad que desde las posiciones teóricas afines a la ideología neoliberal tratan de ignorar, razón por la que explican los cambios sociales exclusivamente desde la visión estructuralista y/o funcionalista (los derechos de ciudadanía fueron una concesión y no una conquista social). De esta forma, se niega el poder transformador a una gran parte de la sociedad. Tesis que actualmente se ha ido extendiendo en sus diversas variantes utilizando un arma ideológica muy potente, el pensamiento único,- pues no hay arma más potente que invisibilizar la ideología que la sustenta- como si se tratase de una perspectiva inocente, objetiva, neutral y universal. Una ideología que trata de hacer pasar su visión del mundo como la única posible, y para ello extienden la idea de que estamos ante el fin de las ideologías,[27] y que el único objetivo político legitimo es la gestión de los recursos colectivos en base a la eficacia y la eficiencia. Es decir, se presentan como si de una opción técnica (por lo tanto, neutral) se tratase y no ideológica (una visión sobre cómo han de ser distribuidos los recursos valiosos y escasos). Una perspectiva que es dominante en algunos analistas socioeconómicos y políticos que defienden que los sistemas sociales son dados, objetivos, están ahí fuera y son para todos iguales. Sin embargo, también, hay autores que cuestionan estos presupuestos, los considerados postmodernos que demuestran que lo que entendemos por realidad, sociedad, etc…. es producto de las convenciones sociales, en cuya definición las relaciones de poder [28] son fundamentales, por ello, si la definición de realidad es una construcción social, ésta es susceptible de ser cambiada.

Finalmente queríamos mostrar la situación social de final del siglo XIX para poder relacionarlo con el principio del XXI, porque en ciertos aspectos estamos recorriendo el camino inverso, del siglo XXI al siglo XIX, de la sociedad de empleo o salarial a la sociedad de mercado, gracias, a la desregulación sistemática de la economía en general (falta de control de las empresas transnacionales y de las transacciones financieras, privatización de servicios públicos estratégicos, etc, lo cual supone la socializando de las pérdidas y la privatización de los beneficios -Chomsky, Dieterich, 1997-) y del mercado de trabajo en particular (deslocalización de empresas, segmentación radical del mercado de trabajo, alta flexibilización de los tiempos de trabajo, precarización absoluta de los contratos laborales, reformas laborales que vacía de contenido al Derecho de trabajo, fundamentalmente la del año 2012, -que entre otras cuestiones invierte la carga de la prueba por despido improcedente; anula los salarios de tramitación; los empresarios unilateralmente pueden variar el salario y las condiciones laborales; se introducen múltiples causas de despido procedente, se rebajan las indemnizaciones y las prestaciones por desempleo; se modifica la función y vigencia de los convenios colectivos, etc.-) favoreciendo relaciones

26 Por ejemplo, las sociedades obreras como las de resistencia más tarde serían los sindicatos, y la de socorros mutuos fue el antecedente de los derechos sociales y la seguridad social

27 Daniel Bell consideraba que el consenso pluralista, era el antídoto contra el conflicto social, y por ello estábamos en el fin de las ideologías. Ejemplo aportado por Zald, McAdams, Mayer y McCharty (2005)

28 M. Foulcault (1980) defiende que el poder emana de todas partes y lo considera intrínseco a toda actividad. Plantea que no hay un poder ahí fuera, pues el poder está, es constitutivo, de las relaciones sociales y brota en todos los ámbitos. Esta según él, en la ley, en el Estado, en la resistencia, et. Considera que saber y poder son interdependientes

entre capital y trabajo individualizadas, las cuales son más propias del derecho civil del siglo XIX que las que deberían imperar en el Derecho del trabajo del siglo XXI. Todo ello como fruto de las políticas neoliberales que está socavando en tiempo record las bases de nuestro modelo social, que tanta lucha social costó consolidar y que imperó durante el siglo XX en Europa, debido al Pacto Social entre capital y trabajo, proporcionándonos una relativa paz social,(aunque con fuertes altibajos) pero que en estos momentos está seriamente amenazado debido a la ofensiva neoliberal (alianza entre conservadores y liberales) que está desmontando el Estado de Bienestar, tratando para ello de legitimarse en la actual crisis económica.

Este neoliberalismo a ultranza está interviniendo, también, en otros ámbitos propiciando un retroceso histórico en términos de justicia social y calidad democrática, lo cual modifica significativamente nuestras vidas como: subir las tasas judiciales, obstaculizando el acceso a la justicia a los más desfavorecidos; limitar drásticamente los derechos de reproducción de las mujeres; recortar las prestaciones sociales en sanidad, educación, dependencia, desempleo, pensiones, vivienda; reduciendo el presupuesto en I+D+I; manteniendo una carga fiscal que recae fundamentalmente sobre las rentas del trabajo en lugar de las del capital; impulsando una reforma educativa claramente clasista e ideológica; incluso se está lanzando a la opinión pública un discurso para endurecer el código penal, controlar el sistema judicial, reformar el pacto sobre las pensiones, y recortar los derechos de reunión, manifestación y huelga…. etc. En este sentido, nos preguntamos no sólo cómo ha llegado a suceder semejante desequilibrio entre los factores de producción (nivel descriptivo), sino cuáles son las causas subyacentes (nivel explicativo) para que la balanza se haya inclinado claramente a favor del capital y en detrimento del trabajo, haciendo añicos el Pacto Social, en el que las actuales generaciones sustentábamos nuestras legítimas expectativas en torno al futuro, el cual se ha sustituido por una gran incertidumbre y desafección política, todo ello en un marco europeo gobernado por los neoliberales.

Para nuestras preguntas aún no tenemos todas las respuesta, aunque sí vocación de investigación, que trataremos de satisfacer en trabajos posteriores, pero lo que sí sabemos es que para lograr minimizar la resistencia social a los recortes de los derechos históricamente conquistados se utiliza un instrumento muy poderoso de control social: un fuerte paro estructural, que está lanzando al abismo a millones de personas y sometiendo a duras condiciones laborales al resto de la clase trabajadora, que ahora sí, al igual que en el siglo XIX, vuelven a estar casi exclusivamente en las manos de los empresarios. Así el concepto de "ejército de reserva", de Karl Marx, es pertinente para explicar el disciplinamiento de la clase trabajadora, pues hoy al igual que ayer se produce la paradoja de que hay una gran tasa de paro (27%) y a su vez personas obligadas a realizar largas jornadas laborales. Un sometimiento, que entre otras razones, ha sido posible porque la mayoría de la población está atada al pago de grandes hipotecas, debido a la burbuja inmobiliaria, a la expectativa de crecimiento que los poderes públicos y fácticos habían "vendido" a la sociedad, a la perversa legislación hipotecaria y las prácticas de las entidades bancarias, etc. Por ello consideramos necesario preguntarse: ¿Por qué ayer todo era posible y hoy ya nada lo es? ¿Con qué excusa mejor, que la crisis económica, nos podrían despojar de los derechos sociales conquistados? ¿Cómo y por qué se ha permitido todo el entramado que ha tenido esta consecuencia? En este sentido, creemos oportuno resaltar que vuelve a tomar vigencia la tesis de la lucha de clases, y que en esta lucha hoy al igual que a principios del siglo XIX la está ganando el capital, lo cual le permite modificar drásticamente nuestro modelo social que, entre otras cuestiones, cierra la movilidad social ascendente a la clase trabajadora y media y fomenta de forma acelerada la descendente, creando una dramática brecha social, pues los ricos son cada vez más ricos y los pobres más pobres. Por lo tanto, si bien después de haber realizado "la travesía del desierto", donde miles de trabajadores dejaron en el camino sus vidas por la conquista de los derechos sociales, en estos momentos nos están encaminando a relaciones sociales y laborales propias del siglo XIX, donde la "ley del mercado" pretende ser, nuevamente, hegemónica. No obstante, "Otro mundo es posible" y por ello recordamos el lema zapatista: "Por la humanidad y contra el neoliberalismo", pues es vital seguir organizando la RESISTENCIA, dado que la historia social demuestra que "SI SE PUEDE". Precisamente por ello los neoliberales niegan está posibilidad, como forma de sembrar la desesperanza, la resignación y neutralizar la protesta social. Sin embargo, se debe combatir la depresión social actual canalizando la indignación y la injusticia con más acción social y más solidaridad, y en este camino los analistas sociales y los movimientos colectivos tienen un importante papel que jugar en la deslegitimación del nuevo (des) orden social injusto, desmontando las bases del pensamiento único que lo sustenta. Para ello es imprescindible combatir desde dentro de nuestras mentes las premisas neoliberales que a veces se interiorizan como propias (si inconscientemente llegamos a creer que es fruto de nuestras experiencias) para no perder la batalla en el centro neurálgico más vulnerable, que no es otro que la capacidad de creer en las propias fuerzas organizadas colectivamente, motor fundamental que anima las conquistas sociales.

Bibliografía

Aizpuru, Mikel, Rivera, Antonio (1994) Manual de historia social del trabajo. Madrid, Siglo Veintiuno de España. Editores. S.A.

Bloor, David (1998) Conocimiento e imaginario social. Barcelona, Gedisa,

Calle (de la) Mº Dolores (1989) La comisión de reformas sociales 1883-1903. Política social y conflicto de intereses en la España de la Restauración. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Comisión de Reformas Sociales. (1985) Reformas Sociales. Información oral y escrita publicada de 1889 a 1893. Reedición facsímil, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Volumen I.

Durkheim, Emile (1995) La división del trabajo social. Madrid, Ediciones AKAL S.A.

Echevarria, Javier (1999) La movilidad social en España. Madrid, Editorial. Istmo.

Foulcault, Michel (1980) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid, Siglo XXI

Ibañez, Tomás (2001) Municiones para disidentes. Barcelona, Gedisa

McAdams, Doug Tarrow, Sidney y Tilly, Charles (2005) Dinámica de la contienda política. Barcelona, Editorial Hacer

McADams,Doug, McCarthy, John, Zald, Mayer (1999) Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Madrid, Ediciones ISTMO S.A

Markoff, Jhon (1996) Olas de democracia. Movimientos sociales y cambio político. Madrid, Tecnos

Marshall, Thomas (1998) Ciudadanía y clase social. Alianza Editorial

Moscocivici, Serge. (1996) Psicología de las minorías activas. Madrid, EDICIONES MORATA, S.L

Polanyi, Karl (2001) La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo. México, Fondo de Cultura Económica.

Prieto, Carlos (2000) "Trabajo y orden social: de la nada a la sociedad de empleo (y su crisis)" en Revista Política y Sociedad, nº 34, pp.19-32.

_____ (2002) "La degradación del empleo o la norma social del empleo flexibilizado" en Sistema: revista de ciencias sociales, nº 168- 169, pp. 89-106.

Ricoeur, Paul (1989) Ideología y utopía. Barcelona, Gedisa editorial

Somers, Margaret (1999) "La ciudadanía y el lugar de la esfera pública: un enfoque histórico" en S. Garcia y S. Lukes (comps.) Ciudadanía: justicia social, identidad y participación. Madrid, Siglo XXI Editores pp.217-234.

CONFLICTO SOCIO-ECOLÓGICO EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE UN PUERTO DE CONTENEDORES EN LA CALA DE "EL GORGUEL" (CARTAGENA)

Isabel Banos-González[1] y Pedro Baños Páez[2]

Resumen

La Autoridad Portuaria de Cartagena (APC), plantea en marzo de 2006 la idea de ubicar una gran Terminal de contenedores en la cala de El Gorguel, a una milla náutica de la bahía de Portmán y a unas 5 del puerto de Escombreras. En junio de 2008 la APC acordó tramitar ante el Ministerio de Fomento la autorización para la construcción de ese puerto en El Gorguel, solicitando, además, que fuese declarado de Interés General del Estado.

El establecimiento en esa localización de una gran terminal de contenedores, que ocuparía una superficie de unas 200 ha. de explanada y casi 4 km de dique, llevaría aparejada una Zona de Actividades Logísticas de unos dos millones de m^2, conectada a la terminal marítima a través de unos 4 km de vía férrea y carretera que, a través de sendos túneles, atravesarían la Sierra de La Fausilla, con un coste estimado para el proyecto de uno 1.500 millones de euros.

En este trabajo se analizan las posiciones de los actores sociales implicados.

La oposición de los colectivos ciudadanos al proyecto se basa en que dificultaría el posible desarrollo turístico de la zona de Portmán, una vez recuperada la bahía. También en que impedirá la conservación de los valores ambientales del entorno de la pequeña bahía de El Gorguel, ya que la Sierra de la Fausilla, en el entorno mismo de la bahía de El Gorguel, es Lugar de Interés Comunitario (LIC) y Zona de Especial Protección para las Aves (ZEPA). Así mismo, supondrá una importante merma para la protección del patrimonio minero de El Gorguel y la rambla del Avenque, que se encuentran en el espacio protegido como Bien de Interés Cultural (BIC), y buena parte de ella y sus proximidades están catalogados como Lugar de Interés Geológico (LIG). El Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) apoya decididamente la realización de esa importante infraestructura, que ha declarado como de interés estratégico para la Región de Murcia. También es claro el apoyo del Ayuntamiento de Cartagena. Sin embargo, desde el Ayuntamiento de La Unión, en cuyo término municipal se incluiría la parte más oriental de la infraestructura proyectada, se produce inicialmente una oposición al proyecto desde todos los grupos municipales. Con el arranque en 2010 de la nueva legislatura con mayoría absoluta del Partido Popular, éste cambia su oposición inicial a una postura de cuestionar los inconvenientes para el desarrollo turístico del municipio que acoge la bahía de Portmán.

En la actualidad, cuando se redacta esta comunicación, la APC ha sometido a información pública el Informe de Sostenibilidad Ambiental (ISA) para la Tramitación Ambiental del "Plan Director de Infraestructuras de la Nueva Dársena de Cartagena".

Palabras clave: conflicto socioecológico, dársena, contenedores, TEU, El Gorguel,

1. Introducción

La Autoridad Portuaria de Cartagena (APC), en sesión ordinaria de su Consejo de Administración del 30/06/2005, señaló la conveniencia de estudiar una futura ampliación del puerto de Cartagena, para buscar "*una situación geográfica alternativa a la Dársena de Escombreras para el tráfico portuario de contenedores*" (APC, 2013: 1). Va encargando diversos informes y estudios que analicen esa propuesta. Señala que el proyecto que tenía vigente, aprobado en 1998, de una nueva terminal de contenedores en la Dársena de Escombreras no resulta atractiva para los operadores logísticos y que "*la capacidad mínima admisible para una nueva terminal de contenedores sería de 1.000.000 de TEU[3], con la posibilidad de ampliación a otro millón más. Además, la construcción de la nueva dársena de contenedores en Escombreras imposibilitaría la ampliación de espacios destinados al tráfico de graneles sólidos y líquidos*" (APC, 2013: 1). En sesión ordinaria del 27/09/ 2005, el presidente de la APC propone la ampliación del puerto de Cartagena utilizando la cala de El Gorguel. "*se justificaría fundamentalmente: i) razones técnicas y funcionales al plantear la mejor solución*

1 Observatorio de la Sostenibilidad de la Región de Murcia y Departamento de Ecología e Hidrología. Grupo de Investigación de Ecosistemas Mediterráneos. Universidad de Murcia. ibbg1@um.es

2 Departamento de Sociología y Política Social. Grupo de Investigación Reestructuración Territorial y Desigualdades Sociales. Universidad de Murcia. pbanos@um.es

3 TEU es una unidad de medida de capacidad de transporte marítimo en contenedores. Procede de la expresión inglesa *Twenty-feet Equivalent Unit.*

constructiva en profundidades medias de entre 25 y 65 m3 (sic)*; ii) por su emplazamiento sobre medio marino de baja valoración ambiental; iii) por una mejor conexión con las redes de carreteras y ferrocarriles; y iv) por su proximidad con los terrenos en donde impulsar una Zona de Actividades Logísticas*". (APC, 2013: 2). El subrayado es nuestro, para destacar que no existe ninguna comunicación por ferrocarril ni por carretera, sólo un camino sin asfaltar hasta la cala de El Gorguel (ver figura 15); y porque la Zona de Actividades Logísticas (ZAL) aunque la propone la propia APC, no sería ella quien la desarrollase. Más adelante se analizan con detalle estos aspectos.

Figura 1. Imagen desde el Norte de las dársenas de Cartagena (en primer plano) y de Escombreras (en obras de ampliación, al fondo), dependientes de (APC).

Fuente: APC

El BOE de 14/03/2013 publica *Resolución de la APC por la que se somete a trámite de información pública y consultas la versión preliminar del "Plan Director de Infraestructuras de la Nueva Dársena de Cartagena" que incluye el Informe de Sostenibilidad Ambiental* por un periodo de 45 días a partir del siguiente a esa publicación. Acaba indicando: *El texto íntegro de la Versión Preliminar y del Informe de Sostenibilidad Ambiental del "Plan Director de Infraestructuras de la Nueva Dársena de Cartagena" se encuentra a disposición de los interesados y del público en general en la siguiente página web:http://www. apc.es/plan_director/isa.php.* Al acceder a este enlace aparece el mensaje: ***Esta página no se puede mostrar***. Cuando por fin, a través de la web de la propia APC se puede acceder al Plan Director, encontramos en la pestaña **INICIO** (figura 2) el siguiente texto:

Figura 2: Captura pantalla web APC, pestaña INICIO

En la pestaña **PDI** (figura 3), hay que destacar que no está a información pública el Plan Director; por tanto, no se cumple con lo recogido en el BOE anteriormente citado: *se somete a trámite de información pública y consultas la versión preliminar del "Plan Director de Infraestructuras de la Nueva Dársena de Cartagena" que incluye el Informe de Sostenibilidad Ambiental*. Sólo está a información pública el Informe de Sostenibilidad Ambiental (ISA):

Figura 3: Captura pantalla web APC, pestaña PDI

No parece razonable que se pudiese llegar a aprobar el Informe de Sostenibilidad Ambiental sin conocer con detalle el Plan Director que, evidentemente, tendrá en su concreción importantes connotaciones, en múltiples y variados aspectos relacionados con la sostenibilidad: económicos, sociales y ambientales al ser una obra de tan alto nivel técnico, además de económico.

En la pestaña **SEGUIMIENTO** (figura 4) recoge unos compromisos a cumplir una vez autorizada.

Figura 4: Captura pantalla web APC, pestaña PLAN DE SEGUIMIENTO

No parece que las consideraciones recogidas en la pestaña SEGUIMIENTO puedan ser una adecuada salvaguarda. Una vez que se apruebe inicialmente el Plan Director de Infraestructuras de la Nueva Dársena de Cartagena (del que no se ofrece información pública) será muy difícil poder dar marcha atrás en la realización de la misma. Por eso parece poco razonable que se pueda aprobar el Informe de Sostenibilidad Ambiental sin conocer con detalle el Plan Director y las obras y repercusiones concretas que va a suponer.

En la pestaña **ISA** (figura 5) recoge la documentación ofrecida a información pública.

Figura 5: Captura pantalla web APC, pestaña ISA

Informe de Sostenibilidad Ambiental

Respuestas a las alegaciones

Memoria Ambiental

ISA

En esta página encontrará el Informe de Sostenibilidad Ambiental, que también puede consultar en las oficinas centrales de la Autoridad Portuaria de Cartagena.
El Informe de Sostenibilidad Ambiental, que incluye la versión Preliminar del Plan Director, conforme al Art. 21 de la Ley 9/2006 se someterá un periodo de consultas e información pública, durante un periodo de 45 días computados desde el siguiente al de la publicación del correspondiente anuncio en el "Boletín Oficial del Estado", para que el público en general y aquellas personas físicas o jurídicas que se consideren interesadas puedan presentar las observaciones que tuvieran por conveniente.
Las observaciones, alegaciones o sugerencias podrán remitirse directamente a la Autoridad Portuaria de Cartagena y deberán recibirse en el registro oficial de la Autoridad Portuaria sito en:

Plaza Heroes de Cavite s/n.
C.P. 30201. Cartagena
(Murcia)

Los interesados podrán, también, presentar sus alegaciones o sugerencias ante cualquiera de las dependencias previstas en el artículo 38.4 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

ISA (Incluye la versión preliminar del Plan Director)

- GA. Memoria
  Memoria del Informe de Sostenibilidad Ambiental
- GA. Resumen no tecnico
  Resumen no técnico de toda la información presentada en el Informe de Sostenibilidad Ambiental. Conforme al apartado j del anexo I de la Ley 9/2006.
- Anexo I
  Bibliografía utilizada para la redacción del Informe de Sostenibilidad Ambiental
- Anexo II
  Fichas detalladas de relación del Plan Director de Infraestructuras con el marco de política y normativo, tanto a nivel Europeo, como Nacional, como Regional.
- Anexo III
  Actualización del estudio de demanda de tráfico, basado en los estudios de demanda tráfico realizados desde el año 2008 por la Autoridad Portuaria de Cartagena. Se incluyen previsiones para tráficos de Autopistas del Mar.
- Anexo IV
  Impacto económico previsto sobre empleo y valor añadido. Realizado en colaboración con la Universidad Politécnica de Cartagena.
- Anexo V
  Estudios de detalle para la selección de alternativas.
- Anexo VI
  Estudios de los efectos ambientales, se incluye en este anexo el estudio de repercusiones sobre la Red Natura 2000.
- Anexo VII
  Estudio de viabilidad económico financiera.
- Anexo VIII
  Restricciones de acceso y de desarrollo en la Algameca.
- Anexo IX
  Propuesta de indicadores de seguimiento ambiental.
- Anexo X
  Proyectos previsiblemente sujetos a evaluación de impacto ambiental.
- Anexo XI
  Participación pública, adicional a la legalmente establecida, durante proceso de evaluación.
- Anexo XII
  Respuesta motivada a cada una las sugerencias incluidas en el documento de referencia que han sido realizadas por los diferentes grupos de interes y Administraciones Públicas afectadas.
- Anexo XIII

Sí que están disponibles en la pestaña ISA, los enlaces a diferentes documentos: *ISA Memoria; ISA. Resumen no técnico* y 14 anexos. Se podían consultar en pantalla la mayor parte de anexos y NINGUNO de los documentos se podía copiar ni imprimir. Ante esta falta de disponibilidad de la documentación sometida a información pública, la organización Ecologistas en Acción solicitó formalmente copia de esa documentación, que le fue denegada por la APC. En la reunión del 16/04/ 2013 a la que habían sido convocados por la APC, se produce el abandono de los colectivos ciudadanos al considerar que no se tuvieran en cuenta sus opiniones en anteriores reuniones y por las dificultades de acceso a la información que estaba poniendo la APC. Tras esta denuncia la APC ha desbloqueado la limitación para imprimir la documentación; aun hay dificultades para poder abrir algunos de esos documentos y sigue sin ser posible copiar nada de esos materiales, sometidos a información pública y pagados por la Administración.

Los colectivos ciudadanos se oponen a este proyecto de nuevo puerto de contenedores en la cala de El Gorguel, por sus importantes afecciones al patrimonio: biológico, geológico, arqueológico, etnográfico, etc. así como por lo desmesurado de sus pretensiones: construir una nueva terminal de contenedores en el Mediterráneo español, para la que se pretende una inversión de unos 2.000 M€, para que compita con las de Algeciras, Barcelona y Valencia, plenamente operativas actualmente, algunas de ellas con diferentes ampliaciones en construcción.

En la tabla 1 se indican los tráficos de contenedores en TEUs para los principales puertos del Mediterráneo español para el periodo 2005-2012.

Tabla 1: Tráfico de contenedores en TEUs, años 2005 a 2012

Autoridad	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Alicante	159.237	172.729	179.259	150.827	132.059	147.308	154.185	158.274
Almería	81	192	62	630	1.425	2.763	4.010	6.132
Algeciras	3.179.300	3.256.776	3.420.533	3.327.616	3.043.268	2.806.884	3.602.631	4.070.791
Baleares	191.332	201.382	194.271	176.186	127.935	78.425	67.210	57.716
Barcelona	2.071.481	2.318.239	2.610.100	2.569.549	1.800.214	1.931.033	2.013.967	1.749.974
Cartagena	38.089	39.594	47.036	46.755	58.680	64.489	72.320	66.588
Castellón	43.773	71.660	101.929	88.208	67.075	103.956	130.963	160.934
Ceuta	10.084	10.623	13.942	15.488	13.464	9.546	11.431	16.120
Málaga	247.548	464.838	542.405	428.623	289.871	298.401	476.997	336.265
Melilla	17.150	21.227	22.148	21.688	25.546	22.389	26.912	33.600
Tarragona	8.980	12.203	47.136	45.903	221.203	255.407	225.747	188.851
Valencia	2.409.821	2.612.049	3.042.665	3.602.112	3.653.890	4.206.937	4.327.371	4.469.754

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística Mensual Puertos del Estado

http://www.puertos.es/estadisticas/estadistica_mensual/index.html

En unos momentos de profunda crisis económica, financiera y comercial se plantea la construcción de una nueva infraestructura, cuya puesta en servicio se prevé para dentro de una década y que conllevará una inversión de más de 2.000 M€, para crear, casi de la nada (véase la situación del puerto de Cartagena para al tráfico de contenedores en el Mediterráneo español), para competir con algunos otros como los de Valencia, Bahía de Algeciras y Barcelona, situados en la misma fachada mediterránea y prácticamente en "el mismo lugar del mapa" cuando se observa con una visión global y, según se declara en el Informe de Sostenibilidad Ambiental sometido a información pública, para recibir las mercancías de Extremo Oriente. Puede apreciarse en las imágenes obtenidas de Google Earth la situación de estos puertos y relacionarlo con lo que dice la APC (Memorias Anuales, 2013):

> "La idea de un nuevo puerto destinado a un tráfico de contenedores y al tráfico RoRo surge de la constatación del aumento del tráfico marítimo de contenedores, de la captación por el Transporte Marítimo de Corta Distancia (TMCD) de mercancía transportada por carretera y de la posición geográfica privilegiada en el Mediterráneo de la Región de Murcia para ambos tipos de tráfico. En relación al tráfico de contenedores, la Región de Murcia ocupa un emplazamiento estratégico en las grandes rutas transoceánicas de contenedores que discurren por el Mediterráneo, entre el canal de Suez y el estrecho de Gibraltar. En el TMCD, la Región de Murcia ofrece mayores beneficios en coste y plazo de entrega frente al transporte por carretera, manteniendo la calidad de los servicios".

Nos dicen que la cala de El Gorguel tiene una ubicación estratégica para acoger los tráficos que vienen de China a través del Canal de Suez. No es así. Las figuras 6 y 7 muestran la ubicación de los puertos de Cartagena, Valencia, Barcelona y Algeciras con los que competiría necesariamente la dársena que a construir en El Gorguel.

Figuras 6 y 7: La cuenca del Mar Mediterráneo y detalle del Mediterráneo Ibérico

Una vez que el barco portacontenedores esté a la altura del meridiano entre Cerdeña y Baleares, después de varias semanas de navegación desde China, ¿qué interés especial puede tener en recalar en Cartagena en lugar de hacerlo en Valencia o en Barcelona?. Máxime si estos puertos ya operativos están más cerca, y con enlace actual por tren y por carretera, de los grandes puertos secos de contenedores de España, Madrid, Burgos, Guadalajara, Zaragoza, y de los grandes mercados de Centro Europa. Si finalmente Cartagena quedase incluida en el corredor mediterráneo por ferrocarril, siempre estaría Valencia más cerca de Madrid y de Centro Europa. Se sabe que es mucho más caro el transporte por tren o por carretera que en estos superbarcos que hacen ese tráfico intercontinental de contenedores. No es verdad la ventaja competitiva que se aduce de la ubicación de la nueva dársena de contenedores en El Gorguel, frente a Valencia o Barcelona que ya están en funcionamiento operativo y, además, en desarrollo varios proyectos de ampliación de sus instalaciones portuarias para el tráfico internacional de contenedores. Van a invertir casi dos mil millones de euros para competir contra unas infraestructuras que ya están funcionando y que están ampliando sus instalaciones, dependientes del mismo Organismo Público Puertos del Estado. ¿Cómo es posible que se esté invirtiendo dinero público en una nueva infraestructura portuaria sin conocer aún el nuevo Plan de Infraestructuras, Transporte y Vivienda? ¿Qué se está haciendo desde la Subdirección de Planificación y Proyecto de Infraestructuras y desde la propia Dirección Técnica de Puertos del Estado permitiendo está importante inversión para esta nueva dársena en El Gorguel, sin analizar con detalle su compatibilidad con el conjunto del sistema de Puertos del Estado?

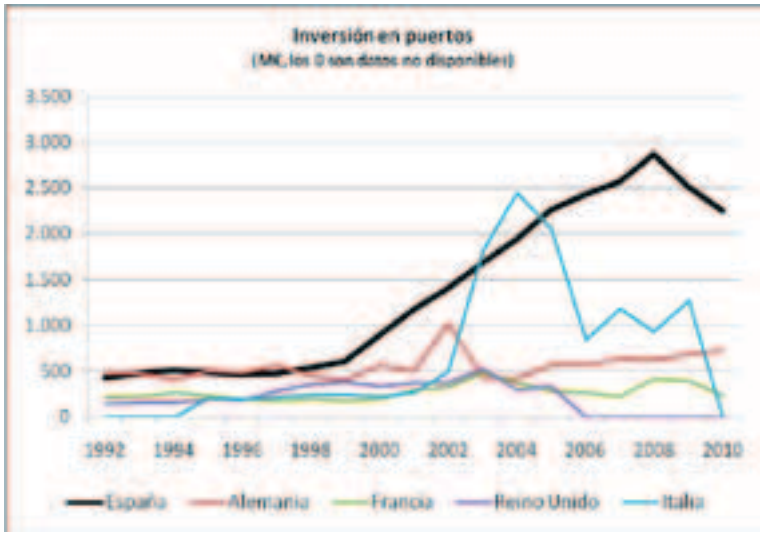
¿Con qué va a competir? ¿Va a tener precios más baratos con una automatización mayor y mejor? Ya se están automatizando y modernizando -además de ampliando- en Valencia y Barcelona. ¿Va a tener precios más baratos con una mano de obra a la que pagar menos? Una de las características de funcionamiento en los últimos años de la APC tiene que ver con estos aspectos de relaciones laborales, que podrían estar lastrando fuera de nuestras fronteras la imagen pública de la APC. Condenas judiciales firmes por vulneración de derecho a la libertad sindical, a la tutela judicial efectiva, al derecho a la huelga, por despidos improcedentes, por sanciones injustificadas, por demandas de salarios no abonados, por infracotización de las horas extras, por incumplimientos sobre previsión de riesgos laborales, por deudas con la Seguridad Social, etc.

El sueño de la APC para "justificar su necesidad", es insostenible. Se basa en cálculos de tráfico de contenedores irreales; establece la cala de El Gorguel como el centro de gravedad del comercio mundial de contenedores y plantea esa inversión como absolutamente necesaria y que salvará a la comarca del Campo de Cartagena del desempleo y que la situará en "el lugar que se merece" en el concierto mundial. Algo parecido al discurso sobre el necesario Aeropuerto Internacional de la Región de Murcia. Tampoco iba a costar nada a los contribuyentes murcianos, pero también se consideró -como se pretende hacer ahora con la nueva dársena de El Gorguel- una Actuación de Interés regional (AIR) y para la que la Administración de la Región de Murcia hubo de poner un aval bancario de doscientos millones de euros, al que se tendrá que hacer frente si, como está ocurriendo, esa infraestructura tan necesaria no logra ponerse en marcha; tanto por la falta de interés de los potenciales usuarios, compañías aéreas que están padeciendo una crisis en la que sobran infraestructuras; como por la competencia con otras infraestructuras próximas del mismo tipo y a las que pensaban que iban a desbancar del mercado, gracias al "atractivo mágico" del Aeropuerto Internacional de la Región de Murcia. Algo parecido puede estar ocurriendo con el macropuerto de El Gorguel, pero en orden de magnitudes mucho mayores en costes financieros y de afección al patrimonio ambiental, geológico, arqueológico, etc.

Es necesario esperar a que el Ministerio de Fomento y el Organismo Público Puertos del Estado, aprueben un Plan de Infraestructuras portuarias, que analice la conveniencia de construir nuevas infraestructuras portuarias y que optimice la ubicación y tamaño y las posibles interferencias competitivas de las actuales y futuras terminales de contenedores, y evite el acometer algún proyecto que podría resultar inútil en el contexto del Mediterráneo español.

Como recoge en el ISA, pag. 31, "*la Estrategia Territorial Europea (ETE) defiende la necesidad de una eficiente red de puertos"*; también desde la UE es de esperar que no se dé apoyo a este nuevo puerto que parece poco necesario en una perspectiva a medio plazo, máxime cuando -con un análisis más realista de las posibilidades- el posible crecimiento del tráfico de contenedores y Ro-Ro en el puerto de Cartagena, puede ser asumido en la recientemente inaugurada ampliación de la Dársena de Escombreras. Además, la inversión en puertos en España durante los 19 años del periodo 1992-2010 ha ascendido a 26.000 M€. Para contextualizar esta cifra, cuyo perfil temporal se muestra en el Gráfico 1, baste señalar que supera a la conjunta de los tres mayores países de la UE (Alemania, Francia y Reino Unido) en ese mismo periodo.

Gráfico 1. Inversión en infraestructuras portuarias, periodo 1992 - 2010 (M€)



Fuente: http://www.internationaltransportforum.org/statistics/investment/data.html

Otro tema interesante a analizar tiene que ver con la existencia y disponibilidad de espacio para ubicar una terminal de contenedores que permita manejar en torno a un millón de TEUs/año. Recordemos lo recogido en la tabla 1 para el año 2012: 66.588 TEUs, lo que supone que aun puede multiplicarse x 2,57 veces el nº de TEUs, según la capacidad de la actual dársena de contenedores en el puerto de Cartagena. Otra cosa es que resulte conveniente sacar esta terminal de contenedores para acoger el tráfico de cruceros, al que también aspira la APC en convertirse en referente internacional.

¿Por qué no se incluye en el ISA, la opción de utilizar la ampliación de la dársena de Escombreras?, ¿Por qué en las imágenes que se incorporan en la documentación del ISA, se utilizan imágenes de la dársena de Escombreras (figura 8) sin que se aprecie en ellas la superficie prevista para terminal de contenedores?.

Figura 8: Captura de pantalla de la portada del documento a información pública, con imágenes de las dos dársenas, Cartagena a la izquierda y Escombreras a la derecha.

La dársena de Escombreras ha sido recientemente ampliada (figuras 9, en 2001, figura 10, en 2012) incrementando su superficie portuaria en unos 500.000 m^2. Su proyecto inicial contemplaba la instalación de una zona de contenedores para 500.000 TEU (figura 13).

Figuras 9 y 10: Imágenes de la zona en 2001 y 2012, antes y durante la ampliación de la dársena de Escombreras.

Fuente: Google Earth

En 1997 se firmó un Convenio entre la Dirección General de Costas y el Centro de Estudios y Experimentación de Obras Públicas (CEDEX) para realizar el análisis de los aspectos medioambientales del proyecto "*Recuperación de usos de la Bahía de Portmán-Ampliación del Puerto de Escombreras*". El proyecto contemplaba el dragado de los sedimentos de la bahía de Portmán y su depósito como relleno en "un sarcófago" en la nueva terminal a construir en la Dársena de Escombreras. A pesar de la oposición de los colectivos ecologistas y de vecinos, obtuvo Declaración de Impacto Ambiental favorable. Pero los Fondos de Cohesión solicitados a la Administración Europea para dragar la bahía de Portmán fueron denegados por razones ambientales y de eficiencia social.

Figuras 11 y 12: Imágenes de la construcción de la nueva terminal de Escombreras.

Fuente: web Autoridad Portuaria de Cartagena

Según la propia APC, el Proyecto *Ampliación Puerto de Escombreras*:

> "debido a su envergadura se desglosa en dos fases, la 1ª comprende la construcción de los diques exteriores, que detendrán el oleaje y definirán la nueva superficie portuaria por el

> lado del mediterráneo. La 2ª consiste en la construcción de los nuevos muelles y el relleno entre estos y los diques de la 1ª fase. Las obras de la 1ª fase se adjudicaron en 2000 a la UTE formada por la empresas Dragados, Drace y Necso, ganadoras del concurso público abierto al efecto, las obras comenzaron el 21 de diciembre de 2000. Los diques de la 1ª fase son tres: El Dique Sur, desde la Punta de Los Aguilones hasta las inmediaciones de la Isla de Escombreras, que servirá de cierre por el lado Sur. El Dique Perimetral que bordea la Isla de Escombreras con una longitud de 580 m. El Dique Suroeste, que desde el final del perimetral discurre en dirección noroeste con un total de 1040 m. En el área de la ampliación se trabaja con profundidades entre 50 y 52 m, el reto que esto supone se soluciona construyendo diques verticales mediante cajones de hormigón, de unas dimensiones nunca antes utilizadas, fabricados en dique flotante instalado en el mismo lugar de la obra. los bloques más grandes fabricados han medido 67 m. de eslora, 24 de manga y 29 m de puntal. los cajones de hormigón son fondeados sobre una "banqueta" que, en forma de terraplén, se sitúa sobre el fondo del mar, elevando la cota lo suficiente para que el cajón sobresalga de la superficie y pueda terminarse la obra construyendo un espaldón y pavimentando la parte superior de los diques con hormigón. la 1ª fase finalizada en los primeros meses de 2004 supone la inversión de 60 M€, de los cuales 40 M€ son financiados mediante recursos propios por la APC y los 20 M€ restantes corresponde a fondos FEDER - UE.
>
> La 2ª fase del proyecto supone ganar al mar unas 60 ha. dotando al puerto de dos nuevos muelles de aprox 600 m. lineales cada uno, en los que se construirán dos terminales: una terminal para graneles sólidos de 90.000 m2 y un muelle que podría destinarse a terminal de contenedores, con 240.000 m2. también incluye el proyecto una zona industrial y de almacenaje de 280.000 m2, además de viales y urbanizaciones de la zona, estas nuevas instalaciones también permitirán mejorar los accesos al resto de la dársena y muelles de Escombreras. Con estas nuevas infraestructuras el Puerto de Cartagena podrá afrontar los próximos años con instalaciones y superficies suficiente para hacer frente a las demandas de sus clientes y usuarios."

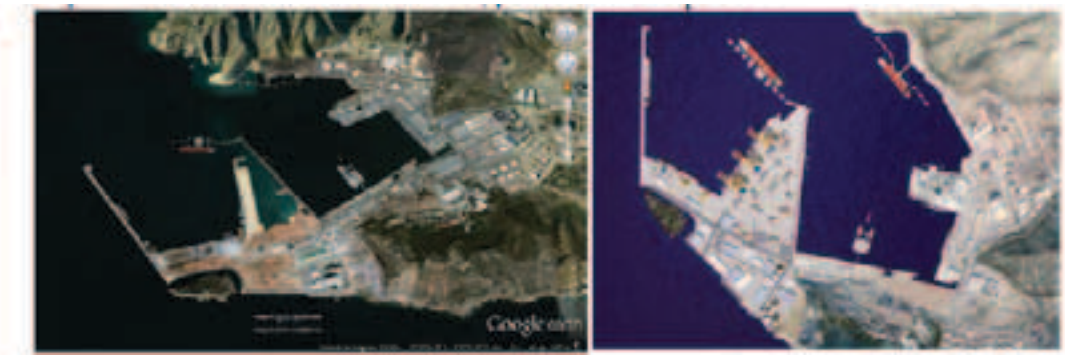
Los subrayados son nuestros para resaltar las dimensiones de una obra financiada al 30% por fondos de la UE (el muelle Noroeste de unos 1000 m. lineales, entre 50 y 52 m. de profundidad; un muelle que podría destinarse a terminal de contenedores con 240.000 m^2 y otra zona de almacenaje de 280.000 m^2). Estas cifras permitirían utilizar la ampliación ya construida en la dársena de Escombreras para el traslado de la actual terminal de contenedores en la dársena de Cartagena, liberando ese espacio para otros usos turísticos y de cruceros; que es, como se dice en el ISA, una de las razones fundamentales que justificarían la construcción de la nueva dársena en El Gorguel. Con unos 500.000 m^2 en Escombreras[4] tendría una capacidad de cerca de 1.000.000 TEUs, para utilizar en breve plazo. Sin necesidad de esa multimillonaria inversión en El Gorguel y sin esperar hasta 2025, como mínimo, para liberar ese espacio en la dársena de Cartagena. Hacia 2020 podría analizarse la evolución del mercado y el tráfico mundial de contenedores, viendo cómo y cuánto de necesaria sería esa ampliación de capacidad para el puerto de Cartagena. Teniendo en cuenta que, además de la ya referida competitividad de otros puertos en el Mediterráneo español, para esa fecha de 2020 ya estará plenamente operativo el Canal de Panamá actualmente en ampliación para poder acoger barcos de mayor porte, como los que se plantean en la estrategia de construcción de la dársena de El Gorguel. Es posible que una parte importante del tráfico de contenedores que hoy llega por el Mediterráneo, pasando por el Canal de Suez y otras zonas de conflicto bélico y de piratería marítima, puedan optar por venir a los grandes puertos de Centro Europa -Rotterdam (Holanda), Hamburgo y Bremerhaven (Alemania) y Amberes (Bélgica)- a través del Canal de Panamá, aun siendo más días de navegación, al ser zonas menos problemáticas que el Golfo Pérsico y las zonas de conflicto bélico de Oriente Próximo. Además, hay que tener en cuenta que en pocos años, el deshielo estival de buena parte del Océano Glaciar Ártico[5], permitirá la navegación en verano por esas zonas, acercando enormemente los puertos de Extremo Oriente con los de Centro Europa. Estas dos vías de acceso a los grandes puertos de Centro Europa harían aun más innecesaria la multimillonaria inversión en la nueva dársena en la Cala de El Gorguel.

La ampliación de la dársena de Escombreras podría acoger una nueva terminal de contenedores de cerca de 1.000.000 TEU, lo que permitiría sacar la actual de la dársena de Cartagena y cubriría las demandas hasta, al menos, la primera mitad de la década de 2020, según las estimaciones de la propia APC. En la figura 14 se puede comparar la situación en enero de 2011, con el proyecto de ampliación de dicha dársena de Escombreras.

4 La ampliación prevista para Escombreras, recogía: ***Ampliación de la Dársena de Escombreras (2ª fase)*** *Continúa en marcha el proyecto de ampliación de la Dársena de Escombreras, que contará con 2.600 m. de línea de atraque y 60 hectáreas de superficie. • Terminal de Graneles Líquidos - Pantalán (finalizada). • Terminal de Graneles Sólidos: 600 m. de línea de atraque y 9 Ha. (en construcción). • Zona de Actividades Industriales y Logísticas: 28 Ha. (en construcción). • Terminal de contenedores: 620 m. de línea de atraque y 24 Ha. (en estudio).* Ver en http://www.apc.es/varios/boletin.asp?idnot=000463

5 "*El Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC) predecía que en 2100 seguiría habiendo una tercera parte de la extensión de hielo de los años ochenta en verano. En el año 2007 se revisaron estas predicciones para situar un océano Ártico libre de hielo en verano en el año 2030. Hoy los investigadores especulan con que esto pueda pasar en tan solo cuatro años*". (El País, 25/09/2012, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/25/actualidad/1348596695_374786.html)

Figura 13: A) Imagen Google Earth enero 2011 y B) la propuesta incluida en el proyecto de ampliación de la dársena de Escombreras, para facilitar comparación.



Fuente: Google Earth (derecha) y Proyecto de proyecto de ampliación de la dársena de Escombreras.

En marzo de 2006 la APC presenta su propuesta de ubicar una gran Terminal de contenedores en El Gorguel. En junio de 2008 la APC acordó tramitar ante el Ministerio de Fomento la autorización para la construcción de ese puerto en El Gorguel, solicitando que fuese declarado de Interés General del Estado, lo que facilitaría su tramitación así como la asunción por la Administración Central de las obras e infraestructuras necesarias para las conexiones por carretera y por ferrocarril, actualmente inexistentes (Figuras 15 y 16). En abril de 2013 el Presidente de la CARM ha anunciado públicamente que la construcción del puerto de El Gorguel será declarado Actuación de Interés Regional[6] y que solicitará a la Administración Central que sea declarado de Interés General. Queda abierta así a las posibles ayudas, exenciones fiscales, avales financieros, etc. para esta obra que, según insiste el presidente de la APC, *se auto-financiaría*.

Figuras 14 y 15: Situación actual de las comunicaciones en la Cala de El Gorguel.

Fuente: Google Earth y Google map.

6 Ver diario La verdad, 09/04/2013. http://www.laverdad.es/murcia/20130409/local/region/gorgel-sera-declarado-proyecto-201304091511.html

2. El conflicto socioecológico

La APC remitió el 03/03/2010 al Ministerio de Medio Ambiente, Medio Rural y Marino, actual Ministerio de Agricultura, Agua y Medio Ambiente (MAGRAMA), una comunicación con la que pretende haber dado inicio a los trámites de la Evaluación de Impacto Ambiental (EIA). El 22/04/2010 remitió -dice la APC- un documento de inicio a todas las administraciones previsiblemente afectadas y público interesado, sin que haya constancia pública de información al respecto; con lo que, dice la APC, comienza el procedimiento "*dándose por iniciado el periodo de consultas*". El 08/11/2010 la Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental del Ministerio, remitió a la APC el correspondiente Documento de Referencia para la evaluación ambiental del "Plan Director de Infraestructuras de la Nueva Dársena de Cartagena". En él se recogían, entre otras consideraciones: *La justificación de desarrollo del PD y la nueva dársena debe estar sustentada en un análisis económico-financiero adecuado a los escenarios actuales y previsibles, considerando el principio de precaución como principio fundamental. La actuación prevista prevé un crecimiento significativo de la actividad portuaria asociada al transporte de contenedores considerando un escenario positivo de la evolución del sector. En este sentido, será necesaria una justificada actualización de los datos de partida. Además, esta previsión no parece considerar el resto de desarrollos portuarios que pueden frenar la evolución prevista. Por tanto, el análisis económico del PD debe considerar diferentes escenarios, teniendo en cuenta la coyuntura económica actual, así como la compatibilidad con el resto de desarrollos portuarios.* Los subrayados son nuestros para destacar importantes aspectos que pedía el Ministerio y que no se han considerado en el Informe de Sostenibilidad Ambiental sometido a información pública.

El 20/09/2011, el día siguiente al que la ministra de Medio Ambiente comprometiera en Portmán la inversión de su ministerio para la regeneración de la bahía de Portmán, la APC, acompañada por altos cargos de la Administración Autonómica y por empresarios de la Región de Murcia, presenta el estudio técnico sobre la viabilidad financiera del puerto de contenedores en El Gorguel. El estudio dirigido por el Decano del Colegio Oficial de Economistas de Madrid, en cuya sede se realizó la presentación del estudio y la puesta en escena del "puerto de Madrid" al que aspira en convertirse. Entonces dijeron que supondría la creación de 2.000 empleos, hoy ya hablan de 3.000 empleos, para "*acabar con todo el desempleo en el municipio de La Unión*"; es de suponer (!) que todos los empleos serán para este municipio cuyo alcalde, como se ha indicado, no apoya el proyecto del macropuerto de contenedores en El Gorguel.

La oposición al proyecto de los colectivos vecinales de Portmán, El Gorguel, La Unión, etc., más los grupos ecologistas y algunas fuerzas políticas es unánime. "*El macropuerto cuenta con el rechazo de varios colectivos vecinales, IU y grupos ecologistas, que sostienen que tendrá un impacto negativo sobre la bahía. El alcalde de La Unión, el popular Francisco Bernabé, ha moderado sus críticas porque ya no depende de IU para gobernar en su municipio*" (La Verdad: 21/09/2011).

El establecimiento de esta nueva dársena de contenedores ha suscitado un amplio frente de oposición desde el planteamiento inicial de la propuesta por la APC. Ocuparía una superficie marina de unas 340 ha. con casi 4 km de dique; una Zona de Actividades Logísticas (ZAL) de unos 2 millones de m^2 conectada a través de unos 4 km de vía férrea y carretera que, a través de sendos túneles, atravesarían la Sierra de La Fausilla. Además del coste para el proyecto de unos 1.500 M€, habría que añadir los correspondientes al establecimiento de las nuevas vías de comunicación por carretera y ferrocarril que no pagaría la APC y cuyo costo inicialmente cifraban en unos de 120 millones de euros (Figura 16. Atención a los valores de IVA aplicados en marzo de 2013). Además de la construcción de la ZAL, que tampoco costearía la APC, y que el Ayuntamiento de Cartagena no parece dispuesto a autorizar en la zona recogida en el Informe de Sostenibilidad Ambiental sometido a información pública.

Hablamos de unos 150 M€ no contemplados en el presupuesto de la APC; es decir, que pagaría el Ministerio de Fomento. Además, habría que sumar los correspondientes a la construcción y puesta en servicio de la ZAL (expropiaciones, infraestructuras, suministros, etc.) que tampoco pagaría la APC, sino el Ministerio de Fomento.

Figura 16: Estimación presupuesto viario y ferroviario alternativa "El Gorguel".

PRESUPUESTO ACCESOS ALTERNATIVA "EL GORGUEL"		
Código	DESCRIPCIÓN	IMPORTE (€)
1	ACCESO VIARIO	52.985.966,32
1.1	Movimiento de tierras	2.246.137,66
1.2	Drenaje	575.518,16
1.3	Afirmado	2.622.199,09
1.4	Estructuras y túneles	43.519.500,00
1.5	Señalización, balizamiento y defensas	685.872,91
1.6	Iluminación	252.060,54
1.7	Reposición de servicios afectados	448.649,33
1.8	Desvíos provisionales	283.661,66
1.9	Restauración ambiental	580.055,65
1.10	Obras complementarias	202.732,33
1.11	Seguridad y salud	1.589.578,99
2	ACCESO FERROVIARIO	31.530.020,05
2.1	Movimiento de tierras	345.407,58
2.2	Drenaje	186.635,92
2.3	Vía	1.817.429,00
2.4	Estructuras y túneles	27.520.020,45
2.5	Reposición de servicios afectados	81.500,40
2.6	Restauración ambiental	224.126,10
2.7	Seguridad y salud	1.345.900,60
TOTAL PRESUPUESTO DE EJECUCIÓN MATERIAL		84.515.986,37
	GASTOS GENERALES (13%)	10.987.078,23
	BENEFICIO INDUSTRIAL (6%)	5.070.959,18
	PRESUPUESTO DE INVERSIÓN	100.574.023,78
	IVA (18%)	18.103.324,28
	PRESUPUESTO DE EJECUCIÓN POR CONTRATA	118.677.348,06

Tabla 1.Estimación presupuesto viario y ferroviario alternativa "El Gorguel"

Fuente: Imagen capturada de pantalla del documento ISA sometido a información pública.

La oposición al proyecto de colectivos vecinales y ecologistas; científicos de las universidades de Murcia y Politécnica de Cartagena y otros centros de investigación, etc. se basa en: i) la dudosa necesidad de esa infraestructura que debería competir con otros puertos ya establecidos (funcionando en la actualidad y en ampliación de sus instalaciones); ii) la dudosa rentabilidad de esa inversión que ronda los 2.000 M€ (sin que esté garantizada la aportación prevista de más de 250 M€ de la iniciativa privada) y para la que la APC ha solicitado sea declarada obra de Interés General para la Administración Central y Actuación de Interés Regional para la Región de Murcia. Se argumenta también que puede chocar con el futuro desarrollo turístico de la zona y, sobre todo, que choca frontalmente con la conservación de los valores ambientales del entorno de la pequeña bahía de El Gorguel (la Sierra de La Fausilla, en el entorno mismo de la bahía de El Gorguel, es LIC y ZEPA), y con la protección del patrimonio minero de El Gorguel y la rambla del Avenque que deberían permanecer dentro del espacio protegido como BIC. Además de la importante afección que supondría para los valores geológicos y paisajísticos de la zona. Tanto la Cala del Caballo como la Cala y el Barranco de El Gorguel están reconocidos como Lugares de Interés Geológico (LIG), espacios en los que son visibles los rasgos geológicos más característicos y mejor representados de la Región. La Cala del Caballo es un espectacular ejemplo de ventana tectónica y presenta interés desde múltiples puntos de vista: geomorfológico, estructural, petrológico y mineralógico.

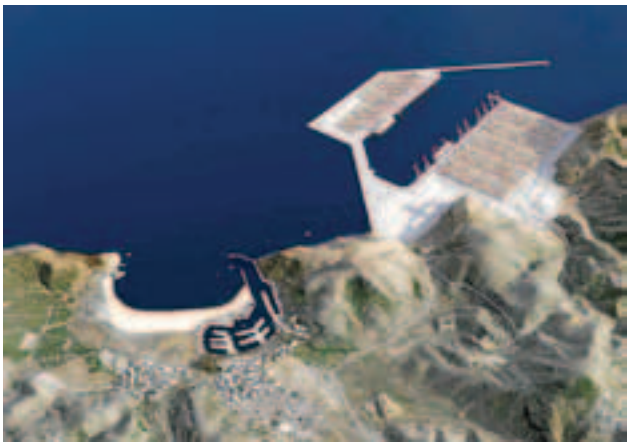
Los valores culturales del entorno de El Gorguel son muy destacables. Los Conjuntos de la Rambla del Avenque y de El Gorguel, son zonas importantes del patrimonio industrial de la Sierra Minera declarada como BIC, con un importante número de recursos patrimoniales y un singular paisaje minero de gran interés. Otros hechos que revelan la importancia histórica de este patrimonio son: i) El Ministerio de Cultura incluyó el paisaje minero de Cartagena-La Unión en la lista de propuestas para que sean declaradas Patrimonio de la Humanidad, y en el año 2006 llevó a cabo la elaboración de un Plan Director del Paisaje Industrial de la Sierra Minera de Cartagena-La Unión. ii) La Sierra Minera se ha incluido, junto el Parque Regional de Calblanque, Peña del Águila y Monte de Las Cenizas, en las propuestas que se han estudiado desde la CARM para promover su declaración como Reserva de la Biosfera. iii) También desde la CARM se ha promovido la realización de un estudio para la solicitud de la Sierra Minera y Calblanque como "Geoparque Europeo", por la importancia del patrimonio geológico, cultural y ambiental de la zona. La declaración de Geoparque contribuiría de forma a la protección, divulgación y puesta en valor de los numerosos geositios y del conjunto de este territorio -que se vería profundamente afectado por la construcción de la dársena de El Gorguel- ayudando al desarrollo del turismo de la comarca de Cartagena, uno de los elementos para promover la salida de la terminal de contenedores de su actual ubicación en la dársena de Cartagena, para dedicarla al uso turístico, particularmente el de cruceristas. La alta valoración ambiental del paisaje de esta zona del litoral en la que se situaría el macropuerto de contenedores, posibilita una utilización turística alternativa al turismo de sol y playa (petrológica, mineralógica, ornitológica, avistamiento de cetáceos, etc.) y, por tanto, complementaria a la predominante en la Región de Murcia, sobretodo en la ribera sur del Mar Menor, a una decena de kilómetros de distancia de El Gorguel.

Importante también puede resultar la interacción de la nueva infraestructura del superpuerto de contenedores en El Gorguel con la prevista recuperación de la aterrada bahía de Portmán y la construcción en ella de una dársena deportiva. En la figura 17 se puede observar la relación de magnitudes de ambos proyectos y la probable incidencia del de contenedores en la "recuperada playa en la bahía de Portmán". Teniendo en cuenta que cuando se hicieron los estudios desde el CEDEX

para la recuperación de la bahía de Portmán, no se consideró la importante barrera que supondrá el macropuerto de contenedores, ya que no estaba prevista.

Aunque en el ISA se indica repetidamente que no hay que esperar ninguna afección negativa para la recuperación de la bahía de Portmán, sí que recoge que convendrá establecer un dique sumergido de unos 40 m. de longitud en el contradique de entrada a la dársena deportiva, para garantizar la viabilidad de la misma. Igualmente, en el ISA se insiste en que no habrá incidencia negativa en el paisaje del entorno de El Gorguel.

Figura 17: Recreación de cómo será el puerto de El Gorguel (a la derecha) y la bahía de Portmán tras su recuperación y la construcción de la dársena deportiva (izquierda).



Fuente: La Razón. 2012

Dejando aparte la diversidad de pareceres en cuanto al paisaje percibido, parece evidente que sí habrá incidencia (Figuras 18 y 19).

Figuras 18 y 19: La bahía actual y con la simulación del puerto de contenedores El Gorguel.

Fuente: Fundación Sierra Minera.

En la documentación que la APC ha puesto a disposición de la opinión pública a través de su página web, se recogen muchos aspectos de los valores ambientales y culturales del entorno de la cala de El Gorguel y de la Cala del Caballo, sobre las que se ubicarían las nuevas infraestructuras de la dársena de contenedores. Aunque se citan, no suele recoger cómo se verían afectados negativamente por estas obras. En algunos casos que sí los recoge, por ejemplo en la afección a la avifauna presente en la ZEPA de Sierra de La Fausilla, se despacha diciendo que se irán por el ruido y las molestias a que se verían sometidas; no importa si son especies protegidas, con categoría de amenazadas o vulnerables. Otro tanto para las especies de flora de altísimo valor, incluso a nivel internacional. Trata de desmerecerlas e infravalorarlas y cuando reconoce su existencia indica que sí que se verían afectadas, pero que no es importante. Inadmisible es también el planteamiento en cuanto a la protección de los LIG y los BIC: viene a decir que son poco importantes y que casi no se verán afectados. También parece sorprendente la valoración de la afección visual al paisaje de la zona; establece varios puntos de vista donde sitúan a personas que no ven afecciones al paisaje. Ya hemos indicado algunas imágenes (del diario La Razon y de la FSM) donde sí se aprecia afección.

La APC ha establecido un proceso de participación pública para *PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN* de las "*Principales administraciones públicas afectadas y grupos de interés*" (tabla 1 del *ANEXO A 11*). Recoge una relación de posibles actores interesados en el proceso de participación (figura 20); cita grupos de investigación de la Universidad de Murcia que no han sido invitados a participar.

Figura 20: Portada Anexo A11 y tablas de agentes implicados y de mesas de participación pública.

Señala las principales empresas operadoras en el sector marítimo del tráfico de contenedores y los principales operadores e inversores en el tráfico de contenedores, pero no se indica que hayan participado en ninguna de las mesas de participación. También se echa de menos la participación de otras Autoridades Portuarias del Mediterráneo español que puedan verse afectadas por la nueva dársena de contenedores de El Gorguel: Valencia, Barcelona, Algeciras. Sí que participan en la mesa de empresarios representantes de organizaciones empresariales y cámaras de comercio de Cartagena y de Murcia. Ninguna de fuera de la Región de Murcia. Por ejemplo, no participa la compañía CONTERAIL[7] que gestiona la comunicación desde el puerto seco de Madrid, en Coslada, hasta la terminal de contenedores del puerto de Valencia, que sería una empresa muy a tener en cuenta. Igualmente habría sido interesante conocer la visión de la empresa MacAndrews, S.A. perteneciente al grupo naviero CMA-CGM, que ha reforzado su actual servicio frigorífico intermodal europeo en contenedores de 45 pies (2 TEU), con la puesta en marcha de un tren frigorífico que une Murcia, desde la ZAL de Nonduermas, con el Puerto de Bilbao desde finales del mes de abril de 2013. Con dos salidas semanales en cada sentido se convertirá en servicio ferroviario frigorífico diario en el corto plazo. Este servicio cuenta con la colaboración de dos socios estratégicos: Continental Rail como operador ferroviario y el Grupo Fuentes para la gestión de la terminal ferroviaria de Nonduermas en Murcia

7 Conte rail s.a. se constituyó e inició su actividad en el año 2000. Está participada en la actualidad por Noatum Ports S.L.U. (50 %), Renfe Operadora (46 %) y Puertos del Estado (4 %). http://www.conterail.com/

Respecto a la participación de los colectivos vecinales y de conservación de la naturaleza que sí participaron en la mesa del 02/03/2012, hay que indicar que abandonaron la reunión de la mesa del 16/03/2013 "*Siete asociaciones, representativas de los colectivos vecinales y del tejido asociativo de la Sierra Minera y la comarca de Cartagena, y de los grupos ecologistas, consideran que la Autoridad Portuaria de Cartagena no ha tenido en cuenta las principales recomendaciones de la anterior reunión de la Mesa Sectorial de Agentes Sociales*" (nota de prensa de los colectivos que han abandonado la reunión: A.V. Liga de Vecinos de Portmán. Asociación de Vecinos de El Gorguel. Federación de Asociaciones de Vecinos de Cartagena y Comarca. Fundación Sierra Minera. Ecologistas en Acción. GreenPeace. Asociación Naturalista del Sureste (ANSE). Particularmente activos se han mostrado los componentes del grupo Ecologistas en Acción que han protagonizado diversas acciones de protesta y oposición al proyecto de la dársena de contenedores en El Gorguel. En una de ellas, en 2010, en que se encadenaron a las puertas del edificio de la APC, fueron sancionados con una multa de más de 8.000 € por el presidente de la APC. El movimiento de solidaridad y apoyo con los ocho activistas, a través de la venta de camisetas y bonos de apoyo para el pago de la sanción, supuso un importante movimiento de solidaridad en la Región de Murcia.

Figura 21. Anverso y reverso del Bono de apoyo a activistas de Ecologistas en Acción, sancionados por el Presidente de la Autoridad Portuaria de Cartagena

El 23/03/2011 se crea la Plataforma Salvemos El Gorguel. Veinte asociaciones de vecinos, ecologistas y sociales de la Región de Murcia crean esta plataforma para aunar esfuerzos contra el proyecto de construcción del macropuerto de contenedores en El Gorguel, para lo que desarrollarán campañas de movilización. Está integrada por Adesga; la Asociación Eubacteria de la Universidad de Murcia; las asociaciones de vecinos de El Gorguel, La Unión y la Liga de Vecinos de Portmán; Ecologistas en Acción; Eplan; Foro Ciudadano; Foro Social; Fundación Sierra Minera; Greenpeace, Grupo Local de Murcia; Huermur; La Bola de Cartagena; Mujeres de la Tierra de Murcia; Murcia No Se Vende; Plataforma En Defensa del Litoral de la Región de Murcia; Seo, Biirdlife; Teatro de Bas; y WWF Grupo Murcia. Han desarrollado diversas actividades reivindicativas: limpieza de la Cala de El Gorguel; jornadas de estudio y conocimiento de su entorno; comidas y fiestas populares en la misma cala de El Gorguel y sus proximidades, etc. Para el mes de mayo 2013 se convoca la X Marcha en Defensa del Litoral por la Coordinadora *LA REGIÓN DE MURCIA NO SE VENDE*, que plantea actividades en diversas zonas de la costa murciana, de entre las más amenazadas por diversos proyectos de infraestructuras como la dársena de contenedores de El Gorguel, puertos deportivos en el entorno del Mar Menor y megaurbanizaciones próximas al litoral como La Marina de Cope. La Marcha senderista coincidirán en El Gorguel y Portmán los días 10, 11 y 12 de mayo.

Figura 22. Cartel anunciador de la X Marcha en Defensa del Litoral promovida por la Coordinadora La Región de Murcia no se vende.

3. Resumen y conclusiones

Se han expuesto las principales aristas de las diversas controversias de este conflicto socioecológico que hay planteado en torno a la propuesta de construir una nueva dársena de contenedores en la Cala de El Gorguel. La Autoridad Portuaria de Cartagena (APC) plantea la imperiosa necesidad de construir este macropuerto de contenedores con una inversión de unos 2.000 M€ para conseguir una capacidad de manejo de tres millones de TEUs en la década de 2030. Las cámaras de comercio de Cartagena y de Murcia y las asociaciones empresariales de Cartagena (COEC) y de Murcia (CROEM) apoyan el proyecto. También apoya el Presidente de la CARM. En el Ayuntamiento de Cartagena apoyan PP, PSOE y MC (Movimiento Ciudadano), se opone IU. En el Ayuntamiento de La Unión se oponen los tres grupos municipales: PP, PSOE e IU.

Se oponen los colectivos ecologistas ANSE, GreenPeace y Ecologistas en Acción y las asociaciones de vecinos de El Gorguel, Liga de Vecinos de Portmán y la Federación de Asociaciones de Vecinos de Cartagena y Comarca. También se oponen la asociación Pro Litoral (Asociación Iniciativa Ciudadana y Profesional para la Defensa Jurídica del Litoral) y la Fundación Sierra Minera que aglutina a los colectivos del Tercer Sector de la comarca de La Sierra Minera de Cartagena-La Unión, que está coordinando diversos estudios para justificar la oposición a la instalación de ese macropuerto de contenedores en El Gorguel. En 2011 se constituyó la Plataforma Salvemos El Gorguel.

Los argumentos de los que están a favor se relacionan con la inversión a realizar, que conllevaría -según las previsiones de la APC- la creación de miles de puestos de trabajo; también por el incremento de la riqueza que se generaría en la CARM, particularmente en Cartagena y su comarca. Además, dice la APC, situaría al puerto de Cartagena a la vanguardia de los puertos comerciales de España en el tráfico de contenedores, como ya lo está actualmente en el de tráfico de graneles líquidos, por la importancia de la refinería de petróleos de Escombreras. Los argumentos de los que están en contra se relacionan con la importancia de las afecciones que provocaría la obra en el patrimonio de la zona: biológico, geológico, arqueológico, etnográfico, etc. con distintas figuras de protección: Lugar de Interés Comunitario, tanto en el medio terrestre como en el medio marino; Zona de Especial Protección para las Aves; Lugar de Interés Geológico, Bien de Interés Cultural. Además, este territorio está incluido en la propuesta a la UNESCO para que sea declarada Reserva de la Biosfera esa parte del litoral desde Cabo de Palos a Cartagena. También desde la CARM se ha promovido la realización de un estudio para la solicitud de la Sierra Minera y Calblanque como "Geoparque Europeo". Además, el Ministerio de Cultura incluyó el paisaje minero de Cartagena-La Unión en la lista de propuestas para que sean declaradas Patrimonio de la Humanidad, y en el año 2006 elaboró un Plan Director del Paisaje Industrial de la Sierra Minera de Cartagena-La Unión. Otra de las razones de oposición es por lo desmesurado de sus pretensiones: construir una nueva terminal de contenedores en el Mediterráneo español con una inversión de 2.000 M€, para que compita con las de Algeciras, Barcelona y Valencia, plenamente operativas y con diferentes ampliaciones en construcción. Además, la utilización del espacio libre en la ampliación de la dársena de Escombreras, permitiría disponer en ella de una terminal de contenedores para cerca de 1.000.000 TEUs en un plazo de poco más de un año y con una pequeña inversión, ya que la explanada está casi terminada y cuenta con los servicios de una instalación portuaria ya en funcionamiento, incluidas las conexiones ferroviarias y de transporte por carretera, en ampliación prevista para finalizar en 2015; además de una planta desaladora y varias centrales de generación de energía eléctrica en sus inmediaciones, lo que facilitaría disponer de todos estos servicios básicos, sin tener que llevarlos a la nueva terminal de El Gorguel. Esta propuesta de uso de la dársena de Escombreras, facilitaría la salida de la actual terminal de contenedores, liberando ese espacio para uso de cruceros. Además, supondría una inversión económica y un costo ecológico mucho menores que la instalación de la nueva dársena de contenedores de El Gorguel y recibiría una mejor aceptación por la mayor parte de los actores sociales que se oponen a la misma.

Regiones como Murcia mantienen la creencia que cualquier proyecto voluntarista y atrevido captará capitales exógenos. Sobre esta ilusión se fraguaron y financiaron infraestructuras ajenas a toda planificación que terminaron suponiendo una ruina (aeropuerto de Corvera, autopista Cartagena-Vera, etc.). La ampliación para la nueva dársena de El Gorguel se apoya en esa misma creencia que va a verse modificada, pues la Unión Europea está aprendiendo la lección y sus mecanismos de transferencia de capitales tras esta crisis se van a ver sustancialmente modificados para evitar seguir financiando opciones voluntaristas irreales. Esta Región lleva demasiado tiempo supeditando las estrategias de desarrollo a meras políticas de oferta de infraestructuras, muy costosas, en la confianza de que la demanda que amortice tales gastos termine llegando de fuera. Es necesario replantear esta forma de pensar el desarrollo. Por un lado, se impone la necesidad de la planificación, y por otro, se requiere de iniciativas endógenas, arraigadas en el tejido social y económico local. Ninguna de estas premisas fundamentan la construcción de la nueva dársena de El Gorguel. No puede plantearse una infraestructura portuaria como ésta sin atender a la planificación española y europea. Sin que el Ministerio de Fomento disponga de un Plan de Infraestructuras portuarias y sin articularse con coherencia en la Estrategia Territorial Europea.

Bibliografía

APC (Autoridad Portuaria de Cartagena): 2013. "Informe de Sostenibilidad Ambiental" En *Asistencia Técnica para la Tramitación Ambiental Estratégica del "Plan Director de Infraestructuras de la Nueva Dársena de Cartagena*". Documento sometido a información pública en: http://www.apc.es/plan_director/isa.php

APC. Video publicitario (PROIN3D). http://www.youtube.com/watch?v=HfJH9P-M4iQ.

Autoridades Portuarias. Memorias Anuales. 2008, 2009, 2010. Consultada el 12/04/2013. Disponible en: http://www.puertos.es/estadisticas/memorias_anuales.html

Bernal García, J. J. y García Sánchez, A. (Directores) (2003): *El puerto de Cartagena. Análisis e Impacto económico sobre la economía comarcal y regional*. Autoridad Portuaria de Cartagena y Fundación Caja Murcia. Madrid Thomson-Civitas.

Diario La Razon (2012). Disponible en: http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_434206/2107-el-gorguel-se-convertira-en-el-puerto-mas-competitivo-del-mediterraneo. (12 febrero 2012).

Fundación Sierra Minera (FSM) (2008): Informe técnico sobre el impacto de la instalación de una dársena de contenedores en El Gorguel. Mimeografiado. Disponible http://www.fundacionsierraminera.org/ficheros/escritos/01_Escritos_12_01_2009_19_55_18.pdf

Fundación Sierra Minera (FSM) (2010): Boletín BALADRE, diciembre 2010.

Iranzo, J. E. (Director) (2011): *El nuevo puerto de El Gorguel. Una Infraestructura Obligada y Necesaria*. Instituto de Estudios Económicos. Madrid. Gráficas Muriel.

DISEÑO DE POLÍTICAS DE SOSTENIBILIDAD Y COMPORTAMIENTOS CIUDADANOS. EL CASO DEL COMERCIO Y LAS AGENDAS 21 LOCALES

Josep Espluga Trenc, Ana Prades Lópezy Àlex Boso Gaspar[1]

Resumen

En la presente comunicación se pretende realizar dos cosas. En primer lugar, analizar la distancia entre lo que la gente dice y lo que la gente hace en relación a la sostenibilidad en su vida cotidiana. En segundo lugar, intentar conectar este conocimiento con el diseño y elaboración de políticas de sostenibilidad. Para ello se ha escogido el caso de una muestra de comerciantes de la ciudad de Barcelona, para ver sus percepciones sobre la sostenibilidad ambiental y cómo ello se traduce en prácticas concretas en su funcionamiento cotidiano. Los resultados se han contrastado con las políticas que intentan promover dicha sostenibilidad en la ciudad (la Agenda 21 Local), con el objetivo de ver hasta qué punto estas pueden ser útiles para alcanzar dichos fines. Para ello se ha utilizado una metodología híbrida con la que, a partir del análisis de documentación previa (encuestas preexistentes, análisis de prensa, análisis de textos sobre políticas municipales), se aplicado una novedosa herramienta metodológica denominada STAVE tool, que combina las técnicas del grupo de discusión con métodos iterativos y reflexivos basados en el uso de diarios y de técnicas de 'estructuración de problemas' con una orientación de investigación-acción-participativa. Esta metodología se ha desarrollado en el marco del proyecto europeo "Policy Addressing Climate Change and Learning about Consumer Behaviour and Everyday Life" (PACHELBEL, FP7) (www.pachelbel.eu). Los resultados permiten detectar, además de las predisposiciones de los comerciantes hacia la sostenibilidad, en qué medida sus discursos son coherentes con sus prácticas, así como los motivos de ciertas incoherencias en este sentido. Además, los resultados muestran hasta qué punto las políticas municipales de la Agenda 21 Local pueden encajar en los contextos cotidianos del comercio local.

Palabras clave: sostenibilidad, Agenda 21, comercio local, percepción social, métodos híbridos.

1. Introducción: La A21 como programa político para la sostenibilidad

1.1. La A21L de Barcelona

Como es sabido, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (conocida también como Cumbre de la Tierra, celebrada en Río de Janeiro en 1992), se acordó un plan de trabajo para avanzar hacia el desarrollo sostenible que se denominó Agenda 21. El documento de la Agenda 21 recapitulaba todas las problemáticas relacionadas con el medio ambiente y el desarrollo y, en su capítulo 28, proponía a las comunidades locales la conveniencia de contextualizar los objetivos generales del programa en su propia comunidad y que elaboraran un Plan de actuación concreto: la Agenda 21 Local (A21L).

Impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona, en 1998 se constituyó el *Consell Municipal de Medi Ambient i Sostenibilitat,* una mesa participativa formada por representantes de entidades, universidades, empresas e instituciones públicas, que durante tres años realizó trabajos para definir los principales retos ambientales de la ciudad de Barcelona y para proponer los objetivos adecuados para avanzar hacia una ciudad más sostenible. Este proceso fue objeto de información y de debate en amplios sectores ciudadanos durante el año 2001 y culminó con el establecimiento del llamado "Compromiso ciudadano por la sostenibilidad", consensuado por un proceso participativo con numerosas entidades ciudadanas, una declaración de intenciones que permitió definir los siguientes 10 objetivos (Ajuntament de Barcelona, 2002a: 7):

1) Proteger los espacios libres y la biodiversidad y ampliar las zonas verdes urbanas
2) Defender la ciudad compacta y diversa, con un espacio público de calidad.
3) Mejorar la movilidad y hacer de la calle un entorno acogedor.

1 Josep Espluga Trenc. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Sociología & IGOP. Campus de la UAB, 08193 Bellaterra. (josepluis.espluga@uab.cat). Ana Prades López. Centro de Investigaciones Energéticas, Medio Ambientales y Tecnológicas (CISOT). Gran Vía de les Corts Catalanes 604. 08007 Barcelona. (ana.prades@ciemat.es). Àlex Boso Gaspar. Universitat Pompeu Fabra. Ciències Polítiques i Socials & CISOT-CIEMAT. Ramon Trias Fargas, 25-27. 08005 Barcelona. (alexboso@gmail.com)

4) Alcanzar niveles óptimos de calidad ambiental y conseguir una ciudad saludable.
5) Preservar los recursos naturales y promover el uso de los renovables.
6) Reducir la producción de residuos y fomentar la cultura de la reutilización y el reciclaje.
7) Aumentar la cohesión social, fortaleciendo los mecanismos de equidad y participación.
8) Potenciar la actividad económica orientada hacia un desarrollo sostenible.
9) Progresar en la cultura de la sostenibilidad mediante la educación y la comunicación.
10) Reducir el impacto de la ciudad sobre el planeta y promover la cooperación internacional.

A su vez, para cada objetivo se establecieron 10 indicadores que permitirían medir su evolución y, de esta manera evaluar, los presuntos avances de la ciudad hacia la sostenibilidad (100 indicadores en total). Para promover los objetivos de la Agenda 21 el Ayuntamiento invitó a todas las entidades, asociaciones, empresas privadas e instituciones públicas de la ciudad a firmar el "Compromiso ciudadano por la sostenibilidad". Esta política se denominó *Acción 21* y supuso la formalización del compromiso para trabajar activamente en la mejora de determinados objetivos e indicadores (a escoger por ellos mismos). De esta manera se configuró una "Red de firmantes" que ha tenido un importante protagonismo en la consecución de los objetivos y en el seguimiento de los objetivos a lo largo del tiempo. La A21L se planificó para un periodo de 10 años (2002-2012). Cada entidad firmante se comprometía a hacer un autodiagnóstico en cuanto a la sostenibilidad, a elegir uno o más objetivos sobre los que actuar y a elaborar un 'plan de acción' que recogiera las medidas a llevar a cabo, el calendario y la distribución de responsabilidades internas para alcanzarlas. A principios de 2011, las organizaciones firmantes del "Compromiso ciudadano por la sostenibilidad" eran 721, de las cuales 120 habían hecho público su plan de acción, además de los 283 centros educativos que desarrollaban en el marco del programa Agenda 21 Escolar durante el curso 2010-2011 (datos del Ayuntamiento de Barcelona, 2011).

1.2. La Agenda 21 de Barcelona y el comercio local

Entre el amplio conjunto de entidades, asociaciones y empresas firmantes del compromiso por la Sostenibilidad de la ciudad de Barcelona, la presencia de comerciantes es muy escasa (sólo 9 comercios aparecen registrados en la web Acció 21), a pesar de que entre los firmantes se encuentra también el llamado *Consell de Gremis de Comerç, Servei i Turisme de Barcelona* (CG), algo así como la patronal del sector. Según su propia descripción, "el CG es una entidad de representación empresarial y sectorial creada en 1980 para la defensa, representación y fomento de los intereses generales de los sectores del comercio, los servicios y del turismo de Barcelona y comarcas. Está integrado actualmente por 22 gremios y asociaciones sectoriales que agrupan cerca de 25.000 pequeñas y medianas empresas." (CG, 2010).

Desde el punto de vista de los responsables de la A21L de Barcelona, el comercio local puede jugar un papel clave en la mejora ambiental de la ciudad. De acuerdo con la Guía metodológica para avanzar hacia la sostenibilidad en Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 2002b), editada por el propio ayuntamiento:

> "El potencial de actuación del sector comercial es muy importante y abarca muchos ámbitos sociales y ambientales (energía, agua, residuos, comercio justo, divulgación, etc.), ya que por los más de 60.000 establecimientos que cada día abren sus puertas a la ciudad pasa buena parte de la población barcelonesa para hacer sus compras. Así pues, cualquier acción en la línea del desarrollo sostenible que se lleve a cabo en el ámbito del sector puede tener un impacto comunicativo de gran magnitud" (Ajuntament de Barcelona, 2002b:34-35).

Una encuesta del propio GC, realizada con el apoyo de la A21L de Barcelona, muestra en qué punto se encuentra la sensibilidad y prácticas ambientales de los pequeños y medianos comerciantes de la ciudad. La encuesta se realizó a 600 establecimientos comerciales, con un error muestral del 4% y un nivel de confianza del 95,5% (p/q 50%). Nos centramos aquí en los resultados de la encuesta para tres de los objetivos del Compromiso Ciudadano por la Sostenibilidad (los objetivos 5, 6 y 10) que, de acuerdo con las orientaciones del Ayuntamiento, serían los más susceptibles de motivar posibles acciones por parte del comercio local hacia la sostenibilidad (CG, 2010).

A modo de síntesis, los datos de esta encuesta muestran que la mayoría de los comerciantes encuestados dicen seguir unas buenas prácticas de reducción de consumo de agua y de energía, venden mayoritariamente productos respetuosos con el medio ambiente e informan a sus clientes sobre diversos aspectos ambientales (a través de las etiquetas, informando de la eficiencia energética de los electrodomésticos, etc.). Además, la práctica totalidad (más del 95%) dicen seleccionar los residuos que generan y depositarlos en los lugares establecidos por el ayuntamiento. Asimismo, la gran mayoría dice que minimiza los envoltorios que da a sus clientes, y les informan sobre la correcta gestión de los residuos electrónicos.

Sin embargo, al mismo tiempo que afirman todo lo anterior, la mayoría de ellos dice ignorar incidencia ambiental de los productos que venden. Y en cuanto a la selección de residuos, parece que sólo el papel y cartón son correctamente gestionados en una proporción elevada. Además, la gran mayoría de los comerciantes no tiene ninguna estrategia de reducción de residuos, no ofrecen productos en envases retornables ni bolsas de papel en lugar de las de plástico. Ni explican a sus clientes qué hacer con los residuos especiales. Ni procuran que su proveedor les entregue las mercancías con el mínimo envoltorio posible. Como colofón, la mayoría de los comerciantes dicen saber las causas del aumento de la

temperatura del planeta, e incluso que su actividad contribuye al cambio climático, pero también señalan que no estarían dispuestos a realizar acciones para minimizar la huella de carbono de su establecimiento.

En definitiva, se observa una serie de evidentes contradicciones en las respuestas de los comerciantes a esta encuesta, lo cual hace difícil interpretarlas. Por ello, en el presente texto nos planteamos la conveniencia de utilizar una metodología alternativa que permita desentrañar dichas (¿aparentes?) contradicciones.

2. El método STAVE

Una gran parte de la bibliografía sobre sostenibilidad se ha dedicado a identificar y medir las actitudes de la población respecto a temas relacionados con el medio ambiente o sobre su disposición a adoptar unos comportamientos más sostenibles. La encuesta mencionada en el apartado anterior lo ejemplifica bastante bien. Pero este tipo de aproximación metodológica es intrínsecamente problemática, puesto que implica presuponer que existe algún tipo inequívoco de conocimiento que se encuentra en la mente de las personas encuestadas y que el cuestionario permitirá captarlo. Sin embargo, a menudo lo que se obtiene son las respuestas que aquellas personas consideran adecuado ofrecer a un investigador que les plantea las preguntas en un contexto muy connotado (en términos de sostenibilidad, etc.). De alguna manera, este tipo de estudios no suelen cubrir la brecha existente entre los razonamientos prácticos de las personas encuestadas y las respuestas que éstas dan ante preguntas descontextualizadas de sus experiencias cotidianas. En dicho contexto, es bastante probable que las respuestas que indiquen comportamientos poco sostenibles sean percibidas como socialmente inaceptables para muchas personas. Así, las respuestas a un cuestionario, más que como opiniones o actitudes podrían ser interpretadas más bien como aspiraciones de dichas personas, manteniéndose una brecha o gap entre lo que los discursos y las prácticas relativas a la sostenibilidad.

Aquí presentamos una metodología llamada STAVE (*Systematic Tool for Behavioural Assumption, Validation and Exploration*) que, entre otras cosas, pretende servir para disminuir o cubrir el *gap* entre lo que la gente *dice* y lo que *hace* en términos ambientales y de sostenibilidad. Este método se ha desarrollado en el marco del proyecto europeo PACHELBEL (*Policy Addressing Climate Change and Learning about Consumer Behaviour and Everyday Life*) (FP7, 2010-2012) y ha sido probado en 6 países europeos (Alemania, España, Francia, Reino Unido, Rumanía y Suecia). Los temas analizados variaron en cada país, en función de las necesidades de las administraciones públicas colaboradoras, y fueron el consumo doméstico de energía, la movilidad, el uso de redes eléctricas y contadores inteligentes, la toma de decisiones para el aislamiento térmico de edificios y para el recambio de electrodomésticos.

La metodología está basada en la implicación de los actores por dos vías:

- Por un lado, se procura una implicación con las instituciones políticas mediante un procedimiento de investigación-acción. Para ello el método prevé el análisis de las políticas ambientales objeto de estudio, así como una serie de reuniones con los responsables institucionales, todo ello con el objetivo de entender con qué criterios se toman las decisiones, sus supuestos subyacentes y las asunciones implícitas sobre las personas objeto de aquellas políticas. Entender el proceso de formulación de políticas desde el interior (acceso al 'backstage') (Horlick-Jones y Rosenhead, 2002; 2007) así como el papel del conocimiento en contextos organizacionales (procesos de presentación, discusión y acuerdos sobre la realidad, razonamientos prácticos, uso de diferentes formas y fuentes de conocimiento, etc.) (Horlick-Jones 2005; et al. 2007). Mediante este proceso se pretende obtener un conocimiento bastante íntimo de los aspectos prácticos y cotidianos del proceso de formulación de políticas públicas.
- Por otro lado, se implementa un proceso de investigación con grupos deliberativos ciudadanos, con el objetivo de investigar sus procesos de aprendizaje y razonamientos prácticos; y su percepción sobre el impacto de sus comportamientos de consumo, así como sobre el posible impacto de las políticas ambientales en sus vidas cotidianas. Se trata de un mini-ejercicio de participación ciudadana, que incluye herramientas como métodos de estructuración de problemas (Rosenhead y Mingers, 2001), espacios de aprendizaje colaborativo (Horlick-Jones, 2008), o diarios (Alaszewski, 2006; Zimmerman y Wieder, 1977). El proceso en su conjunto está diseñado para obtener información sobre los aspectos prácticos del comportamiento de las personas en su vida cotidiana y su relación con la sostenibilidad.

La deliberación de grupo está basada en una modalidad híbrida del grupo de discusión, combinada estratégicamente con una serie de herramientas (*tool kit*) diseñadas para promover una reflexión permanente sobre diferentes tipos de discursos generados por las personas participantes. Los componentes del método incluyen el uso de mapas de ideas (*oval maps*) que permiten la representación visual de las ideas del grupo a la vez que proporcionan un registro acumulativo y flexible de las discusiones; un conjunto de materiales de estímulo que incluye noticias simuladas y viñetas; una serie de diarios personales diseñados para vincular las prácticas cotidianas con las conversaciones en el seno del grupo; un ejercicio de asignación de recursos que permite priorizar las ideas y propuestas surgidas en el grupo; así como una serie de cuestionarios breves para provocar la identificación personal con diferentes aspectos relacionados con la sostenibilidad.

A partir de uno o varios grupos de discusión (de entre 8-10 personas cada uno), se ha diseñado una secuenciación de dichas herramientas a lo largo de un período de un mes, incluyendo tres reuniones de grupo (una al principio, otra hacia la mitad y otra al final del proceso), combinadas con la realización de dos etapas de diarios personales por parte de las

personas participantes (durante la semana inmediatamente posterior a la primera y a la segunda reunión). Mediante esta aproximación metodológica se pretende generar discusiones de las que puedan emerger discursos y visibilizar prácticas y acuerdos socialmente compartidos por las personas participantes. Los breves cuestionarios, administrados al principio y al final del proceso, tienen la función de provocar un contraste entre las opiniones individuales y las evidencias recogidas a lo largo del mismo, promoviendo una confrontación periódica y reflexiva de las personas con sus propias argumentaciones, en un proceso iterativo que permite dibujar puentes entre lo que *dicen* y lo que *hacen* en su vida cotidiana en cuanto a la sostenibilidad.

Figura 1: Secuencia de la aplicación del método STAVE

El método no sólo está dirigido al análisis de los discursos y prácticas de una población, sino también a la interacción de esta población con alguna política pública por la sostenibilidad, lo cual implica hacer también un análisis de la institución o administración pública que ha diseñado dicha política (el policy making).

3. **El estudio de caso: ¿Cómo puede contribuir la A21L de Barcelona a que el pequeño comercio local avance hacia la sostenibilidad ambiental?**

En el presente texto presentamos los resultados del caso de la sostenibilidad en el sector del pequeño comercio, uno de los casos estudiados por el equipo español, y su relación con las políticas de la Agenda 21L de Barcelona. La investigación parte de una demanda de la oficina técnica de la A21 de Barcelona, que ha ido implementando un programa de implicación de entidades, instituciones y empresas en el cumplimiento de los objetivos de sostenibilidad (ver el 'compromiso ciudadano por la sostenibilidad' más arriba). Como se ha dicho anteriormente, se parte de la idea de que los comerciantes podrían ser un actor clave para mejorar la sostenibilidad en la ciudad, pero, por sus características son un colectivo poco accesible desde la A21L. A pesar de que se ha realizado alguna encuesta para conocer su posición en cuanto a la sostenibilidad, los resultados han sido superficiales, poco satisfactorios y algo desconcertantes, por lo que se sigue desconociendo la realidad cotidiana del comercio local. Ello impide diseñar una política adecuada dirigida a este colectivo.

El estudio realizado en el marco del proyecto PACHELBEL ha supuesto un abordaje metodológico de doble vía:

a) Análisis de los supuestos en los que descansa la A21L de Barcelona.

Por un lado se ha estudiado la A21L de Barcelona, sus supuestos de partida y sus asunciones implícitas sobre los ciudadanos y entidades que son objeto de sus políticas, programas y actividades. Para ello se ha analizado la estructura, organigrama y funcionamiento de la A21L de Barcelona, se ha realizado un análisis documental de los principales textos generados en su seno, y se ha realizado una serie de entrevistas en profundidad (30) a una muestra de entidades asociadas al programa Acció21 (y firmantes del 'Compromiso ciudadano por la sostenibilidad'). Además, se ha entrevistado también a 3 de los responsables institucionales de la A21L.

b) Análisis de las percepciones, discursos y prácticas de los comerciantes.

Por otro lado, se ha analizado las percepciones, discursos y prácticas de una muestra de comerciantes en cuanto a sus relaciones con la sostenibilidad y con la política pública en cuestión (la A21L). Para ello se ha aplicado el método STAVE a un grupo formado por 9 comerciantes (o representantes de pequeños comercios) de un barrio de Barcelona (Sagrada Familia). El reclutamiento se ha hecho a través de un gremio de comercio de dicho distrito de la ciudad. En la tabla 1 se muestran las características de las 9 personas participantes en el proceso.

Tabla 1: Descripción de la muestra de comerciantes

Tipo de comercio	Relación laboral	Local	Sexo	Edad
Heladería	Propietario (autónomo)	Propio	H	60
Telefonía móvil	Propietaria (franquicia)	Alquilado	M	38
Cosmética	Propietario (autónomo)	Alquilado	H	46
Cortinas	Propietario (SL)	Propio	H	51
Tienda de ropa	Propietaria (autónoma)	Propio	M	36
Joyería	Propietaria (SL)	Propio	M	57
Toallas y ropa de hogar	Propietaria (SL)	Alquilado	M	31
Asesoría administrativa	Propietaria (SL)	Alquilado	M	53

Las reuniones de grupo se hicieron en un local del Centro Cívico 'Sagrada Familia' (local municipal), y tuvieron una duración de 2 horas. La participación fue remunerada con 100 euros por persona, e incluían la participación en 3 reuniones y la elaboración de diarios durante dos semanas. La primera reunión tuvo lugar el 16 de junio, la segunda el 29 de junio, y la tercera el 13 de julio de 2011. Después de la primera y de la segunda reuniones, los participantes elaboraron un diario durante un plazo de una semana en cada ocasión.

4. Resultados

4.1. Supuestos subyacentes a la A21L de Barcelona

El análisis realizado muestra que la A21L descansa sobre dos supuestos principales: la imposibilidad de generar cambios estructurales a corto plazo, por lo que se intenta provocar cambios a largo plazo mediante la educación ambiental (y la difusión de 'buenas prácticas'); y el supuesto de la voluntariedad para avanzar hacia la sostenibilidad (Espluga, Prades, Boso, 2012).

a) Supuesto de la imposibilidad de cambios estructurales y de la apuesta por la educación ambiental vehiculada a través de ejemplos de 'buenas prácticas':

Se observa que para los responsables de diseñar la A21L, las políticas para la sostenibilidad ambiental tropiezan con una serie de obstáculos estructurales y contra los cuales, desde su punto de vista, es difícil luchar: modelos predominantes de consumo de masas, fragmentación institucional que dificulta coherencia en las políticas públicas, etc. Por ello, desde la A21L se apuesta por focalizar sus (limitados) recursos y esfuerzos principalmente en acciones de información, comunicación y educación ambiental.

Uno de los ámbitos donde esto se produce es, por ejemplo, en la promoción de la educación ambiental en las escuelas (como estrategia de difusión básica). Otro es en la red de firmantes del 'Compromiso ciudadano por la sostenibilidad', donde la estrategia esencial consiste en hacer visibles las 'buenas prácticas' que algunas de las entidades, instituciones y empresas de la ciudad ya están llevando acabo, con la esperanza de .que generarán mucha más credibilidad que los mensajes que pueda emitir el propio Ayuntamiento. En este sentido, se entiende que la difusión de "buenas prácticas" pueden multiplicar los efectos de las acciones de información, comunicación o sensibilización.

En el fundamento de esta estrategia se encuentra el supuesto de que los hábitos de consumo de la población están muy influidos por un modelo publicitario típico de una sociedad de consumo de masas, lo cual repercute en serias dificultades para avanzar hacia la sostenibilidad. Sin embargo, al mismo tiempo, los responsables de la A21L sostienen que la publicidad institucional no tiene el mismo efecto, lo cual despierta dudas sobre las posibilidades de las instituciones públicas para emitir mensajes convincentes sobre sostenibilidad. De ahí que hayan optado por diseñar un programa en el que los mensajes sobre cómo actuar para avanzar hacia la sostenibilidad sean vehiculados por entidades que ya realizan 'buenas prácticas'. De esta manera, el programa Acció21 se basa principalmente en el mantenimiento de una red de empresas, entidades e instituciones a las que se dinamiza mediante la oferta de cursos formativos, conferencias, entregas de premios, etc., cuyo principal objetivo es visibilizar las 'buenas prácticas' generadas por la propia red.

b) Supuesto de la voluntariedad:

Las acciones realizadas en el marco de la A21L (y en particular el programa Acció21) parten de la idea de que buena parte de la población permanece (voluntariamente o no) al margen de la información sobre sostenibilidad ambiental. Se considera que la información es difícil de hacer llegar al público en general porque vivimos en una sociedad saturada de información, y no es fácil encontrar los canales adecuados para comunicarse con el público sobre estos temas.

De acuerdo con el análisis efectuado, desde la A21L se clasifica a la población de la ciudad en función de su potencial actitud ante la información ambiental:

- hay gente a la que no le llega (no puede acceder o, si lo hace, no la puede entender).
- hay gente a la que sí que le llega, pero prefiere no saber nada.
- hay gente a la que sí que le llega y actúa en consecuencia (aquí hay que destacar el papel clave de determinados individuos que tienen interés).

Los programas de la A21L se focalizan sobre todo en este último tipo de personas. Desde la A21L se parte del supuesto de la futilidad de proveer información a gente poco predispuesta a adquirirla, por lo que se prefiere dedicar los recursos a quien ya está receptivo a aceptar la información y conocimientos que el Ayuntamiento puede proveer.

Esto se traduce en la enorme importancia de la "voluntariedad", pues sólo se implica quien quiere. Por ello el programa Acció21 dedicado a la implicación de entidades, instituciones y empresas de la ciudad, apela continuamente a la voluntariedad, sin plantearse en ningún momento acciones obligatorias ni penalizadoras.

Los responsables observan que no todas las entidades firmantes de la A21 llevan a cabo "buenas prácticas", pero el Ayuntamiento no siempre dispone de información acerca de por qué unas lo hacen y otras no. Y, además, el diseño de esta política pública no permite obligar a nadie a adoptar unas prácticas más sostenibles.

4.2. Percepciones, discursos y prácticas de los comerciantes sobre la sostenibilidad y la A21L

a) Percepciones sobre la sostenibilidad

De entrada, los comerciantes participantes en el grupo de estudio procuran mostrar una predisposición positiva hacia la sostenibilidad. Hay que advertir que estos participantes han sido reclutados a través de una asociación de comerciantes que es firmante del 'Compromiso por la Sostenibilidad' promovido desde la A21L del Ayuntamiento, lo cual podría hacer suponer un cierto sesgo favorable a las preocupaciones ambientales.

Sin embargo, se observa que la mayoría de los participantes manifiestan desconocer el programa A21L, y que han decidido participar en nuestra investigación porque creen que el tema es interesante. En algunos casos, justifican su interés apelando a motivos familiares (por ejemplo, uno de los participantes afirma que un hijo suyo ha estudiado temas de sostenibilidad).

A juzgar por las expresiones de los participantes, sus actitudes hacia la sostenibilidad parecen estar influidas por el contexto familiar. Así, por ejemplo, hacen referencia a cómo los hijos pequeños que en la escuela aprenden comportamientos y hábitos sostenibles que luego transmiten en el hogar. Algunos de los participantes manifiestan conocer ciertas "buenas prácticas" sostenibles gracias a la presión infantil (incluso se sorprenden de que los pequeños las hayan aprendido, puesto que las perciben como algo un poco excéntrico). El hecho de que encuentren sorprendente que los niños lleven a cabo prácticas sostenibles puede ser un indicador de la distancia que hay entre la conciencia ambiental de los participantes y sus comportamientos efectivos.

Se observa que la sostenibilidad la relacionan sobre todo el tema del reciclaje. De algún modo, la generación de residuos se equipara a la realización de actividad (económica, productiva, etc.), hasta el punto que se transmite la idea de que "quien no genera residuos no existe".

Entre los participantes en el grupo se da una interesante discusión sobre qué es un producto ecológico o natural. La mayoría de los participantes son escépticos, y llegan a sostener que se trata sobre todo de un discurso publicitario para vender los productos más caros (incluso sospechan que hay mucha picaresca). De alguna forma, la sostenibilidad se tiende a considerar también como una especie de "moda" que está atrayendo cada vez a más gente ("es lo que más se lleva ahora"). En este sentido, uno de los comerciantes explica cómo hace sus productos (helados) y por qué tienen mayor calidad que la producción industrial: por los productos que utiliza, por el tiempo que le dedica, por el precio al que lo vende. Aunque él ha optado por una estrategia comercial de diferenciación de sus productos como más "naturales", no se ha planteado que ello será una actuación más sostenible (y de hecho cuestiona a quienes lo hacen):

b) Condicionantes para avanzar hacia la sostenibilidad

Entre los condicionantes para avanzar hacia la sostenibilidad en las conversaciones de los grupos (donde se incorporan también datos de cuestionarios y diarios realizados por los participantes) aparecen los siguientes factores:

- Costes económicos

Por un lado: Se pone en cuestión la idea de "buenas prácticas" sostenibles. Se interpretan simplemente como formas razonables de no gastar recursos, de no generar residuos, etc. (de ahorrar dinero, en definitiva). Por ello tienden a equiparar las "buenas prácticas" al "tener menos gastos", algo que según ellos es lo que los comerciantes "deberían hacer siempre". Sin embargo, al mismo tiempo expresan otro discurso que se basa en que a menudo "lo ecológico sale más caro que lo que contamina". Aunque sólo "de momento", según alguno de los participantes (es decir, prevén que la situación es anómala y en un futuro indeterminado será más caro lo no 'sostenible') (pero a lo largo de la discusión también abundan en sus dificultades económicas para hacer la transición).

Se habla de la necesidad de contar con ayudas económicas (subvenciones) para poder hacer la transición hacia un consumo más eficiente y sostenible. Por ejemplo, para cambiar las instalaciones eléctricas por otras de bajo consumo, etc. Algunos comerciantes que están en locales de alquiler, consideran que el gasto de estas reformas debería ir a cargo del propietario del local. Perciben que es una lucha difícil de ganar. Por otro lado, se pide que en las normativas municipales (o generales) se exija que los nuevos edificios ya estén construidos de manera más sostenible. Hay una cierta discusión de hasta qué punto dichas exigencias ya existen o no. Así como sobre hasta qué punto son convenientes, puesto que encarecen mucho el coste y requieren un mantenimiento posterior más caro. Otra propuesta que formulan es que, en lugar de dar subvenciones, el Ayuntamiento podría ofrecer "exenciones" a la hora de pagar ciertos tributos.

En medio de la discusión, los comerciantes descubren que el Ayuntamiento ya está dando dinero a la Asociación de comerciantes para hacer una campaña de información. Consideran que estas cosas está bien vehicularlas a través de las asociaciones de comerciantes, para animar a los comercios a asociarse y a difundir sus 'buenas prácticas', cosa que coincide con la apuesta de la A21L.

- Energía:

Los y las participantes dedican mucho espacio a la discusión sobre los costes de la energía y sus dificultades para disminuirlos. Desde su punto de vista, la iluminación de una tienda es muy importante, se sostiene que la iluminación es vital para el pequeño comercio. Aunque ponerla de bajo consumo sería lo ideal, ello requiere una inversión muy

elevada (que consideran "inasumible" en muchos casos), por lo que sugieren subvenciones, normativas de edificación, etc. Se comenta también lo caro que resulta hacer modificaciones en el ámbito de la energía eléctrica. Además, según ellos, en la actualidad a los comerciantes que deciden hacer modificaciones para hacer más sostenibles sus instalaciones son penalizados con los impuestos de obras (pues son obras más caras). Creen que gastan más energía en verano que en invierno, sobre todo a causa del aire acondicionado. Lo argumentan en base a experiencias cotidianas. La climatización también es muy importante. Explican que aunque quieran poner el aire acondicionado a una temperatura más bien alta, si entra mucha gente en la tienda se ven obligados a bajarla porque si no no se nota.

En definitiva, los participantes observan que sí que tienen ciertas posibilidades de ahorrar energía (y, por tanto, dinero), por ejemplo regulando el aire acondicionado. Pero se advierte que no todo el mundo es consciente de ello, ya que hay que tener voluntad para monitorizarlo y calcularlo. De todas formas, aunque todos redujeran el consumo de energía, están convencidos de que ello no repercutiría en una disminución de su coste, pues tienden a creer que les subirían el precio en la factura en la misma proporción que hubieran reducido el consumo. Manifiestan su percepción de absoluta oscuridad en el funcionamiento del sistema eléctrico y las empresas proveedoras.

- Residuos

Generación de residuos:

Los comerciantes participantes tienden a considerar que sería más sostenible hacer retornables muchos envases o productos. Por ejemplo, compensar al cliente por electrodomésticos retornados al comprar uno nuevo. También comentan que tarde o temprano se tendrá que volver al envase retornable.

Se dice que muchos productos llevan más envases de los necesarios porque así lo obliga la legislación (ponen el ejemplo de las bebidas, o los alimentos, que tienen que estar envasados individualmente y bien etiquetados por temas de seguridad alimentaria). No obstante, se comenta que otro tipo de productos (como cartuchos de tinta) llevan demasiados envoltorios y se podrían reducir. No obstante, hay quien sospecha que incluso estos productos si los han envasado así, será porque o bien no hay más remedio (legislación) o porque es como les sale más rentable. Se niegan a aceptar que pudiendo poner menos envases, haya empresas que quieran poner más de los necesarios, que quieran pagar más de lo necesario. En este sentido, se hace referencia a la importancia de la publicidad, de la imagen de marca, que se transmite a través de los envoltorios.

Selección de residuos (para el reciclaje):

Algunas personas comentan que, a pesar de que saben que deberían seleccionar sus residuos domésticos, en la práctica no lo hacen correctamente por dificultades diversas (los plásticos no los reciclan). Así, por ejemplo, uno de los participantes dice que en los grandes supermercados lleva su propia bolsa, pero en cambio cuando va a un comercio pequeño pide que le den dos bolsas (las utiliza para luego tirar la basura a un contenedor neumático).

Un comerciante dice tener problemas para seleccionar los residuos correctamente y ponerlos en el contenedor correspondiente. Por ello prefiere ignorar las normas de selección y los echa todos en el mismo tipo de contenedor (genérico). Considera que se le tendrían que facilitar las cosas.

Recogida de residuos:

Se reclaman mejoras en los contenedores de papel y cartón (aunque las personas que más insisten en ello son las que menos parecen utilizarlos). Algunos comerciantes dicen contar con un servicio especial de recogida de residuos (municipal) que les recoge periódicamente los cartones que generan. Otros dicen no saber que existe dicho servicio, y prefieren tirarlos en el contenedor genérico, y como excusa se expresa la incomodidad de guardar y trasladar las cajas grandes de cartón a los contenedores.

Algunas personas dicen que los cartones que generan los dejan en la calle para que sean recogidos por el servicio de recogida especial para comercios. Se observa que, debido a la falta de espacio, algunos comercios los dejan en la calle con varios días de antelación, y que a menudo estos cartones acaban desparramados por la acera a causa del incivismo de algunos ciudadanos. Por ello, quien no puede guardarlos hasta el día adecuado, prefiere tirarlos a los contenedores de papel. Aunque se dice que estos contenedores son víctimas de numerosos robos (cada vez hay más gente que se lleva los papeles y cartones que contienen).

Hay una cierta ambivalencia a la hora de valorar la actitud de las personas que recogen residuos de los contenedores (papel, etc.). Por un lado se considera que lo reciclan, pero por otro hay gente que les molesta que lo hagan (porque no se lo llevan todo). Incluso uno de los comerciantes asegura haber sido multado porque cajas con la etiqueta de su comercio fueron encontradas tiradas en la calle. Para evitarlo hay quien sugiere crear la figura de los "vigilantes cívicos", una especie de voluntarios o similar para controlar a la gente que se lleva los cartones de los contenedores. El "vigilante cívico" vigilaría (supuestamente) también otras cosas (cacas de perro, que no haya niños por la calle en horario escolar, etc.). No obstante, la mayoría de los participantes son escépticos (incluso hay quien pregunta 'quién vigilará a los vigilantes?").

De hecho, cuando posteriormente hacen el ejercicio de asignación de recursos, consistente en atribuir diferentes puntos a diferentes propuestas políticas, la del vigilante cívico quedó sin puntuar. Es decir, resultó ser un elemento lógico en la discusión, pero en realidad nadie era partidario de ello. De alguna manera, la petición de dicha figura refleja la sensación

de indefensión de los comerciantes ante actuaciones poco cívicas de otra gente (o de otros comerciantes). Se sienten en un contexto en el que suelen pagar justos por pecadores.

Consideran que es mejor premiar que castigar. Perciben que para castigar hay que crear un cuerpo de vigilantes y toda una infraestructura para vehicular las penalizaciones, y creen que eso sería demasiado caro. Sostienen que es preferible dar incentivos que castigar.

- Dependencia (o falta de poder para tomar decisiones)

En las respuestas al cuestionario (pasado en la primera reunión de grupo) la mayoría de comerciantes respondió que sí que tenía capacidad de influir en su entorno para provocar cambios favorables hacia la sostenibilidad (respondieron con un 5,8 sobre 6 a la pregunta de 'puedo llevar a cabo acciones para que el consumo sostenible aumente'). Sin embargo, al ponerlos ante las opiniones y prácticas reseñadas en sus diarios, el grupo reconoció que su capacidad es realmente muy limitada, por varios factores:

a) Factores relacionados con la dependencia de fabricantes y proveedores

Los residuos se generan sobre todo por los envases y embalajes, pero los comerciantes dicen que no pueden cambiar gran cosa, ya que los productos ya les llegan envasados. Habría que preguntarles a los **proveedores y fabricantes**. Explican experiencias sobre cómo los proveedores les proporcionan demasiados embalajes. Se habla de la necesidad de presionar (o dar incentivos) sobre estos proveedores y fabricantes para que actúen de manera más sostenible. En este sentido, se dice que ya existen certificaciones ambientales, etc., que pueden ayudar. Aunque observan que sirven más bien para que las empresas puedan convertirse en proveedoras de instituciones públicas.

Algunos de los comerciantes se suelen agrupar con otros para poder poner ciertas condiciones a sus proveedores (en una 'central de compras'). Dicen que podría ser una buena fórmula para presionar a los fabricantes y proveedores a avanzar hacia la sostenibilidad. Sin embargo, parece que no todos pueden hacerlo, puesto que hay otros comerciantes que ven muy difícil unirse con los de su mismo sector (son su competencia directa). No obstante, se reconoce que para comprar ciertas cosas sí que sería posible (por ejemplo, para comprar bombillas de bajo consumo, o etc.). Incluso hay quien propone que el Ayuntamiento juegue este papel (que compre bolsas y que los comercios puedan ir a proveerse allí).

b) Factores relacionados con el modelo de franquicia

Determinados modelos de franquicia son un obstáculo para avanzar hacia la sostenibilidad, ya que imponen sobre los comerciantes determinadas pautas a veces poco sostenibles (tener más iluminación de la necesaria, etc.). Aun así deducen que el modelo actual debe ser el más eficiente en términos económicos, puesto que los proveedores, fabricantes y franquiciadores ya habrán hecho los cálculos para ofrecer sus productos de la manera que sean más rentables (la máxima productividad al mínimo coste).

c) Factores relacionados con la presión del cliente

Uno de los obstáculos con que se encuentran es que hay clientes que les exigen una bolsa, aunque el comerciante inicialmente no se la dé. Perciben que, mientras los grandes comercios pueden permitirse el lujo de no dar bolsas o de cobrarlas a los clientes, los pequeños comercios no pueden hacerlo. Por un lado, no van unidos, por otro, los clientes tratan directamente con el dueño.

Los participantes procuran poner en práctica estrategias para no tener que usar tantas bolsas de plástico. Están convencidos de que hay que reducirlas, pero se encuentran con clientes que se la piden. Consideran que las alternativas son caras. Creen que sólo podrían ser más sostenibles actuando de manera coordinada (que todos se negaran a dar bolsas, o que todos la cobraran).

En cada sesión del grupo se vuelve a expresar la preocupación por la presión del cliente, que aunque el comerciante quiera reducir envases, el cliente puede exigir una bolsa o un embalaje más. Aun así, se dice que los comerciantes pueden también incidir en el tipo de bolsa que se le da al cliente. Aunque, a raíz de la discusión, ello parece sólo ser cierto en los casos en que el producto vendido alcanza un cierto precio (en productos muy baratos no sería rentable dar una bolsa de papel, por ejemplo). Se dice que hay un sector de clientes que están concienciados y podrían entender mejor los cambios (hacia la sostenibilidad).

- Territorio local:

Los participantes sostienen que los comerciantes deberían esforzarse por conseguir que los habitantes del barrio hagan sus compras en el mismo. Perciben que el visibilizar sus buenas prácticas ambientales puede ser una forma de implicación para hacer más atractivo el comercio del barrio. Por ello reclaman más participación de los comerciantes en las "mejoras" del barrio, algo en lo que la A21L podría serles muy útil.

Un tema muy recurrente es el que trata sobre los hipotéticos beneficios del reciclaje: Según ellos estos beneficios deberían reflejarse en el barrio. O al menos creen que los vecinos deberían percibirlo así. Continuamente exigen mayor transparencia en todo el servicio de recogida de residuos urbanos, que es visto como muy opaco y genera una cierta desconfianza.

A través de la televisión han visto reportajes donde observan que hay empresas que se dedican al reciclaje de residuos, por lo que deducen que se puede hacer negocio con ello. De ahí que reclamen algún tipo de compensación (para el barrio) por

reciclar. Insisten en la conveniencia de que se vea que el esfuerzo que hace la gente por reciclar repercute positivamente en el barrio (por ejemplo, que se compre un columpio para el parque infantil, que se haga un club de jubilados, etc.). Que se visibilice a escala local lo que supone la buena gestión de residuos (que lo pongan en la revista del ayuntamiento, para cada barrio, etc.).

- Movilidad:

Sostienen que el pequeño comercio urbano es más sostenible, porque los clientes no tienen que coger el coche, gastan menos energía, etc. (que los grandes centros comerciales). Pero señalan el inconveniente de que en el barrio suele haber problemas para aparcar (los clientes y los vecinos). Por otro lado, perciben que el transporte público es muy cómodo en general. Se habla del uso del tren y el metro como el medio más cómodo para circular, mucho mejor que el coche (especialmente en horas punta). No hay acuerdo sobre cómo les afectaría si el precio del transporte público fuera más barato. En general, parece que no creen que les aportara más clientes.

- Formación, información, educación, sensibilización

En cuanto a la información ambiental y sobre sostenibilidad, se dice que la mejor forma de transmitírsela es a través de las asociaciones o gremios de comerciantes. Los comerciantes participantes son reticentes a las campañas de formación y educación, especialmente si van dirigidas a ellos. En cambio serían partidarios de que se hiciera sensibilización de cara a los clientes (y a la ciudadanía en general).

Se observa que la palabra "formación" genera inquietud y desconfianza, como dice uno de los participantes "a mí por más cursos que me des no me vas a decir si tengo que reciclar o no reciclar. Yo una vez me conciencio o no me conciencio de que tengo que reciclar o no reciclar, ya no necesito más cursos". De alguna forma, la gente que ya se considera informada rechaza recibir más cursos, rechaza más concienciación, pero pide más medios materiales para poder actuar correctamente.

En cambio, se valora más aprender otras (diversas) formas de hacer las cosas. Se dice que la exposición de buenas prácticas podría serles más útil que una formación sólo para concienciarles. Por ello, la formación basada en buenas prácticas creen que no debería provenir del Ayuntamiento, sino de entidades que estén llevándolas a cabo o tengan un conocimiento especial (como ENDESA, por ejemplo).

Tienen la percepción de que el Ayuntamiento puede hacer pocas cosas. Desde su punto de vista sólo podría "dar dinero", pero luego añaden que también podría hacer "sensibilización" de los clientes, y de comerciantes (aunque a estos últimos imaginan que les podría ofrecer también cosas materiales – bombillas, etc.).

En definitiva, se concluye que lo esencial es: 1) tener a la gente concienciada y 2) que sea fácil poder reciclar. Desde su perspectiva, si no van las dos cosas juntas será difícil avanzar. Y por las experiencias explicadas parece que no siempre coinciden a la vez.

Finalmente, sugieren que el Ayuntamiento debería apoyar más al pequeño comercio, dado que es indispensable para que haya actividad en la ciudad, para que se refuerce la vida social de la ciudad, algo que la propia A21L de la ciudad también comparte.

5. Conclusiones

Los comerciantes de la muestra estudiada manifiestan una predisposición positiva hacia la sostenibilidad, tal como se ha podido observar a través de varios de los instrumentos utilizados (cuestionarios, grupos de discusión, diarios, etc.) en la aplicación del método STAVE. Sin embargo, en su vida cotidiana se encuentran con una serie de obstáculos que dificultan que aquellas actitudes o predisposiciones se puedan llevar convenientemente a la práctica. Los obstáculos son de diversos tipos (sobre todo económicos, pero no únicamente) y giran principalmente alrededor del ahorro energético y la gestión de residuos.

Así, por ejemplo, al inicio del proceso de investigación los comerciantes afirman tener una alta capacidad para avanzar hacia la sostenibilidad, pero en sesiones posteriores van reconociendo que se encuentran en situación de dependencia respecto a otros actores (fabricantes, distribuidores, clientes) que les impide adoptar decisiones para tener prácticas más sostenibles.

Las soluciones que ofrece el ayuntamiento a través de la A21L consisten básicamente en campañas informativas, formativas, educación ambiental y visibilización de 'buenas prácticas'. No obstante, estas acciones, a pesar de ser interesantes, no se aproximan demasiado a las necesidades prácticas para los comerciantes.

Además, se observa que la palabra "formación" genera inquietud y desconfianza, como dice uno de los participantes "*a mí (...) una vez me he concienciado sobre si debo reciclar o no reciclar, ya no necesito más cursos*". De alguna manera, los comerciantes que ya se consideran informados rechazan recibir más cursos o más concienciación. En cambio, reclaman más medios materiales para poder actuar correctamente en sus prácticas cotidianas. Se podría considerar que lo que reclaman son cambios en la estructura de dependencias de la que forman parte.

Sin embargo, reconocen que un tipo de formación basada en compartir "buenas prácticas" les puede ser de utilidad, pero creen que no debería provenir del Ayuntamiento, sino de entidades que estén llevando a cabo o tengan un conocimiento especial. En este sentido, la apuesta de la A21L por visibilizar 'buenas prácticas' mediante la red del programa *Acció21* parece encajar bien con las expectativas de los comerciantes. Sin embargo, hasta ahora éstos apenas han conectado con la A21L, pues su funcionamiento no acaba de encajar con las dinámicas cotidianas de los comerciantes. Probablemente, los obstáculos con que se encuentran en su vida cotidiana les dificulta poder cumplir con los objetivos de del Compromiso ciudadano por la Sostenibilidad impulsado por la A21L. La información generada mediante la aplicación del método STAVE puede ofrecer suficientes pistas a la A21L para diseñar un programa más adecuado para este colectivo.

Bibliografía

Alaszewski, Andy (2006). *Using Diaries for Social Research*, London, Sage.

Ajuntament de Barcelona (2002a) *El Compromís ciutadà per la sostenibilitat.* Barcelona, Ajuntament de Barcelona – Consell Municipal de Medi Ambient i Sostenibilitat.

Ajuntament de Barcelona (2002b) *Guía metodológica para avanzar hacia la sostenibilidad de Barcelona,* Barcelona, Ajuntament de Barcelona. Consell Municipal de Medi Ambient i Sostenibilitat.

Ajuntament de Barcelona (2011) *2a Convenció dels signants del Compromís ciutadà per la sostenibilitat 2010-2011,* Barcelona, Ajuntament de Barcelona – Consell Municipal de Medi Ambient i Sostenibilitat.

CG (Consell de Gremis) (2010) *Agenda 21 i el comerç a Barcelona. Dades comparatives anys 2005-2010*, Barcelona, Consell de Gremis de Comerç, Serveis i Turisme de Barcelona.

Espluga, Josep; Prades, Ana.; Boso, Alex. (2012) "Estratègies de comunicació del risc i modificació de pautes de comportament. Més enllà del model del déficit", en *Periodística*, núm. 14, pp. 25-43.

Horlick-Jones, Tom (2005) "Informal logics of risk: contingency and modes of practical reasoning", en *Journal of risk research*, núm. 8, vol. 3, pp. 253–272.

Horlick-Jones, Tom (2008) "Risk, praxis and everyday life'. Comunicación presentada al workshop "The Everyday Management of Risk", First ISA Congress, Barcelona, 5-8 septiembre.

Horlick-Jones, Tom; Rosenhead, Jonathan (2002) "Investigating risk, organisations and decision support through action research", en *Risk Management*, núm. 4, vol. 4, pp. 45-63.

Horlick-Jones, Tom; Rosenhead, Jonathan (2007) "The uses of observation: combining problem structuring methods and ethnography", en *Journal of Operational Research Society*, núm. 58, pp. 588-601.

Horlick-Jones, Tom, Walls, John, Kitzinger, Jenny (2007) "Bricolage in action: learning about, making sense of, and discussing issues about genetically modified crops and food", en *Health, risk & society*, núm. 9, vol. 1, pp. 83–103.

Rosenhead Jonathan; Mingers, John (eds.) (2001) *Rational Analysis for a Problematic World Revisited: problem structured methods for complexity, uncertainty and conflict*, Chichester (UK), Wiley.

Zimmerman, D. H., & Wieder, D. L. (1977) "The diary interview method", en *Urban Life*, núm. 5, vol. 4, pp. 479-499.

SINTAXIS Y SEMÁNTICA DE LA IDENTIDAD CONTEMPORÁNEA. ESTUDIO DE LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL A TRAVÉS DE LA AUTODESCRIPCIÓN[1].

Modesto Escobar, Estrella Montes y Marina Sánchez-Sierra[2]

Resumen

La presente investigación se centra en el examen de la identidad a través de las respuestas a la pregunta quién soy yo. Sigue la línea emprendida por los interaccionistas simbólicos y sugiere el carácter atributivo de las autopercepción de los individuos, poniendo en cuestión las tesis sobre la naturaleza narrativa de la identidad. Para fundamentar esta posición, se emplea una muestra representativa de la población española y se analizan las definiciones que la gente da de sí misma empleando tres dimensiones: el sentido, la referencia y la atribución, siendo esta última de importancia central en los diferentes grupos de respuestas obtenidas.

Palabras clave: Identidad personal, identidad social, identidad colectiva, interaccionismo simbólico.

Sobre la identidad

Tradicionalmente han existido dos posturas contrapuestas en el estudio de la identidad: por un lado, la que cuestiona la existencia del yo como unidad mantenida a lo largo del tiempo, destacando su transitoriedad, y, por otro, la que equipara la identidad con la mismidad, sugiriendo la existencia de una entidad permanente. El fundamento de esta investigación se orienta en la línea de considerar la identidad bajo la primera perspectiva, pero concibiéndola en una doble vertiente: como un sentimiento consciente personal que nos hace individuos únicos, estables y distintos de los demás, y como una equiparación del individuo con otras personas o grupos sociales con los que se comparte una serie de características. La tesis principal que se defiende a continuación es que ambas vertientes se advierten de modo explícito cuando se pide a la gente que se describa a sí misma a través de los atributos y las referencias que se emplean en las autodefiniciones.

El origen del concepto de identidad desde la perspectiva psicosocial, se encuentra en la obra de Erikson (1968). Para este autor, la identidad se forma a través de un continuo proceso de reflexión, en su mayoría inconsciente y en permanente desarrollo, donde cada sujeto emite un juicio sobre sí mismo en función de la percepción de cómo los demás individuos le juzgan; a la vez que juzga su propia percepción de cómo él es juzgado por los otros. Erikson diferencia ocho fases de la vida humana, en cada una de las cuales el individuo atraviesa una crisis de identidad, definiendo esta como un conflicto librado en el interior de sujeto, relacionado con la pérdida de los sentimientos de mismidad y de continuidad histórica de la persona. Pero la noción de identidad en Erikson no es homogénea ya que considera tres acepciones diferentes. La entiende en primer lugar, como un sentimiento consciente de singularidad individual, de identidad personal, mediante el cual el individuo se percibe a sí mismo como único y distinto a los demás. Considera también una segunda acepción como reconocimiento de permanencia temporal de la personalidad. Se trata de un esfuerzo inconsciente a través del cual el sujeto se reconoce en la actualidad como el mismo individuo que fue en un espacio diferente en el pasado, y toma conciencia de ello. Y a su vez, entiende la identidad como un nexo de unión del individuo con otras personas, con las que comparte una serie de características y con las cuales se identifica (su familia, su grupo de iguales, personas de su mismo sexo, etc.). De estas tres acepciones se derivan dos visiones sobre la identidad. Por un lado, se denomina "identidad personal" a la condición, sentimiento o conciencia de ser el mismo sujeto desde el nacimiento, a la vez que diferente de los demás. La permanencia del yo a lo largo del tiempo es la que garantiza la identidad personal. Por otro lado, el concepto de "identidad social" hace referencia a las etiquetas que nos adjudicamos cuando nos sentimos o aspiramos a ser parte de un grupo humano, a cuyos miembros se atribuyen socialmente unas características distintivas de las que se atribuyen a quienes no forman parte de él.

Además de esta distinción básica entre identidad personal y social, el término identidad puede abordarse desde tres puntos de vista (Escobar, 1987). En primer lugar como *asimilación*, en la medida en que una persona desarrolla una tendencia de progresivo acercamiento a algo –objeto, individuo o grupo- con el fin de equipararse con él o emularle. En este sentido,

1 La investigación objeto de esta comunicación se está financiado con fondos el Programa Nacional del Plan de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+I) 2008-2011 del Ministerio de Economía y Competitividad (CS02011-27005).

2 Modesto Escobar (modesto@usal.es), Estrella Montes (estrellamontes@usal.es) y Marina Sánchez-Sierra (marinasasie@gmail.com).

nos identificamos con un grupo social cuando se convierte en un referente de conducta e ideas que tratamos de compartir. En segundo lugar está la idea de la identidad como *sentimiento*, como estado emotivo por el que nos reconocemos como iguales tanto con nosotros mismos en el pasado o futuro, como con otras personas o grupos con los que nos identificamos en el presente. Finalmente, también puede concebirse la identidad meramente en términos de *definición*, cuando de lo que se trata es de atribuirnos –o que nos atribuyan- una serie de rasgos estables que reduzcan nuestra incertidumbre, o la de otras personas o grupos de referencia.

Antes de que Erikson definiera el concepto de identidad, desde el interaccionismo simbólico se desarrolló intensamente el concepto de persona (*self*), en el que los temas de identidad son centrales. Esta orientación teórica psicosocial, con raíces en la filosofía pragmatista de James (1890) y Cooley (1902; 2005), se fundamenta en dos premisas básicas. Por un lado, se considera que el individuo y la sociedad son unidades inseparables e interdependientes. A través de la socialización, los sujetos van adquiriendo los símbolos que les permiten desarrollar su capacidad de pensamiento y que otorgan significado a la realidad social. De este modo, los individuos interpretan el mundo social y actúan e interactúan en él, influyendo así lo social en la personalidad. Por otro lado, se destaca que los sujetos, antes de reaccionar a las acciones de los demás, las interpretan. La respuesta de cada individuo está condicionada por el significado que otorgue a las acciones ajenas. De este modo, el uso de símbolos (especialmente el lenguaje) y la interpretación de las acciones condicionan la interacción humana.

El interaccionismo simbólico enfatiza el estudio de los estados interiores del ser humano, por lo que su punto de partida es la conciencia. A través de ella, el individuo presta atención al mundo exterior, identifica los estímulos que generarán en él una reacción, selecciona entre las diferentes alternativas de conducta, demora la acción para poder elegirla y organizarla, provoca en sí mismo la reacción que su acción podría provocar en otro y es reflexivo. Gracias a la capacidad de reflexividad, el sujeto es capaz de mirarse a un espejo y de reconocer la imagen que ve como suya, convirtiéndose en objeto y tomando conciencia de sí mismo. Es esta capacidad de autoconciencia la que proporciona al individuo la identidad, pero ésta no nace con el individuo, sino que se construye socialmente. Así, y tal como expuso Cooley (1902; 2005), el *self* surge como reflexión, como reacción ante las opiniones de los demás. Esta delimitación intersubjetiva de la persona viene prefigurada ya desde el nacimiento, cuando los padres y la sociedad (representada en los registros civiles del Estado) identifican al recién nacido como único al registrarle con un nombre que le diferencia de los demás congéneres. De aquí surge una idea clave de esta orientación: para que la persona tome conciencia de sí misma, requiere un entorno social que le considere un objeto.

De acuerdo con Mead (1934), el *self*, "el proceso y resultado a través del cual un individuo se autoconcibe" (Escobar 1987: 15), es decir, toma conciencia de sí mismo, como sujeto y como objeto, se desarrolla a través de la experiencia social desde los primeros años de vida en un proceso de tres etapas. En cada una de las cuales se pueden distinguir los dos componentes del *self*: el *self* objeto (el "mí", las actitudes de los otros que el sujeto adopta) y el *self* sujeto (el "yo", la reacción organizada ante las actitudes de las demás personas). La primera fase es la imitación, en la que los niños repiten la conducta de los adultos sin ser capaces de comprender el significado de la acción. La segunda es el juego, donde los infantes interpretan diferentes roles de los adultos (jugar a papás y mamás, a médicos, a policías y ladrones), por tanto, roles distintos a los que socialmente les corresponden. Cuando un niño adopta un rol, se estimula a sí mismo y provoca en sí las mismas reacciones que generaría en otros. De este modo comienza a asumir el significado de la acción que realiza, poniéndose en el lugar de la persona cuyo rol desarrolla, y pasando a ser objeto de sí mismo, ya que se ve a sí mismo desde ese rol. La tercera etapa es el deporte, en la cual tiene que adaptarse a las normas específicas fijadas en él y adoptar las actitudes y reacciones que el resto de jugadores tendrán en su propio rol, organizándolas para generar en sí mismo la respuesta adecuada y/o exigida. Así, el surgimiento del *self* requiere de un contexto social que permita que el sujeto se experimente a sí mismo indirectamente, a través de la asunción de roles y actitudes de los otros, y tome conciencia de sí mismo.

A partir de estas posiciones teóricas preliminares, se desarrolla toda una serie de estudios sobre identidad bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico, dentro del que se diferencian cuatro ramas fundamentales: los representantes de la Escuela de Chicago, entre los que destaca Blumer (1969), que sugiere el estudio de la sociedad a través de las vivencias de los sujetos en el proceso de construcción de la realidad social cotidiana; la Escuela de Iowa, en la que sobresale la obra de Kuhn (1954) y Kuhn y McPartland (1960) y sus intentos por operacionalizar el concepto de identidad a través del TST (*Twenty Statement Test*); el análisis dramatúrgico de Goffman (1959; 1963) que se basa en la consideración de la existencia de grandes semejanzas entre las acciones e interacciones humanas y las representaciones teatrales; y por último, la posición estructural de la identidad de autores como McCall y Simmons (1978) y Stryker y Burke (2000) que consideran que un sujeto tiene tantas identidades como roles o posiciones ocupa en la sociedad.

Cabe hacer especial mención a la Escuela de Iowa, cuyos principales representantes diseñan el instrumento metodológico que se emplea en la presente investigación, el TST. Para Kuhn (1954), los estímulos que recibe cada individuo influyen en el *self* (hay una interacción entre el yo indeterminado y el mi determinado) y generan una conducta específica, la cual es aprendida socialmente. Como indican Hickman y Kuhn (1956), el tipo de conducta que un sujeto realice en torno a un objeto dependerá del significado del mismo. Además, estos autores destacan el concepto de actitud, ya que conciben el *self* como una estructura compuesta por identidades, por actitudes del sujeto hacia sí mismo, visto como un objeto. Al verse como objeto, cada individuo está sujeto a planes de acción expresados verbalmente en forma de actitudes hacia uno mismo, determinando de este modo la conducta. Al igual que Mead (1934), Kuhn defiende que un sujeto se ve indirectamente a través de los demás mediante la asunción del papel de la otra persona.

Más recientemente, algunos autores exponen una teoría narrativa de la identidad. Así, Ricoeur (1996) parte de la diferenciación entre la identidad como *mismidad* y como *ipseidad*. La primera es la parte no reflexiva de la identidad, el carácter o rasgos concretos del sujeto que permiten identificarle como el mismo, mientras que la ipseidad es la parte reflexiva de la identidad, el relato mantenido por el sujeto frente al otro. Este autor sitúa la identidad narrativa entre una y otra, entre la permanencia del carácter y el mantenimiento de sí en la promesa, mediando entre ellas. Pero la identidad no es estable, ya que se forma como resultado de la tensión entre la estabilidad que busca la narración y la variabilidad de los acontecimientos que surgen en el contexto. Así, fruto de la continua recomposición del relato, surge la persona como narrador y como sujeto de la acción, haciendo que a través de la identidad de la historia narrada se forme la identidad personal narrativa.

Para Martuccelli (2007), la identidad "se constituye progresivamente gracias a un trabajo discursivo por el cual el individuo logra dotarse de una representación unitaria y coherente de sí" (p. 306). La identidad es, para él, "un espacio donde el individuo se forja, por el relato, un sentimiento de continuidad a través del tiempo, e incluso a veces, un sentimiento de coherencia interna que le permite justamente tomarse narrativamente como un individuo singular, pero siempre con la ayuda de elementos sociales y culturales." (p. 307). Por tanto, mediante la narración, el sujeto intenta construir una unidad que ligue los distintos fragmentos del yo en busca de una coherencia entre las diferentes etapas de su biografía que asegure la permanencia del yo, esto es, la narración selecciona determinados acontecimientos de la vida.

Por su parte, Revilla y Tovar (2009) consideran que es el propio cuerpo el que otorga continuidad a la identidad, haciendo posible que los sujetos se reconozcan como diferentes y únicos, dando lugar al *sentido de identidad.* Pero, como señalan ambos autores, la identidad no es sólo diferenciación, también es igualación a los demás, y ambas dependen del contexto social. Éste determina respecto a qué cuestiones "tiene sentido igualarse o diferenciarse" (p. 124). Entre el *sentido de la identidad* y el contexto social, surgen los *procesos identitarios*, los mecanismos mediante los cuales el sujeto construye su identidad. En consecuencia, "la construcción de la identidad consiste en un *trabajo identitario* de transformación de las diversas experiencias personales en una narrativa, en unos *relatos de identidad* que han de dar cuenta las interacciones del sujeto" (p. 126). Además, como existen diversos ámbitos sociales de interacción, existirán también diversas narrativas autorreferidas, pudiendo dar lugar a que el sujeto se muestre diferente en cada uno de ellos.

A modo de síntesis y cómo ya habíamos destacado, confluyen dos posturas contrapuestas en el estudio de la identidad: una que destaca su transitoriedad, cuestionando la existencia del yo como unidad estable y constante a lo largo del tiempo; y otra que sí la concibe como permanente, equiparándola con la mismidad. La presente investigación se orienta hacia la primera postura, considerando que la identidad se construye a lo largo de la vida, aunque son los propios sujetos quienes le otorgan continuidad. Igualmente, se centrará en la identidad social, que engarza a la identidad personal, o condición de ser uno mismo y diferente a los demás, junto con la identidad colectiva, que comprende las características distintivas compartidas de los grupos y asociaciones a los que el individuo se vincula para configurar su "identidad nosotros".

Metodología

El universo de trabajo se constituyó con las personas entre 18 y 70 años residentes en España (con la única exclusión de los habitantes de Ceuta y Melilla, así como personas que no hablaran castellano). Se realizó una muestra con rutas aleatorias controladas con cuotas de sexo, edad y Comunidad Autónoma. Se ejecutaron un total de 146 rutas y el equipo de entrevistadores estuvo formado por 55 personas. Entre el 9 de junio y el 9 de julio de 2012, se aplicaron un total de 1.007 entrevistas sobre un conjunto de 1.001 previstas. El error muestral, bajo el supuesto de selección aleatoria simple, sería de +/- 3.1%.

El cuestionario estaba compuesto de 28 preguntas. La primera de ellas era el TST, (*Twenty Statement Test* o Test de las Veinte Respuestas). A fin de facilitar su aplicación a la población general, tras una aplicación piloto, su única pregunta se redactó del siguiente modo: *Para este estudio necesitamos que nos hable de Vd., que se describa, que nos diga quién y cómo es, o cómo se ve a sí mismo. Utilice, por favor, el espacio reservado y escriba todas las respuestas que se le ocurran a la pregunta* ***quién soy yo****. No se trata de pensar mucho, queremos que nos escriba con sus propias palabras lo primero que se le ocurra*. Pese a esta redacción, se le ofrecía a los entrevistados la oportunidad de contestar oralmente, siendo el entrevistador quien escribiera las respuestas. El resto del instrumento se componía de las siguientes temáticas: a) otras preguntas sobre identidad; b) la relación mantenida con grupos o asociaciones; c) la escala de post-materialismo; d) preguntas sobre política económica, y e) información socio-demográfica del sujeto, incluyendo lengua, proximidad política, así como datos familiares, laborales y económicos.

El uso de respuestas abiertas a la pregunta quién soy yo conlleva la dificultad de codificación de las mismas, lo que hace necesario describir el sistema de categorías, tal como hicieron los investigadores pioneros que emplearon el test. Por ello, serán tenidos en cuenta los sistemas de categorización de los siguientes estudios empíricos: los clásicos del TST de Kuhn y McPartland (1954), Kemper (1966), McLaughin (1966) y McParland (1971); pero también estudios más recientes de la identidad como los de Bromley (1977), que empleó treinta y tres categorías para el análisis de historias de vida; Kreitler y Kreitler (1987), que elaboraron cincuenta categorías agrupadas en cuatro dimensiones para el estudio de la evolución del *self* en la adultez (de 18 a 90 años); McGuire y McGuire (1987), que investigaron a niños de entre 7 y 18 años y elaboraron

un sistema de codificación basado en la distinción sujeto/verbo/cualificador; Rossan (1987), que trabajó sobre la identidad de rol en cuarenta mujeres madres recientes manifestada en entrevistas abiertas; y especialmente, el que se empleó para el estudio de la identidad social del parado en España (Escobar, 1987).

Inspirados en todos estos análisis, se han empleado tres dimensiones: el *sentido*, la *referencia* y el *atributo,* para realizar un examen exhaustivo de codificación de las definiciones que hacen las personas de sí mismas.

Por *sentido* se entiende el contenido que la persona está expresando de sí misma. Kuhn y McPartland (1954), los desarrolladores del TST, establecieron básicamente dos categorías de sentido: los enunciados *consensuales* (aquellos que para comprender su significado no requieren que sean explicados por quienes lo emiten; por lo que proponemos llamarlos *objetivos,* pues incluyen aquellos "enunciados sobre posición social del sujeto y sobre los roles que de ella se derivan, incluyendo enunciados de categorías sociales, tales como nombre, edad, afiliación religiosa, relaciones de parentesco, etnias, nacionalidad, pertenencia a otros grupos formales o informales y también respuestas sobre características físicas del sujeto" (Kuhn; citado en Schwirian (1964)), y los *subconsensuales* (a los que llamaremos *subjetivos*), que son aquellos que contienen una descripción que necesita aclaración por parte de quien la emite para comprender su sentido, incluyendo tanto "las especificaciones del modo de ser o preferir de los sujetos" como la de "aquellos asertos del individuo que proporcionan una información tan vaga que no se puede hacer ninguna inferencia sobre su comportamiento" (McPartland, 1971).

Para desarrollar y profundizar en la clasificación khuniana, se han distinguido dentro de las categorías *objetivas* las siguientes: las respuestas *físicas*, que se refieren a aspectos físicos o personales (nombre, edad, enfermedades, características corporales, etc.); las referencias a la *propiedad*, que incluyen todos aquellos enunciados en los que las personas hablan de su posesiones personales; las respuestas de *actividad,* que reflejan los hábitos a los que hacen referencia los sujetos cuando se autodefinen; los enunciados *colectivos,* que se refieren a menciones de roles desempeñados o estatus adscritos o adquiridos de los sujetos que los emiten, y finalmente, las *globales consensuales,* que son respuestas objetivas aplicables a todo el género humano.

Ejemplos respectivos de cada una de estas clasificaciones serían los siguientes: "Morena" sería una contestación de sentido *físico*; "tengo coche" indicaría *propiedad*; "juego regularmente al fútbol" sería clasificada como *actividad;* "cajera" constituiría una muestra de enunciado *colectivo,* y "ciudadana del mundo" se clasificaría entre las autodefiniciones *globales*.

Por su lado, entre las frases *subjetivas*, se han distinguido cinco grandes categorías: las *autoevaluaciones*, cuando el individuo expresa su modo de ser; las *preferencias*, caracterizadas por indicar los gustos de las personas; las *creencias*, cuando los enunciados expresan un juicio u opinión sobre una realidad ajena su propia persona; las *aspiraciones*, siempre que los sujetos se refieran a su futuro para dar cuenta de sí mismos, o las *indefiniciones*, si las frases son de naturaleza indeterminada.

Ejemplos de oraciones subjetivas sobre uno mismo serían las siguientes: "Creo que puedo decir que soy una tía maja", "soy un tío lleno de confianza y felicidad" y "soy capaz de hacer bien las cosas diarias de mi vida" constituyen ejemplos de frases que se consideran *autoevaluaciones*. "Me fascina el progreso y la tecnología" o "me apasiona la gastronomía" son ejemplares de *preferencias*. De igual modo alguien puede caracterizarse de este modo: "Pienso que el destino baraja las cartas, pero nosotros somos los que jugamos", en cuyo caso se clasificaría como una *creencia*. En cambio, "lo que quiero es seguir haciendo trabajos bonitos y potentes" quedaría etiquetada como *aspiración*. Finalmente, también es posible, aunque poco frecuente, que la gente exprese de modo *indefinido* su identidad con dudas, desconocimiento e incluso respuestas evasivas, como sería el caso de decir que se es "uno más."

La segunda dimensión de análisis es la *referencia,* definida como la entidad o conjunto de entidades, ajenas al sujeto definido, mencionadas en un enunciado sin la consideración de la aproximación que se tenga con ellas. En términos gramaticales puede identificarse como el sujeto del verbo, siempre y cuando no sea el pronombre personal "yo" –obligatorio en la mayor parte de las lenguas modernas, pero pleonástico en castellano-, y con los atributos nominales[3] o con los complementos de los verbos, principalmente el directo.

Las clasificaciones de las referencias podrían ser infinitas. Para el análisis de la autodefinición han sido consideradas principalmente categorías sociales, que se han agrupado en las siguientes apartados: *biosociales*, características físicas objetivas del sujeto desde su propio nombre a la edad, pasando por la referencia a su género o a posibles enfermedades padecidas; *familiares*, relacionadas con los seres con los que se tienen vínculos consanguíneos; *grupales*, en el caso de mención de grupos primarios no familiares o secundarios a los que pertenece o con los que se relacionan los sujetos; *activas*, cuando se hace mención a roles o estatus relacionados con el trabajo, los estudios o el ocio; *sociales*, donde se incluyen otras referencias más débiles de inserción social de los sujetos como puedan ser la territorial, la política, le religión, la clase social o diversos otros generalizados, como es el caso de grupos sexuales, marginales, etc., y *genéricas*, en el caso de que en la autodefinición el sujeto se identifique con una referencia aplicable a todo el género humano, como puedan ser una "persona" o "alguien".

En el caso de las referencias muchos ejemplos son obvios, tales como "mujer" o "joven" como categorías biosociales; "padre" como categoría familiar; "amiga" en el apartado grupal; "estudiante", "arquitecta", "catalán" y "católica" entre

3 En la gramática castellana, se denomina atributo a los complementos de los verbos copulativos (ser, estar, parecer,…). Según la RAE es una función sintáctica que desempeña la palabra o grupo de palabras (generalmente un adjetivo o un sustantivo, precedido o no de preposición) que, a través de un verbo copulativo, atribuye una cualidad o estado a la entidad designada por el sujeto. También se denomina predicado nominal. Sin embargo, aquí nos referimos a atributos nominales, porque descartamos los atributos adjetivales, que serán objeto de la tercera dimensión por referirse más a cualidades (adjetivos) que a estados (sustantivos).

las categorías sociales; o *ser humano* en un agregado genérico. Sin embargo, otras menciones plantearían más de una duda a cualquier codificador como "mi amor", que podría ser familiar o grupal; *las chicas*, grupal o social; "tía" o "tío", biosocial o familiar; "motorista", actividad u otro generalizado, dependiendo del contexto donde aparezcan los vocablos. En algunas ocasiones es irresoluble la duda a pesar de conocer dónde se han emitido y con qué otras palabras aparecen.

La tercera dimensión ha sido introducida como novedad en esta aplicación del test a una población general. Se trata del *atributo*, básicamente reconocida como los adjetivos calificativos siempre y cuando se refieran al sujeto que se está definiendo y no a otras personas u objetos mencionados en sus enunciados. En muchas ocasiones, aparece como el único elemento en la contestación del individuo, desprovisto de referencias y mayoritariamente con un sentido autoevaluativo. Para la elaboración de esta tercera dimensión, se ha procedido del modo siguiente: en primer lugar, se ha realizado una exploración con la distribución de todas las palabras mencionadas en las respuestas abiertas a la pregunta *quién soy yo*. Entre ellas se han seleccionado todas aquellas que pueden desempeñar la función de atributo en la definición personal. Básicamente, se trata de adjetivos, aunque se encuentran también sustantivos que pueden desempeñar la función de atributo nominal (por ejemplo, mujer, padre, sevillana, cocinero, etc.). En la codificación de los atributos se distinguieron tres tipos de adjetivos: en primer lugar, los llamados *externos*, aplicados a otras personas o entidades distintas del sujeto autodefinido, como por ejemplo, el adjetivo "risueño" en la frase "me gustan las personas risueñas". Por otro lado, los adjetivos *nominales*, que fueron subclasificados en cuatro categorías básicas: los vinculados con el *género* (mujer); los *relacionales*, que implican posiciones sociales no laborales (padre); los *gentilicios*, relacionados con la pertenencia a colectivos territoriales (sevillana), y los *ocupacionales*, referidos a la actividad de los sujetos (cocinero). Finalmente, estarían los adjetivos *calificativos* (trabajadora, simpático, alegre, etc.), de los que se codificaron específicamente para un estudio posterior aquellos que, independientemente de su género, presentaron una frecuencia de aparición superior a 20 menciones en el conjunto de los 1.007 cuestionarios.

Análisis

Además de emplear las tres dimensiones recién explicadas (sentido, referencia y atributo) en el análisis de las respuestas de los sujetos a la pregunta *quién soy yo*, se han distinguido tres niveles: el sintagma, la sentencia y el individuo. El primero abarca la categorización de una palabra o conjunto de palabras con una función sintáctica única, el segundo comprende los análisis de cada una de las sentencias que los entrevistados profirieron, mientras que en el tercero, la unidad de análisis son las personas.

Nivel sintagma

Como las referencias y atributos han sido codificadas sintagmáticamente, la unidad de recuento de ambos coincide en la mayor parte de casos con las palabras. Sin embargo, no vamos a detenernos en el análisis de este nivel, puesto que también estas categorías pueden ser analizadas en el nivel de la sentencia, que es la unidad de sentido del lenguaje. En cualquier caso, debe ser mencionado que en el conjunto del millar de respuestas se han codificado 12.140 sintagmas distintos, lo que proporciona una media algo superior a los 12 sintagmas por sujeto, siendo algo mayor el número de atributos (7.521), que el de referencias (5.144) Obviamente, su suma supera el conjunto, porque algunos sintagmas son al mismo tiempo referencias y atributos. También debe mencionarse que las apariciones más frecuentes han sido las de trabajador/a (435), simpático/a (222), alegre (188), responsable (170) y amable (155), correspondientes a autoevaluaciones de tipo práctico y sociales.

Nivel sentencia

Más interesante que un análisis sintagmático de estas menciones es considerarlas ubicadas dentro de las sentencias que las enmarcan. Por ello, será en este nivel donde se realizará el análisis más pormenorizado de las categorías detectadas en el nivel anterior, es decir, las referencias y los atributos, ya que su inserción en las sentencias es manifiestamente evidente. Sin entrar en las múltiples unidades de codificación, que sirven para la construcción de las categorías generales que se van a emplear tanto en este nivel de sentencias, como en el próximo de personas, para la caracterización de las respuestas van a emplearse once categorías: tres de ellas correspondientes a los sentidos, dos atributivas (las calificativas y las nominales) y seis referenciales (biosocial, familiar, grupal, activa, socia y general).

Como aparece en la Tabla 1. Número de sentencias en las que aparecen tipos de sentencias, atributos y referencias, la mayor parte de las 10.741 sentencias son actitudinales (83,2%); también hay una elevada proporción (69,2%) que se caracterizan por incluir adjetivos calificativos, mientras que solo en un 45.1% de las sentencias se encuentran referencias, de las cuales las más numerosas son las relacionadas con actividades de los sujetos (24%). Esto es, las personas optan por proporcionar principalmente respuestas subjetivas a su identidad y, más en concreto, como se verá más adelante, autoevaluaciones varias.

De gran interés son los distintos grupos de referencias que se mencionan. El más frecuente es el de las activas, es decir, aquellas que están relacionadas con actividades laborales o complementarias. Podríamos decir que estas conforman el núcleo central de la identidad social, seguidas a gran distancia de las referencias familiares, grupales y sociales que sólo se hacen expresas en poco más del 5% de los enunciados de identidad analizados.

Tabla 1. Número de sentencias en las que aparecen tipos de sentencias, atributos y referencias

	n	%		n	%
Enunciados	**10741**	**100.0**	**Referencias**	**4850**	**45.1**
Actitudinales	8940	83.2	Referencias activas	2581	24.0
Consensuales	1409	13.1	Referencias familiares	825	7.7
Indefinidos	441	4.1	Referencias grupales	702	6.5
Atributos	**8411**	**78.3**	Referencias sociales	495	4.6
Calificativos	7438	69.2	Referencias biosociales	353	3.2
Nominales	973	9.1	Referencias genéricas	304	2.8

Además de ver y estudiar por separado la aparición de los diferentes aspectos identitarios, conviene ver hasta qué punto aparecen conjuntamente para ofrecer una descripción más detallada de cómo son los enunciados que la gente emplea en su definición. Para ello, hemos seleccionado cinco categorías centrales por su alta aparición: las respuestas actitudinales, las consensuales, las indefinidas, los atributos calificativos y las referencias[4]. Empleando estas cinco categorías, se hubieran podido conformar 12 modelos distintos de sentencias de identificación, de los que solo cinco aparecen en más el 5% de los enunciados sobre el yo analizados.

Tal como se refleja en la Tabla 2. Frecuencia de aparición de los tipos de enunciados más comunes, el enunciado más típico es el compuesto por una sentencia actitudinal que emplea calificativos ("Soy alegre"); en segundo lugar, los enunciados de este mismo sentido compuestos al mismo tiempo por una referencia y un calificativo ("Soy una buena madre"), y en tercer lugar, tendríamos las mismas sentencias actitudinales acompañadas solo con referencias ("Me gustan las chicas"). Es más que evidente que las personas se identifican a sí mismas mayoritariamente con atributos calificativos incluidos en enunciados subjetivos.

Tabla 2. Frecuencia de aparición de los tipos de enunciados más comunes

Tipo de enunciados	n	%
Actitudinal con calificativos	5,156	48.0
Actitudinal con calificativos y referencias	1,642	15.3
Actitudinal con referencias	1,566	14.6
Consensual con referencias	840	7.8
Actitudinal	533	5.0
Consensual con calificativo	470	4.3
Indefinido con referencia	191	1.8
Ninguno de los anteriores	343	3.2
Total	**10,741**	**100.0**

En un segundo orden, hay también enunciados con referencias que ubican a las personas en el mundo social; pero incluso siendo así, la mayor parte de este modo de expresar el anclaje se manifiesta en frases actitudinales con un componente subjetivo importante. Esto se aprecia en la misma Tabla 2. Frecuencia de aparición de los tipos de enunciados más comunes, donde se aprecia que menos del 8% de los enunciados son consensuales con referencias, frente a un 14,3% de enunciados que contienen referencias en enunciados actitudinales.

Nivel individual

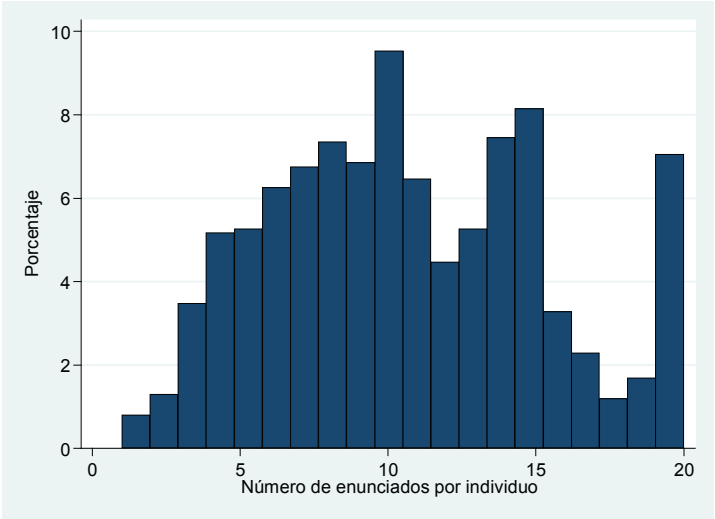
Hasta el momento, se ha considerado como unidad de análisis cada una de las sentencias que han sido emitidas por el millar de sujetos que ha participado en este estudio. A continuación, la óptica se centrará en las personas que han contestado. Los principales indicadores que se emplearán son las proporciones de aparición de las categorías de análisis, con el objeto de considerar si es parte esencial en la presentación del yo, y las medias[5], que indicarían el grado de diferenciación de la categoría. Finalmente, también sería posible analizar, aunque por razones de espacio no se haga en esta presentación, el lugar u orden en los que aparecen atributos, referencias o sentencias.

4 Aun siendo poco frecuentes, se han incluida las respuestas indefinidas por ser un tipo de sentido. No se han incluido, por otro lado los atributos nominales porque muchos de ellos también están categorizados como referencias.

5 Salvo para análisis y clasificaciones individuales, las medias no añaden más información que los recuentos de categorías realizados en el nivel de los enunciados, ya que pueden obtenerse dividiendo las frecuencias por el número de sujetos de la muestra.

En cualquier caso, es conveniente comenzar con un examen del número de enunciados que se emiten por sujeto. La media global es fácilmente derivable de la división entre el número de enunciados. Así pues, como se han analizado 10.741 enunciados emitidos por 1007 individuos, corresponde a cada uno de ellos 10,7 respuestas. Ahora bien, la distribución sigue una peculiar pauta como puede apreciarse en la Ilustración 1.- Distribución del número de enunciados emitidos en el TST por individuo. De uno a 10, que es la frecuencia modal, sigue una curva ascendente, que alcanza al 10% en el valor medio. A partir de este número de respuestas, la frecuencia va descendiendo con la excepción de los valores entre 13 y 15, en el centro, y entre 19 y 20 en el final de la distribución. Puede considerarse que el primer repunte es meramente aleatorio; pero no así el segundo, el de las máximas respuestas, en la medida en que una proporción pequeña de las personas entrevistadas tienen una imagen elaborada de sí mismos y menos del 8% son capaces de expresar en condiciones poco propicias el máximo de veinte enunciados que permite el instrumento.

Ilustración 1.- Distribución del número de enunciados emitidos en el TST por individuo



Si se compara con otras aplicaciones del TST llevadas a cabo en nuestro país, se encuentra por debajo de la aplicación llevada a cabo entre parados en los años 80 por Escobar (1987), donde se obtuvo una media de 14.4; de las de los jóvenes de 16 años emprendida en colegios de ESO de Cataluña, País Vasco y Castilla y León (17.4); así como la llevada a cabo mediante encuesta por Internet a una muestra panel (16.0). En este último caso, el más comparable de todos, la diferencia tan notable en el número de respuestas puede ser considerada como el efecto de la situación de la aplicación del test, pues se elimina la interferencia del entrevistador así como el contexto en el que se produce la respuesta. No es lo mismo contestar en el umbral de la puerta, en un momento en el que se puede haber interrumpido alguna tarea por parte de una persona extraña; que delante de un ordenador, en un horario elegido por el propio entrevistado, motivados además por la obtención de una recompensa en forma de regalo, en un espacio de confort donde se sienten seguros y relajados, sin la presión de "contestar correctamente" que suele darse cuando la pregunta la formula un entrevistador, ni la presión de alguien esperando la respuesta. También la media obtenida está por debajo de las primeras aplicaciones realizadas a estudiantes americanos, que rondaban las 17 respuestas (Kuhn y McPatland, 1954; Schwirian, 1964; Brooks, 1969). Sin embargo, está más próxima a los 12,7 enunciados que encontró Driver (1969) en India y es superior a las cinco respuestas que obtuvieron Mulford y Salisbury (1964) en la población adulta de Iowa suprimiendo las veinte líneas numeradas para no forzar a los individuos a emitir más respuestas que las espontáneas.

El siguiente paso es ver el porcentaje de personas que ha emitido alguna de las categorías de análisis que estamos utilizando para caracterizar las autodefiniciones. Lo más evidente es la práctica unanimidad en la emisión de enunciados actitudinales, ya que el 99% los entrevistados han proferido sentencias de este tipo. También son omnipresentes los atributos, en especial, los calificativos.

En contraste, las respuestas objetivas sobre uno mismo, aun siendo mayoritarias al ser empleadas por casi un 60% de los entrevistados, no están presentes en el conjunto de individuos, ni tan siquiera ocupan las primeras posiciones en la autodefinición, como supusiera Kuhn (1960) a partir de sus aplicaciones a estudiantes universitarios americanos en los años 60. Otro dato a destacar es el relativamente alto porcentaje de personas que emiten enunciados indefinidos, lo que indica tanto un cierto distanciamiento de las personas hacia el instrumento, como una ausencia del componente cognitivo de la actitud hacia el sí mismo.

Ahora bien, el hecho de que no haya respuestas objetivas, no significa que los sujetos no emitan referencias de este tenor, ya que casi el 90% de los entrevistados las emplean en su respuesta. Las más frecuentes son las referencias activas, que incluyen tanto aquellas menciones a actividades laborales, como las complementarias, relacionadas con el ocio. Cerca del 85% de los individuos emiten estas referencias activas, con lo que son prácticamente universales. Las que le suceden en frecuencia, apareciendo prácticamente en la mitad de cuestionarios, son las familiares y las grupales. En un tercio de

la muestra encontramos referencias sociales, mientras que las genéricas y las biosociales son proferidas por menos de la cuarta parte de la muestra, en buena medida, porque funcionan como apoyos de la definición, que no son necesarios cuando se responde a un cuestionario en situación incómoda, ya que se prefiere emitir respuestas más bien breves.

Tabla 3.- Personas que mencionan tipos de respuesta, atributos y referencias

	n	%	media		n	%	media
Personas	**1007**	**100.0**	**10.7**	**Referencias**	**901**	**89.5**	**5.5**
Actitudinales	998	99.1	8.9	Referencias activas	844	83.8	2.7
Consensuales	592	58.8	1.4	Referencias familiares	516	51.2	0.9
Indefinidas	235	23.3	0.4	Referencias grupales	466	48.3	0.7
Atributos	**1005**	**99.8**	**8.5**	Referencias sociales	304	30.1	0.5
Calificativos	993	98.6	7.5	Referencias genéricas	250	24.8	0.3
Nominales	526	52.2	1.0	Referencias biosociales	243	24.1	0.4

De modo complementario, pueden analizarse los promedios de cada uno de estas respuestas. En correspondencia con la prácticamente unánime presencia de enunciados actitudinales y atributos calificativos, vemos que los sujetos enuncian una media de nueve respuestas actitudinales y emiten siete y medio adjetivos calificativos por cuestionario. A continuación, son las referencias activas las que poseen mayor grado de aparición por sujeto, superando las dos por persona. Mencionables también son las respuestas consensuales, cuya aparición está por encima del 50% y su media mayor que 1, y las familiares, aunque el promedio de éstas no alcance la unidad.

Pasando del análisis de las categorías aisladas a su combinación en tipos de enunciados, se observa la prácticamente universal presencia de respuestas actitudinales con calificativos (93%), seguida por actitudinales con referencias y atributos calificativos, que aparecen en más del 80% de presentaciones personales. Respuestas actitudinales sin calificativos también se manifiestan de modo frecuente, específicamente, en el 50% de los sujetos. Finalmente, cabe también decir que respuestas actitudinales sin referencias ni calificativos son proferidas por un 31% de los entrevistados.

Por su parte, las respuestas consensuales están menos presentes en las definiciones de los sujetos. La más común es aquella en las que la respuesta objetiva está acompañada con referencias, que es señalada por cuatro de cada diez encuestados, mientras que respuestas consensuales con referencias y calificativos se encuentran en tres de cada diez personas. Finalmente, entre los tipos de enunciados con más del 10%, se encuentran las respuestas indefinidas acompañadas con alguna referencia.

Tabla 4.- Personas que mencionan los siguientes tipos compuestos de enunciados

Tipo de enunciados	n	%
Actitudinal con calificativos	927	92.1
Actitudinal con calificativos y referencias	824	81.8
Actitudinal con referencias	513	50.1
Consensual con referencias	403	40.0
Consensual con referencias y calificativos	319	31.7
Actitudinal	308	30.6
Indefinidas con referencia	120	12.0
Ninguno de los anteriores	236	13.4
Total	**1007**	**100.0**

En definitiva, se puede resumir la descripción del modo de responder a la pregunta de *quién soy yo* diciendo que lo más común es ofrecer una respuesta subjetiva actitudinal compuesta por atributos calificativos. Junto con este tipo de respuesta también se pueden advertir descripciones más objetivas que emplean atributos nominales y referencias, entre las que destacan principalmente las referidas a las actividades laborales o recreativas de los sujetos y, en menor medida, las referencias a las familias y grupos sociales. Las identidades sociales más débiles (clase, religión, etnia, etc.), apenas son mencionadas en la repuesta espontánea de los entrevistados.

Tipos de identidad

Tras realizar el análisis de sintagmas, sentencias e individuos, cabe la realización de una tipología de respuestas que conformen distintos grupos de sujetos que comparten la estructura de la expresión de su identidad en las respuestas a la pregunta *quién soy yo*.

Para ello, se ha procedido a un análisis de conglomerados mediante el método *k-means* con un arranque aleatorio de cinco grupos con las siguientes variables: número de respuestas en total, número de enunciados actitudinales, frecuencia de

adjetivos calificativos, número de enunciados consensuales y frecuencia de referencias emitidas. El resultado mostrado en la tabla 5 y el gráfico 2, muestra cinco maneras distinguibles de definirse:

1) En la primera (xxx), los sujetos emiten muy pocas respuestas sobre sí mismos con menos de 5 enunciados por individuo. De ellos, la mayoría son actitudinales, pero el número de referencias (2,3) no es bajo, pese al bajo número de enunciados objetivos o consensuales.
2) En la segunda (XXx), el número medio de respuestas se eleva a la decena, principalmente a través de respuestas actitudinales y con adjetivos calificativos. Ambas están en torno a nueve, mientras que las referencias emitidas son tres y el número de consensuales está por debajo de la unidad. Cabe destacar que éste es el grupo más numeroso de la muestra con un 28% de integrantes.
3) El tercer grupo también posee un número medio de menciones sobre uno mismo, pero emplean de modo más frecuente que el resto las respuestas consensuales y, en consecuencia, poseen un gran número de referencias (9,5) en comparación con el número de enunciados.
4) La cuarta modalidad presenta una media en torno a los quince enunciados; pero la inmensa mayoría de ellos son actitudinales, acompañados de modo lógico con atributos calificativos. El número de referencias es, en términos absolutos, mayor que en los dos primeros grupos, pero no lo es así en términos relativos.
5) Finalmente, el cuarto modo de definición, el menos numeroso (12%) de todos, tiene una media de 18 enunciados y combina tanto respuestas actitudinales como referencias. Posiblemente, sea aquél que emplea respuestas de preferencias con un alto número de referencias (13).

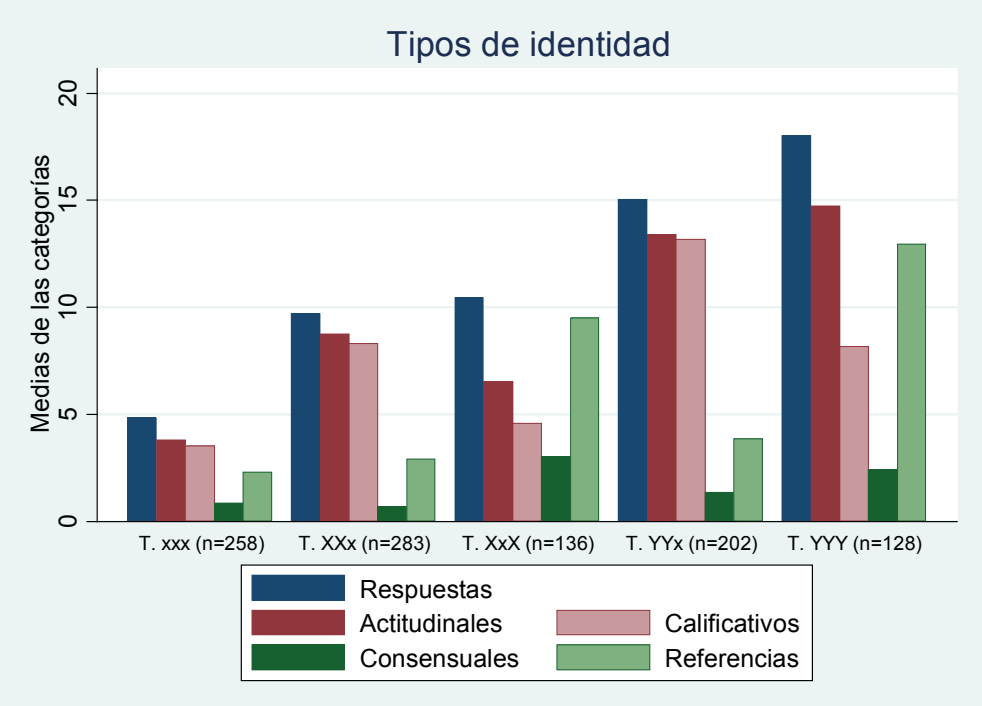
Tabla 5.- Composición de los tipos de identidad

Tipos	Respuestas	Actitudinales	Calificativos	Consensuales	Referencias
xxx(*)	4,8	3,8	3,5	0,8	2,3
XXx	9,7	8,8	8,3	0,7	2,9
XxX	10,4	6,5	4,6	3,0	9,5
YYx	15,0	13,4	13,2	1,4	3,9
YYY	18,0	14,7	8,2	2,4	12,9
n	258	283	136	202	128

(*) Las tres letras representan respectivamente las respuestas, los atributos y las referencias. Una x significa bajo número; una X mediano, y una Y alto número.

En definitiva, hay dos grupos, el tercero y el quinto, en los que las personas emiten muchas referencias. En el primero con pocas respuestas actitudinales, en el segundo con mayoría de respuestas actitudinales. Por otro lado, hay otros tres grupos con un bajo número de referencias emitidas: el primero, con un número bajo de respuestas (5); el segundo con un número medio (10) y el cuarto con un número alto (15) de ellas.

Ilustración 2.- Tipos de identidad



Comentarios y conclusiones

Se ha propuesto en esta ponencia un sistema de análisis de las respuestas otorgadas al TST basado en tres niveles (desde la palabra al individuo, pasando por las sentencias) y en tres dimensiones: la del sentido, centrada en el verbo; la de la referencia, articulada en torno a los sustantivos, y la más novedosa de la atribución, basada principalmente en los adjetivos.

Para ponerla a prueba se ha recurrido a una muestra de un millar de personas con edades comprendidas entre 18 y 70 años, llevada a cabo en hogares españoles, que han emitido por término medio entre 10 y 11 respuestas, lo que supone un total de 10.741 enunciados en los que se han distinguido 8.430 atributos y 4.369 referencias. A ello se une que el sentido más frecuente de las frases analizadas es el actitudinal y, más en concreto, el autoevaluativo, pues resulta particularmente notable que la identificación que han hecho los individuos de sí mismos es más atributiva que referencial, lo que significa que se tiende a pensar sobre nosotros mismos no tanto en términos de quiénes somos, como en función de cómo somos. En contraste, pocas veces se hace uso de definiciones narrativas basadas en relatos de acontecimientos pasados.

A pesar del gran peso del atributo en la identidad personal, no hay que dejar de insistir en el alto componente referencial de la imagen que tenemos de nosotros mismos. Prácticamente, el 90% de los sujetos analizados emplean referencias en su autodefinición. Las más numerosas son las activas, pero dentro de éstas no son más empleadas, como cabría esperar, las referidas al trabajo o al aprendizaje, sino las relacionadas con las actividades de ocio o complementarias. No se ha ahondado mucho, por falta de espacio y tiempo, en la distinción entre tres categorías muy relacionadas entre sí: las respuestas consensuales, las referencias y el anclaje. Aunque esta presentación se haya centrado en la segunda, se considera que las primeras son muy importantes para establecer la objetividad de la definición del sujeto, mientras que las últimas son un indicador más preciso de la inserción social de las personas.

Además del carácter atributivo de la identidad moderna, debe también destacarse la importancia del elemento preferencial. Más de una tercera parte de los entrevistados se definieron a sí mismos con una frase en la que expresaban sus gustos o preferencias por algún objeto u actividad Aunque en esta ponencia estas respuestas hayan sido analizadas junto con autoevaluaciones y aspiraciones en la categoría de respuestas actitudinales, merecen una atención especial, porque son un elemento central en la presentación de buena parte de las identidades contemporáneas.

Aunque nada se haya dicho anteriormente sobre ello, no debe olvidarse que el empleo de la narración es muy residual. Menos del 5% de los sujetos se relatan a sí mismos mediante una acción pasada, o una aspiración futura, enunciándose mayoritariamente en el presente y presentándose a los entrevistadores con una serie de características estables y permanentes, lo cual no significan que sean fijas, ya que la amplitud de las respuestas que uno puede dar de sí mismo, junto con la sorpresa de la pregunta, hace que la estabilidad de la declaración de la identidad no sea muy alta[6].

También se ha ensayado la construcción de una tipología de las respuestas de los sujetos, en la que se han distinguido cinco distintas composiciones de respuesta, articuladas en torno al eje del número de enunciados que emiten los entrevistados. Así, se han distinguido dos extremos que conforman en su conjunto el tercio de la muestra, tanto los que responden con pocos enunciados, como los que contestan casi todos los posibles. En el primer caso, hay mayor proporción de adjetivos; en el segundo, las referencias están tan presentes como los calificativos. Los conglomerados más numerosos en integrantes son los dos intermedios (en torno a las diez respuestas): uno con más atributos, el otro con más referencias. Finalmente, hay un quinto grupo, que tiene una media en torno a las quince respuestas, la mayor parte de las cuales contienen atributos.

Queda pendiente ver qué características socio-demográficas de los sujetos influyen en su propia definición, así como un análisis más pormenorizado de los atributos. Un análisis semántico de los adjetivos calificativos que las personas emplean para definirse puede ser necesario para comprender mejor cómo nos vemos a nosotros mismos. Algo, de momento, es más que evidente: del conjunto de 84 adjetivos que se han seleccionado por su alta frecuencia, sólo una docena no son positivos y, entre estos, media docena son claramente negativos, como nervioso y cabezón. Obviamente, nuestra visión de nosotros mismos no es neutra, sino manifiestamente positiva.

Bibliografía

Blumer, Herbert (1969) *Symbolic Interactionism; Perspective and Method*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Bromley, Dennis B. (1977) "Natural Language and the Development of the Self" en *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 25, pp. 117-167.

Brooks, Richard S. (1969) "The Self and the Political Role: A Simbolic Interactionistic Approach to Political Ideology " en *The Sociological Quarterly, vol.* X, pp. 22-31.

Cooley, Charles H. (1902) *Human Nature and the Social Order*, New York, C. Scribner's Sons.

Cooley, Charles H. (2005) "El Yo Espejo" en *Cuadernos de Información y Comunicación*, vol. 10, pp. 13-26.

6 Durante la realización de entrevistas cualitativas, se aplicó el test de las veinte repuestas a las mismas personas con un intervalo de una hora, ofreciendo apreciables diferencias en el orden y el contenido de las respuestas; pero no en la estructura de la contestación.

Driver, Edwin D. (1969) "Self Conceptions in India and the United States: A Cross-Cultural Validation of the Twenty Statements Test" en *The Sociological Quarterly, vol.* X, pp. 341-359.

Erikson, Erik H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*, New York, W. W. Norton.

Escobar, Modesto (1987) *La Identidad Social del Parado*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Goffman, Erving (1959) *The Presentation of Self in the Everyday Life*, London, Penguin Books.

Goffman, Erving (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Hickman C. Addison y Manford H. Kuhn (1956) *Individual, Groups and Economic Behavior*, New York, Dryden Press.

James, William (1890) *The Principles of Psychology*, New York, H. Holt and company.

Kemper, Theodore. (1966) "Sef Conceptions and the Expectatives of Significant Others" en *The Sociological Quarterly*, vol. 7, pp. 323-344.

Kreitler, Shulamith y Hans Kreitler (1987) "The Psychosemantic Aspects of Self" en T. Honess, et al. (eds.) *Self and Identity. Perspectives across the Lifespan*, London, Routledge & Kegan Paul.

Kuhn, Manford H. (1960) "Self-Attitudes by Age, Sex and Professional Training" en *Sociological Quarterly*, vol. 1, nº 1, pp. 39-55.

Kuhn, Manford H. y Thomas S. McPartland (1954) "An Empirical Investigation of Self-Attitudes" en *American Sociological Review*, vol. 19, pp. 68-76.

Martuccelli, Danilo (2007) *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires, Losada.

McCall, G. John y Jerry L. Simmons (1978) *Identities and Interactions: An Examination of Human Associations in Everyday Life* (rev. ed.), New York, Free Press.

McGuire William J. y Claire V. McGuire (1987) "Developmental Trends and Gender Differences in the Subjective Experience of Self" en Honess, T. et al. (eds.) *Self and Identity. Perspectives across the Lifespan*, London, Routledge & Kegan Paul.

McLaughlin, Barry (1966) "The Way Dictionary and Self Perceived Identity in College Students" en P.J. Stone et al. (eds.) *The General Inquirer*, Cambridge, MA, MIT Press.

McPartland, Thomas S. (1971) *Manual for the Twenty Statements Test*, Kansas City, MI, The Greater Kansas City Mental Healt Foundation.

Mead, George Herbert (1934) *Mind, Self, and Society*, Chicago, Chicago University Press.

Mulford, Harold A. y Winfield. W. Salysbury (1964) "Self Conception in a General Population" en *The Sociological Quarterly*, vol. V, pp. 35-46.

Revilla, Juan Carlos y Francisco Tovar. 2009. "La (re)producción narrativa de la identidad laboral y sus condiciones de posibilidad" en Crespo, E., Prieto, C., y Serrano, A. (coord.) *Trabajo, subjetividad y ciudadanía: paradojas del empleo en una sociedad en transformación*, Madrid, Editorial Complutense, pp. 113-138.

Ricouer, Paul (1996) *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI Editores.

Rossan, Sheilan (1987) "Identity and Its Development in Adulthood" en Honess, T. et al. (eds.) *Self and Identity. Perspectives across the Lifespan*, London, Routledge & Kegan Paul.

Schwirian, Kent P. (1964) "Variation in the Structure of the Khun-Mcpartland Twenty Statements Test and Related Responses Differences" en *The Sociological Quarterly,* vol. V, pp. 47-59.

Stryker, Sheldom y Peter J. Burke (2000): "The Past, Present and Future of an Identity Theory", en *Social Psychology Quarterly*, vol. 63, nº 4, pp. 284-297.

EFICIENCIA Y SATISFACCIÓN CIUDADANA DE LA MANO EN UNA GESTIÓN PÚBLICA CENTRADA EN LA SOCIEDAD DIVERSA

Miguel Ángel Gandarillas[1]

Resumen

El presente artículo resume un proyecto de investigación interventiva con una metodología multinivel de enriquecimiento mutuo entre investigación y proceso de intervención. El proyecto incluyó un estudio comparativo internacional sobre buenas prácticas que responden a los retos y oportunidades de la sociedad compleja, diversa, tecnológica, e intercontectada actual. La investigación incluyó visitas de campo a 29 ciudades de EEUU, Brasil, Venezuela, Portugal, España, Holanda, Francia, Inglaterra, Marruecos, y Alemania, con un estudio de caso en profundidad en el Distrito Centro de Madrid. Se centró en los problemas de seguridad ciudadana de cada ciudad, y cómo las diferentes organizaciones públicas y privadas junto a la participación ciudadana colaboran para solucionar y prevenir los problemas y promover la seguridad, la convivencia y el bienestar social de su entorno. Se recogió información cuantitativa, cualitativa y participativa con cuestionarios, entrevistas, y dinámicas grupales de más de 700 personas entre vecinos, infractores, profesionales de diferentes áreas, y expertos, sobre problemas, limitaciones de los métodos actuales, y soluciones. Se elaboró participativamente una nueva metodología de gestión integral centrada en la comunidad diversa, basada en una combinación de buenas prácticas e innovaciones a nivel internacional, y que responda a los retos y limitaciones actuales. El modelo incluye procedimientos de desarrollo inter-organizacional, reordenando los roles profesionales y simplificando estructuras, desde criterios de eficiencia organizacional, e inclusividad y extensividad social. Como resultado, subrayar la gran riqueza de conocimiento e innovación en prácticas de intervención social generado al utilizar la investigación como instrumento de intervención y viceversa.

En el estudio participaron más de 150 organizaciones de 10 países, entre ellas la IE Universidad, el Ayuntamiento de Madrid, el "European Forum for Urban Security", InNODS, la University of the West of England, el "Institute of Integration and Social Efficacy" de la Universidad de Groningen, el "Center for Court Innovation" (EEUU), y "Sou da Paz" (Brasil).

Palabras clave: comunidad-diversa; gobernanza-comunitaria; seguridad-ciudadana; gestión-comunitaria; desarrollo-interorganizacional

Introducción

El proyecto de investigación aquí presentado tuvo como finalidad el diseño de una metodología preventiva de seguridad ciudadana en contextos de alta diversidad social y cultural. El proyecto se centró en sistemas concretos de gestión y coordinación entre instituciones y agentes sociales, de seguridad y judiciales, y de definición de los roles, funciones y tareas de cada uno. Obedeció a la necesidad observada de una seguridad ciudadana sensible a las nuevas dinámicas sociales relacionadas con el rápido aumento de la diversidad surgida sobre todo del gran crecimiento de inmigración internacional, y a una sociedad más abierta, cambiante, interconectada, y exigente sobre sus derechos. El proyecto buscaba promover la participación y compromiso de las diferentes instituciones, agentes sociales, líderes comunitarios, y ciudadanos en el diseño y puesta a punto de métodos concretos de intervención preventiva primaria, secundaria, y terciaria, incluidas medidas situacionales y de disminución de la probabilidad de reincidencia. Se buscó que los protagonistas del proyecto fuesen los mismos actores sociales y de seguridad ciudadana, y contar con la participación ciudadana y profesional, para lo cual se desarrollaron distintas actuaciones de comunicación que a su vez buscaran la máxima difusión del proyecto en el marco institucional. El objetivo estratégico se centró en aprovechar los recursos de la diversidad para promover la seguridad ciudadana como motor de la integración, convivencia y desarrollo de barrios que en general tienen en su degradación una de las raíces de sus problemas.

Como resultado, se definió un sistema innovador, completo, y preparado de intervención preventiva de seguridad ciudadana, con programas formativos y mecanismos concretos. El proyecto supuso también en su parte aplicada un motor para impulsar un programa de servicios comunitarios relacionados con la seguridad ciudadana (El "*Programa Comunitario de Seguridad Ciudadana*"), el cual a su vez sirvió para enriquecer la información del proyecto de investigación, desde modelos de investigación-acción participativa. En base a un estudio inicial bibliográfico se confeccionó un modelo teórico integrador de diferentes factores que afectan a la seguridad ciudadana (publicado en Gandarillas y Gómez, 2011a). De ahí se formularon una serie de hipótesis de trabajo que también han sido descritas más arriba. Como *hipótesis general*

1 Director InNODS. miguel.gandarillas@innods.net

formulamos que la diversidad social de un territorio local o comunitario supone netamente un recurso de seguridad ciudadana (frente a que supone una dificultad para la seguridad ciudadana).

Objetivos

- Conocer en profundidad las necesidades en materia de seguridad ciudadana y las dinámicas relacionadas con los patrones delictivos habituales en barrios con alta diversidad.
- Estudiar las potencialidades de participación y colaboración ciudadana desde la diversidad de valores de convivencia.
- Evaluar y comparar la eficacia de las metodologías de prevención y promoción de la seguridad ciudadana utilizadas en la actualidad con otras metodologías y experiencias alternativas e innovadoras a nivel internacional.
- Diseñar metodologías y procedimientos de seguridad ciudadana preventiva que complementen a las actualmente existentes y que incluyan mecanismos de gestión y de coordinación entre órganos de seguridad ciudadana, y de estos con órganos judiciales, con servicios sociales y con otros organismos que pudiesen ser de aplicación para estos casos (consulados, servicios educativos, etc.).
- Analizar las necesidades formativas actuales para diseñar e implementar un programa de formación especializada para órganos de seguridad ciudadana y otros posibles organismos de intervención (órganos judiciales, servicios sociales…), a partir de un modelo interdisciplinar.
- Crear espacios de debate y difusión a nivel internacional de metodologías preventivas aplicadas a estos casos.
- Promocionar la cooperación internacional en materia de seguridad ciudadana.
- Facilitar la exportación y transferencia de programas formativos y de intervención a otros países de la Unión Europea con similares características, otros países de la Unión Europea o de terceros países (Magreb y América Latina).
- Diseñar modelos de promoción de la seguridad ciudadana como estrategia sinérgica de la convivencia, la integración y cohesión social, la construcción de valores compartidos, y el desarrollo comunitario en lugares con alta diversidad.
- Contribuir a través de la Investigación-Acción-Participativa a la integración, seguridad, empoderamiento y desarrollo comunitarios en comunidades socialmente fragmentadas de Madrid (como Lavapiés), donde las tasas de delincuencia se han incrementado en los últimos años.
- Identificar los recursos que la diversidad ofrece para la promoción de la seguridad como estrategia para el desarrollo y la integración comunitarios.
- Fomentar la integración y el desarrollo comunitarios a través del fortalecimiento de los valores de la diversidad y los recursos para una comunidad segura y confiada. El uso de la prevención y promoción de la seguridad como una herramienta para el desarrollo comunitario es un enfoque innovador y prometedor, gracias a su gran potencial de participación.
- Evaluar dichos programas y difundir sus resultados a través de congresos y publicaciones.

Metodología y procedimiento

El proyecto tuvo un calendario de trabajo de tres años, finalizando en el Congreso Internacional sobre Seguridad en la Sociedad Diversa (Octubre de 2011).

Diseño y procedimiento

El programa de investigación comenzó con un proyecto piloto en el Distrito Centro de Madrid (DCM), que partió de un estudio sobre las dificultades y retos de integración y desarrollo comunitario de barrios con alta diversidad social. El proyecto piloto identificó la seguridad ciudadana como factor o eje fundamental que ponía en riesgo este desarrollo, pero también como oportunidad para facilitar una convivencia en diversidad, que impulsase la integración y el desarrollo social en estos barrios. Se procedió al análisis de viabilidad de un programa de investigación, desarrollo, e innovación, a la planificación del diseño y procedimiento de desarrollo y a su puesta en marcha (para lo cual fue fundamental el apoyo de diferentes entidades públicas y privadas nacionales e internacionales y de la Comisión Europea). El programa, en su proceso central, consistió en un trabajo de 3 años, con tres fases interrelacionadas (ver **Gráfico 6.1**): Investigación (1º año); diseño de metodología de seguridad ciudadana (2º año); y formación en metodología (3º año). Aunque cada periodo de tiempo se centró sobre una etapa, realmente en todo momento se realizaron actividades relacionadas con las tres etapas, enriqueciéndose mutuamente de con un enfoque de integración progresiva, que acabó confluyéndose sintéticamente en el Congreso Internacional de Seguridad Ciudadana para la sociedad Diversa (ver **Gráfico 6.2**).

La primera etapa priorizó la investigación aplicada, con un diseño combinado académico hipotético-deductivo, de investigación comparada, y de investigación-acción participativa (Ver **Gráfico 6.3**). Esta última fue el principal método para obtener la información primaria del estudio de campo e integrar información cuantitativa (cuestionarios y encuestas), cualitativa (entrevistas individuales y grupales, observación participante) y participativa (técnicas grupales, talleres creativos, paneles Delphi, actividades de campo). La investigación empírica y estudio de campo más exhaustiva se centró sobre todo en el Distrito Centro de Madrid. Se recogió también información a través de visita de campo de otras 26 ciudades de 9 países. Las técnicas de recogida de información primaria se utilizaron para obtener datos acerca de los diferentes campos sociales e institucionales que tienen que ver con la seguridad ciudadana: Necesidades, problemas y recursos sociales e informales relacionados con la seguridad ciudadana; Percepciones, sentimientos, representaciones, concepciones y discursos sociales sobre la seguridad ciudadana; Patrones y dinámicas de delincuencia; Métodos de seguridad existentes y tipos de recursos formales e informales relacionados con ámbitos de prevención, promoción y apoyo en seguridad ciudadana; propuestas de agentes sociales y de seguridad ciudadana, miembros de la comunidad, víctimas y personas infractoras.

En particular el estudio con metodología de investigación-acción participativa se basó en el trabajo de tres grupos de participación: El Panel de Expertos (grupo multidisciplinar de especialistas nacionales e internacionales específico para este proyecto), la Mesa de Espacios Públicos (profesionales de diferentes entidades trabajando sobre el terreno en el Distrito Centro de Madrid, ya previamente existente) y el Foro de Participación Ciudadana (ciudadanos de los 6 barrios del DCM, constituido por el Programa Comunitario de Seguridad Ciudadana, en el que se inserta este proyecto). Los tres grupos trabajaron con técnicas de análisis y creatividad grupal el diagnóstico de la situación y de la estructura y flujograma de los recursos que procuran responder los principales problemas de cada barrio y de todo el distrito, y la definición de medida, propuestas y métodos que den nuevas soluciones a los problemas no resueltos. Los resultados de los tres grupos también fueron integrados de forma participativa a través de técnicas grupales deliberativas y creativas. Así mismo fue integrada en todo ello de forma progresiva desde el Equipo Técnico organizador del Programa la información recogida de las actividades del Programa Comunitario de Seguridad Ciudadana (en el cuál se insertaba el proyecto de investigación), y en particular las del Servicio de Atención Psicosocial (servicio preventivo y apoyo a personas y grupos afectadas por problemas de inseguridad) y del Programa Formativo (en el que se formaron en los nuevos perfiles profesionales y nuevas metodologías a profesionales de diferentes campos, con pedagogía participativa de debate, análisis práctico y aplicación de las metodologías definidas a los problemas de su trabajo). En base a un diseño central hipotético-deductivo, esta información primaria fue contrastada e integrada con los resultados del estudio académico incluyendo la investigación bibliográfica y de datos cualitativos y cuantitativos procedentes de la investigación internacional comparada.

La investigación comparada obtuvo sus datos primarios a través de visitas de campo a buenas prácticas nacionales e internacionales con el fin de lograr un conocimiento profundo y global, base de los modelos para el diseño de la metodología de intervención de seguridad ciudadana. La confrontación de la realidad del Distrito Centro de Madrid con los modelos teóricos y aplicados de seguridad ciudadana a nivel internacional facilito la comprensión y definición de los marcos de actuación en seguridad ciudadana. El procedimiento permitió un diseño de progresiva integración de metodología de seguridad ciudadana, con herramientas, agentes, roles, funciones y programas de

formación, con el objetivo de producir cambios en el sistema de prevención y promoción de la seguridad ciudadana. A través de las citadas técnicas participativas el modelo fue analizado grupalmente y modificado de acuerdo a la retroalimentación continua de expertos nacionales e internaciones, profesionales de diferentes campos,

y ciudadanos del DCM en general. Las directrices del producto resultante (Sistema Integral de Seguridad Ciudadana) fueron sintetizadas en el proceso que culminó en el encuentro de todas las partes participantes nacionales e internacionales (el Congreso Internacional de Seguridad Ciudadana en la Sociedad Diversa).

Técnicas y participantes

Estudio bibliográfico y comparativo internacional. Se realizo un estudio internacional bibliográfico sobre modelos teóricos y aplicados comparativo incluyendo experiencias de países europeos y otros países con altas tasas de delincuencia (p.e., Brasil, EE.UU).

Información secundaria. Se recogió información de fuentes ya disponibles de:

- Estudios sobre el Distrito Centro de Madrid.
- Estadísticas sobre el perfil demográfico y social del distrito Centro.
- Padrón Municipal de Habitantes (2009)
- Anuario Estadístico del Ayuntamiento de Madrid (2009)
- Estadísticas sobre criminalidad en el distrito Centro
- Estadísticas mensuales de Policía Municipal
- Estadísticas de criminalidad de la Comisaría del distrito Centro

Las visitas de campo internacionales a lugares con problemas importantes y con buenas prácticas permitieron ncorporar información primaria a la investigación comparativa.

Técnicas cuantitativas. 60 cuestionarios fueron administrados a vecinos, trabajadores, comerciantes y usuarios en los 6 barrios del DCM. El cuestionario incluía preguntas con escala de intervalo (que generó datos cuantitativos) y preguntas abiertas (que fueron integradas en el análisis cualitativo). El cuestionario buscaba aproximar introductoriamente a los investigadores en los principales problemas de cada barrio, y a la percepción de inseguridad y experiencia de victimización de las personas. No tuvo valor estadístico, ya que no siguió un procedimiento de muestreo riguroso.

Técnicas cualitativas. En el Distrito Centro de Madrid:

- Entrevistas a profesionales y expertos (total 55 entrevistados)
- Entrevistas a infractores (total 18 entrevistados) seleccionados a través del conocimiento directo de los entrevistadores (seleccionados por su conocimiento previo en su trabajo con infractores del barrio), o a través de
- técnicas de observación participante). La totalidad de los infractores eran reincidentes con delitos menores (hurtos, menudeo de drogas) y en algunos casos con delitos mayores (robo a la fuerza, por métodos como el ahogo o el
- uso de armas blancas). Todos ellos realizaron al menos una parte de sus delitos en el Distrito Centro de Madrid. Además, se incluyó aquí el análisis de una entrevista en Tanger a un grupo de 3 amigos, de los cuáles uno había
- delinquido en el Distrito Centro de Madrid, otro había estado en España una vez (los dos sin papeles) y el tercero era amigo de ellos. Los tres tenían intención de volver a España.
- Entrevistas a vecinos, víctimas, líderes comunitarios, comerciantes, (total 180 entrevistados)
- En visitas de campo a buenas prácticas en metodologías de seguridad ciudadana.
- Países y ciudades visitadas:
  - Brasil (Ride Janeiro, BelHorizonte, SaPaulo, PortAlegre, Brasilia, Belem, y Manaus).
  - Venezuela (Caracas)
  - Holanda (Groningen, Enschede, Amsterdam)
  - Marruecos (Tanger, Tetuán)
  - Estados Unidos (Los Ángeles, Pasadena, San Francisco, Chicago, Indianápolis, Washington, y New York)
  - Portugal (Lisboa)
  - España (Madrid, Fuenlabrada, Algete, Badalona, Barcelona)
  - Francia (Paris)
  - Alemania (Berlin)

Técnicas participativas. Se utilizaron dinámicas y técnicas grupales de análisis y creatividad con los siguientes grupos:

ACTIVIDAD	DETALLES	
Panel de expertos	Número de participantes	26
	Perfil de participantes	Expertos nacionales e internacionales de diversas áreas de intervención: Policía Nacional, Policía Municipal, Servicios Sociales, intervención social, Universidad.
Mesa de Espacios Públicos del Distrito Centro de Madrid	Número de participantes	20
	Perfil de participantes	Profesionales de intervención social que realizan actividades en los espacios públicos, profesionales del ámbito de la seguridad (Policía Municipal, Policía Nacional).
Foro de Participación Ciudadana del Distrito Centro de Madrid	Número de participantes	125. Del grupo principal de ciudadanos de todo el Distrito se constituyeron grupos por barrios y por ejes temáticos.
	Perfil de participantes	Vecinos, comerciantes, representantes de asociaciones de vecinos, comerciantes, inmigrantes; representantes de entidades de intervención social.
Servicio de Atención Psicosocial	Número de participantes	65
	Perfil de participantes	Vecinos del DCM con riesgo de victimización (o con episodio de victimización) o de infracción. Familias o grupos en conflicto. Profesionales de diferentes disciplinas.
Programa Formativo (sobre perfiles profesionales de la metodología definida)	Número de participantes	45
	Perfil de participantes	Profesionales de áreas sociales y de la policía.

Diferentes actividades participativas con técnicas grupales de creatividad a nivel local e internacional fueron articuladas y confluyeron en un diagnóstico y metodología integral para la sociedad diversa.

Gráfico 6.1. Fases del procedimiento del Programa General.

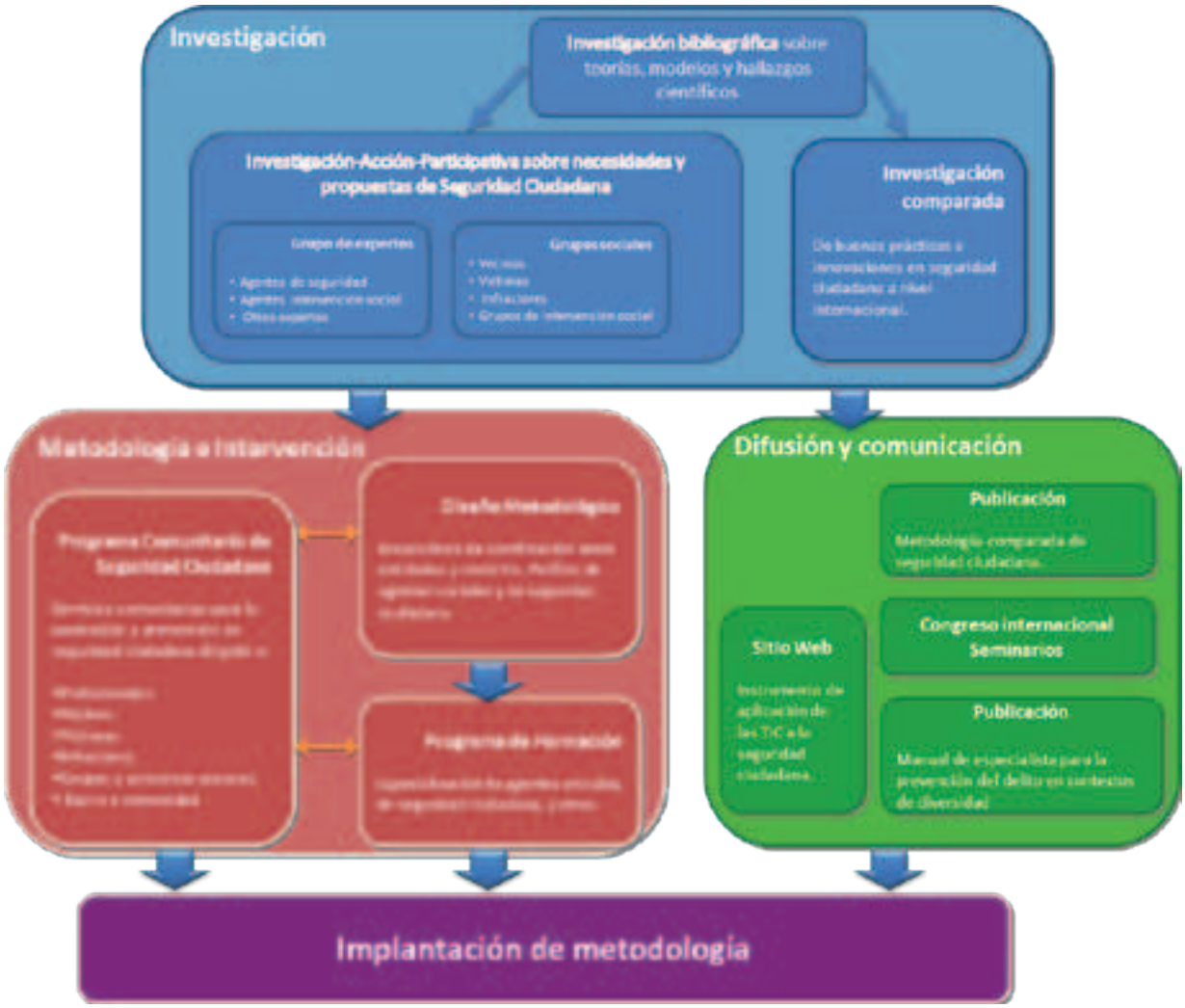
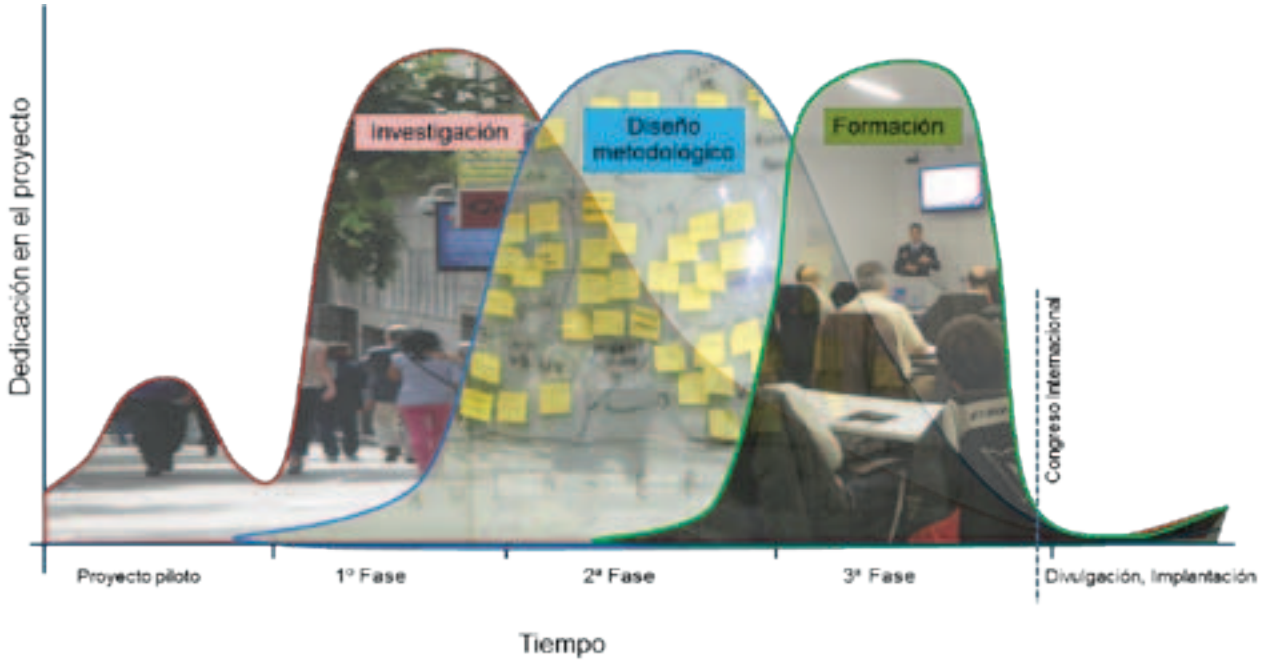


Gráfico 6.2. Dedicación a fases del proyecto.



Resultados y conclusiones

Buena parte de los resultados, discusión y conclusiones de investigación se recoge en Gandarillas y Gómez (2011a), en particular lo que se refiere al estudio descriptivo y analítico de la seguridad ciudadana en nuestra sociedad actual. La metodología resultante que emana del estudio se desarrolla en Gandarillas y Gómez (2011b). Como ya se ha señalado y se puede observar en el Gráfico 6.3., los resultados y productos de la investigación comparativa son fruto de un proceso incremental en el que primero los diagnósticos y después en el diseño metodológico fueron analizados participativamente y afinados progresivamente con el "feedback" de los grupos participantes, especialmente en Madrid (España), pero también con actividades paralelas en las diferentes ciudades de los países participantes. Después de una definición concreta de la metodología de seguridad ciudadana para la sociedad diversa, el trabajo entre los grupos de las diferentes ciudades confluyó y desembocó en una síntesis de la principales principios y Directrices Internacionales de Seguridad Ciudadana en la Sociedad Diversa, cuyo texto final fue debatido y aprobado por los representantes y portavoces de los grupos de las diferentes ciudades participantes en el Congreso Internacional sobre Seguridad Ciudadana en la Sociedad Diversa. Estas directrices fueron publicadas en la Memoria del Congreso, junto a otras directrices adicionales sobre temas más concretos pero identificados como de especial relevancia, y que también fueron finalmente debatidos y aprobados en el Congreso por expertos de diferentes países (Directrices Internacionales en Gobernanza Comunitaria, en Prácticas No Discriminatorias, y en el Derecho Universal al Hogar).

Los resultados de esta investigación han llevado a unos fructíferos productos aplicados a nuestra sociedad presente y futura, y que creemos que serán de gran utilidad en ámbitos como la eficiencia, la eficacia, la satisfacción de ciudadanos y profesionales, y la calidad de vida y bienestar de la comunidad diversa. Estamos convencidos de que la metodología resultante será de gran utilidad tanto en los contextos estudiados como en cualquier otro donde haya un interés por valorar y aprovechar la riqueza y diversidad de nuestras sociedades.

Portada del folleto informativo del Programa Formativo para profesionales de diferentes disciplinas, cuya metodología participativa supuso una rica aportación al estudio

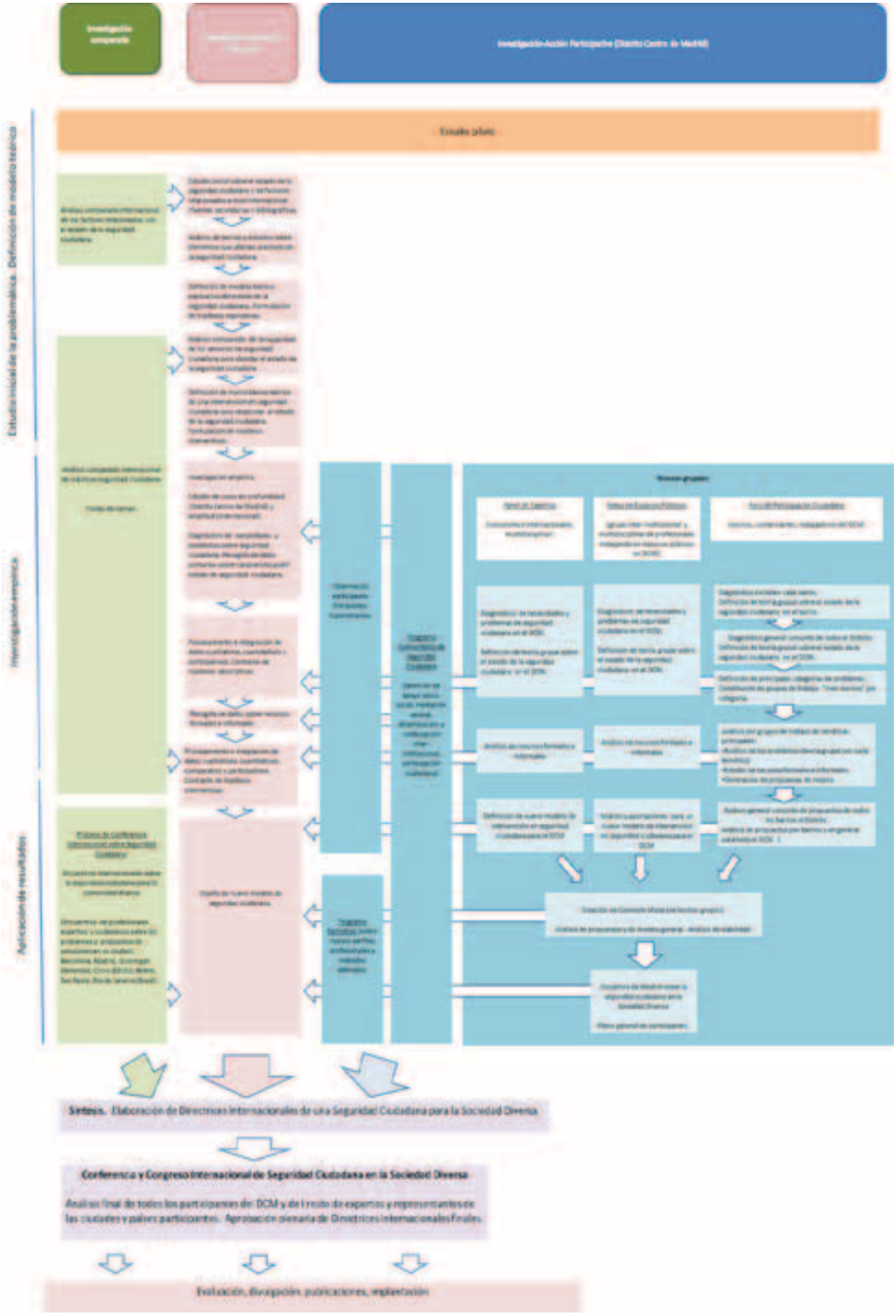
Entidades organizadoras y participantes

El programa de investigación fue organizado por un equipo de investigación de la IE University. Muchos fueron los principales participantes de las diferentes instituciones que colaboraron en este programa. La siguiente lista incluye aquellas entidades que se implicaron directamente en el proceso de investigación:

Colaboradores oficiales:

- Departamento de Cooperación Internacional del Cuerpo Superior de Policía Nacional de España

Gráfico 6.3. Diseño y procedimiento de investigación.



- Clínica Médico-Forense de la Comunidad de Madrid
- European Forum for Urban Safety
- University of the West of England
- Departamento de Servicios Sociales del Distrito Centro del Ayuntamiento de Madrid

Principales entidades colaboradoras. Varios grupos fueron creados o participaron en el programa de investigación, de organizaciones como:

- *Mesa de Espacios Públicos del Distrito Centro*:
- Asociación APRAMP (Asociación para la Protección, Reinserción y
- Atención de la Mujer Prostituida)
- Asociación COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y
- Bisexuales)
- Asociación Ibn Batuta (Asociación marroquí)
- Asociación LUMBRE (Asociación de intervención con menores)
- Centro de día municipal para adolescentes
- Colectivo HETAIRA (Colectivo de trabajadoras del sexo)
- Departamento de servicios a la ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid
- Servicio de Educación social del Ayuntamiento de Madrid
- Centro Comunitario Casino de la Reina del Ayuntamiento de Madrid
- Equipo de mediación comunitaria con drogodependientes en espacios
- públicos
- Médicos del mundoProyecto de intervención en calle con trabajadoras del
- sexo
- Samur Social – Equipo de Calle 10: intervención en calle con personas sin
- hogar
- Servicio de dinamizacion de espacios públicos del Ayuntamiento de Madrid
- Servicio de dinamización vecinal de la Federación de Asociaciones
- Vecinales de Madrid
- Programa Comunitario de Seguridad Ciudadana
- Policía Municipal de Madrid
- Cuerpo Nacional de Policía
- *Foro de Participación Ciudadana en Seguridad Ciudadana*.

Entidades con miembros participantes:

- Asociación de vecinos de Chueca
- Asociación Madrileña de Vecinos, Comerciantes y Empresarios Distrito 12
- Asociación Pitote
- Asociación de Vecinos del Barrio Justicia
- Asociación de Vecinos del Distrito Centro-Latina (AVECLA)
- La Fuentecilla
- Asociación Amigos de la Cornisa de las Vistillas
- AHELPa (Asociación de Empresarios de Hostelería La Paloma)
- Asociación Intercultural Gitana Yerba-buena
- Asociación de Madres y Padres de Alumnos del IES Lope de Vega

- AISE (Asociación de Inmigrantes Senegaleses en España)
- APRAMP
- Centro de Día de Menores de Cruz Roja
- Programa de información y atención a homosexuales y transexuales de la Comunidad de Madrid
- Asociación Cultural la Fuentecilla
- Asociación de Madres y Padres de Alumnos del IES San Isidro
- Colectivo Valiente Bangla
- Asociación de Comerciantes Nuevo Rastro Madrid
- Asociación de mayoristas de la zona centro de Madrid
- Movimiento Contra la Intolerancia
- Asociación de vecinos, comerciantes y empresarios Distrito 12
- Vecinos y vecinas no asociados

Panel de Expertos. Entidades con expertos participantes:

- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. España.
- European Forum for Urban Security. Italia.
- Fiscalía de menores. España.
- Academia de Policía de la CAM. España.
- Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI), España.
- Comisaría de Policía Nacional del Distrito Centro. España.
- Cuerpo Nacional de Policía. España.
- Observatorio de Seguridad. Policía Municipal. España.
- Policía Local de Fuenlabrada. España.
- Unidad de Policía Municipal del Distrito Centro Norte. España.
- Unidad de Policía Municipal del Distrito Centro Sur. España.
- Servicios Sociales del distrito centro. España.
- Instituto Sou da Paz. Brasil.
- Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Universidad Complutense de Madrid . España.
- University of the West of England, UK.
- Tribunal Supremo. España.
- Fiscalía Provincial de Madrid.
- Colegio Oficial de Ciencias Políticas y Sociología. España.
- Gabinete de Estudios de Seguridad Interior, Ministerio del Interior. España
- Comisaría del distrito Centro, del Cuerpo Nacional de Policía. España.
- Interurbano, Arquitectura y Urbanismo.

Entidades que organizaron Encuentros en sus ciudades preparatorios de la Conferencia Internacional:

- Movimento Segurança para Todos, Belem (Brasil).
- Instituut voor Integratie en Sociale Weerbaarheid, Universiteit van Groningen,
- Groningen (Países Bajos).
- IE Universidad, Madrid (España).
- Sou da Paz, São Paulo (Brasil).
- Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH). Rio de Janeiro (Brasil).

- Transit Projectes, Be City, ITD. Barcelona (España).
- The Town of Cicero, Chicago (USA).

Otras entidades españolas que contribuyeron al programa de investigación general en diferentes áreas:

- Guàrdia Urbana de Badalona. España.
- Unijepol
- Plataforma por la Gestión Policial de la Diversidad
- Policía Municipal de Alcobendas
- Policía Municipal de Castellón
- Policía Municipal de Aranjuez
- Policía Municipal de Valladolid
- Policia Municipal de Teulada
- Policía Municipal de Alcalá de Henares
- Policía Municipal de Algete
- Centro Penitenciario de Segovia, España.

Colaboradores locales, en el proyecto de investigación del Distrito Centro de Madrid:

- Academia de Policía de la CAM.
- AEGAL
- Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del
- Menor Infractor.
- AISE (Asociación de Inmigrantes Senegaleses en España)
- Amigos de la Cornisa de las Vistillas
- AMPA del IES Lope de Vega
- AMPA San Isidro
- APRECA Asociación de Comerciantes Preciados y el Carmen
- Asociación Amigos de la Cornisa de las Vistillas
- Asociación Cultural La Fuentecilla
- Asociación de Bangladesh en Madrid
- Asociación de Comerciantes del barrio de las Letras
- Asociación de Comerciantes del Barrio de Maravillas
- Asociación de Empresarios y Hosteleros de la Paloma
- Asociación de Vecinos de Chueca
- Asociación de vecinos de Justicia
- Asociación de Vecinos de las Cavas y Costanillas
- Asociación de Vecinos del Distrito Centro-Latina (AVECLA)
- Asociación Madrileña de Vecinos, Comerciantes y Empresarios Distrito 12
- Asociación Pitote
- Asociación Sen Teranga
- Asociación Yerbabuena
- ATILA (Asociación de Vecinos y Comerciantes Tirso de Molina-Lavapiés)
- COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de
- Madrid
- Colegio de C.C. Políticas y Sociología.

- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Comisaría de Policía Nacional del Distrito Centro
- Cruz Roja. Técnico en participación comunitaria
- Cuerpo Nacional de Policía
- Fiscalía Provincial de Madrid.
- Movimiento contra la Intolerancia
- Observatorio de Seguridad. Policía Municipal
- Policía Local de Fuenlabrada.
- Programa de Información y Atención a Homosexuales y Transexuales de la
- CAM
- Servicios Sociales del Distrito Centro, Madrid.
- Triball
- Unidad de Policía Municipal del Distrito Centro Norte Madrid.
- Unidad de Policía Municipal del Distrito Centro Sur
- Universidad Autónoma de Madrid.
- Universidad Complutense de Madrid.

Colaboradores internacionales. En las visitas de campo del equipo de investigación para la investigación internacional comparada o en el proceso que concluyó en el Congreso Internacional:

INGLATERRA

- Brent City Council, London
- Brent City Police
- University of the West of England, Bristol
- Bristol Metropolitan Police
- London Metropolitan Police

FRANCIA

- European Forum for Urban Safety
- INHESJ
- National Police in Paris
- Préfecture de Police de Paris.
- Consejeria de Interior, France Embassy in Madrid

ALEMANIA

- International Cooperation Unit, Berlin Police Department
- Spandau Prevention Unit, Berlin Police Deparment
- Neuköhll Quartier Management Unit, Berlin Government.

PAISES BAJOS

- Instituut voor Integratie en Sociale Weerbaarheid, University of Groningen
- Groningen Politie, RRHH
- Politietop Divers, Holanda

- Universiteit Twente, Holanda
- Twente Politie, Holanda
- Amsterdam Politie, Holanda
- Amsterdam Politie, programa Divers, Holanda
- Wijkaanpak office, City of Amsterdam (Holanda)

PORTUGAL

- Instituto de Ciencias Sociales (Universidad de Lisboa)
- Policia Nacional de Portugal
- Policía Municipal de Cascais

ESTADOS UNIDOS

- U.S. Department of Justice, Community Relations Service
- Flintridge Center, Community Services Program Associate
- Community Services Division, Pasadena Police Department
- Community Relations Service (CRS), US Department of Justice
- Open Society Justice Initiative
- Arriba Juntos, Mission, San Francisco
- Mission Community Response Network, S. Francisco
- Chicago Police Department
- Mission Neighborhood Centers, S. Francisco
- Enlace Chicago
- Chicago Police Department 10th District
- University of Chicago Crime Lab
- Illinois Center for Violence Prevention
- Community Prosecution Division, Deputy Prosecuting Attorney, Cicero, Chicago
- Town of Cicero Police Department
- Corazón Community Services, Cicero, Illinois
- Indianapolis Community Justice Center
- U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, Washington
- U.S. Department of Justice, Civil Rights Division, Washington
- Association of Prosecuting Attorneys, Washington
- Red Hook Community Justice Center, New York
- Red Hook Community Justice Center, New York
- Harlem Community Justice Center, New York
- Community Board Eleven of Manhattan, New York
- Center for Court Innovation
- Bryant Park Foundation, New York

BRASIL

- UCAM , Grupo de Estudos Estratégicos GEE-UFRJ, Rio de Janeiro
- Viva Rio, Rio de Janeiro
- Observatorio de Favelas, Rio de Janeiro
- Rede de Desenvolvimento da Maré, Rio de Janeiro
- ISP (Instituto de Segurança Pública) da Secretaría de Segurança do Governo do Estado, Rio de Janeiro
- Centro de Estudos de Segurança y Ciudadanía (CESEC)

- Policia Comunitaria de la Favela de Sta. Marta, Rio de Janeiro
- Fica Vivo, Belo Horizonte
- Sou da Paz, Sao Paolo
- Nucleo de Estudios de las Violencia USP, Sao Paolo
- Policia Militar, Policia Comunitaria do Estado, Sao Paolo
- Base Comunitaria de Segurança do Jardim Ranieri, 37º BPM, Sao Paolo
- Base Comunitaria de Segurança Praça Rotary, Sao Paolo
- Grupo de Pesquisa sobre Violencia y Segurança Publica, Sao Paolo
- IMED, Rio Grande do Sul
- PUCRS, Rio Grande do Sul
- Secretaría da Segurança Pública do Governo do Estado, Rio Grande do Sul
- Projecto Renascer da Esperança, Barrio Restinga , Porto Alegre
- CEL PM, Rio Grande do Sul
- Policia Comunitaria, Barrio Terra Firme, Porto Alegre
- Policia Comunitaria, Barrio Belem Novo, Restinga, Porto Alegre
- Grupo Escoteiros Negros, Belem Novo, Restinga, Porto ALegre
- Policia Civil de Belém, Pará
- Departamento de Sociología – Universidad Federal de Pará
- Casa de Estudos Hispano-Americanos, Pará
- Movimiento Segurança para Todos, Belém, Pará
- Presidente Conselho de Seguranza Comunitaria do Tapania, Pará
- Departamento de Psicología en la UFAM, Manaus.
- Centro Socioeducativo Carcel Menores, Manaus
- Director Centro Socioeducativo de Dagmar Feitosa (Carcel de menores)
- Ministério da Educação de Brasil
- PRONASCI, Ministério de Justicia
- Coordenador – Rede INFOSEG
- CONASP, Ministério Justicia, Brasil

VENEZUELA

- Universidad Central de Venezuela
- Policía Comunal de Caracas
- Comisario de Policía Comunal La Coromoto

MARRUECOS

- Paideia Tanger
- Entreé Nationale en Tanger
- CEAR Tanger
- Atil, Tetuan

JAPÓN

- Japon International Cooperation Agency (Jica).

Subvenciones

El proyecto de investigación contó con el apoyo del programa de subvenciones del "Prevención y Lucha contra el Crimen" de la Dirección General de Justicia, Libertad, Seguridad de la Comisión Europea.

Nos gustaría agradecer a todos los participantes de nuestro programa de investigación

por su inestimable contribución.

Referencias

Gandarillas, M.A, y Gómez, L. (2011a): *Seguridad Ciudadana Comparada Aplicada a la Sociedad Diversa*. Madrid: IE Universidad y CultivaLibros. ISBN 13: 978-84-9923-994-1. Depósito Legal: M-8244-2012.

Gandarillas, M.A., y Gómez, L. (2011b): *Manual de Seguridad Ciudadana para el Profesional en la Sociedad Diversa*. Madrid: IE Universidad y CultivaLibros. ISBN 13: 978-84-9923-988-0. Depósito Legal: M-8242-2012.

DINAMIZACIÓN COMUNITARIA 2.0.: LAS INCLUSIÓN DE LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES EN LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA

Rubén Arriazu Muñoz y José Luis Fernández-Pacheco Sáez[1]

Resumen

Internet constituye por sí mismo un medio de comunicación que altera modifica y reestructura los procesos de interacción y socialización de un individuo, grupo o sociedad. El progresivo uso de las herramientas comunicativas *on-line* (Foros de Discusión, Listas de Correo, IRC-Chats, etc..) ha venido motivado por su propia funcionalidad redefiniendo los patrones comunicativos ortodoxos en el espacio-tiempo. Aplicando este planteamiento al ámbito del Trabajo Social surgen cuestiones importantes, tales como, ¿Constituyen estas herramientas de comunicación virtuales un instrumento con el que fomentar y dinamizar la participación socio-comunitaria?, ¿Podrían incluirse estas herramientas dentro de las propuestas metodológicas de intervención en el ámbito del Trabajo Social?, ¿Qué papel jugará Internet, y más concretamente, las herramientas de comunicación *on-line* en el ámbito del Trabajo Social de las próximas décadas?

El objetivo del presente artículo es abordar estas preguntas desde un punto de vista global y sistemático analizando las ventajas e inconvenientes que plantea actualmente el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el ámbito del Trabajo Social. Para ello, centraremos la atención en la implicación que históricamente ha tenido, y tiene, la tecnológica en los procesos de participación ciudadana e intervención social reflexionando sobre la potencialidad de estas herramientas para la práctica profesional. Se trata, en definitiva, de analizar la viabilidad que poseen los recursos tecnológicos comunicativos en el marco de las competencias profesionales del Trabajo Social.

Palabras claves: Trabajo Social on-line, Participación comunitaria on-line, Herramientas de Intervención *on-line*, Voluntariado on-line, Comunicación Mediada por Computadora (CMC).

1. Introducción

Desde un planteamiento convencional, la lógica del diseño tecnológico ha estado orientada a la mejora de las condiciones vitales del individuo. En la práctica no siempre ha sido así, el desarrollo tecnológico no ha resultado un proceso homogéneo y accesible, ni para todas las personas, ni para todos los contextos socioculturales. Consecuentemente, la implantación de estos sistemas tecnológicos, y especialmente, los que afectan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) ha provocado realidades duales donde los individuos que no acceden o poseen este tipo de servicio/herramienta/recurso quedan relegados a planos subyacentes de aislamiento en la Sociedad Global del Conocimiento. Sobre esta cuestión, Alvin Toffler pone de manifiesto que "Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no pueden leer y escribir, sino quienes no pueden aprender, desaprender y volver a aprender" (Toffler, 1996). Sin embargo, llegados a este punto, conviene, no solamente quedarse en el escenario catastrofista que describe Toffler, sino incidir en el condicionante previo a éste, es decir, ¿Qué lugar ocupan las personas en el mundo si no tienen acceso a las TICs?, y en el caso de que tuviéramos acceso, ¿Cómo resulta ser el proceso de aprendizaje y aplicación de las TICs al ámbito personal, social y/o profesional?

Tomando en consideración esta premisa que ha dado lugar a la atribución de sobrenombres como "analfabetos digitales" para aquellas personas no vinculadas al uso de las TICs (Ortoll, 2007:85), la propuesta analítica de este texto pretende examinar las potencialidades del uso de las TICs para las profesiones relacionadas con la intervención social, como es el caso del Trabajo Social, prestando especial atención a dos elementos interdependientes; por un lado, los procesos de participación y dinamización social, y por otro, las metodologías de intervención social aplicadas al estudio de caso.

Desde un punto de vista retrospectivo, los avances tecnológicos en la comunicación han estado más o menos presentes en determinados modelos de ayuda mutua e intervención social. Históricamente, el teléfono constituye uno de los primeros ejemplos tecnológicos básicos que ha facilitado y agilizado el desarrollo de las prácticas profesionales. Si pensamos cómo sería hoy el despacho de un Trabajador/a Social sin teléfono, cómo cambiaría su práctica profesional del día a día, seguramente tomemos conciencia de la centralidad del teléfono en la práctica profesional. Superando el nivel instrumental, y profundizando en los procesos de intervención social y ayuda, el teléfono ha servido, y sirve, como herramienta comunicativa en la intervención psico-social. Asociaciones como "*El Teléfono de la Esperanza*", "*SOS ayuda*

1 Rubén Arriazu Muñoz. Universidad de Extremadura. rarriazu@unex.es
José Luis Fernández-Pacheco Sáez. Universidad Tecnológica Equinoccial. Matriz Quito. Ecuador. jlfernandezp@ute.edu.ec

al maltrato", o el "*Servicio de Teleasistencia*",[2] utilizan actualmente este recurso como elemento central de acceso y cobertura de los servicios que prestan.

Aplicando esta misma lógica cabe preguntarse ¿Puede Internet, entendido como un medio de comunicación, contribuir de forma activa en los procesos de participación y dinamización socio-comunitaria? Desde el punto de vista del Trabajo Social ¿Qué ventajas e inconvenientes plantea la intervención social a través de Internet? Para dar respuesta a estas cuestiones es necesario profundizar sobre los beneficios y riesgos que ofrece el espacio virtual como medio comunicativo examinando las singularidades que presenta la práctica profesional cotidiana.

2. Herramientas de comunicación virtual aplicadas al Trabajo Social

Los procesos de participación social a través de Internet están supeditados, en su funcionamiento, a un conjunto de medios o herramientas comunicativas *on-line*. Estas herramientas han modificado los canales comunicativos pre-existentes tanto para el ciudadano "*de a pie*", como para los profesionales de una disciplina científica. Prestando atención a este último grupo, es importante examinar la funcionalidad que tienen, o pueden tener, determinadas herramientas comunicativas *on-line* para el Trabajo Social. Para ello, atenderemos a dos planos de análisis complementarios, por un lado, a la propia utilidad que reportan estas herramientas para el profesional del Trabajo Social, es decir, cómo los Trabajadores Sociales pueden hacer uso de este tipo de herramientas para mantenerse vinculados a cuestiones profesionales. Y por otro, y desde un plano más orientado al ejercicio de la profesión, se vinculará la utilización de estas herramientas comunicativas a las metodologías de participación y dinamización de grupos sociales aplicadas desde el Trabajo Social.

Una de las taxonomías más consensuadas sobre instrumentos comunicativos en Internet tiene como punto de partida el grado de sincronía que se genera en el acto comunicativo, diferenciando entre herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas (Yus, 2001). En el caso del primer grupo, la sincronía viene determinada por la confluencia en el espacio de tiempo de los interlocutores, independientemente de su contexto geográfico. Ejemplos de este primer grupo podrían ser los sistemas basados en el protocolo *Internet Relay Chat* (IRC), comúnmente conocido como Chat, o las herramientas integrales de voz y texto basadas en el sistema (Voice IP), utilizadas para realizar videoconferencias. Las herramientas de comunicación asincrónicas en cambio, son aquellas en las que los interlocutores no comparten ni espacio ni tiempo, es decir, son herramientas que no requieren de un elevado grado de instantaneidad entre las partes ya que se da por hecho la espera en el tiempo de la respuesta. Ejemplos de este tipo de herramientas podrían ser las Listas de Correo, los Foros de Discusión y/o, en determinados casos,[3] los sistemas *microblogging* como pueden ser Facebook, Academia, Twitter, Tuenti, Eskup, LinkedIn, Google +, etc…

Tomando como referencia esta clasificación que determina los procesos comunicativos según su marco temporal de respuesta, es turno ahora de describir y analizar la adaptabilidad que presentan este tipo de herramientas en el ámbito del Trabajo Social. El abordaje de todas las herramientas *on-line* existentes en la actualidad resulta una tarea que trasgrede los límites del texto, por este motivo, hemos seleccionado las que a nuestro juicio, consideramos se ajustan mejor a los proceso de dinamización y participación social.

2.1 Lista de Correo */ Mailing list.*

Las listas de correo, listas de discusión o *mailing list* pueden definirse como una lista donde se encuentran registradas una serie de personas que comparten o tienen una afinidad/interés común. Su funcionamiento es bastante sencillo: básicamente consta de un programa donde se almacenan las direcciones de correo electrónico de todas las personas que forman parte de la lista, o mejor dicho, que están suscritas a la misma. Cada vez que una persona envía un mensaje a la lista, este programa se encarga de enviar una copia al resto de personas que están suscritas a ésta (Barrueco *et al*, 1996:23). El envío de este mensaje puede quedarse en un plano divulgativo, es decir, de transferencia de información o, por el contrario, en un plano de debate, donde los miembros del grupo responden a la lista e intercambian diferentes puntos de vista sobre dicha temática. Dentro del ámbito del Trabajo Social, existen un número considerable de listas de correo. Por citar algunas de las más representativas en el caso español, cabría hablar de portales como RedIRIS o ELISTAS [4] que ofertan este servicio de manera gratuita desde hace casi una década. En un plano internacional podrían destacarse las listas de correo de la National Association of Social Work (NASW), The New Social Worker (ARNOVA) o CTI-SOC-WORK-UK donde se abordan y discuten un variado número de ámbitos de intervención relativos al Trabajo Social [5]

2 Para ampliar información sobre estos servicios se remite al lector a las páginas web de estas asociaciones donde se explica detalladamente el funcionamiento de este tipo de asistencia. Teléfono de la esperanza http://www.telefonodelaesperanza.org/llamanos, SOS ayuda al maltrato http://seguridad.galeon.com/enlaces612482.html, Servicio de Teleasistencia http://www.teleasistencia.com/home/

3 Conviene matizar que determinados sistemas de *microbbloging* que pueden ser considerados como herramientas de comunicación asincrónica han incorporado dentro de sus portales herramientas de comunicación sincrónica como en este caso los Chats.

4 Los enlaces para participar en estas listas de correos se encuentran disponibles en las siguientes direcciones. http://www.rediris.es/list/info/tsocial.html y http://www.elistas.net/lista/trabajosocial.

5 Para ampliar información sobre el tema se remite al lector a los siguientes enlaces: http://www.naswdc.org/pressroom/media/mediaListserve.asp

2. 2. Foro de Discusión.

El foro de discusión o *discussion board*, puede definirse como un espacio virtual al cual acceden un determinado número de personas en Internet, con el fin de conocer, producir e intercambiar conocimientos, colaborar y/o aportar puntos de vistas individuales sobre una temática interesada y comúnmente compartida.

En cuanto a su estructura organizativa, el foro de discusión viene determinado por la figura de un moderador/gestor encargado de supervisar y dinamizar tanto el correcto funcionamiento del grupo de usuarios, como la aplicación informática. De igual forma, la dinámica y funcionamiento del foro de discusión parten de un procedimiento muy elemental. Cada usuario accede a la aplicación del foro de discusión, alojada en una página web a través de un nombre y una contraseña. Tras el registro, y la autorización del moderador/gestor de la página, se adentra en el espacio virtual donde confluyen un conjunto de temáticas tratadas – comúnmente denominadas hilos de discusión o *threads* – que a su vez albergan el conglomerado de mensajes – o *post*– de los distintos usuario (Arriazu, 2007:6).

En la actualidad existe un amplio número de foros de discusión que abordan diferentes temáticas relacionadas con la Acción Social, la Intervención Socio-Comunitaria. Uno de los foros de discusión que reúne a un mayor número de profesionales del Trabajo Social anglosajones está alojado en la página *web "The new social worker on-line"*. En el caso español, encontramos varias alternativas menos centralizadas en portales como *"trabajosocialya"*, "*trabajo-social.mforos"* o, ya en ámbitos más específicos, como por ejemplo *"discapnet"*[6]. Todos ellos, siguiendo la misma lógica de compartir e intercambiar información y puntos de vistas sobre un problema o temática determinada.

2.3 Sistema *microblogging*

El sistema *microblogging* genera un tipo de comunicación muy concreto donde el contenido de la información que se desea compartir con el resto de personas se encuentra constreñida, y en algunos casos limitada, por un determinado número de caracteres textuales. Desde un punto de vista más teórico, esta herramienta guarda cierta correspondencia con el planteamiento de modernidad líquida de Bauman (2005), donde lo significativo de la interacción radica en la inmediatez y en lo efímero del momento, es decir, es una herramienta en la que prima los aspectos nucleares de la comunicación en detrimento de las partes explicativas o periféricas. Popularmente, estos sistemas se encuentran incardinados dentro de los servicios que ofrecen las plataformas Web 2.0 (O'Reilly, 2004), y especialmente, las populares "*redes sociales*" como Facebook, Twitter, etc…

Su funcionamiento, al igual que el foro de discusión, parte de un registro en una página web donde se da de alta un nuevo perfil de usuario. Éste, a su vez, se encuentra vinculado a los perfiles de otros usuarios, bien a través de un sistema de seguimiento (Twitter), bien por un sistema de vinculación a un grupo (Facebook), o simplemente, por algún tipo de relación preliminar en el contexto *off/on-line*. Lo llamativo de estos sistemas, al igual que el resto de herramientas de comunicación asincrónicas explicadas hasta el momento, es que la información que da a conocer cada uno de los usuarios se hace visible de manera directa para el resto de personas vinculadas, agregadas, o seguidores, generándose así diferentes tipos de interacciones. En el ámbito del Trabajo Social, existe un significativo número de grupos afines a la profesión visibles en todas las redes sociales de las que venimos citando hasta el momento.

2.4 . Chat y Sistemas Voice IP

El protocolo de comunicación *Internet Relay Chat* (IRC) es la base funcional del chat, una de las herramientas de comunicación sincrónica que goza, desde sus inicios, de un alto grado de popularidad entre los usuarios de Internet. Esta herramienta está basada en la comunicación en tiempo real a través del texto donde dos o más personas pueden comunicarse entre sí a través de un canal común alojado en una página web (De Miguel, 2006). Originariamente, esta herramienta se concibió para comunicarse exclusivamente a través del texto, sin embargo, lo cierto es que durante la última década este planteamiento inicial ha ido incorporando mejoras que incluyen sistemas de videoconferencia donde se integran la imagen, la voz y el texto. Estas variantes del chat se basan en el sistema "Voice IP" y suponen un salto cualitativo en el desarrollo de las herramientas de comunicación en tiempo real. Entre las aplicaciones comerciales más populares que utilizan este sistema cabría destacar a Skype, Google Talk, Yahoo o Messenger y entre las diseñadas con software libre cabría hablar de Yugma**,** WizIQ**,** OoVoo**,** Vyew o DimDim.

y http://isdpp.bnu.edu.cn/isdpp_e_lib/int/contacts/discus_grp_soc_work.htm.

6 Para profundizar sobre esta temática se remite al lector a los enlaces de las páginas web mencionadas.
"The new social worker on-line" http://www.socialworker.com/home/component/option,com_wrapper/Itemid,106/
"Trabajosocialya" http://trabajosocialya.mforos.com/
"Trabajo-social.mforos" http://trabajosocialya.mforos.com/forums/
"Dicapnet" http://foros.discapnet.es/Default.aspx

A pesar de las singularidades que presentan tanto el chat como los sistemas "Voice IP",[7] lo cierto es que este tipo de herramientas suponen una alternativa viable a la comunicación para el ámbito profesional del Trabajo Social, en la medida que permiten articular canales comunicativos más extensos que transgredan los límites geográficos actuales. Gracias a estas herramientas de comunicación en tiempo real, hoy en día es posible mantener una reunión de trabajo entre expertos de diferentes puntos del mundo compartiendo información instantánea y abordando de manera conjunta situaciones y problemáticas locales en un entorno virtual que resulta, a su vez, global.

3. La participación y dinamización social a través de Internet.

Una vez definidas, las que a nuestro juicio, constituyen las principales herramientas de comunicación *on-line*, es turno ahora de profundizar en la utilidad, funcionalidad y aplicabilidad de estas herramientas dentro del ámbito del Trabajo Social, y especialmente, en lo que concierne a los procesos de participación y dinamización social a través de Internet.

Cuadro I: Factores y condicionantes de la participación social *on-line.*

1.	Acceso y cobertura del profesional y de las personas implicadas.
2.	Competencias en el diseño/creación de la herramienta comunicativa.
3.	Dinamización inicial basada en potenciar las capacidades comunicativas.
4.	Gestión y soporte técnico de la infraestructura.
5.	Dinamización de proceso basada en el mantenimiento de interacciones.
6.	Evaluación del proceso de participación y mantenimiento de interacciones.

El primer elemento a tener en cuenta para generar los procesos de participación y dinamización social a través de la práctica profesional en la red es sin lugar a duda la infraestructura, es decir, que tanto el profesional como las personas con las que se desea trabajar dispongan de acceso y cobertura a Internet. Como señala Bendit (1999)[8] o Krauskopf (1998), los beneficios del desarrollo tecnológico no favorecen a todos los estratos sociales por igual, por ello, y aunque pueda resultar obvio, lo primero que se debe tener en cuenta antes de plantear el uso de este tipo de herramientas es la viabilidad para llevarlo a cabo.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta la competencia técnica del profesional, dicho de otro modo, que el/la Trabajador/a Social, posea los conocimientos básicos-instrumentales para poder diseñar y/o configurar la herramienta comunicativa. Si hace una década la tarea de crear una lista de correo, un foro de discusión, un chat o una página web suponían un reto inalcanzable para los neófitos de la informática, lo cierto es que el desarrollo de las aplicaciones web 2.0 ha mitigado este efecto convirtiéndolo en una tarea relativamente sencilla gracias a los gestores de contenidos que ya incluye la herramienta[9]

Solventados los problemas que pudieran surgir con el acceso y las competencias técnicas, la tercera cuestión a tener en cuenta en los procesos de participación social *on-line* hace referencia a la presentación de la herramienta comunicativa a los participantes. La dinamización inicial debe explicar detenidamente el objeto social de la herramienta haciendo hincapié en las ventajas que reporta la utilización del medio virtual. Por ejemplo, en el diseño de un foro de discusión o un chat para un grupo de ayuda mutua para personas cuidadoras, sería interesante señalar que se trata de un espacio virtual donde poder compartir en cualquier momento y lugar información, problema o simplemente inquietudes, con personas que se encuentran en una situación de similares características.

Igualmente significativo resulta la gestión y el soporte técnico a la hora de gestionar la participación on-line. Es evidente que no todas las personas poseen el mismo grado de capacitación tecnológica. Prensky atribuye un mayor grado de competencia tecnológica a las personas que han nacido durante el desarrollo tecnológico -nativos digitales- y no tanto a los que lo hicieron con anterioridad -inmigrantes digitales- (Prensky, 2001). Otra clasificación más actualizada que supera la propuesta biologicista de Prensky es la del británico David White (2011) a través de un modelo donde, lo importante no es la edad, sino el grado en el que la persona está involucrada con las aplicaciones tecnológicas. Para ello, diferencia entre dos figuras, el *visitante* que englobaría a las personas que utilizan la tecnología de manera esporádica y con un bajo grado de implicación y el *residente* que sería todo lo contrario, es decir, personas que, independientemente de su edad, tienen un alto grado de implicación con el uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación.

7 Como se ha comentado, los sistemas "voice IP" presentan ciertas diferencias respecto al chat, no sólo porque tienen incorporadas las mejoras en la imagen, el sonido y el texto sino porque la interacción se genera a través de un software propio que permite comunicarse a personas de una lista predeterminada por el usuario. Sin embargo, en el caso del chat la dinámica comunicativa se produce en un canal de una página web donde los usuarios pueden, o no, haber tenido un contacto previo entre ellos.

8 Ponencia presentada durante la Reunión del Grupo de Trabajo "Juventud" CLACSO (Bs. As. 14- 17.12. 1999) donde hace énfasis en el concepto de "diferenciación social" para explicar las diferencias sociales entre los grupos en la sociedad actual.

9 Para ampliar información sobre la creación o configuración de herramientas comunicativas consúltese los siguientes enlaces
Listas de correo: http://www.rediris.es/list/sol/ Foros de Discusión: http://www.foroactivo.com.es/ o http://www.my-forum.org/
Sistemas Microblogging: http://es-es.facebook.com/pages/C%C3%B3mo-crear-un-grupo-en-Facebook/137988639556674
Chats: http://es.tinychat.com/

Independientemente de estas clasificaciones, lo que resulta importante desde el punto de vista de la participación social *on-line* es que el profesional atienda las posibles incidencias o problemas de las personas implicadas en el grupo. Debe existir un respaldo que contribuya a consolidar la herramienta como un medio de comunicación válido y fiable para las personas involucradas, y es ahí, donde la figura del profesional cobra una tarea importante en la resolución de problemas instrumentales.

Superado el nivel técnico, otra de las funciones a tener en cuenta por el profesional en los procesos de participación social *on-line* está relacionada con la dinámica que se genera entre los miembros del grupo. Dependiendo del objetivo que nos planteemos con las personas implicadas, el profesional podrá desarrollar modelos o estilos de liderazgo más o menos participativos otorgando mayor o menor grado de independencia. Cualesquiera que fuera el modelo a desarrollar, lo necesario en este caso es que el profesional se ocupe de mantener activos los procesos de interacción y comunicación entre las personas, bien a través de preguntas generales, informando al grupo de noticias afines o mediante cualquier otra técnica que invite a los participantes al uso de la herramienta virtual.

El último de los factores a tener en cuenta en el proceso de participación a través de Internet hace referencia a la evaluación del proceso realizado, es decir, el profesional debería analizar los beneficios e inconvenientes que ha planteado en el grupo la utilización de este tipo de herramientas *on-line*. Sobre esta cuestión, es interesante profundizar en el grado de relación e interacción que mantienen los miembros del grupo tras haber dado por concluido el uso de la herramienta ya que servirá como indicador para conocer el funcionamiento y el grado de idoneidad del instrumento en los propios participantes.

Esta propuesta de dinamización y participación social parte de un punto de vista centrado en la intervención social del profesional en un ámbito determinado, sin embargo, es importante resaltar que las herramientas de comunicación virtuales, sincrónicas y asincrónicas, son extensibles a otros ámbitos de la acción social. Uno de los ejemplos más significativos que progresivamente va cobrando un impacto social relevante es el voluntariado virtual, cibervoluntarios o "*online volunteering*", entendido como un tipo de voluntariado que contempla acciones voluntarias realizadas a través de Internet. Estos programas son impulsados principalmente por ONG, aunque cada vez más Organismos Internaciones, como Naciones Unidas,[10] desarrollan este tipo de programas como parte complementaria de su política social estratégica.

4. Estrategias de intervención social a través de Internet.

Imaginemos que entra al despacho de un/a Trabajador/a Social una persona inmigrante recién llegada a España, sin conocimiento de nuestro idioma y, consecuentemente, sin capacidad para comunicarse con nosotros ¿Qué se puede hacer? ¿Cómo Intervenir ante una situación así?, ¿Pueden las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) ayudarnos en un caso como este? Cuando tuvimos que enfrentarnos a esta situación real, pensamos en Internet como posible vía de solución accediendo a un traductor *on-line.* A través del intercambio de frases breves, logramos establecer una comunicación lo suficientemente fluida que nos permitió entender y atender a sus necesidades.

Este lacónico, pero representativo ejemplo, debe servir para preguntarnos ¿Pueden las TICs, y especialmente Internet, contribuir de forma activa en los procesos de ayuda, y concretamente, en la intervención social? ¿Qué ventajas e inconvenientes plantea la utilización de esta metodología de intervención a través de Internet?

4.1. ¿Cuándo llevar a cabo una intervención social a través de Internet?

Lo primero que conviene dejar claro es que Internet, y con ello, la intervención social *on-line* constituye una alternativa al modelo de intervención social convencional, sin embargo, en ningún caso la pretensión de este texto es plantear este procedimiento como una vía excluyente para desestimar la metodología de intervención presenciales. Internet, entendido como medio de comunicación, habilita un espacio de ayuda de carácter individual o grupal que sirve para extender y ampliar las competencias profesionales ortodoxas del Trabajo Social.

Si bien no existe una fundamentación explícita o protocolo de actuación para desarrollar este tipo de tratamientos, lo cierto es que existen casos y circunstancias donde la aplicación de las intervenciones sociales *on-line* permiten superar y sobreponer determinados hándicaps que afectan al desarrollo normal de una intervención social cara a cara. Si atendemos a los condicionantes sociales y psicológicos que pueden darse en una intervención social convencional, las intervenciones sociales *on-line* quedarían justificadas en los siguientes supuestos:

1) Intervención social *on-line* cuando existan inconvenientes en el proceso comunicativo: Este tipo de intervenciones englobarían a aquellas situaciones donde el profesional o la persona demandante presenten algún tipo de obstáculo que dificulte el proceso comunicativo. Por ejemplo, personas con discapacidad auditiva y /o lingüísticas que encuentren en la escritura a través de Internet el modo más eficaz de transmitir sus necesidades o desarrollar su trabajo con el/ la profesional de Trabajo Social.

10 Para profundizar en el programa de voluntariado virtual de Naciones Unidas consúltese el siguiente enlace. http://www.onlinevolunteering.org/es/index.html

2) Tratamiento terapéutico de pacientes con problemas de movilidad o determinados trastornos: La intervención social en este segundo grupo se realizaría con personas que presenten problemas de movilidad o posean algún tipo de trastorno o fobia que les impida desplazarse con normalidad a la institución competente.
3) Tratamiento terapéutico con problemática geo-temporal: La intervención *on-line* se justifica en este caso cuando el profesional o el usuario tiene una problemática determinada que le impida realizar reuniones presenciales en un espacio-tiempo. Por ejemplo, una mujer que trabaje y esté al cuidado de sus hijos podría tener problemas para mantener sesiones periódicas con el profesional.
4) Intervención social en situaciones de riesgo: La intervención en este último grupo tendría lugar cuando las características de la persona demandante suponen un riesgo para afrontar un tratamiento individualizado cara a cara. Ejemplos de este tipo de tratamiento podría darse en centros penitenciarios donde la regulación interna no permite la intervención presencial con reclusos considerados "altamente peligrosos".

Las intervenciones sociales *on-line*, son actualmente uno de los grades focos emergentes en los procesos de ayuda. En la actualidad cada vez más son las asociaciones no gubernamentales que aprovechan la potencialidad de Internet desarrollando acciones de captación de voluntarios virtuales (Peña, 2002:198); sin embargo, la pregunta en este punto es sumamente sencilla ¿Cómo plantear un tratamiento terapéutico utilizando este medio virtual? ¿Cómo intervenir con una persona al margen de la concepción ortodoxa del espacio-tiempo? ¿Resulta efectiva una intervención a través de Internet donde el plano virtual se sobrepone al clásico tratamiento cara a cara?

Abordar estas preguntas implica un posicionamiento sobre la conveniencia, o no, de este tipo de herramientas en la intervención social. En cualquiera de los casos, y como se ha señalado anteriormente, conviene dejar claro que Internet, entendido como medio de transferencia, constituye un espacio comunicativo que articula y posibilita diferentes tipos de interacción y comunicación entre el profesional y el usuario. En ausencia de un protocolo sistemático para la intervención social *on-line*, hemos considerado interesante mencionar las recomendaciones y principios éticos aprobados por la *International Society for Mental Health Online* (ISMHO)[11] donde el profesional que presta sus servicios a través de Internet debe tener en cuenta tres elementos básicos que hacen referencia a:

1. El usuario debe ser informado de los servicios que se le van a prestar a través de este medio dejando constancia de los beneficios y riesgos que conlleva este tipo de intervención.
2. El planteamiento de la intervención social debe seguir el mismo procedimiento de actuación que si fuera de modo presencial en términos de competencias, requerimientos para la práctica, evaluación del problema, confidencialidad y evaluación del proceso.
3. El usuario debe conocer los canales de comunicación en situaciones de urgencia. Al igual que el punto uno, este aspecto debe tratarse previamente al comienzo de la intervención.

Estas recomendaciones de partida suponen los primeros intentos por sistematizar el proceso de intervención social *on-line,* proceso, que *a priori*, resulta ciertamente complejo si atendemos a la diversidad de casos, perspectivas, modelos y enfoques desde los que puede plantearse la intervención en el ámbito social. Entendiendo las limitaciones que pueda presentar el contexto virtual en cada caso concreto, señalamos a continuación las principales ventajas e inconvenientes que se derivan de su aplicación.

Ventajas

- Flexibilidad, accesibilidad y fluidez en la relación profesional/usuario.
- Se logra un análisis más exhaustivo del componente verbal, muy valorado en distintos modelos y enfoques de intervención social.
- Facilidad en el registro y sistematización de la información obtenida durante la todo el proceso intervención social.
- Permite articular un modelo de intervención claro y reflexivo donde el profesional y el usuario, cuenten con mayor margen temporal para la explicación del problema y su posterior diagnóstico.
- Favorece el anonimato y la confidencialidad del usuario a través de Internet.
- En las últimas fases de la intervención puede utilizarse como vía para deshabituar la relación del usuario con el profesional en la búsqueda de la autonomía integral de la persona.

Inconvenientes

- Problemas de acceso y cobertura técnica por parte del profesional o persona demandante de ayuda.

11 Para ampliar información consúltese el apartado de principios éticos y sugerencias de la página web de la *International Society for Mental Health Online.* https://www.ismho.org/suggestions.asp

- Dificultad para establecer condiciones de empatía con el usuario que permitan profundizar en los problemas latentes.
- Pérdida de la comunicación no verbal que dificulta la comprensión global de los problemas del usuario.
- Necesidad de conocer la normativa legal y jurídica del contexto del usuario si la intervención social se realiza en contextos geográficos diferentes.
- Necesidad de formación especializada de profesionales en el manejo y uso de este tipo de herramientas.

Profundizar en cada uno de estos puntos supone repensar la importancia de aplicar este tipo de herramientas comunicativas en el ámbito de la intervención social. Si bien los usos y las herramientas comunicativas a través de Internet sufren continuas transformaciones,[12] lo interesante de cara al futuro será adaptar las potencialidades de este tipo de herramientas -en aquellas situaciones que resulte conveniente- a los modelos de intervención social en el ámbito de la acción social.

5. Conclusiones.

Tomando en consideración todos los argumentos expuestos hasta el momento podemos afirmar que la progresiva utilización de las herramientas comunicativas virtuales en las sociedades modernas condiciona y transgrede la usabilidad para la que fueron inicialmente diseñadas y ello obliga a repensar su uso desde el punto de vista profesional. Sucintamente, se ha tratado de explicar las aplicaciones prácticas que puede tener este tipo de herramientas comunicativas *on-line* en los modelos de participación/dinamización social y en las metodologías de intervención social, abriendo la posibilidad de consolidar un foco emergente para el Trabajo Social.

Como se ha señalado anteriormente, este tipo de propuestas de interacción virtual se enmarcan dentro de un plano complementario, y en ningún caso excluyente, a las prácticas profesionales presenciales que desde el Trabajo Social tradicional se vienen desarrollando hasta el momento. Entendiendo que este tipo de prácticas se encuentran hoy en día muy condicionadas por la accesibilidad y competencia de las TICs, lo interesante en este punto será seguir reflexionando sobre las potencialidades que ofrece la Comunicación Mediada por Computadora (CMC) en los procesos de participación e intervención social para poder seguir ofreciendo alternativas profesionales en la coyuntura de un mundo cada vez más tecnologizado. No conviene olvidar que este tipo de herramientas poseen un dinamismo innato que se genera por la actividad de los usuarios y que en ocasiones ha superado la funcionalidad para los que inicialmente fueron diseñadas.

Respecto a los procesos de participación *on-line* es importante remarcar que estas herramientas comunicativas representan una vía de conexión global con el mundo que resulta accesible y rápida. Internet, ha sido el epicentro de una revolución tecnológica que generalizado y estandarizado nuevas formas de comunicación. Formas que han permitido denunciar situaciones de regímenes dictatoriales o transgredir censuras has el momento infranqueables.

La participación del ser humano en Internet es un hecho que crece exponencialmente en todo el mundo, y es por ello, y atendiendo a nuestro compromiso profesional de afrontar los cambios sociales, por lo que el Trabajo Social como profesión debe replantear e incorporar parte de su práctica profesional contemplando el cada vez más poblado contexto virtual. Un contexto donde trascienden no solamente los problemas generados en Internet, sino problemas reales que precisan de atención, asesoramiento e intervención profesional.

En el plano de la metodología de la intervención, uno de los principales inconvenientes que presentan este tipo de herramientas *on-line* afecta a la capacidad para establecer una buena relación empática con la persona demandante sabiendo identificar los significados auditivos y visuales de la comunicación no verbal. Lo interesante de estas deficiencias es observar como el propio medio virtual dota de soluciones parciales a esta problemática, y actualmente, el desarrollo de una infraestructura en la propia herramienta da lugar a videoconferencias con mayor calidad de imagen y sonido que hacen subsanable en el futuro estos inconvenientes. Obviamente, la metodología de intervención virtual nunca llegará a remplazar el presencial; sin embargo, obviar las ventajas y potencialidades que presenta Internet como medio de comunicación, supone de algún modo anclarse en un modelo ortodoxo de intervención que cada vez más se aleja de la realidad de nuestros días.

Bibliografía

Arriazu, R. (2007). ¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social *on-line* a través del foro de discusión, en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 8(3), pág 1-15. Recurso electrónico disponible en: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703374

Barrueco *et al*. (1996). Las listas de correo como fuente de información en Biblioteconomía y documentación, en Métodos de información. Vol. 3 (9), pág. 22-29.

Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

12 Las herramientas comunicativas a través de Internet buscan cada vez más alcanzar las características de la comunicación presencial. Se persigue, la inmediatez, la sincronía y el tiempo real dentro de un mundo virtual atemporal y deslocalizado.

Bendit, R. (1999). Participación Social y Política de los Jóvenes en Países de la Unión Europea. Reunión de Trabajo de la Unión Europea "Juventud" CLACSO. Ponencia invitada.

De Miguel, R. (2006). *Fundamentos de la comunicación humana*. Alicante: Club Universitario.

Krauskopf, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.

Ortoll, E. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: UOC.

O'reilly, T. & Battelle, J. (2004). *Opening Welcome: State of the Internet Industry*. Cuadernos de Información y Comunicación. Madrid: Fundación telefónica.

Peña, D. (2002). Cooperación y Voluntariado en red y en la Red, en *Documentación Social*. Núm 129, pág. 186-203.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, en *On the Horizon*, Vol. (9), pág. 1-6.

Toffler, A. & Toffler, H. (1996). *La creación de una nueva civilización. La política de la tercera ola*. México: Plaza & Janes.

White, D & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement, en *First Monday*, Volume 16, (9). Recurso electrónico disponible en: http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049

Yus, F. (2001).Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel.

UNA GENERACIÓN EN MOVIMIENTO: APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DE LA AUTO-PERCEPCIÓN GENERACIONAL EN LOS INTELECTUALES ESPAÑOLES DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Jorge Costa Delgado[1]

Resumen

El objetivo de este texto es doble: reflexionar sobre los problemas metodológicos relativos al estudio de un grupo que se concibe en términos generacionales y señalar los fundamentos y los límites de esta particular forma de auto-percepción. Para ello nos apoyaremos en dos ejemplos de trabajos empíricos –uno aún en curso y otro ya publicado– sobre grupos sociales que presentan estas características y trataremos de precisar, con la ayuda de algunos de los principales aportes teóricos a la materia, el uso del concepto de generación en esos contextos.

Palabras clave: generaciones, sociología de los intelectuales, sociología de la filosofía, generación de 1914, historia del pensamiento español

Utilidad del concepto de generación

El presente estudio procede de una reflexión sobre un caso particular del uso del concepto de generación. Dicho concepto –con todos sus matices, que trataremos de desarrollar más adelante- puede servir para organizar la información procedente de contextos históricos en los que la palabra "generación" no es una apuesta fundamental en las luchas que entablan los seres humanos en torno a la representación del mundo social. Sin embargo, en otras ocasiones, la vigencia del concepto de generación en el contexto histórico que es objeto de estudio introduce una dimensión performativa que acompaña a la dimensión descriptiva, propia del enfoque histórico-sociológico. José Luis Moreno Pestaña (2013: 87) distingue tres posibles usos del concepto de generación: uno científico, "que agrupa a los sujetos según ciertas propiedades comunes relacionadas con la dimensión temporal y con la sucesión de grupos humanos", otro político, que "propone o detiene la sucesión en los centros de poder, vinculándola a la puerilidad, la madurez o la senectud de ciertos grupos humanos", y un último ético, en el que "la referencia a la generación propia y su confrontación con las ajenas permite ordenar los repertorios de creencias y ajustar los proyectos a ciclos temporales más o menos previsibles". La dimensión performativa atraviesa todos los usos, con efectos dispares, cuando quien teoriza sobre las generaciones lo aplica a su propio tiempo histórico[2]. Este rasgo característico no es una cuestión menor, porque la performatividad y la polisemia de un concepto hacen problemático su uso científico, tanto más cuanto que su uso profano está sumamente extendido. A pesar de todo, creo que el concepto de generación es productivo para la investigación sociológica e histórica, al menos por tres motivos, que desarrollaremos posteriormente en tres apartados diferentes:

1. Para un contexto social bien delimitado[3], con la terminología que se prefiera, un buen uso de las generaciones permite dar cuenta del carácter de las variaciones temporales internas al mismo, con una doble ventaja: un vocabulario –instrumental teórico- ad hoc, propio de la diacronía frente a la sincronía, lo que permite integrar ambas dimensiones de una manera controlada; y una mayor claridad y economía expositiva ante el problema de analizar la evolución de un contexto social tomando como referencia temporal dos momentos diferentes, lo que supone en la práctica hacer frente a la descripción de dos contextos empíricos diferentes con un mismo repertorio conceptual. Por ejemplo, una vez bien aclarado el uso que se va a hacer del concepto de generación, una expresión del tipo: "la clase obrera de finales del siglo XX no es la misma que la de principios del mismo siglo" (a pesar de que se usa el mismo concepto dentro del mismo estudio para referirse a dos realidades diferentes) sería evitable y precisable describiendo de manera razonada una serie de generaciones. O bien podría sustituirse la afirmación "las propiedades de quienes detentan el

1 Jorge Costa Delgado. Becario pre-doctoral FPI – Universidad de Cádiz

2 La dimensión performativa también puede aparecer cuando se aplica a un tiempo o espacio histórico distantes. Pero en ese caso, lo hace en distintos planos –el uso científico es aquí meramente descriptivo y se aplica a un contexto diferente al de los usos político y ético, performativos y contemporáneos al autor- y de manera menos inmediata –con un "índice de refracción" tanto mayor como alejado sea el contexto estudiado y mayor la formalización científica-.

3 Conviene matizar que "bien delimitado" no tiene por qué ser sinónimo de "limitado", sino más bien de una selección "bien argumentada"; aunque con frecuencia, particularmente en sociedades con un alto grado de especialización, ambas condiciones puedan ser necesarias. En cualquier caso, esto último no es tanto un a priori teórico como una exigencia que el material empírico impone a la investigación.

poder institucional en el campo intelectual son diferentes en los dos estados históricos del campo dado" por esta otra: "podemos distinguir dos generaciones dentro del campo intelectual a lo largo del período estudiado", recalcando la unidad –epistemológica, no ontológica ni empírica- del objeto de estudio, sin perjuicio de su variación temporal. Volveré a este apartado al final del texto.

2. Paradójicamente, cuando el uso profano –no científico- de las generaciones está socialmente extendido, una teoría generacional potente permitiría aproximarse a determinados contextos sociales integrando en el análisis una de las categorías que los propios sujetos que forman parte de ellos utilizan para ordenar una parte de la realidad estudiada y, al mismo tiempo, para ubicarse en ella. En este caso, una de las debilidades de la teoría generacional puede convertirse en una ventaja epistemológica si se logra utilizar con garantías.
3. Un trabajo sobre el concepto de generación que precisara bien su alcance serviría para medir cualitativamente el paso del tiempo dentro de las coordenadas señaladas por los dos puntos anteriores. Esta medición cualitativa se puede resolver en una graduación de distintos tipos de cambio generacional que no tendría un valor absoluto, sino relativo a la escala que cada investigación considere pertinente para su objeto de estudio. La virtud de esta graduación interna del concepto de generación sería la de clarificar su uso al diferenciar algunos de los significados que van asociados al significante "generación", con el objetivo de facilitar –si no directamente permitir, en muchos casos- un debate científico productivo.

Autopercepción: la subjetividad como punto de partida

Éste no es más que uno de los posibles casos en que puede utilizarse sociológicamente el concepto de generación; sin embargo, por la particularidad que presenta conviene analizarlo por separado. A pesar de que la idea de la existencia de sucesivas generaciones humanas puede rastrearse muy atrás en el tiempo (Marías, 1967: 13-76), no siempre ha jugado un papel protagonista en el repertorio conceptual que se pone en juego para construir una representación de la sociedad. Por supuesto, se pueden poner todas las objeciones que se quieran acerca de la extensión social de dicho "repertorio conceptual" y de las limitaciones que impone el material empírico con que trabaja la historia para reconstruir los distintos discursos que una época determinada produjo sobre lo social y, en el caso que nos ocupa, sobre la sucesión y reproducción de grupos sociales. De ahí que la manera más apropiada de desarrollar este punto sea a partir de un caso particular, del que pueden sacarse algunas conclusiones como orientaciones a tener en cuenta para el estudio de casos similares.

En octubre de 1913 se constituye en Madrid la Liga de Educación Política Española (LEP). El 23 de marzo de 1914, José Ortega y Gasset pronuncia en el Teatro de la Comedia en Madrid la conferencia "Vieja y nueva política", que constituye el programa de la LEP y en el que la idea de la sucesión generacional juega un papel de primer orden. Estamos por lo tanto ante el discurso de un grupo que se presenta como generación (Ortega, 2004: 710), lo que supone una forma particular de aproximarse a la cuestión de la sucesión generacional: la autopercepción. Cabría otra posibilidad: obviar la conciencia de los sujetos implicados para dedicarse, al margen de esta, al estudio de un contexto socio-histórico a lo largo del tiempo para constatar o refutar, a partir de la selección de una serie de propiedades sociales, que se han producido cambios relevantes en el objeto de estudio que pueden expresarse razonablemente mediante una teoría del cambio generacional. En el primer caso, se parte del hecho de que un sujeto o un grupo afirman su identidad en términos generacionales. En el segundo, no hay ningún a priori que suponga la pertinencia del concepto de generación para el objeto de estudio en cuestión, aunque luego se revele necesario. Por ejemplo, un estudio que trate de describir la evolución de un fenómeno social elaborando un modelo que explique su reproducción y que llegue a la conclusión de que, dentro del período estudiado, existe una variación sustancial de las condiciones de dicha reproducción y, por lo tanto, de la configuración elaborada a partir de la reconstrucción del fenómeno en cuestión[4]. Hay también una posibilidad intermedia: considerar la pertinencia de la teoría generacional como un supuesto de la investigación, debido a la existencia de un estado de la cuestión o de material que orienta al investigador en este sentido. Para cada uno de estos tipos de aproximación, se imponen diferentes operaciones empíricas que quizás puedan clasificarse sin pretensión de exhaustividad[5]. Es lo que haré con el primer tipo de aproximación de la que trata este apartado.

El manifiesto firmado y la constitución de la LEP nos facilitan el punto de partida –pero no el de llegada- de una primera operación: delimitar una población como parte de la construcción del objeto de estudio. Los firmantes del manifiesto proporcionan una buena base de datos de la que extraer información mediante un doble proceso: la selección de las propiedades de esta población que se consideren relevantes para el estudio y el análisis del discurso que producen los sujetos en tanto que miembros de la generación. Ambos procesos son inseparables y se alimentan mutuamente, pero deben ir acompañados de una delimitación más precisa del objeto de estudio que al mismo tiempo oriente, dotando de una jerarquía de criterios, tanto la selección de propiedades como el análisis del discurso. Para el caso que nos ocupa, he limitado el estudio de esta autoproclamada generación a los campos intelectual y político, eligiendo una serie de indicadores que me permitieran ordenar el material de que disponía:

4 En caso de que no hubiera una transformación sustancial, solo se hablaría de generaciones para decir que, en lo que a ese fenómeno se refiere, no habría diferencias inter-generacionales.

5 Probablemente, a cada tipo de aproximación también corresponda una consideración diferente del lugar que ocupará el concepto de generación en el esquema teórico que el investigador pondrá en funcionamiento, pero eso escapa a las posibilidades de este artículo.

1. Origen social
2. Ocupación profesional
3. Formación académica
4. Formación científica en el extranjero
5. Existencia de producción intelectual
6. Vínculos con la Institución Libre de Enseñanza o con la Iglesia
7. Militancia política

Evidentemente no será posible obtener toda esta información para cada uno de los firmantes del manifiesto (un total de noventa y nueve), pero dispondremos de una primera aproximación al material empírico –un primer intento de objetivar ese colectivo que se presenta generacionalmente-, que nos permitirá plantear nuevas preguntas para problematizar la generación más allá del discurso que los sujetos tienen sobre sí mismos. Eso implica tres supuestos: en primer lugar, la selección de discursos, prácticas y sujetos que la historia –o la historiografía- nos presenta es un punto de partida necesario pero no evidente por sí mismo, es necesario preguntarse si es pertinente. En segundo lugar, tal pertinencia sólo puede juzgarse a la luz de unos criterios precisos: los indicadores que hemos considerado relevantes en esta primera aproximación y que serán revisables conforme avance la investigación, lo que supone la elección previa –implícita o explícita- de un marco teórico de análisis. Por último, las posibilidades de la investigación están limitadas por diversos factores: la existencia y calidad de trabajos sobre el mismo objeto de estudio, la disponibilidad de las fuentes, o las condiciones materiales en las que se desarrolla la investigación; por tanto, no tiene sentido establecer un programa de investigación en abstracto sin atender a lo que realmente puede hacerse para un estado de la cuestión dado y desde una posición determinada.

Una de las operaciones que nos permiten interrogarnos sobre esta primera aproximación al material empírico es la búsqueda de contraejemplos: a la vista de las propiedades de los sujetos, ¿quiénes podrían estar, porque comparten propiedades similares a la población de partida, pero no aparecen como firmantes del manifiesto? (son los casos de Araquistáin, Besteiro, Eugenio d'Ors, Gregorio Marañón...) O bien, ¿por qué en una población eminentemente intelectual encontramos algunos sujetos con propiedades diferentes? (los espacios de sociabilidad con lógicas distintas a las de los campos intelectual y político producen efectos que la mera observación de las propiedades no permite explicar: por ejemplo, obreros que forman parte de un club de alpinismo junto a un profesor de universidad). Otra operación necesaria consiste en explorar significativas ausencias del conjunto de propiedades que define la pertenencia al grupo: el "negativo" de la generación, por así decirlo. En este sentido, cabe preguntarse ¿por qué no hay ninguna mujer entre los firmantes? Y más allá de la evidencia de la exclusión de género, ¿qué relaciones mantenían con el grupo aquellas mujeres que sí compartían otras propiedades significativas para la configuración de la población estudiada? (es el caso de María de Maeztu). Hacerse estas preguntas permite corregir algunos de los inevitables defectos de la perspectiva adoptada o el reduccionismo derivado de una mala selección de las propiedades o los indicadores.

Pero, al igual que nos preguntamos por el "negativo generacional", debemos también analizar las relaciones internas al propio grupo. Una pregunta fundamental aquí sería: ¿qué relaciones se dan entre los miembros del grupo que puedan explicarse en función de las propiedades consideradas? Para intentar responder a esta pregunta nos veremos obligados a concretar empíricamente la figura teórica de los campos intelectual y político. Se trata ahora de estudiar una serie limitada de factores (instituciones, procesos sociales, oposiciones estructurales…) que configuran y dan sentido a estos campos sociales, con el objetivo de explicar esas relaciones que podemos intuir a partir de la interpretación de la información organizada gracias a los indicadores. Para el caso que nos ocupa, algunos de estos factores serían: la Institución Libre de Enseñanza, la creación de la Junta de Ampliación de Estudios y la extensión de programas de becas para estancias en el extranjero, los cambios en la administración pública, la creciente importancia del movimiento obrero y su relativa apertura a los intelectuales en España, la oposición centro-periferia, los debates intelectuales más importantes de este período (Europa/España)… Todos son necesarios para explicar la *generación* –nuestro punto de partida- y su estudio, no está mal recordarlo, nos lleva a explorar otras parcelas del contexto socio-histórico en el que ésta se ubica.

Tenemos, por tanto, una población de partida –los firmantes del manifiesto de la LEP- que ha sido ampliada mediante la incorporación de algunos sujetos que se consideran relevantes para el estudio. También hemos delimitado nuestra perspectiva a los campos intelectual y político, concretando una serie de factores para una reconstrucción significativa de los mismos. Esta última operación abre tres nuevas vías para la investigación:

1. El estudio específico de estos nuevos factores. Por ejemplo, para mi trabajo, podría definirse como uno de esos factores independientes a efectos analíticos la propia teoría de las generaciones que elabora Ortega y Gasset: el lugar que ocupa en su producción filosófica, en el campo de la filosofía, sus efectos sociales, políticos y éticos, su relación con otras esferas de la vida del autor…
2. Una posible nueva ampliación de la población de estudio, a partir de la comparación del grupo generacional con alguno de estos contextos específicos. Si consideramos algunas propiedades compartidas por una parte importante de los firmantes del manifiesto y que definen a colectivos más amplios, podremos definir mejor no sólo las propiedades diferenciales del grupo sino su relación con otros sectores sociales más amplios. Se trata, por así decirlo, de dar un paso

más (cuantitativo, al ser las poblaciones más amplias; y cualitativo, porque las agrupaciones tienen cierta coherencia epistemológica) en el sentido del contraejemplo y del *negativo generacional*. Eso nos puede llevar a plantearnos, volviendo a la España de 1914, si es conveniente estudiar al conjunto de profesores de universidad –o de alguna disciplina en particular, como la filosofía- de la época para contrastarlo con nuestra generación. Veríamos entonces, probablemente, como aparece un importante grupo de intelectuales del que no teníamos noticia entre los firmantes del manifiesto, cuyas carreras están vinculadas a la Iglesia católica. También sería interesante, dado que hay muchos firmantes que mantienen una estrecha relación con la Institución Libre de Enseñanza, comprobar si hay algunas propiedades comunes a otras personas cercanas a la ILE que marcan la diferencia respecto a los firmantes. Conforme se va enumerando una lista de posibilidades, la investigación se vuelve cada vez más impracticable. En cualquier caso, será necesario plantearse el problema de un tratamiento diferente de los sujetos que integran la población de estudio, sea esta ampliada o no. Aquí encontramos dos polos, que no son excluyentes, sino complementarios:

2.1. Cualitativo: una narración más o menos detallada de la evolución de los sujetos a lo largo de un lapso temporal en un contexto determinado. No nos detendremos aquí, pero hay distintos enfoques posibles, que se resumen en conceptos como *trayectoria*, *carrera* o *cursus*.

2.2. Cuantitativo: una sistematización a partir de una selección de variables que se abstraen del contexto socio-histórico dado –en un mayor grado que la abstracción de contenidos relevantes para la narración cualitativa, que supone más información sobre cada sujeto, pero una selección más reducida- para tratarlas estadísticamente.

La elección de un método en particular depende de varios factores, pero sobre todo de la disponibilidad de tiempo y de material empírico para desarrollarlo. En nuestro caso, hemos optado por dar prioridad a la reconstrucción de una serie de trayectorias que nos permitan desarrollar, matizar y ejemplificar el estudio. En algunos casos, eso bastará para llegar a conclusiones sólidas; en otros, tan sólo podremos plantear hipótesis empíricamente fundadas que tendrían que ser confirmadas por un trabajo más amplio. La posibilidad de un tratamiento estadístico de una población más amplia –en particular, de los profesores universitarios, o de los firmantes del manifiesto de una manera más exhaustiva- permanece abierta, aunque es incierta.

3. El análisis de los *efectos de generación* en discursos y prácticas de los sujetos fuera del propio grupo. Se trata de ver qué efectos tiene la identidad generacional en otros espacios sociales, o, por decirlo de otra manera, qué efectos generacionales podemos rastrear en la trayectoria de los sujetos y, si fuera el caso, en su actividad como grupo organizado. En este sentido, una de las hipótesis fundamentales que me planteo es que esta *generación* –y en el siguiente apartado veremos con más detenimiento a qué me refiero con "generación", término que utilizo aquí asumiendo provisionalmente el discurso que los sujetos tienen sobre sí mismos-, esta *generación*, decía, o más bien, los sujetos que la conforman, tienen una serie de propiedades comunes a la hora de participar –o abstenerse de hacerlo- en política, y que dichas propiedades guardan relación con las propiedades que los caracterizan como integrantes de una generación. Se comprenderá que esto no quiere decir que dichos sujetos actúen conscientemente como grupo –aunque en ocasiones pudieran hacerlo-, o ni siquiera que compartan posiciones políticas –por ejemplo, muchos de ellos apoyarán activamente o se inclinarán por diferentes bandos en la Guerra Civil-. La cuestión es otra: se trata de ver si hay una serie de propiedades que nos permiten comprender la posición que estos sujetos ocupan en el campo político, lo suficientemente específicas como para que no resulten una obviedad y que guarden relación con lo que nos permite definirlos como grupo. Junto a estas propiedades específicas, habrá muchas otras que sean relevantes para definir la posición política de un sujeto y que no pueda interpretarse generacionalmente: la posición de cada uno de los sujetos no queda, por tanto, unívocamente determinada por su pertenencia generacional, sino que será el resultado de una relación compleja de los distintos factores que se tomen en consideración. Pero, al mismo tiempo, de existir esas propiedades específicas, podremos hablar de un *efecto generacional* en la política o bien, si se quiere subrayar el punto de partida epistemológico, de los efectos políticos de una *generación*. Azaña lo expresa muy bien, para un contexto muy concreto, en sus observaciones acerca de la ruptura de Ortega con el Partido Reformista y el papel de los intelectuales procedentes de la LEP en las reuniones del comité nacional del partido: "La mayoría de los que a ellas asisten conocen la política de oídas o por lo que leen en los libros, con lo que todo se reduce a torneos en los que cada señor va a demostrar que es más culto, más ingenioso y más elocuente que los otros", mientras que "los políticos están en contra de Ortega", que defiende que la menor aproximación a Romanones "nos desprestigia ante la opinión pública y nos anula como fuerza política" (Santos Juliá, 2010: 124).

Modo de generación y sucesión generacional

¿Qué significa medir cualitativamente el paso del tiempo? Significa aceptar la premisa de que es posible diferenciar, a efectos de la reconstrucción del contexto social estudiado, distintas series temporales en función del tipo de cambio que se produce. La idea no es nueva: Mannheim (1993: 199-200) y Ortega (2006) hablaron de ello respecto a las generaciones. Fernand Braudel (1958) distinguió entre la *longue durée* (estructura), el *tiempo medio* (coyuntura) y el *tiempo corto* (*l'histoire événementielle*). El esquema de Braudel tiene una indudable potencia epistemológica más allá de los desarrollos concretos que elaboró el propio historiador francés, con la virtud añadida de que incorpora la consciencia del sujeto

histórico a su esquema de análisis (Braudel, 1958: 728), pero no responde al problema de la sucesión, es decir, de la dinámica de reproducción y transformación de las diferentes estructuras sociales con la misma riqueza que un enfoque generacional. La terna estructura, coyuntura y acontecimiento presupone la unidad epistemológica del objeto de estudio y permite organizar la información disponible para estudiarla y explicarla mejor, pero relega el análisis de la sucesión de grupos sociales y la reproducción de estructuras sociales a un segundo plano, potenciando la idea de la estabilidad de la *longue durée*[6].

Hay dos acepciones bastante generalizadas del concepto de *generación*. La primera se utiliza para agrupar a sujetos que tienen varias propiedades en común, siendo una de ellas, a la que se otorga una suerte de privilegio epistemológico, haber nacido en fechas cercanas. Para este propósito no es tan relevante el *acontecimiento* que se tome como referencia para definir la generación: fecha de nacimiento, algún *acontecimiento fundador*… Lo importante es que, cuando ocurre ese acontecimiento, las personas incluidas en el grupo tienen una *edad* similar. En ocasiones se matizará si esa similitud de edad resalta su componente social –es decir, la pertenencia a una misma *clase de edad*[7]- o biológico –mera coincidencia cronológica-, pero no nos detendremos aquí. Por otra parte, esta acepción de generación permite dimensiones muy variables: puede hablarse de generaciones muy limitadas a un espacio concreto (Generación del 27), o bien de generaciones que atraviesen todo el espacio social (la generación de Mayo del 68). La segunda acepción parte desde otra perspectiva epistemológica: la elaboración de un modelo teórico de reproducción social que permita explicar ciertos fenómenos sociales. Una de las preguntas básicas a las que deberá responder el modelo en su aplicación empírica es la de la existencia de continuidades y rupturas en los fenómenos que trata de interpretar. Para ello, con frecuencia se habla de continuidades o rupturas *intergeneracionales*, sin que sea imprescindible definir la generación en sí, porque lo principal aquí no es la agrupación de sujetos en función de propiedades comunes, sino la forma en que se reproducen –o se transforman- las relaciones entre las propiedades que analiza el modelo. O dicho de otra manera, la variación observable en el modo en que se generan los sujetos (el *modo de generación*) a lo largo del tiempo para el fenómeno social específico que la lógica del modelo de reproducción en cuestión trata de interpretar. Porque un sujeto, al formar parte de un proceso social en particular, adquiere propiedades sociales que antes no tenía, modifica o pierde otras, y ve cómo otras propiedades que poseía devienen más relevantes que antes. El proceso gradual por el que se operan estas transformaciones y confirmaciones puede definirse como *modo de generación*: el modo en que se generan los sujetos a efectos de la lógica del modelo de reproducción en cuestión.

Estas dos acepciones recogen dos posibles usos científicos del concepto de generación, aunque en realidad, remiten a dos significados diferentes asociados a un mismo significante en virtud de la metáfora biológica compartida que está detrás del término. La segunda acepción, que implica una elaboración teórica más compleja –la construcción de un modelo de reproducción- puede derivar, como indica Jean Claude Passeron (2006: 193), en la tendencia a la generalización social de un modelo que sirve solamente para unos factores específicos, convirtiéndose en una suerte de clave fundamental que estructuraría en último término toda relación social, o bien en la ilusión de una reproducción perfecta de los fenómenos sociales que se pretenden reconstruir[8]. La primera acepción, por su parte, corre el peligro de renunciar a un intento serio de contextualizar la agrupación seleccionada –la *generación* en cuestión- amparándose en la tautología de la edad. Así, por ejemplo, los cambios socio-políticos de Europa a partir de 1914 se explicarían porque jóvenes dirigentes políticos –es decir, personas de la misma edad, en este caso social y biológica- alcanzaron puestos de responsabilidad política en una época convulsa (Casanova: 2011). Como si eso fuera un acontecimiento poco común en la historia y como si la cuestión fundamental no fuera, más bien, situar cuál era el "menú de posibilidades" que se abría en esa coyuntura y por qué fueron posibles esos cambios y no otros. Al margen de estos problemas que podríamos calificar de metodológicos, lo importante es que ambas acepciones pueden ser utilizadas científicamente también con garantías y enorme productividad, pero siempre con el inconveniente de la confusión que puede producir su uso alternativo en un mismo trabajo, o con la dificultad añadida que puede suponer para entablar una discusión científica evitando falsos debates, como comentábamos al principio, acerca de lo que se considera o no una generación.

Las síntesis de Gérard Mauger (1990 y 2013) en Francia y de Enrique Martín-Criado (1998) en España aportan una buena panorámica crítica de los distintos aportes en materia de teoría generacional y de su aplicación empírica. Mi propuesta aquí consiste en tratar de integrar las dos acepciones en un mismo marco teórico, para lo que me serviré, esta vez, no de un trabajo todavía en curso, como el caso anterior, sino de uno ya terminado. No considero, ni mucho menos, que esta

6 Evidentemente hay que entender la propuesta de Braudel en el contexto del debate teórico al que pretende dar respuesta: "L'histoire, dialectique de la durée, n'est-elle pas à sa façon explication du social dans toute sa réalité? et donc de l'actuel? Sa leçon valant en ce domaine comme une mise en garde contre l'événement: ne pas penser dans le seul temps court, ne pas croire que les seuls acteurs qui font du bruit soient les plus authentiques; il en est d'autres et silencieux, -mais qui ne le savait déjà ?" (Braudel, 1958 : 738).

7 La noción de *clase de edad* "nos remite, en un momento del tiempo, a la división que se opera, en el interior de un grupo, entre los sujetos, en función de una edad social: definida por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar… –en suma, por una «esencia social»- y delimitada por una serie de momentos de transición –que difieren históricamente: matrimonio, servicio militar, primera comunión, certificados de escolaridad…-. A su vez, cada grupo social establece una serie de normas de acceso –más o menos codificadas y ritualizadas en forma de «ritos de paso»- de una clase de edad a otra. Esta división de clases de edad, por tanto, es variable históricamente: no depende de una serie de «naturalezas psicológicas» previas, sino que se construye en el seno de cada grupo social en función de sus condiciones materiales y sociales de existencia y de sus condiciones y estrategias de reproducción social" (Martín Criado, 1998: 86)

8 "La reproduction sociale ne se confond pas avec un processus de répétition historique. La métaphore biologique qu'enferme le concept biologique ne doit pas égarer la recherche. La reproduction sociale n'est jamais reproduction d'une structure ou d'un système qui perdurerait, comme la « forme spécifique » des espèces animales, par-delà et à travers l'engendrement biologique" (Passeron, 2006 : 193)

propuesta aclare un problema que se presenta indefectiblemente siempre que se habla de generaciones. Con frecuencia, los matices que aquí desarrollo no son necesarios, ya que el uso que se hace del concepto de *generación* puede quedar perfectamente bien delimitado en la práctica de la investigación y, al no confundirse con otros términos similares que no juegan un papel en ese trabajo en concreto, la precisión terminológica se vuelve superflua. Sí me parece que esta reflexión metodológica puede aportar claridad a los debates en torno a los diferentes usos del concepto de generación y a los trabajos en los que esos usos puedan confundirse.

En su libro *La norma de la filosofía. La configuración del patrón filosófico español tras la Guerra Civil* José Luis Moreno Pestaña analiza la evolución del campo filosófico español después de la Guerra Civil. Una de las hipótesis fundamentales que se demuestran en este trabajo es que la transformación de la norma filosófica no es simultánea a la brutal transformación que se produce en el campo político (Moreno Pestaña, 2013: 121-126), sino que se produce algo más de una década después. Lo que aquí nos interesa es la caracterización de esa transformación de la norma filosófica como un cambio generacional. Esa norma filosófica se puede definir no sólo por el conjunto de problemas intelectuales que se consideran propios de la filosofía, sino también por las propiedades sociales que se consideran legítimas para ser un filósofo. Así, si tomamos como referencia el campo filosófico, cada norma filosófica llevaría aparejada, gracias a una articulación compleja –de instituciones, relaciones sociales, disposiciones incorporadas…, para cuya relación remitimos al trabajo que estamos comentando- un *modo de generación* que tendería a producir un determinado tipo de sujetos, en este caso filósofos conforme a la norma en cuestión. El *modo de generación* nos sitúa en la segunda acepción que mencionábamos anteriormente, bajo el supuesto de que una norma hegemónica en un estado del campo filosófico dispone de una serie de "mecanismos" que tienden a reproducirla, lo que nos permite la analogía con un modelo de reproducción social.

Ocurre, sin embargo, que no toda transformación en el campo filosófico tiene tal entidad que permita catalogarla como un cambio en la norma de la filosofía y que, como bien nos hace ver José Luis Moreno Pestaña, hay otras transformaciones que merecen nuestra atención si queremos hacer un estudio profundo del campo filosófico en este período. La distinción que hace Karl Mannheim entre *posición generacional*, *conexión generacional* y *unidad generacional* nos ayudarán en este propósito. Para el sociólogo húngaro, la *posición generacional* implica una comunidad de fechas de nacimiento, pero también un ámbito socio-histórico compartido[9]. La *conexión generacional* implica un paso más en el establecimiento de vínculos concretos: supone que el vínculo potencial de una *posición generacional* se hace efectivo mediante la participación real en un destino común (Mannheim, 1993: 221). Para ilustrar el concepto de *conexión generacional*, Mannheim (1993: 222) vuelve a la Prusia de 1800 para diferenciar entre la juventud campesina y la juventud de las ciudades, señalando que "la mencionada juventud campesina sólo se encuentra en la correspondiente posición generacional, pero no participa de la conexión generacional en cuestión. Se encuentra en la misma posición generacional en la medida en que puede incluirse *potencialmente* en los nuevos destinos". Dicha potencial incorporación se podrá hacer efectiva en tanto que la juventud campesina se incorpore a la transformación de los destinos de la nación. Por último, Mannheim (1993: 223) señala que "dentro de cada conexión generacional, aquellos grupos que siempre emplean esas vivencias de modos diversos constituyen, en cada caso, distintas «unidades generacionales» en el ámbito de una misma conexión generacional". Por ejemplo, liberales y conservadores serían distintas *unidades generacionales* que formarían parte de una misma *conexión generacional* en el siglo XIX. ¿Cómo puede ayudarnos este esquema para comprender las transformaciones de la filosofía española?

Según José Luis Moreno Pestaña (2013: 122), en los años 50 una "nueva" norma filosófica se convierte en hegemónica, produciéndose, por tanto, un cambio en el *modo de generación* dominante en el campo. Es importante recalcar aquí que la coexistencia de dos modos de reproducción –y por lo tanto, dos *modos de generación* de sujetos- es perfectamente compatible lógica y prácticamente (Mauger, 2013 y Passeron, 2006), porque eso nos permitirá introducir la primera de las categorías de Mannheim: la *posición generacional*. Aquí podremos incluir a quienes, pese a formar parte del campo filosófico, no participan de la norma que se ha convertido en hegemónica: es el caso de los orteguianos (Julián Marías) y zubirianos (Laín o Aranguren) a partir de los años 50. Según la adaptación que hago del esquema de Mannheim, estos últimos compartirían esa *posición generacional* con los demás integrantes del campo filosófico, pero no formarían parte de la *conexión generacional* en la que agruparíamos a quienes, por encarnar la norma de la filosofía dominante, tendrían unas propiedades comunes que los diferencian de los anteriores: los filósofos tomistas[10]. Para terminar, podemos distinguir diferentes *unidades generacionales* a partir de esa norma filosófica compartida, en función de las formas particulares en las que ésta se expresa. Las *unidades generacionales* resultan particularmente oportunas en este caso en que los distintos grupos se cierran sobre sí mismos y es difícil encontrar un espacio de debate común[11].

Una vez expuestas las líneas generales del esquema que propongo, conviene hacer varios apuntes:

9 "Resulta fácil probar que el hecho de la contemporaneidad cronológica no basta para constituir posiciones generacionalmente afines […] nadie querría sostener que la juventud china y la alemana se encontraran en afinidad de posición en torno a 1800. Sólo se puede hablar, por lo tanto, de la afinidad de posición de una generación inserta en un mismo período de tiempo cuando, y en la medida en que, se trata de una potencial participación en sucesos y vivencias comunes y vinculados" (Mannheim, 1993: 216).

10 "Serán los años 50 los que barrerían el orteguismo de la vida intelectual, tras la llegada a la madurez de la generación católica de ultraderecha (autodenominada «Generación del 48») y la marginación de los intelectuales fascistas" (Moreno Pestaña, 2013: 126)

11 "Tras 1960, los dos rasgos que hacían productiva a la España intelectual de 1940 (la orteguiano-zubiriana, podría decirse) se disgregan: desaparece el capital cultural compartido (cada uno habla el idioma del ámbito cultural que importa) y raramente se conecta en debates comunes (debido a que cada uno está entretenido en seguir, con obsesión más o menos meteorológica, los movimientos de su país de importación)." (Moreno Pestaña, 2013: 123)

1. El hecho de que dos *modos de generación* puedan coexistir en un mismo tiempo histórico –contemporáneos que no son coetáneos, como diría Ortega- no implica que el modelo de reproducción que sustenta teóricamente cada uno de ellos no se vea profundamente alterado cuando las relaciones entre ambos varían, o cuando interfieren otros procesos sociales. Cuando una norma filosófica pasa a ser hegemónica marginando a otra, es evidente que las formas en que ambas tienden a reproducirse sufren profundas transformaciones. Si teóricamente podemos hablar de la norma "orteguiana" como una posibilidad –concretada en una *posición generacional*, tomando el conjunto del campo filosófico como referencia- que se mantiene después de los años 50, las propiedades de los orteguianos de los años 50 diferirán mucho de las de los orteguianos de los años 20 ó 30, como ejemplifica el caso de Julián Marías (Moreno Pestaña, 2013: 127-159). Es la *diferencia generacional* –en su primera acepción, que remite a la *diferencia de edad* y que coincide aquí con un cambio sensible en el estado del campo- la que da cuenta de la distancia entre ambos grupos de filósofos, que incluimos en una misma categoría –*modo de generación*-, ya sea porque se considere que sigue siendo posible hablar de una norma común que se reproduce con algunas modificaciones, o bien porque la clasificación resulte pertinente por su potencial explicativo en un momento de transición.
2. Las *conexiones generacionales* paralelas son posibles como resultado de la convivencia de dos *modos de generación*. Una *conexión generacional* actualizaría o renovaría el repertorio de un determinado *modo de generación*, lo que supone tres condiciones. Por un lado, como ya hemos mencionado anteriormente, que consideremos que dicho *modo de generación* sigue siendo el mismo pese a las variaciones que permiten hablar de una *conexión generacional*. Por otro, que las categorías que estamos empleando sean operativas y no esenciales, variando en función del contexto de referencia. De manera que, si tomamos como referencia el conjunto del campo filosófico, Laín y Marías forman parte de una *posición generacional* compartida con los filósofos tomistas que, por su parte, conformarían además frente a los primeros una *conexión generacional*. Sin embargo, si nuestra referencia fuera la propia norma orteguiana de la filosofía, Laín y Marías formarían parte de una *conexión generacional* en una línea en la que podríamos situar, años más tarde, la *conexión generacional* de Gustavo Bueno y Sacristán (Moreno Pestaña, 2013: 161-208). Para terminar, última condición, que la clasificación generacional de Mannheim se interprete como una jerarquía de criterios que, de manera razonada, nos permita organizar la información argumentando para cada contexto cuál es la relación entre los *modos de generación* –los filósofos tomistas serían una *conexión generacional* frente a los orteguianos y no al revés, porque eso nos permite explicar lo característico de ese estado del campo filosófico- y qué novedades se producen en ellos –lo que fundamenta la distinción entre *posición* y *conexión generacional* dentro de un mismo *modo de generación*-.

3. La agrupación generacional puede pecar de violencia epistemológica cuando impone sin matices la lógica de un campo sobre la de otro. Ni siquiera en el supuesto de un acontecimiento extraordinario que suspendiera la autonomía de los distintos campos sociales sería fácilmente defendible esta operación, puesto que si la citada *suspensión* de la autonomía no conlleva la práctica *desaparición* del campo como tal, los cambios que se operen en el mismo tendrán que retraducirse, más pronto que tarde, a la lógica del campo reconstituido. José Luis Moreno Pestaña (2013: 127-130 y 144-147) insiste en que las afinidades políticas de fascistas y nacional-católicos en los años 40 no se deben confundir con sus posiciones filosóficas: ni para agruparlos en una misma generación político-intelectual –porque formarían parte de la *generación* que usurpó la hegemonía intelectual a sus legítimos poseedores, con lo que la política no permitiría ver sus diferencias filosóficas-, ni para rescatar a algunos de ellos –porque las diferencias filosóficas entre unos y otros serían equivalentes a una diferencia política, aunque esta no se manifieste inicialmente: tesis que entronca con la visión retrospectiva de los "falangistas liberales"-.
4. Las *conexiones generacionales* no funcionan necesariamente como agentes del cambio en *el modo de generación*, aunque en ocasiones pueda ocurrir así. Ortega (2006: 417-419) distinguía entre "cambiar el mundo o sólo cambiar algo en el mundo", expresión que ilustra maravillosamente la diferencia teórica entre un cambio en el *modo de generación* y los efectos de una *conexión generacional*. Hecha esta precisión, caben dos posibilidades en cuanto al cambio en el *modo de generación*: que este sea producto de una lenta acumulación de cambios graduales, lo que solo nos permitiría señalar el *cambio generacional* a partir de la comparación entre dos estados históricos del campo, renunciando a establecer algo más que una frontera difusa entre ambos; o que la transformación se produzca de una manera lo suficientemente brusca como para que quepa asociarla a la acción de una *conexión generacional* en particular. Esta última posibilidad nos lleva a plantearnos la noción de *acontecimiento fundador*, tan cara a las diferentes teorías sobre las generaciones.

El acontecimiento y la extensión social de una generación

En su síntesis sobre las distintas aportaciones teóricas al problema de las generaciones, Gérard Mauger (2013) afirma que "el estudio de la sociogénesis de las «generaciones sociales» se ha orientado hacia dos perspectivas": la descripción de los cambios en los *espacios de socialización* de generaciones sucesivas, y la experiencia compartida a la misma edad de un *acontecimiento fundador*. Mauger (2013) agrupa los intentos serios de análisis de tales acontecimientos en tres categorías: revoluciones, guerras y crisis políticas. Lo cierto es que, incluso en estos casos excepcionales y aún asumiendo que afecten a las personas de manera diferencial en función de la edad, es difícil mantener la hipótesis de que

dicha diferencia sea más importante que otras o, en todo caso, que baste para explicar un proceso social en una sociedad moderna más allá de un esquemático punto de partida. Aunque un *acontecimiento fundador* afectara a toda una *clase de edad* de tal manera que permitiera discernirla claramente de las demás *clases de edad* en ese aspecto, ¿sería posible hablar de unos mismos efectos de ese *acontecimiento fundador* sobre todos los sujetos que componen la *clase de edad*? ¿No se pierden muchos matices relegando a un segundo plano otras propiedades sin las cuales las *trayectorias* de los sujetos antes y después del *acontecimiento fundador* serían difíciles de explicar?

Jean-Claude Passeron (2006: 196-197) hace dos interesantes observaciones acerca de los modelos teóricos de reproducción social. En primer lugar, defiende la aplicación de modelos de reproducción a sistemas parciales, donde son más fecundos empíricamente. En segundo lugar, invita a abandonar la dialéctica hegeliana que sitúa a las *contradicciones internas* del modelo como factor principal de su superación, entendiendo que resulta más productivo interpretar que las transformaciones sociales en un sistema determinado se producen como resultado del conflicto con lógicas o acontecimientos externos que desestabilizan el modelo de reproducción pre-existente[12].

Si anteriormente definíamos el *modo de generación* como el modo en que se generan los sujetos a efectos de la lógica de un modelo de reproducción, las indicaciones de Passeron nos permiten afrontar en una clave diferente el rol que juega el *acontecimiento fundador* en la teoría generacional.

Partiendo de la hipótesis de que todo cambio que se produce en un *modo de generación* se explica mejor como el resultado de los efectos de una interacción variable con factores externos al mismo, es decir, procedentes de otros modelos de reproducción, el *acontecimiento* para un modo de generación en particular ya no debería ser ese *acontecimiento fundador* –muy problemático epistemológicamente, aunque quizás con valor didáctico para la reconstrucción de trabajos de síntesis- que atravesaría todos los campos sociales transformándolos; sino, más bien, esa interacción particular con otros procesos sociales que desestabiliza –porque lo interrumpe en su desarrollo lógico, esto es, previsible en abstracto- un *modo de generación* particular, entendido como modelo de reproducción, y transforma la configuración del campo en cuestión[13].

Bibliografía

Braudel, Fernand (1958) "Histoire et Sciences sociales. La longue durée", en *Annales E.S.C.*, vol. 13, pp. 725-753.

Casanova, Julián (2011) *Europa contra Europa (1914-1945)*, Crítica.

Juliá, Santos (2010): *Vida y tiempo de Manuel Azaña. 1880-1940*, Madrid, Santillana.

Mannheim, Karl (1993) "El problema de las generaciones", en *REIS*, nº 62, pp. 193-242.

Marías, Julián (1967 [1949]) *El método histórico de las generaciones*, Madrid, Revista de Occidente.

Martín Criado, Enrique (1998) *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*, Tres Cantos (Madrid), Istmo.

Mauger, Gérard (1990) "Introduction" y "Postface", en Karl Mannheim: *Le problème des générations*, Paris, Armand Colin.

Mauger, Gérard (2013) " « Modes de générations » des « générations sociales » ", Revista de Sociología Histórica, nº 3 (artículo pendiente de evaluación).

Moreno Pestaña, José Luis (2013) *La norma de la filosofía. La configuración del patrón filosófico español tras la Guerra Civil*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

Ortega y Gasset, José (2004) *Vieja y nueva política* en *Obras completas*, Tomo I, Madrid, Taurus / Fundación Ortega y Gasset.

Ortega y Gasset, José (2006) *En torno a Galileo* en *Obras completas*, Tomo VI, Madrid, Taurus / Fundación Ortega y Gasset.

Passeron, Jean Claude (2006) Le raisonnement sociologique, Éditions Albin Michel.

12 "Pris et construit, par passage à la limite des mécanismes observés, en un modèle de fonctionnement systématique, le modèle de la reproduction ne peut convenir qu'à des systèmes partiels. Il permet à la fois d'interpréter et rassembler les phénomènes qui relèvent de sa logique, et de repérer les tensions qui se créent entre cette logique et celle d'autres processus, tensions qu'il faut toujours supposer capables de déstructurer son fonctionnement systématique. La description des conflits et des antagonismes peut alors être menée en termes de « contradictions externes », c'est-à-dire dans une logique qui ne préjuge pas du devenir historique" (Passeron, 2006 : 196-197)

13 "Il faut accepter l'idée que les modèles de reproduction sont des modèles approchés, des modèles partiels, qui ne s'appliquent qu'à des sous-systèmes de la réalité sociale. Construits, par *passage à la limite*, en faisant l'hypothèse de ce qui se passerait s'ils pouvaient aller jusqu'au bout de leur perfection systématique, c'est-à-dire en faisant momentanément abstraction des relations conflictuelles qu'ils entretiennent avec d'autres processus tout aussi systématiques, les modèles reproductifs reposent donc sur une *autonomisation méthodologique* qui ne peut être que *provisoire*. Pour rendre compte du changement historique, il faut dépasser ce moment de la description et mettre en relation plusieurs sous-systèmes de reproduction assez indépendants pour que leurs effets ne puissent donner lieu à un système d'équilibre et de reproduction. Le changement advient toujours de l'extérieur à des processus systématiques, puisque c'est la même chose de dire d'un processus qu'il est systématique ou qu'il est reproductif. Mais aucun système social de reproduction n'est si global qu'il n'ait pas d'extérieur. Autrement dit, la « société » n'est pas un système, au sens où un organisme, c'est-à-dire un équilibre entre un organisme et un milieu, en est un" (Passeron, 2006: 197).

PATRONES DE ACTIVIDAD CIENTÍFICA DE LOS DIVERSOS SECTORES INSTITUCIONALES EN EL SISTEMA ESPAÑOL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Daniela De Filippo, María Luisa Lascurain y Elías Sanz-Casado[1]

Resumen

En este trabajo se analiza la actividad investigadora de diferentes sectores institucionales del Sistema Español de I+D+i: universidades, Organismos Públicos de Investigación; hospitales y empresas. Se estudia la producción científica medida en términos de publicaciones en revistas internacionales indexadas en *Web of Science*- y la competitividad a través de los proyectos obtenidos en los Programa Marco de la Unión Europea. Con esto, se pretende conocer las características de la actividad de cada sector y detectar perfiles específicos asociados a cada uno. Para el estudio de las publicaciones científicas se han utilizado técnicas bibliométricas para obtener indicadores de producción, productividad e impacto del período 2007-2010. La competitividad se analiza en función del número de proyectos concedidos y la financiación obtenida por las instituciones de cada sector en la convocatoria del Séptimo Programa Marco. Los resultados obtenidos muestran una creciente producción española recogida en bases de datos internacionales que la ubican en el puesto 11 del mundo, con un predominio casi exclusivo del sector público que se concentra en las universidades, los OPIs y los hospitales- teniendo las empresas una presencia escasa. Dentro del sistema de educación superior, destacan mayoritariamente las universidades públicas con una intensa actividad de investigación y publicación, mientras que entre los OPIs el Consejo Superior de Investigaciones Científicas resulta el organismo más productivo con el 16% de todas las publicaciones del país en *Web of Science*. La competitividad también ha aumentado en los últimos años y España se posiciona en el puesto 6 dentro de los países de la Unión Europea en función del número de proyectos concedidos. Los datos obtenidos muestran que en las universidades públicas la solicitud de proyectos parece una tendencia cada vez más extendida mientras que las universidades privadas tienen todavía una escasa participación. El sector empresarial, que no resulta visible a través del análisis de publicaciones, sí aparece como uno de los más activos en la solicitud de proyectos. Relativizando la obtención de proyectos con el número de investigadores se advierte que el CSIC es el organismo que resulta más competitivo. La orientación exclusiva de esta institución a las actividades de investigación se pone de relieve con los datos obtenidos. Al poner en relación los resultados de la productividad y la competitividad, se advierte una marcada relación entre ambos, siendo el CSIC el organismo que encabeza la lista.

Palabras clave: Sistema español de I+D+i; sectores institucionales; producción científica; competitividad

Introducción

A efectos de la vigente ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley 14/2011 de 1 de junio) se entiende por sistema español de I+D+i "*el conjunto de agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de financiación, de ejecución, o de coordinación en el mismo, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para promover, desarrollar y apoyar la política de investigación, el desarrollo y la innovación en todos los campos de la economía y la sociedad*".

Gran parte del núcleo básico de este sistema de investigación está constituido por las universidades -que actualmente suman 80 instituciones (50 públicas y 30 privadas)- y por los Organismos Públicos de Investigación (OPIS) –entre los que destaca el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)-, que en conjunto ejecutan la mayor parte de las actividades científicas.

La importancia e intensa actividad de estos dos sectores se evidencia, por ejemplo, en la distribución del personal investigador. En el año 2011, sobre un total de poco más de 130 mil investigadores (en equivalente a jornada completa) un 48% desarrolló sus actividades en el sector de enseñanza superior y otro 18% lo hizo en la administración, frente a un 34% en el sector privado (INE: 2013).Una distribución similar se aprecia al comparar con los datos recogidos de la producción científica española en las bases de datos internacionales, ya que las publicaciones de estos sectores en fuentes como *Web of Science* son mayoritarias. En este sentido un 55% corresponde a las universidades y, dentro de los OPIS, el CSIC aporta en torno a un 16%.

1 Laboratorio de Estudios Métricos de la Información (LEMI). Depto. De Biblioteconomía y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid dfilippo@bib.uc3m.es; mlascura@bib.uc3m.es; elias@bib.uc3m.es

A pesar de la relevancia que tienen dentro del sistema español de CyT, no se trata de sectores homogéneos. Por el contrario, sus perfiles de actividad investigadora pueden llegar a ser muy diferentes concentrándose en distintos aspectos del quehacer científico y tecnológico.

Para dar cuenta de esta diversidad, en este trabajo proponemos analizar la actividad investigadora de las universidades públicas y privadas, así como de los OPIS, con el objetivo de detectar diferentes perfiles y determinar si estos patrones de actividad se hallan relacionados con el tipo institucional.

Para ello se han considerado dos dimensiones relacionadas con la actividad investigadora: **producción** y **competitividad**.

Si bien los indicadores de actividad científica como producción, aumento y circulación de conocimiento o difusión de resultados, son difíciles de determinar al ser el conocimiento intangible y acumulativo, es posible abordarlos desde las dos dimensiones propuestas.

Por un lado, teniendo en cuenta que los resultados de una investigación habitualmente se publican en revistas especializadas y otras fuentes como libros y tesis, se suele recurrir al estudio de la literatura científica para la obtención de dichos indicadores. El estudio de la producción científica tradicionalmente se ha basado en la cantidad de publicaciones de un investigador, una institución o un país ya que es uno de los indicadores más usados para medir el desempeño del sistema científico en la producción de conocimiento (De Filippo y Fernández, 2003). Asimismo, el hecho de que estos documentos sean, por lo general, de fácil acceso y cuenten con una presentación altamente codificada, facilita su tratamiento. Además se puede considerar que los artículos científicos captan los conocimientos en el momento preciso de su divulgación, manteniéndose a la vez bastante próximos de la ciencia y de la técnica que están en pleno proceso de elaboración (Callon; Courtial y Pennan: 1995).

Sin embargo, si bien la bibliometría ha aportado interesantes indicadores para el análisis de las publicaciones científicas, estas no pueden ser consideradas como el único producto de la actividad investigadora. No solo existe toda una serie de documentos a través de los cuales se difunden los resultados obtenidos –patentes, presentaciones a congresos, libros, etc-, sino que también existe otro tipo de actividades que es posible analizar para conocer más a fondo la dinámica investigadora: los proyectos de investigación.

En este sentido, es posible observar que si bien en países como Japón o Estados Unidos la investigación realizada en el sector industrial adquiere valores elevados, en los países europeos y en particular en España, el grueso de la investigación se centra en el sector público y es financiada con fondos provenientes de los programas nacionales o regionales a través de diferentes proyectos. Para los gestores de la ciencia el uso de los proyectos de investigación como fuente de información puede resultar una herramienta central, ya que aporta datos sobre las líneas de investigación propuestas y las aceptadas a nivel general en todo el país. A su vez permite conocer ciertos aspectos de la investigación que se está desarrollando con un grado de detalle interesante. Como explica Plaza:

> "el análisis de los proyectos de investigación realizados al amparo de los diferentes programas de I+D permite valorar, entre otros aspectos, el balance entre la investigación científica básica e investigación aplicada, la atención prestada a las líneas o a fuentes de investigación de carácter emergente, a la investigación interdisciplinar o a la investigación con componentes transfronterizos, como es el caso de ciertos problemas medioambientales o socioeconómicos" (Plaza: 2001, pp 64).

Actualmente, una de las principales iniciativas para el fomento y la financiación de las actividades de investigación en Europa son los Programa Marco cuya principal finalidad es la mejora de la competitividad mediante la financiación de actividades de investigación, desarrollo tecnológico, demostración e innovación en régimen de colaboración transnacional entre empresas e instituciones de investigación pertenecientes a los países de la Unión Europea y Estados Asociados como a terceros países. Además, presta apoyo financiero a la mejora y coordinación de las infraestructuras de investigación europeas, a la promoción y formación del personal investigador, la investigación básica y, especialmente a partir del actual VII PM, a la coordinación de los programas nacionales de I+D y a la puesta en funcionamiento de plataformas tecnológicas europeas concebidas para promover agendas estratégicas de investigación en sectores clave con el concurso de todos los actores implicados (CDTI: 2013).

La participación española en los Programa Marco ha ido en aumento y esto se evidencia, por ejemplo, en la cifras de captación de recursos ya que ha pasando de obtener 148 millones de Euros en el Segundo PM, a 1326 millones de Euros en el Séptimo (CDTI: 2011).

Es esperable que una alta competitividad, medida por la obtención de proyectos en convocatorias nacionales e internacionales, tenga un impacto positivo en la productividad, ya que es frecuente que las actividades realizadas en el marco de una investigación den lugar a diferentes tipos de publicaciones. En este sentido, sería lógico pensar que existe una clara relación entre el número de proyectos obtenidos por un investigador o institución y el número de publicaciones.

Para profundizar en el estudio de los temas mencionados, en este trabajo se han propuesto los siguientes **objetivos**:

- Describir la evolución de la producción científica de los distintos sectores institucionales en revistas indexadas en la base de datos *Web of Science*
- Presentar indicadores relacionados con la competitividad de las instituciones españolas en el Séptimo Programa Marco

- Detectar un perfil de actividad científica en cada sector institucional
- Relacionar las actividades de producción científica y competitividad

Fuentes y Metodología

El análisis de la **producción** científica se ha realizado a partir de las publicaciones recogidas en la base de datos internacional *Web of Science*. A pesar de los conocidos sesgos idiomáticos, temáticos y la infrarrepresentación de las revistas no anglófonas (Gómez y Bordons: 1996), se ha utilizado esta fuente porque presenta información normalizada y aporta datos sobre todos los autores y centros firmantes de los documentos, con lo que es posible realizar estudios exhaustivos.

En primer lugar se ha realizado una descarga de la producción científica de España durante el período 2007-2010. A partir de allí se han normalizado los registros y se han identificando los documentos publicados por cada una de las universidades españolas y el CSIC (incluyendo centros propios y mixtos). Se ha identificado también la producción de los Hospitales que se incluye para ser comparada con la de los otros tres sectores.

Los documentos obtenidos se han asignado al sector institucional correspondiente: universidades públicas, universidades privadas, CSIC y Hospitales. Se han elaborado indicadores de producción (número de documentos), productividad (documentos/investigador) e impacto (número de citas recibidas).

La **competitividad** se ha estudiado considerando la capacidad de cada sector para la obtención de proyectos de investigación de los Programas Marco de la Unión Europea. A partir de información suministrada por el Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial (CDTI), se han obtenido indicadores de captación de recursos medidos en términos de número de proyectos concedidos y financiación obtenida por cada institución. En este caso también se consideran las universidades públicas y privadas. Se ha podido contar también con información sobre diferentes OPIS pero se presentan únicamente datos del CSIC para hacerlo comparable al estudio de la producción.

El período de análisis es 2007-2010, correspondiente a convocatorias del Séptimo Programa Marco. Para evitar el efecto "tamaño" se han obtenido resultados relativos al número de personal docente-investigador (PDI) de cada institución.

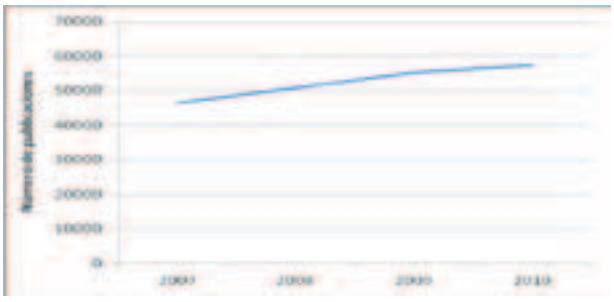
Resultados

1. Producción científica

1.1. Características generales

Los datos sobre publicaciones recogidas de la *Web of Science* muestran que en el período 2007-2010, se han producido en España 209.723 documentos, lo que representa un incremento superior al 20% en esos cuatro años (tabla 1). Estos valores incluyen las publicaciones recogidas en las tres bases de datos: *Science Citation Index* (SCI); *Social Science Citation Index* (SSCI) y *Arts & Humanities Citation Index* (A&HCI).

Tabla 1. Evolución anual de las publicaciones españolas en *Web of Science*



Año	Nº documentos
2007	46394
2008	50772
2009	55236
2010	57321
Total	209723
Incremento	23,55

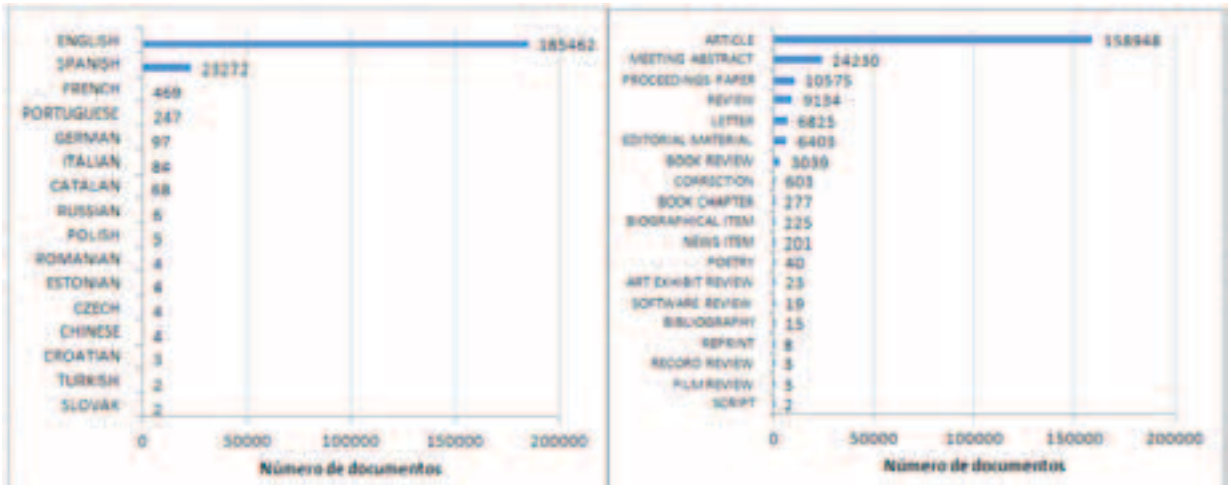
La distribución por base de datos refleja el predominio de las publicaciones en Ciencias Experimentales con un 91% en SCI. Existe un 11% en revistas de Ciencias Sociales y otro 3% en Humanidades. Estos porcentajes son superiores al 100% debido a la posible inclusión de una revistas en 2 o más categorías y, por lo tanto en diferentes bases de datos (tabla 2).

Tabla 2. Distribución de las publicaciones españolas por base de datos (WoS 2007-2010)

Base	Nº documentos	%
SCI	191347	91,24
SSCI	23151	11,04
A&HCI	7002	3,34
Sumatorio	221500	105,62
Total doc únicos	209723	100,00

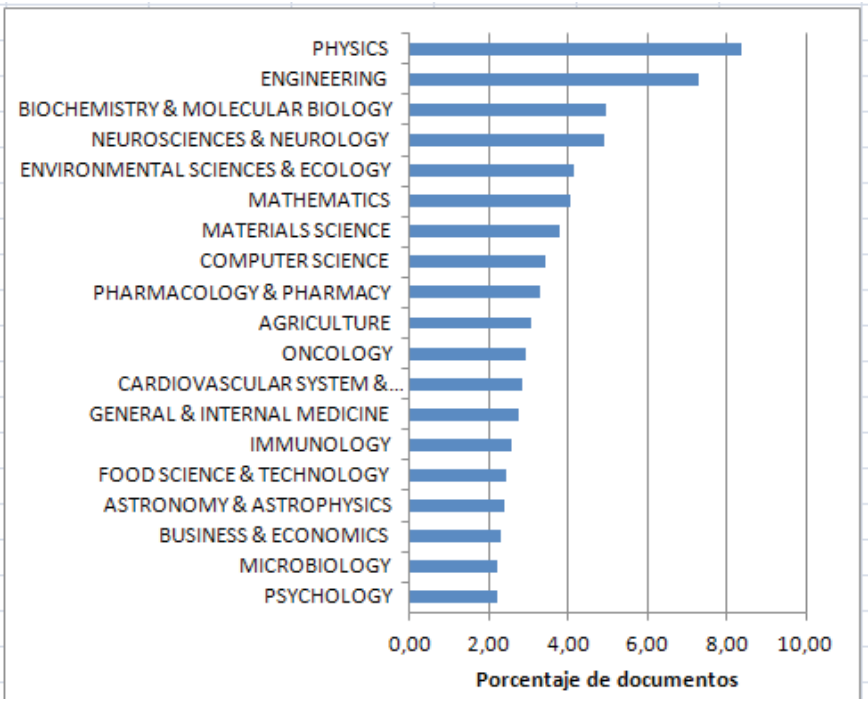
Estas publicaciones han sido elaboradas principalmente en inglés (88,4%) seguido del español (11%). Aunque se advierten documentos en una amplia variedad de idiomas, en los casos restantes, el número de documentos es muy reducido. En cuanto al tipo documental, los artículos son los predominantes (76%), seguidos por los meeting abstract con un 11% (Figura 1).

Figura 1. Distribución de la producción por idioma y tipo documental



Con respecto a la especialización temática, a partir de la clasificación que realiza *Web of Science* de las revistas, se advierte que la producción española destaca en Física (8%), seguida de Ingeniería (7%), Bioquímica (5%) y Neurociencias (5%). En la Figura 2 se presentan las disciplinas con porcentajes de publicaciones superiores al 2% del total de España.

Figura 2. Distribución de la producción por disciplina WoS



Para analizar el impacto de la producción española, se han considerado las citas recibidas (hasta 2012) por los documentos publicados entre 2007 y 2010. En la tabla 3 se puede apreciar la distribución anual de las citas. Hay que recordar que, dado que los documentos más antiguos tienen más posibilidades de ser citados, la evolución del impacto es decreciente.

Tabla 3. Citas recibidas (WoS 2007-2010)

Fecha	N citas	N doc	Citas/doc
2007	397372	46394	8,56
2008	319007	50772	6,28
2009	215060	55236	3,89
2010	95200	57321	1,66

Otro indicador de la producción española es su colaboración internacional. Los principales países con los que ha realizado publicaciones conjuntas en el período 2007-2010 son: USA, Francia, Alemania e Inglaterra (tabla 4).

Tabla 4. Principales países colaboradores (WoS 2007-2010)

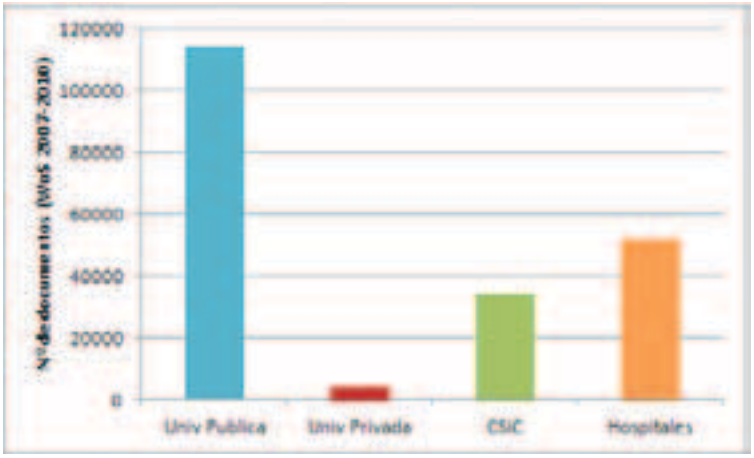
País	N doc	%
USA	22101	10,54
FRANCE	13746	6,55
GERMANY	13426	6,40
ENGLAND	13358	6,37
ITALY	12716	6,06
NETHERLANDS	6300	3,00
BELGIUM	4477	2,13
CANADA	4456	2,12
SWITZERLAND	4383	2,09
PORTUGAL	4374	2,09
SWEDEN	3901	1,86
MEXICO	3066	1,46
BRAZIL	2976	1,42
SCOTLAND	2806	1,34
ARGENTINA	2658	1,27
AUSTRALIA	2647	1,26
AUSTRIA	2631	1,25
POLAND	2499	1,19
JAPAN	2428	1,16
DENMARK	2421	1,15
RUSSIA	2296	1,09
GREECE	2203	1,05
FINLAND	1954	0,93
CHILE	1815	0,87
NORWAY	1710	0,82
PEOPLES R CHINA	1610	0,77
CZECH REPUBLIC	1413	0,67
ISRAEL	1387	0,66
COLOMBIA	1283	0,61
IRELAND	1142	0,54
HUNGARY	1140	0,54
INDIA	1048	0,50

1.2. Producción por sector institucional

Una vez presentadas las características generales de la producción, se detallan los patrones de actividad en los sectores considerados, para detectar si siguen o no una misma pauta de publicación.

La distribución de las publicaciones por sector institucional muestra una clara relevancia de las universidades públicas, con una importante presencia también de los Hospitales. Dentro de los Organismos Públicos de Investigación, sólo se ha identificado la producción del CSIC que representa un 16% de las publicaciones españolas en *Web of Science* (figura 3).

Figura 3. Distribución de la producción por sector institucional (WoS 2007-2010)



El incremento de las publicaciones internacionales en el total de España durante el período de estudio (2007-2010) ha sido del 23%, cifras similares a las registradas en las universidades Públicas, en el CSIC y en los Hospitales. Las universidades privadas, por el contrario, muestran una producción muy reducida en términos de valores absolutos, pero que se ha incrementado el doble que en los restantes sectores (tabla 5). Hay que mencionar que existen documentos firmados por instituciones de diferentes sectores institucionales, por lo que existen solapamientos. Asimismo, hay otro conjunto de instituciones que, por su menor relevancia sectorial, no han sido identificadas (empresas, particulares, fundaciones, etc).

Tabla 5. Evolución anual de la producción española por sector institucional (WoS 2007-2010)

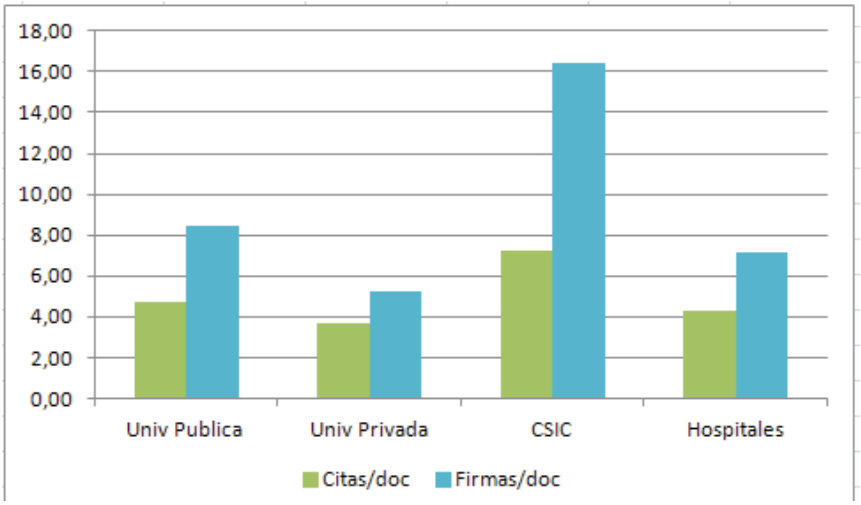
Tipo institucional	2007	2008	2009	2010	Total	%	Incremento
Univ. Pública	25352	27966	29733	31230	114281	54,49	23,19
Univ. Privada	802	978	1098	1182	4060	1,94	47,38
CSIC	7708	8229	9011	9573	34521	16,46	24,20
Hospitales	11475	12502	13543	14189	51709	24,66	23,65
Sumatorio	45337	49675	53385	56174	204571		
Doc. únicos ES	46394	50772	55236	57321	209723	100	23,55

Los indicadores comparativos por sector institucional muestran que, si bien las universidades públicas son las de mayor producción, el CSIC muestra mejores indicadores de impacto ya que el número de citas por documento es casi el doble que en los otros sectores (figura 4). Lo mismo ocurre con el número de firmas por documento ya que el CSIC, en promedio, duplica el índice de co-autoría de las universidades públicas y los hospitales. Como se observa en la tabla 6 son las universidades privadas las que muestran los menores valores de firmas por documento.

Tabla 6. Principales indicadores por sector institucional (WoS 2007-2010)

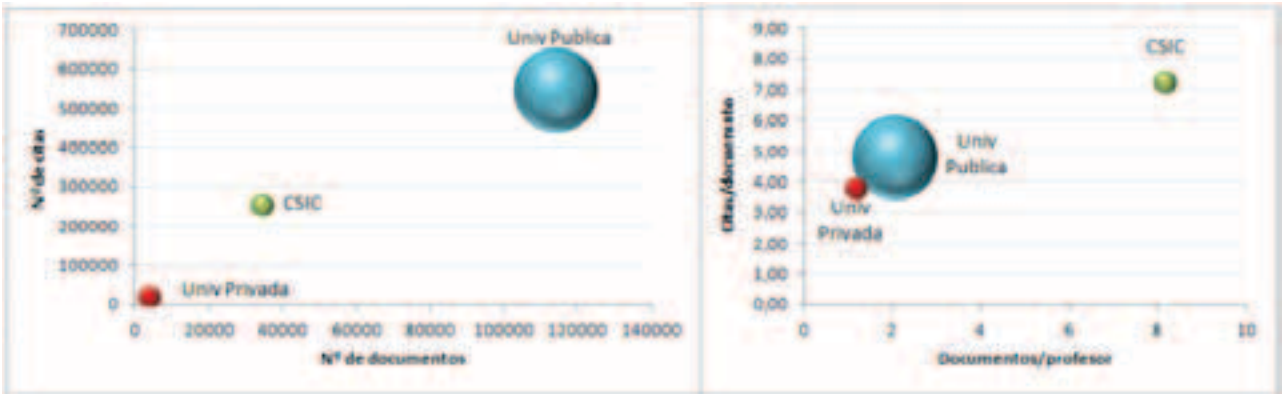
Sector	Prom PDI	N doc	N citas	Firmas	Ndoc/PDI	Citas/doc	Firmas/doc
Univ Pública	55567,5	114281	543578	962176	2,05	4,76	8,42
Univ Privada	3388	4060	15116	21293	1,19	3,72	5,24
CSIC	4213	34521	248900	566629	8,19	7,21	16,41
Hospitales	Sin datos	51709	221726	371549	--	4,29	7,19

Figura 4. Impacto y coautoría por sector institucional (WoS 2007-2010)



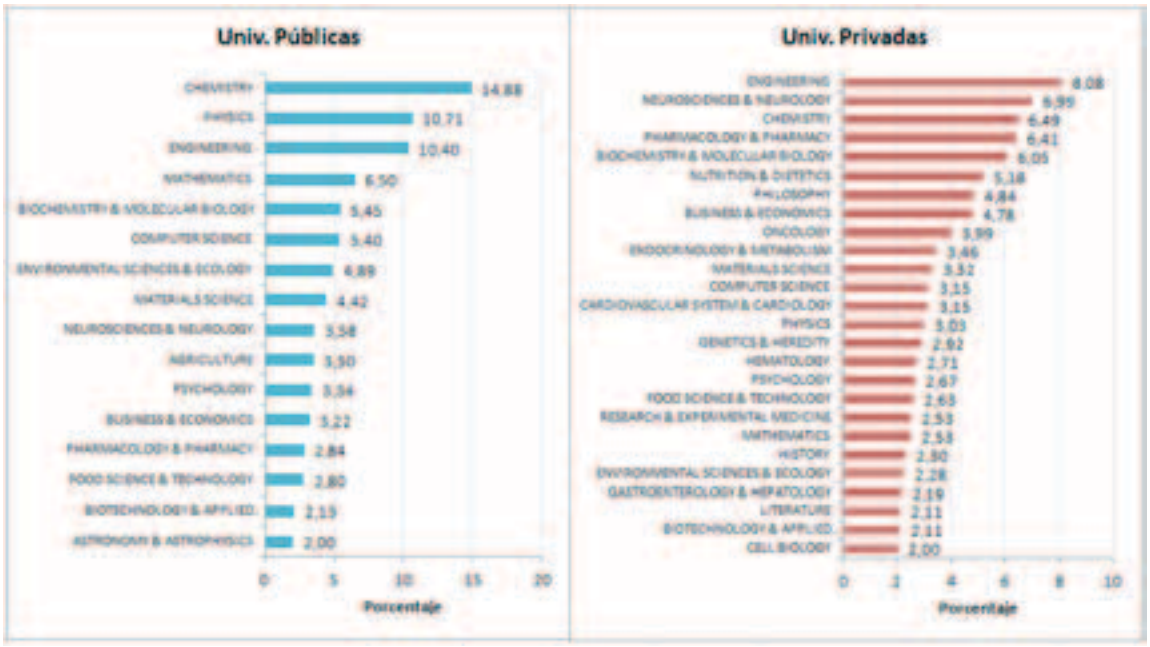
Otra forma de analizar los resultados es relativizándolos al personal permanente. En este sentido, se ha podido obtener información sobre las plantillas de las universidades y centros del CSIC. En la figura 5 se presenta comparativamente la situación de estos 3 sectores tanto en valores absolutos (imagen izquierda) como relativos (derecha). Se aprecia claramente que en valores absolutos son las universidades públicas las que alcanzan mayor producción e impacto siendo, además, las de mayor número de PDI (tamaño de las burbujas). Cuando se toma en cuenta la productividad y el impacto relativo, en cambio, se aprecia que es el CSIC el que destaca por sobre las universidades.

Figura 5.Relación entre producción, impacto y profesorado (WoS 2007-2010)



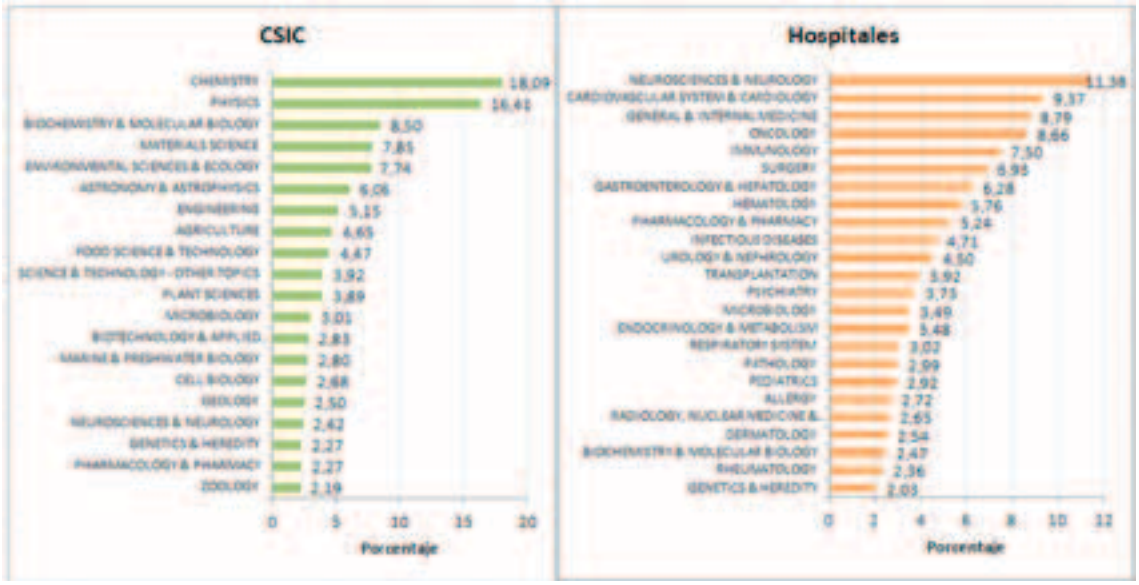
La especialización temática de cada sector muestra algunas diferencias notables. Mientras para las Universidades Públicas la producción es mayoritaria en Química (15%), Física (11%) e Ingeniería (10%), en las privadas el orden se invierte y los porcentajes de publicaciones varían. Destacan Ingeniería (8%), Neurociencias (7%) –que las públicas se ubica en novena posición por número de documentos- y Química (6%). En este sector la Física (segunda por importancia en las públicas) se ubica en el puesto 14. Otro dato interesante es que, en las universidades públicas la mayor producción en ciencias sociales y humanas, es la de Economía y Negocios que representa un 3% de la producción, mientras que en las privadas aparecen más disciplinas de estas áreas y destaca Filosofía con el 5% de la producción (figura 6).

Figura 6. Especialización temática de las universidades (WoS 2007-2010)



En el caso del CSIC se muestra una importante concentración en la producción de Química y Física con un 18% y 16% respectivamente. Le siguen, aunque con la mitad de publicaciones, disciplinas como Bioquímica; Ciencia de Materiales y Astronomía. La producción de los hospitales, evidentemente se concentra en áreas vinculadas con las ciencias de la salud, entre las que destaca Neurociencias (11%), Cardiología (9%), Medicina Interna y General (8%) y Oncología (8%) (figura 6).

Figura 7. Especialización temática del CSIC y hospitales (WoS 2007-2010)



2. Competitividad

2.1. Características generales

Actualmente una de las principales vías para la financiación de actividades de I+D+i en España es el Programa Marco de la Unión Europea. En la convocatoria 2007-2010 (VII PM), la participación española se ha incrementado con respecto al VI Programa Marco en un 41% en cuanto a la captación de fondos y se ha pasado de un 6,3% a un 8,1% en el liderazgo de proyectos (CDTI: 2011). Estos datos ubican a España en la sexta posición detrás de Alemania, Reino Unido, Francia, Italia y Holanda. En la tabla 7 se muestran las principales actividades desarrolladas por España en el período 2007-2010 en comparación con los otros 5 países europeos.

Tabla 7. Principales indicadores de la participación de los 6 primeros países en el VII PM

Características de los proyectos[21]	DE	UK	FR	IT	NL	ES
Nº actividades financiadas	2.487	2.193	1.880	1.818	1.413	1.482
Financiación media por actividad (miles de €)	989	788	819	694	680	603
Nº medio participantes por actividad	2,3	2,0	2,1	2,1	1,7	1,8
Financiación por participante (miles de €)	422	401	397	336	405	338
% liderazgo	17,6%	13,1%	11,4%	11,5%	7,3%	8,1%
% participación en actividades	72,8%	64,2%	55,1%	53,3%	41,4%	43,4%

Fuente: CDTI 2011

2.2. Competitividad por sector institucional

Entre 2007 y 2010, en España han sido más de 4000 instituciones las que han presentado casi 14000 propuestas. De ellas se han liderado 5000. Al considerar los distintos sectores institucionales, las universidades son las que presentaron el mayor número de propuestas, seguidas por las empresas (tabla 8).

Tabla 8. Propuestas españolas presentadas al VII PM por tipo de entidad

	Propuestas		Socios		Participaciones	
Tipo de entidad	Nº	Líder	Nº	%	Nº	%
Administración Pública	824	98	275	6,7%	907	4,1%
Asociación	907	151	412	10,0%	969	4,3%
Asociación de Investigación	1.192	397	153	3,7%	1.247	5,6%
Centro de Innovación y Tecnología[29]	2.171	463	89	2,2%	2.350	10,5%
Centro Público de Investigación	2.692	1.000	246	6,0%	2.831	12,7%
Empresa	5.246	1.027	2.719	66,0%	7.355	32,9%
Organización Comunitarios	40	5	3	0,1%	40	0,2%
Persona Física	8	1	5	0,1%	8	0,0%
Universidad	5.952	1.823	215	5,2%	6.640	29,7%
Total:	**13.889**	**4.965**	**4.117**		**22.347**	
PYME	3.598	567	2.188	80,5%	4.688	63,7%

Fuente: CDTI 2011

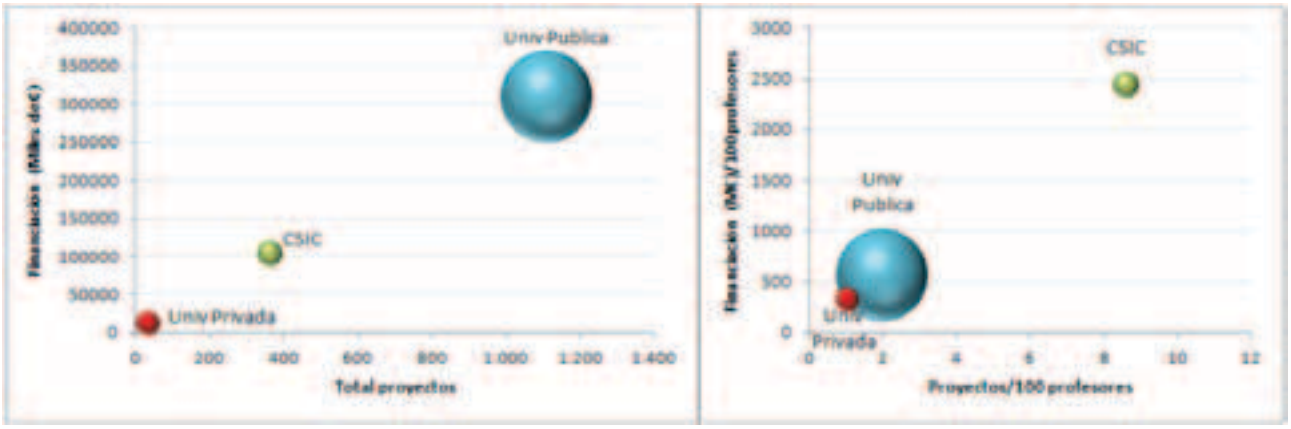
Para analizar en detalle la actividad competitiva de cada sector se ha contabilizado el número de proyectos y la financiación obtenida por cada una de las instituciones separadamente. Estos datos permiten apreciar que el mayor número de proyectos concedido ha sido a las universidades públicas. En este caso hay que tener en cuenta que hubo 49 instituciones participantes dentro del sector. En el caso de las universidades privadas sólo 8 de las 26 obtuvieron proyectos en esta convocatoria. Para relativizar los valores absolutos en función del volumen de personal involucrado, se ha decidido contabilizar a la plantilla permanente tanto de las universidades como del CSIC, calculando el promedio de investigadores durante los 4 años del estudio. Estos valores se muestran en la tabla 9.

Tabla 9. Principales indicadores de competitividad por sector

Institución	Prom. Prof.	Total proyect.	Proyect. / 100 prof	Financiación (Miles €)	Financiación (Miles €) / 100 Prof
Univ Públicas	55567,5	1111	2,00	308553,306	555,28
Univ Privadas	3388	36	1,06	10826,99	319,57
CSIC	4213	363	8,62	102400	2430,57

Al observar los valores absolutos se aprecia que las universidades públicas son las que representan la mayor masa en cuanto a docentes/investigadores involucrados, proyectos obtenidos y financiación percibida. Sin, embargo, se evidencia también que el CSIC, que tiene una plantilla de investigadores de un tamaño aproximado al de las universidades privadas, logra una importante captación de recursos. La elevada competitividad del CSIC queda clara al observar los resultados relativos. Como se muestra en la figura 8 el número de proyectos obtenidos y la financiación recibida por cada 100 investigadores, es mucho mayor en esta institución.

Figura 8. Relación entre proyectos, financiación y profesorado



3. Discusión y conclusiones

Los datos sobre **producción científica** de las diversas instituciones españolas en revistas recogidas en bases de datos internacionales muestran que el número de publicaciones en *Web of Science* posiciona al país en el puesto número 9 del mundo por su número de publicaciones y en el 11 por citas recibidas (Thomson Reuters: 2011) y son las universidades públicas, los centros de investigación y los hospitales públicos los que aportan el 99% de esta producción.

Los resultados presentados nos han permitido observar algunas características del proceso de actividad científica en España. Los datos más relevantes muestran un incremento sostenido de la producción científica española en bases internacionales durante los últimos 25 años. Según el número de documentos firmados por instituciones españolas y recogidas en los *National Science Indicators* elaborado por Thomson Reuters, España pasó de la posición 15 del mundo en 1982 a la número 10 en 2004 y, hacia el 2009, representaba un 3% de la producción científica internacional. El sector público es el mayor productor de documentos incluidos en la *Web of Science*, que se concentran especialmente en las universidades, el CSIC y los hospitales. La actividad de las empresas es casi invisible a través de estas bases de datos ya que tradicionalmente su participación en la investigación básica en España ha sido muy reducida (Bordons y otros: 2010).

El sector universitario público es el que adquiere principal relevancia en el sistema español de educación superior ya que cuenta con mayor número de instituciones y de mayor tamaño. En ellas se concentra el 92% de los estudiantes y el 94% del profesorado. Son, además las instituciones más antiguas, registrándose 10 universidades antes del año 1700. También suelen tener una orientación más generalista ya que con el paso de los años han tendido a aumentar su cobertura disciplinar. Por el contrario, las universidades privadas presentan menor diversidad temática dado que esta se controla según criterios económicos y prevalece la oferta de titulaciones competitivas (De Miguel; Casi; Vaquera: 2001).

El volumen de actividad es muy superior en valores absolutos, por lo que es necesario relativizarlo considerando la plantilla de profesorado. En este sentido, se aprecia que la productividad de las universidades públicas es el doble que en las privadas aunque un dato positivo es el crecimiento constante de estas últimas lo que hace esperar que su actividad aún no haya tocado techo.

Una justificación de la mayor actividad tanto de producción como de competitividad en las universidades públicas, puede encontrarse en su mayor orientación hacia la investigación, a diferencia de las privadas que se concentran casi exclusivamente en las actividades de docencia. Resultados similares han detectado estudios como el de Bordons en el que se analizan las particularidades del sistema español de educación superior. Dicho trabajo muestra que la variable "tipo institucional" (univ pública/univ privada) es relevante en los resultados obtenidos ya que las universidades públicas presentan más productividad internacional y un mayor número de tesis por profesor doctor (Bordons y otros: 2010).

Como muestran también los resultados de otros estudios, el alto volumen de producción del sistema universitario español lo ubica en una posición destacada dentro del contexto europeo, con resultados similares a los de Francia y Alemania. Sólo los sistemas universitarios nórdico, holandés, belga y los anglosajones reciben un impacto significativamente superior. En este sentido, los datos del SIR 2010 muestran que las universidades españolas tienen un impacto normalizado que las sitúa un 16% por encima de la media mundial (Grau Vidal: 2012).

A pesar del volumen de personal y recursos que se concentran en el sector de educación superior, los centros del CSIC muestran una alta productividad y competitividad. Los datos de producción científica evidencian que este organismo cuenta con un tercio de las publicaciones en relación a las universidades públicas, sin embargo, la productividad por investigador es muy superior (8 doc/PDI vs. 2 doc/PDI) así como su impacto. La intensa productividad del CSIC lo coloca entre las principales instituciones productoras del país con un 16% de la producción en *Web of Science*.

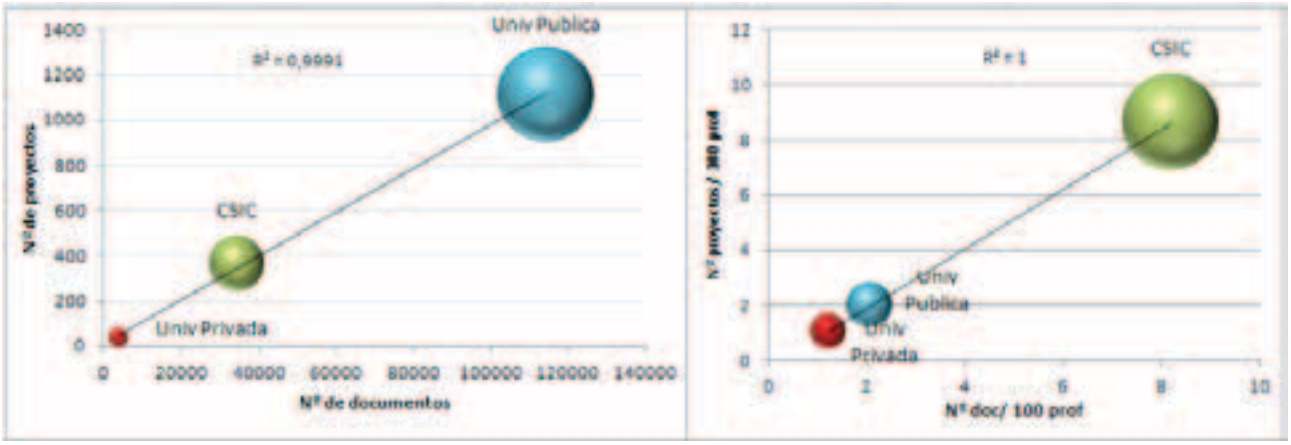
Estudios similares, como los realizados por el IEDCyT en el informe anual actividad científica del Consejo, arrojan cifras semejantes. Según los autores, si se considera la producción del CSIC en la base de datos *Web of Science*, su producción

representa un 17% de España y se concentra especialmente en Química Física y Bioquímica (Gonzalez-Albo y otros: 2012). La relevancia de la producción científica del CSIC también se evidencia al analizar las publicaciones en otras bases de datos internacionales como SCOPUS. Según los datos presentados en el *SIR World Report 2012:Global Ranking*, esta institución concentra un 20% de los documentos de España en esta base de datos y se ubica en la posición número 9 del mundo por producción científica. La clasificación de este ranking se basa en siete indicadores para establecer el puesto a nivel mundial de cada institución: trabajos más citados en cada área de investigación, número de documentos publicados, institución a la que pertenece el autor principal del *paper*, colaboración con instituciones de otros países, impacto científico de la institución, calidad de sus publicaciones y grado de especialización temática. La relevancia de los Consejos de Investigaciones Científicas se refleja en las excelentes posiciones alcanzadas en este tipo de rankings ya que en los 8 primeros lugares se encuentran: Centre National de la Recherche Scientifique (Francia), Chinese Academy of Sciences (China), Russian Academy of Sciences (Rusia), Max Planck Gesellschaft (Alemania), National Institutes of Health United States (Estados Unidos) y 3 universidades.

El estudio de la **competitividad** también ha demostrado la evolución y la mayor presencia de las instituciones españolas en el Programa Marco ocupando la sexta posición entre los países europeos. Si bien las universidades privadas tienen aún una escasa participación, en las públicas la solicitud de proyectos por estas vías parece una tendencia cada vez más extendida. El sector empresarial, que no resultaba visible a través del análisis de publicaciones sí aparece como uno de los más activos en la solicitud de proyectos. Relativizando la obtención de proyectos con el número de personal se advierte que es también el CSIC el organismo que resulta más competitivo. La orientación exclusiva de esta institución a las actividades de investigación se pone de relieve con los datos obtenidos.

Los resultados presentados nos permiten observar que existe una relación directa entre el volumen de publicaciones y el número de proyectos concedidos, tanto en valores absolutos como relativos al número de profesores y a la financiación (figura 9).

Figura 9. Relación entre producción, competitividad y financiación



Estos resultados se pueden complementar con los que hemos obtenido en estudios previos a nivel institucional en los que se analizó la competitividad de cada una de las universidades en España. En este sentido, en cuanto a la obtención de proyectos, se pudo observar que las universidades más competitivas en el Séptimo Programa Marco (7PM) fueron las catalanas, ya que las 7 universidades públicas obtuvieron el 33% de los proyectos y el 38% de la financiación conseguida por el total de las universidades públicas españolas en dicha convocatoria. Asimismo, se evidenció una considerable correlación (R^2=0,73) entre la productividad y la competitividad presentando a instituciones como la Universidad Pompeu Fabra, la Autónoma de Barcelona o la Rovira i Virgili como las más destacadas (Sanz-Casado y otros: 2012).

Esta relación entre producción y competitividad también ha dado lugar a diversos trabajos como el realizado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina que ha analizado la productividad de investigadores responsables de proyectos obtenidos en convocatoria competitivas nacionales, frente a los que no han obtenido proyectos en estas convocatorias. Los resultados de dicho estudio han demostrado una fuerte relación entre ambas variables ya que los investigadores líderes de proyectos han aumentado su productividad considerablemente siendo los responsables del 35% de las publicaciones argentinas en *Science Citation Index* (MINCyT: 2009).

Los resultados obtenidos muestran que España tiene una actividad científica relevante tanto en producción como en competitividad y que el sector público es uno de los principales agentes. Sin embargo, al considerar los datos globales del sistema español de I+D+i algunos autores afirman que este es aún pequeño y está descompensado ya que, tanto en la financiación como en la ejecución del gasto, el peso del sector empresarial es excesivamente reducido, si se compara con el que hay en países de su entorno. Con respecto al indicador del porcentaje del gasto financiado por el sector privado, España aparece con un valor de más de siete puntos porcentuales por debajo de la media de la UE-27 (Mas y Quesada: 2010). Esto nos lleva a plantar la necesidad de la inclusión del sector privado en las actividades de I+D+i para un mayor aprovechamiento de los recursos y una interacción más profunda entre los distintos agentes del sistema.

Bibliografía

Bordons, M; Morillo, F; Sancho, R; Gómez, I. (2010) "Estructura y especialización de las uniersidades" en Sanz Menéndez, L y Cruz Castro, L (comp) Análisis sobre ciencia e innovación en España. Fecyt, Madrid

Callon, M; Courtial, J y Penan, H (1995). *Cienciometría: la medición de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea.

Centro de Desarrollo y Tecnología Industrial (2011). Las entidades españolas mantienen el incremento de participación en el VII Programa Marco. Perspectivas CDTI, 38: 16 20

Centro de Desarrollo y Tecnología Industrial (2013).*Programa Marco de la UE*. http://www.cdti.es/index.asp?MP=7&MS=39&MN=3

De Filippo, D; Fernández, MT (2003) "Bibliometría. Importancia de los indicadores bibliométricos" en Mario Albornoz (edit) *El Estado de la Ciencia. Principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos*. RICYT, Buenos Aires. Argentina. pp 69 76.

De Miguel, J; Caïs, J; Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid

Grau Vidal, F.X. (2012) La universidad pública española. Retos y prioridades en el marco de la crisis del primero decenio del siglo XXI. Publicaciones Universidad Rovira i Virgili, Tarragona.

Gonzalez Albo, B; Moreno, L; Morillo, F y Bordons, M. (2012) "Indicadores bibliométricos para el análisis de la actividad de una institución multidisciplinar: el CSIC". *Revista española de Documentación Científica*, 35 (1) doi:10.3989/redc.2012.1.851

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013) *INEBASE* http://www.ine.es

Mas, M.; Quesada, J. (2010) "Las políticas de I+D+i ante la crisis" Revista Galega de Economía, vol. 19, núm. extraordinario

MINCYT. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2009). *Producción y productividad de los investigadores. Un análisis de los proyectos PICT del FONCYT*. Buenos Aires, MINCYT

Plaza, L. (2001). Obtención de indicadores de actividad científica mediante el análisis de proyectos de investigación. En Albornoz, M (compilador) *Indicadores Bibliométricos en Iberoamérica*. Buenos Aires: RICYT: 63 70.

Sanz Casado, E; De Filippo, D; Ortiz Sánchez, S; Marugán, S. (2012) *Competitividad de las universidades españolas y de los organismos públicos de investigación en la obtención de proyectos de investigación en las convocatorias del VII Programa Marco de la UE*. Universidad Carlos III de Madrid. Informe para CDTI.

Scimago (2012) SIR World Report 2012: Global Ranking. Accesible en (http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2012_world_report.pdf)

Thomson Reuters (2011) *Web of Science*

ESTRATEGIAS HÍBRIDAS EN LA ADAPTACIÓN A LA TERCERA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES[1]

Celia Díaz-Catalán, Irene López-Navarro, Pablo Cabrera y Jesús Rey-Rocha[2]

Resumen

El mayor dinamismo entre los distintos agentes de conocimiento ha sido referido como una transición de la estructura normativa de la ciencia a un régimen empresarial (Shibayama, 2010). De esta forma, la tradicional competición científica por el reconocimiento (Merton, 1977), convive con las reglas del mercado (Slaughter y Leslie, 1997). Las principales limitaciones en la colaboración de los científicos con empresas entonces, vienen definidas por la búsqueda de un equilibrio entre su preocupación por mantener la viabilidad económica de sus organizaciones, y el impacto que pueda provocar la colaboración a su libertad investigadora (Lee, 1996)what specific roles they believe they can play in industrial innovations, and how they might go about collaborating with private industry. Based on a national survey response of approximately 1000 faculty members at research-intensive universities it concludes that US academics in the 1990s believe that they are more favorably disposed than in the 1980s toward closer university-industry collaboration. A majority of the respondents supports the idea that their universities participate actively in local and regional economic development, facilitate commercialization of academic research, and encourage faculty consulting for private firms. A majority of these respondents, however, refuses to support the idea of their universities getting involved in close business partnership with private industry by way of, for example, start-up assistance or equity investment. Of various organizational and motivational underpinnings analyzed from the data, two factors stand out as central to the current debate on university transfer: one is the perception of declining federal R&D support, which threatens the vitality of their research enterprise, and the other is the impact of close university-industry cooperation, which is likely to interfere with academic freedom -- the freedom to pursue long-term, disinterested, fundamental research. A search for the boundaries of university-industry collaboration is, therefore, seen as a balancing act between these two competing concerns.</p>","DOI":"16/0048-7333(95.

Ante estas situaciones los científicos han desarrollado estrategias de hibridación (Lam 2010a; Jain et al. 2009). Desde una perspectiva micro, han modificado por una parte, su papel identitario (Jain et al., 2009); y por otra, han tomado posiciones híbridas para enfrentar las fronteras entre la ciencia y la empresa, para gestionar la ambivalencia producida, como una parte de sus quehaceres cotidianos (Lam, 2010a).

Esta perspectiva presenta un interesante enfoque en las experiencias subjetivas. Sin embargo, se considera que sería adecuado relacionar estas estrategias con las distintas actividades de cooperación con la empresa. Dado que diferentes motivaciones, favorecen más el desarrollo de unas actividades que otras (D'Este & Perkmann, 2011; Manjarrés Henríquez et al., 2009; Ramos-Vielba et al., 2012), consideramos relevante analizar posibles pautas en las posiciones híbridas de los científicos, en función de los canales de transferencia utilizados con la empresa.

Palabras clave: estrategias de investigadores, carreras híbridas, cooperación Universidad-empresa

Introducción

En las últimas décadas las relaciones universidad-empresa han gozado de una atención prioritaria por su contribución al desarrollo socioeconómico a través de innovaciones basadas en la transferencia de conocimiento. La demanda de este nuevo conocimiento por parte de la industria (Meyer-Krahmer and Schmock, 1998; Schartinger et al., 2002) junto con las necesidades de financiación de las universidades (OECD, 1999; Santoro and Gopalakrishnan, 2000) generan una interdependencia (Geisler, 1995) que ha promovido un aumento de la colaboración entre ambas (Gibbons et al., 1994).

Algunos autores se han referido a este mayor dinamismo entre los diferentes agentes del conocimiento como una transición desde la estructura normativa de la ciencia abierta hacia un régimen empresarial (Shibayama, 2010) o capitalismo académico (Etzkowitz et al., 2000) dominado por una modelo de universidad emprendedora (Clark, 1998). Sin embargo, como se señala en muchos estudios, no se trata de una evolución lineal, sino que la tradicional competición científica por el reconocimiento (Merton, 1977) convive con las reglas del mercado (Slaughter & Leslie, 1997) siendo este rasgo el más característico en la producción académica en la actualidad (Lam, 2010).

1 Trabajo realizado a partir del proyecto: "Cooperación universidad-empresa en el sistema español de I+D: opiniones y experiencias de los grupos de investigación". Financiado por el VI PN de I+D+i (2008-2011) (Referencia: CSO2009-07805).

2 Celia Díaz-Catalán[1], Irene López-Navarro[2], Pablo Cabrera3 and Jesús Rey-Rocha[2] Afiliaciones: [1] Fundación Ideas [2] Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CSIC)[3] Universidad Complutense de Madrid. Datos de contacto: [1] cdiaz@fundacionideas.es. Fundación Ideas. Calle Gobelas, 31 - 28023 Madrid, España.

La superación de los límites de las organizaciones académicas tradicionales originada por la convivencia de principios y actores en los sistemas de ciencia hace que resulte oportuno hablar de la emergencia de un nuevo campo organizacional en los sistemas de ciencia (Cruz-Castro y Sanz-Menéndez, 2007c). Este campo es entendido como un conjunto de grupos de organizaciones – de los sectores académico, gubernamental e industrial – que interactúan directa o indirectamente y que, tomados en conjunto, constituyen un área reconocida de vida institucional (Powell y DiMaggio, 1999).

Este nuevo campo de I+D comprende por tanto distintos dominios que aportan sus propios marcos de referencia (Goffman, 2006), con sus respectivas leyes y procedimientos (Criado, 1998). De esta forma, al aplicar el concepto de campo organizacional en los sistemas de ciencia se realza la diversidad de organizaciones participantes, más allá de las tradicionales comunidades científicas, abandonando la idea de autonomía de la ciencia. Su desarrollo se acompaña de un nuevo orden institucional que integra las tres esferas (ciencia, gobierno e industria) en la dirección y regulación de la investigación, la política y las actividades económicas (Benner y Sandström, 2000).

Las relaciones entre los lugares de investigación y las situaciones sociales en que están inmersos se producen a partir de la combinación de distintos conjuntos institucionales. Algunos de ellos son los que rigen los derechos de propiedad, el capital y los mercados de trabajo en los campos científicos (Whitley, 2003), junto con las políticas de ciencia y tecnología. El resultado final son distintas pautas de participación empresarial en los organismos públicos de investigación y la coordinación con actividades innovadoras (Whitley, 2006a).

De esta manera, los investigadores se adaptan a la nueva situación con estrategias de hibridación en sus propias carreras, en las que combinan los principios y los resultados de los dominios empresarial y académico (Jain et al., 2009; Lam, 2010b). Así, persiguen un equilibrio entre la preocupación por mantener la viabilidad económica de sus equipos y el impacto que la incursión en el sector privado pueda provocar en su independencia investigadora (Lee, 1996). La percepción de la limitación de la libertad en la investigación constituye uno de los factores más relevantes para evitar la cooperación con la empresa, por encima del secreto (Tartari y Breschi, 2011).

Lam (2010) identifica dos grupos de investigadores en función de los valores y los objetivos profesionales: el tradicional y el emprendedor. Ambos se caracterizan por la asunción de unos principios radicales, en función de cada dominio. El grupo tradicional mantiene una férrea defensa de la independencia académica y de los intereses propios por encima de los empresariales. El único motivo –legítimo – por el que colaborar con el sector privado es la obtención de financiación para sus líneas de investigación, siempre y cuando no entorpezca en el cumplimiento de sus objetivos académicos. El científico emprendedor sin embargo, interpreta la frontera entre academia y empresa como sumamente permeable. Ha interiorizado la aplicación del conocimiento y su explotación comercial como un valor en sí mismo. El principal hallazgo en este trabajo radica sin embargo, en la escasa relevancia cuantitativa de estos tipos puros frente a la mayoría híbrida detectada en su trabajo de campo.

La principal preocupación sobre si la cooperación con el sector privado obstaculiza el éxito en el sistema de recompensas de la ciencia, ha sido contestada por algunos autores como Manjarrés Henríquez et al. (2008). En este estudio, se apunta que la actividad investigadora conectada con la industria proporciona rentabilidad en las propias dinámicas tradicionales de la ciencia, tanto en términos de producción científica como en el acceso a financiación procedente de fuentes públicas competitivas.

En sintonía con las líneas de los trabajos ya comentados, se destaca el hecho de que la motivación fundamental para realizar actividades de transferencia de conocimiento es la de potenciar su investigación más que comercializar su conocimiento (D'Este y Perkmann, 2011; Haeussler y Colyvas, 2011; Lam, 2010c). En este sentido, existen diferencias relacionadas con los canales empleados en función de sus intereses (D'Este y Perkmann, 2011).

Por otra parte, las distintas áreas de conocimiento tienen un desarrollo diferencial en el acceso a distintas industrias. En la mayoría de los estudios, predomina un sesgo hacia los dos mecanismos de cooperación más vinculados a la ciencia comercial, la creación de empresas y las patentes. Estos se utilizan fundamentalmente en áreas de conocimiento de las ciencias de la vida o las ingenierías (Morales-Gualdrón, Gutiérrez-Gracia y Roig Dobón, 2009). Asimismo, la mayoría de los trabajos están referidos a contextos, como el estadounidense, en los que la cooperación con la industria tiene una gran trayectoria (Manjarrés Henríquez et al., 2009) y se encuentra completamente institucionalizada.

Una cuestión que surge es si las diferentes actividades de cooperación con la empresa gozan de legitimidad en sí mismas entre los investigadores que realizan actividades de esta naturaleza, en un contexto como el español, en el que su introducción es más reciente y escasa. Esto es, si existe una percepción generalizada de que la realización de estas actividades como acciones es deseable o apropiada. Además, es interesante conocer la influencia de las actividades realizadas sobre la percepción de la misma.

Una de las hipótesis de partida es que las actividades de cooperación con otros agentes se perciben como legítimas por aquellos líderes cuyos grupos de investigación, realizan transferencia de conocimiento empujados por diferentes necesidades, tales como la consecución de financiación para el soporte de sus grupos de investigación, o por la consecución de oportunidades profesionales para los miembros de los mismos.

Una segunda hipótesis es que la edad será un factor determinante en la actitud positiva hacia las diferentes formas de cooperar con la empresa. El cambio cultural en el campo científico producido en los últimos años no es asumido del mismo modo por los investigadores con mayor antigüedad que por los más jóvenes.

Otros objetivos complementarios son la incidencia en la opinión individual del líder del grupo de investigación de las actividades realizadas, así como de las barreras percibidas, los resultados obtenidos y otras características individuales y grupales.

A través de los datos de la encuesta se pretende profundizar en el conocimiento del estado de las relaciones entre empresa e investigadores del sector público. En este trabajo concretamente, lo que buscamos es saber en qué medida, los factores motivacionales, los resultados del grupo de investigación del que el informante es responsable, las características del grupo, y el perfil del propio responsable son capaces de explicar la posición individual del responsable en cuanto a tres aspectos de la colaboración entre investigadores del sector público y empresa.

Marco teórico

Desde el enfoque neo institucional, el concepto de legitimidad hace referencia a la conformidad de un actor con las reglas por las que es juzgado el individuo en sus negociaciones cotidianas (Goffman, 1967). El estudio de la legitimidad tiene un interés primordial en los procesos por que los actores reproducen pautas aprobadas de conducta (Giddens 1984). Desde esta óptica se ha estudiado la incidencia de iniciativas concretas para estimular la competitividad de las universidades (Greenaway y Haynes, 2000) o la influencia del marco normativo reflejado en las políticas públicas de I+D (Fernández-Esquinas y Ramos, 2011; Sanz et al., 2005).

Una característica de la legitimidad es su auto reproducción, reflejada en la concepción de una práctica, creencia o regla como deseable, apropiada y comprensible (Colyvas y Powell, 2006). De esta forma, se podría decir que aunque una acción se realice con frecuencia, si no resulta deseable, se puede suprimir si dejan de existir otros factores que empujan hacia su cumplimiento.

Berger y Luckman (2011) definen la legitimación como el proceso a través del cual se profundiza la comprensibilidad en cuatro estadios. En el estadio inicial, de legitimidad incipiente, las rutinas adoptan una persistente o duradera calidad a partir de una concienciación sobre un modo determinado de hacer las cosas. El segundo estadio, abarca el desarrollo de imágenes causales, como teorías en formas rudimentarias. Después, la legitimación es extendida por su referencia a un cuerpo de conocimiento y por último, se elabora un universo simbólico en que los símbolos, creencias y prácticas están situados profundamente y adquieren fuerza moral.

La cultura es uno de los factores más importantes a considerar en los procesos de creación de las instituciones y por tanto en su legitimidad. En los campos organizacionales acaece un enraizamiento cultural (*cultural embeddedness)* que implica que la mayoría de los individuos no pueden siquiera concebir arreglos institucionales alternativos o maneras de actuar distintas y prefieran permanecer con las establecidas (Powell y DiMaggio, 1991). Desde este punto de vista, el cambio institucional se traduce como cambio de los marcos culturales, de los esquemas de interpretación utilizados por los individuos para localizar, percibir y etiquetar acontecimientos en sus mundos (Goffman, 2006).

La teoría institucional se caracteriza por considerar que los procesos estructurales, esquemas, reglas, normas y rutinas incluidos, se establecen como guías autoritarias para la conducta social. Aunque no existe un consenso universal sobre la definición de las instituciones en las escuelas Neo Institucionales, éstas se consideran esquemas inventados que posibilitan y constriñen el comportamiento de los actores sociales, aportando sentido y previsibilidad a la vida social (North, 1990; Powell y DiMaggio, 1991; Scott, WR, 2001). Se tratan de modelos prevalentes de hacer las cosas; reglas de conducta en organizaciones, rutinas y repertorios de procedimientos (March y Olsen, 1989).

El acento se pone sobre las reglas, estructuras y códigos organizacionales, fundamentándose en la visión *weberiana* de las organizaciones[3]. Son construcciones diseñadas para la distribución de recompensas y sanciones; y para el establecimiento de directrices de comportamiento (Koelble, 1995). Lo que diferencia una institución de otra construcción social es que se auto regula, dispone de mecanismos socialmente construidos para hacer cumplir su aplicación (Jepperson, 1991). Las instituciones constriñen las opciones, aparte de establecer el criterio por el que la gente descubre sus preferencias (Powell y DiMaggio, 1991).

La culminación de la institucionalización tiene lugar cuando las prácticas y las estructuras se dan por sentadas (*taken for granted)* (Powell, 2007). O lo que es lo mismo, una vez dejan de ser cuestionadas o comparadas con otras alternativas, de modo que los actores perciben la acción que realizar como natural (Freeman, J y Hannan, 1989) o apropiada (Scott, WR, 2001). Se elimina así la necesidad de explicitar el control social y su justificación, facilitando su transmisión a los actores que se incorporan en el campo (Jepperson, 1991). Una vez que las instituciones adquieren estatus real, su origen social se olvida (Zilber, 2002).

Atendiendo al análisis de los sistemas de recompensas la cooperación universidad-empresa se sitúa aparentemente en un callejón sin salida. Los científicos orientan su actividad atendiendo al sistema de recompensas de la ciencia basado en la reputación, mientras que el sector productivo se guía por el imperativo de producir resultados comerciables (Dasgupta y David, 1994). Para los científicos, el prestigio obtenido a partir del reconocimiento de sus pares es la más importante de las recompensas (Merton 1977). Otras tales como el salario y los fondos de investigación se encuentran estrechamente

3 Las organizaciones como grupos sociales dedicados a conseguir unos objetivos conocidos a través de un esfuerzo coordinado de forma manifiesta (Weber, 1996).

vinculadas a la anterior (Mulkay y Turner, 1971; Cotillo Pereira y Torres Albero, 1993). En el modelo académico tradicional la publicación es la moneda principal de cambio para la obtención del reconocimiento (Lam, 2010). Sin embargo, el mencionado trabajo de Lam (2010) abre la puerta a una singular convivencia de la tradicional competición científica por el reconocimiento de la prioridad (Merton, 1977) con las reglas del mercado (Slaughter y Leslie, 1997).

Sin embargo, existen investigaciones que demuestran que las diferencias significativas entre el emisor y el receptor de los resultados de la investigación dificultan la transferencia de conocimiento (Siegel et al., 2003). Estas diferencias culturales, junto a los horizontes temporales diversos de la investigación y a las restricciones de privacidad de la industria dificultan la apropiación de resultados (Mora Valentin, 2000).

Pese a estas barreras las relaciones universidad-empresa se han ido abriendo camino en el contexto académico debido principalmente a la aparición de industrias basadas en la ciencia (Pavitt, 2001), la utilización de la ciencia como un medio para generar ventajas competitivas por parte de las empresas junto a la globalización de la economía y la consiguiente internacionalización de la tecnología (Ahn, 1995). Una explicación plausible podría encontrarse en las respuestas individuales a los incentivos, las diferentes trayectorias en las carreras profesionales o la presencia de metas dispares (Perkmann y Walsh, 2007). Así, desde el punto de vista académico los científicos justifican sus motivaciones para plantear acuerdos con el sector privado en base a discursos variados (Jain et al., 2009).

No obstante, la combinación del avance en la difusión del conocimiento provechoso económicamente y la institucionalización de unas normas nuevas de la profesión científica plantea nuevos desafíos (Owen-Smith, 2003).

Metodología

Descripción de los datos.

Los datos utilizados proceden de un estudio cuantitativo, que tiene como objetivo principal profundizar en el análisis de la cooperación entre los investigadores del sector público y las empresas privadas en España. Para alcanzar este objetivo, se llevó a cabo una recogida de datos mediante una encuesta autoadministrada por internet con apoyo telefónico entre los meses de octubre y diciembre de 2011.

La población del estudio está constituida por los directores de grupos de investigación pertenecientes a centros públicos de Andalucía, Madrid, Canarias y País Vasco. La elección de estas cuatro regiones garantiza la diversidad en términos tecnológicos y de desarrollo de los grupos de investigación en España. La muestra está compuesta por 851 casos, que se distribuyen territorialmente de la siguiente forma (tabla 1):

Tabla 1: Población, muestra y error muestral.

Territorio	Población.	Muestra establecida.	Muestra recogida.	Coeficiente ponderación.	Error muestral. (p=q=0,5; nc=95%)
Andalucía	1.779	220	227	0,86	± 6,1%
Madrid	4.857	300	331	1,62	± 5,2%
Canarias	750	150	161	0,51	± 6,8%
País Vasco	285	130	132	0,23	± 6,3%
Total	7.671	800	851		± 3,2%

El porcentaje de elementos poblacionales incluidos en la muestra es del 11,09%, que oscila entre el 6,81% en el caso de Madrid y el 46,32% en el del País Vasco. En la realización de los análisis se han tenido en cuenta los diferentes coeficientes de ponderación.

Variables en el modelo.

Las variables que se tratan de explicar son las referidas a la posición individual del líder de grupo en cuanto a tres aspectos de la colaboración entre investigadores del sector público y empresa. Los tres factores motivacionales identificados en los objetivos del estudio han sido definidos como variables dicotómicas (ver Tabla 2). Estas variables representan la condición de: (1) ser favorable o desfavorable a la investigación contratada por empresas, (2) ser favorable o desfavorable a comercializar los resultados y (3) ser favorable o desfavorable a crear empresas o participar en su capital. Estas variables se han codificado de forma que cuando el individuo es favorable Y=1, y cuando es desfavorable Y=0. Las tres han sido seleccionadas como dependientes para los modelos ya que representan tres estadios diferentes, tres fronteras que cruzar

en las relaciones entre la investigación del sector público y las empresas. En un primer estadio estaría la contratación de investigación por parte de la empresa privada, relacionado teóricamente con la el aspecto de la financiación, posteriormente un segundo paso, sería la comercialización de los resultados de la investigación, y por último, estaría la creación de empresas o la participación en su capital. Esta progresión nos permitirá observar en los modelos como van cambiando las variables que se relacionan con más fuerza con las diferentes formas de colaborar con empresas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Investigación contratada por empresa.		
Desfavorable.	101	12,1
Favorable.	733	87,9
Total	834	100
Crear empresas.		
Desfavorable.	366	47,1
Favorable.	412	52,9
Total	778	100
Comercializar resultados.		
Desfavorable.	234	29
Favorable.	571	71
Total	805	100

Tabla 2.Frecuencias de las tres variables dependientes.

Con este grupo de variables se pretende explicar una parte de las actitudes de los responsables de los grupos de investigación hacia diferentes formas de colaboración entre investigadores del sector público y las empresas. La elección de los bloques se debe a que configuran diferentes dimensiones que pueden influir en las actitudes de los individuos. Por un lado, los factores grupales (características del grupo, motivaciones, resultados, formas de colaboración y áreas), y por otro, las actitudes de los responsables (barreras) sobre la colaboración y las propias características individuales del informante.

Esta selección de variables nos permite comprobar hasta qué punto son los factores grupales los que se relacionan con la posición del investigador, una vez controladas las actitudes y las características del investigador responsable del grupo. Al representar los tres estadios de colaboración, que hemos tomado como variables dependientes, que a su vez, representan diferentes niveles de compromiso en las dinámicas de cooperación entre la investigación del sector público y la empresa privada, podremos saber, para cada uno de esos estadios, cuáles son las variables independientes que están más relacionadas con la actitud de ser favorable o desfavorable a esa forma concreta de cooperación.

Para la selección de las variables, en el caso de las motivaciones, las barreras, y los resultados, se han escogido aquellas que más correlacionaban con cada componente tras la realización de análisis factoriales exploratorios de componentes principales, es decir, se han seleccionado las variables que mejor representaban las diferentes dimensiones que subyacen al conjunto de variables original.

En el bloque de tipos de colaboración establecida, debido al problema que presentaba el reducido número de casos favorables que presentaban las variables haber colaborado para comercializar resultados, y poner en marcha una "spin-off", se ha decidido unirlas para configurar una única variable que representa el haber colaborado para comercializar resultados o poner en marcha una empresa. Esto es así tanto para el caso en que esta cooperación se haya llevado a cabo con una empresa, como para cuando se haya colaborado con la Administración.

En cuanto a las características del grupo, se han seleccionado las variables de financiación según cuantía y procedencia, el tamaño, la edad, el tamaño y la intensidad de colaboración con empresas a partir del número de estas con las que ha colaborado. Por otro lado, y de cara al tipo de análisis realizado, una regresión logística binaria múltiple, se ha procedido a convertir en variable *dummy* las áreas de conocimiento, quedando como categoría de referencia "Ciencias de la Salud y Biología", atendiendo a los criterios seguidos en otros trabajos (Haussler y Colyvas, 2011; D´Este y Patel, 2007).

Por último, en el perfil del individuo entrevistado se han seleccionado las características básicas como la experiencia previa en empresas o el cumplimiento de la normatividad científica tradicional (en forma de *proxy* por sexenios de investigación), edad y sexo.

Técnica de análisis.

Partiendo del objetivo de determinar en qué medida las variables asociadas al grupo de investigación y las relativas al individuo, están relacionadas, en su conjunto, con el hecho de que los responsables del grupo de investigación sean favorables o desfavorables a las diferentes formas de colaboración con empresas privadas, la técnica con la que se

ha trabajado ha sido la regresión logística binaria múltiple. Este análisis permite, partiendo de una variable nominal dicotómica como dependiente, por un lado, ver en qué medida las variables independientes (cuantitativas o *dummy*), en su conjunto, están relacionadas con la variable dependiente. Además, posibilita establecer y comparar la aportación de cada variable al modelo a través de los coeficientes estandarizados y de los *odds ratio* (Cea, 2004).

Para cada una de las variables dependientes se ha calculado un modelo de regresión logística. En cada uno de estos modelos están presentes las mismas variables independientes, de forma que se puedan establecer comparaciones entre ellos. Para cada modelo, el número de casos válidos supera la razón de 15 casos por cada variable recomendado (DeMaris, 1992).

La relación general de la combinación de variables con la variable dependiente se puede medir a través del ajuste del modelo, ya sea a través de la *pseudo de* Nagelkerke, que toma valores entre 0 y próximos a 1, determinando el grado de relación del conjunto de variables independientes con la dependiente. El otro estadístico que se ofrece es la prueba *chi-cuadrado* de bondad del ajuste de Hosmer y Lemeshow, que contrata la hipótesis nula de que "*no existen diferencias entre los valores observados y los predichos a través del modelo de regresión*".

La relación de cada variable independiente con la dependiente se ha medido de dos modos. En primer lugar, a través de los *odds ratio*, es decir, la razón del *odds* correspondiente a un suceso bajo cierta condición entre el odds que le corresponde al mismo suceso bajo otra condición (Silva y Barroso, 2004). En segundo lugar se han calculado en cada modelo los coeficientes estandarizados con el fin de poder realizar comparaciones entre la magnitud de los efectos debidos a las diferentes variables independientes. Ante las diferentes posibilidades de estandarizar los coeficientes de regresión (Silva y Barroso, 2004; Cea, 2004), finalmente se determinó que cada coeficiente no estandarizado se multiplicara por la desviación típica de la variable[4], ya que es la forma más sencilla y usual de expresar este tipo de coeficientes, por lo que su interpretación también se facilita.

Principales resultados

En este apartado se muestran los resultados de los modelos construidos para explicar la actitud de los directores de grupos de investigación hacia tres tipos concretos de vinculación con el sector privado. El primero de ellos se refiere a la realización de investigación contratada por empresas (B1_1), el segundo a la creación de empresas o participación en el capital de las mismas (B1_5) y el tercero a la comercialización de los resultados de la investigación desarrollada (B1_6). El resumen se presenta en la Tabla 3.

Con respecto a la primera hipótesis:

> Hip1: Las actividades de cooperación con otros agentes se perciben como legítimas por aquellos líderes cuyos grupos de investigación realizan transferencia de conocimiento empujados por diferentes necesidades, tales como la consecución de financiación para el soporte de sus grupos de investigación o por la consecución de oportunidades profesionales para los miembros de los mismos.

En el primer modelo sobre la aceptación de la investigación contratada no parece cumplirse la hipótesis. Así, las variables que más inciden, además de manera negativa, son la creación de empresas con Administraciones Públicas y las interferencias en los propios programas de investigación.

En los modelos segundo y tercero, sobre el acuerdo con la creación de empresas y con la comercialización de los resultados de investigación respectivamente, se cumple la hipótesis, dado que las variables que intervienen en mayor medida en el modelo son las referidas a la motivación por la comercialización y por la obtención de financiación por un lado, y a la consecución de resultados beneficiosos a nivel profesional por el otro.

Con respecto a la segunda hipótesis:

> Hip 2: La edad será un factor determinante en la actitud positiva hacia las diferentes formas de cooperar con la empresa. El cambio cultural en el campo científico producido en los últimos años no es asumido del mismo modo por los investigadores con mayor antigüedad que por los más jóvenes.

Esta hipótesis sólo resulta aceptada en el modelo B1_5, referido a la posición a favor de la creación de empresas con otros agentes privados. En los otros dos no se encuentran relaciones significativas entre la edad y la actitud hacia los respectivos tipos cooperación.

Los resultados generales se muestran a continuación. El modelo correspondiente a la opinión de los investigadores sobre la investigación contratada por empresas presenta un R cuadrado de Nagelkerke de 0,337. En él la obtención de financiación privada resulta levemente significativa, como cabría esperar. Sin embargo, en lo que respecta a las motivaciones para cooperar con la empresa, los grupos que orientan sus actividades de transferencia por los objetivos de aplicación y comercialización de resultados, así como a la financiación a través de los mismos son más proclives a estar a favor de la investigación contratada. Sobre las variables referidas a los obstáculos encontrados en la cooperación, se detecta una incidencia negativa en la opinión de los encuestados en aquellos casos en los que se teme la interferencia de dichas relaciones con los propios programas de investigación. Al respecto de la influencia de las áreas de conocimiento,

4 $b_i^* = b_i s_i$

se detecta que con respecto a las Ciencias de la salud y salvo la ingeniería, los grupos especializados en el resto de áreas son más favorables a la investigación contratada. En lo tocante a los canales de transferencia utilizados, cabe señalar que la participación del grupo en la creación *spin-off* o en la comercialización de resultados junto con una entidad pública se encuentra estrechamente relacionada con una actitud desfavorable hacia la investigación contratada. Algunas características individuales de los encuestados por su parte, también actúan de forma significativa en este modelo. Así, los investigadores varones presentarían una mayor propensión a la actitud positiva frente a la investigación contratada. Otro dato llamativo es que quienes han tenido experiencias previas en el sector privado son quienes se posicionan en contra de forma significativa por esta opción.

Tabla 3: Resumen de los modelos

	B1_1	et		**B1_5**		**et**	**B1_6**		**et**
		(,133)		-		(,080)	-		(,090)
Edad grupo	-0,049			0,006			0,114		
		(,027)				(,015)	-		(,016)
Nº miembros	-0,153			0,113			0,096		
		(,012)				(,007)	-		(,009)
Fin. Internac	-0,092			0,202	*		0,246		
		(,009)		-		(,005)	-		(,007)
Fin. Com. Nac	-0,372			0,225			0,651	**	
		(,010)				(,006)	-		(,008)
Fin. Com. CCAA	-0,136			0,035			0,494	**	
		(,026)				(,008)	-		(,011)
Fin Priv	0,841		*	0,039			0,250		
		(,199)		-		(,116)			(,132)
Nº Empresas	-0,211			0,177			0,108		
		(,651)		-		(,430)			(,482)
% Plaza fija	-0,166			0,139			0,062		
		(,181)				(,114)	-		(,125)
Estar al día	0,112			0,040			0,088		
Aplicación	0,408	(,194)	**	0,142		(,128)	0,254	**	(,140)
		(,143)			**	(,092)		**	(,106)
Comercialización y financiación	0,334		**	0,332	*		0,639	*	
		(,203)	**	-		(,114)	-		(,127)
Interferencias investigación	-0,736		*	0,217	**		0,101		
Pérdida de prestigio	-0,002	(,197)		0,010		(,127)	0,042		(,140)
		(,201)				(,116)	-		(,130)
Perjuicios en la carrera científica	-0,053			0,025			0,325	**	
		(,434)		-		(,221)	-		(,250)
Obtención de información	0,136			0,018			0,168		
Patentes	-0,054	(,608)		0,085		(,291)	0,198		(,326)
		(,421)		-		(,229)	-		(,251)
Remuneración e ingresos	0,346			0,056			0,020		
		(,435)			**	(,223)		**	(,255)
Aspectos profesionales	0,120			0,360	*		0,328	*	
		(,450)				(,250)	-		(,280)
Investigación contratada Empresas	0,280			0,043			0,189		
		(,343)		-		(,198)	-	**	(,218)
Investigación contratada AAPP	0,108			0,289	**		0,342	*	
Creación empresas y patentes	0,325	(,594)		0,336	**	(,278)	0,012		(,309)
		(,481)	**	-		(,312)			(,353)
Creación empresas y patentes AAPP	-0,524		*	0,060			0,054		
		(,312)		-		(,200)	-		(,227)
Sexo (0=M;1=H)	0,298		**	0,011			0,013		
Nº sexenios	0,073	(,096)		0,073		(,056)	0,140		(,063)
		(,023)		-		(,014)			(,015)
Edad individuo	0,144			0,207	**		0,017		
Experiencia previa empresa		(,370)		-		(,227)	-		(,251)
(0=N;1=S)	-0,278		*	0,055			0,093		
		(,513)		-		(,303)	-		(,359)
Ingenierías	0,065			0,027			0,004		
		(,472)		-		(,284)	-		(,310)
Ciencias exactas y experimentales	0,514		**	0,013			0,247	*	
CC.SS./Humanidades/Comunicació		(,444)		-		(,287)	-		(,327)
n	0,476		**	0,084			0,155		
Recursos naturales, energía y medio		(,578)		-		(,340)	-		(,372)
ambiente	0,345		*	0,015			0,034		
	,611	(1,813		1,067		(0,000			(1,548
Constante		)				)	0,000		)

Nota: * p < 0.10; ** p < 0.05; *** p < 0.01

Discusión y conclusiones

En este trabajo se han presentado tres modelos que muestran las variables que interfieren significativamente en la opinión de los líderes de grupo, al respecto de tres tipos de cooperación entre la universidad y la empresa: investigación contratada, creación de empresas y comercialización de la investigación.

En los últimos años se ha señalado la necesidad de entender los vínculos universidad-empresa como un fenómeno heterogéneo (Agrawal 2001; Bonaccorsi y Piccaluga 1994) que no responde a una sola modalidad y que puede abarcar diversas facetas de la actividad investigadora: formación, movilidad, transferencia, o creación de redes entre otros. Más allá de una mera clasificación de actividades, algunos autores han querido enfatizar la diferencia de intensidad en cuanto a transferencia de conocimiento realizada en cada una de ellas (Fernández-Esquinas *et al.* 2010, Liyanage y Mitchell, 1994), así como la implicación interpersonal que requieren (Bonaccorsi and Piccaluga, 1994; Perkman y Walsh, 2007) o sus diferentes grados de formalización (Guerras, Montoro y Mora, 2003; Schartinger et al., 2002).

En este sentido, la mayor parte de los autores revisados caracterizan las tres modalidades aquí analizadas como relaciones de una intensidad media-alta en función de la generación y el uso de nuevo conocimiento. La creación de *spin-off* es a la que se asocia un mayor grado de intensidad y complejidad, ya que más allá de una mera relación de colaboración, supone traspasar la última frontera que separa la actividad científica de la universidad del ámbito privado. Resulta por ello esperable encontrar diferencias en cada uno de los tres modelos presentados, teniendo en cuenta además que el respaldo dado a cada una de ellas por parte de los investigadores presenta una relación inversa al grado de intensidad de la misma (ver Tabla 5 en Anexos).

Sin embargo, más allá de las posibles divergencias encontradas, uno de los principales resultados del estudio es precisamente la falta de relación entre la mayoría de las características grupales –antigüedad, tamaño, proporción de investigadores con plaza fija- con la opinión de los líderes grupales al respecto de los tres tipos de vínculos universidad-empresa. Estos resultados presentan consonancia con los de los estudios de D´Este y Patel (2007)"container-title":"Research Policy","page":"1295-1313","volume":"36","issue":"9","source":"ScienceDirect","abstract":"<p>
This paper examines the different channels through which academic researchers interact with industry and the factors that influence the researchers' engagement in a variety of interactions. This study is based on a large scale survey of UK academic researchers. The results show that university researchers interact with industry using a wide variety of channels, and engage more frequently in the majority of the channels examined - such as consultancy & contract research, joint research, or training - as compared to patenting or spin-out activities. In explaining the variety and frequency of interactions, we find that individual characteristics of researchers have a stronger impact than the characteristics of their departments or universities. Finally, we argue that by paying greater attention to the broad range of knowledge transfer mechanisms (in addition to patenting and spin-outs o de Boardman y Corley (2008). Variables más específicas como el número de empresas con las que han mantenido relación tampoco han resultado relevantes para explicar la actitud de los directores de grupo hacia los tipos de cooperación estudiados.

Un primer punto de discusión surgido a partir de los resultados es que los investigadores desarrollan estrategias de hibridación en sus carreras. Las actividades de cooperación se dan por sentadas como una opción posible, pero sin embargo, la apreciación de los sujetos al respecto es poco deseable, considerando el tipo de cooperación determinado como una actividad ajena al dominio de la academia.

Al tomar en consideración la naturaleza de las fuentes de financiación, se ve que el acceso a fondos privados sólo influye en el modelo que explica la actitud positiva hacia la investigación contratada. Esto muestra un perfil de investigador más orientado hacia el sector privado, bien por una vocación a la aplicabilidad de su investigación, o bien por la falta de acceso a otro tipo de fuentes competitivas.

El éxito en convocatorias competitivas internacionales influye por otra parte en una disposición positiva hacia la creación de empresas. Aquí, también hay que aclarar que este resultado no es tan sorprendente, ya que la principal convocatoria internacional en España es el Programa Marco, en cuyos proyectos deben colaborar actores públicos y privados.

Los encuestados más proclives a la comercialización de resultados no suelen acceder a la financiación pública competitiva de carácter nacional ni regional. En resumen, el perfil del investigador que está más de acuerdo con el establecimiento de vínculos con el sector privado no responde al perfil mayoritario, caracterizado por mantener la viabilidad económica del grupo a través de programas nacionales (53,1%). Por el contrario, destaca en su capacidad para obtener éxito a través de vías normalmente percibidas como más arriesgadas y dificultosas, como son las convocatorias internacionales y los contratos con empresas. Asimismo, ambos tipos de financiación requieren de destrezas profesionales ligadas al establecimiento y conservación de redes y vínculos estratégicos, así como a dinámicas que culturalmente se asemejan a las pautas de funcionamiento del sector privado innovador.

No se debe obviar que la falta de este tipo de destrezas y rasgos culturales o profesionales se destaca en la literatura como uno de los principales obstáculos para el establecimiento de vínculos universidad-empresa (Dierdonck et al., 1990; López-Martinez et al. 1994; Schartinger et al., 2001). Por todo esto es esperable que aquellos que sí han adquirido ese tipo de habilidades tengan opiniones más favorables a establecer vínculos con el exterior.

De igual modo, llama la atención la influencia de la experiencia previa desarrollada por el grupo. Se podía esperar que aquellos que habían mantenido relaciones con empresas dirigida a la comercialización de resultados o a la creación de empresas tuvieran opiniones más favorables hacia la cooperación. Sin embargo, esta relación se ha dado únicamente en el caso de la opinión sobre las *spin-off*. Lo más relevante sin embargo es que han aflorado relaciones negativas entre aquellos que han tenido experiencias con la Administración Pública y la actitud hacia las formas de cooperación estudiadas. La interpretación de este resultado sugiere retomar el papel de las distintas esferas en el campo científico a la hora de analizar las relaciones universidad-empresa ya que la Administración es un agente relevante a la hora de explicar la orientación de las opiniones de los científicos en sus relaciones con el exterior.

Siguiendo la tipología de investigadores establecida por Lam (2010) en función de su legitimación a este tipo de actividades se descubre que los líderes de grupo que han traspasado las puertas de su institución académica se encuentran en diferentes estadios dependiendo de la forma de colaboración. En su trabajo Lam plantea un esquema en el que las motivaciones de los científicos, poco o medianamente favorables a este tipo de acuerdos están más relacionadas con aspectos económicos y utilitaristas. Aquellos que se encuentran plenamente establecidos dentro de la lógica de la cooperación con el sector privado en cambio, valoran otro tipo de beneficios intangibles como el formar parte de una red profesional, la ampliación de relaciones, la posibilidad de obtener una visión externa sobre la investigación realizada o estar al día al respecto de los avances en un sector determinado. En este sentido, y según los resultados del modelo, es conveniente hacer una distinción entre los tres tipos de cooperación.

La opción de la investigación contratada, ligada a una menor exigencia en cuanto a que establece un vínculo entre universidad-empresa, puntual y muy definido en el tiempo y en sus objetivos, aparece relacionada con una dimensión utilitarista del vínculo. En ella los directores de grupo persiguen fundamentalmente la financiación del grupo y los ingresos su propio centro. Sin embargo, las otras dos formas de cooperación –creación de empresas y comercialización de resultados- despiertan otras inquietudes además de las meramente económicas. De esta forma el modelo muestra que estos últimos perfiles también conceden importancia a ciertos beneficios intangibles de la colaboración como el hecho de contribuir a la resolución de problemas sociales, económicos o técnicos (dentro del factor "Aplicación") y valoran los resultados obtenidos previamente relacionados con la creación de redes y vínculos profesionales.

Por otra parte, hablar de cooperación universidad-empresa supone hablar inevitablemente de sistemas de evaluación de la ciencia como formas objetivadas de reconocimiento institucional. Como se ha mencionado en los resultados, entre los investigadores se concede gran importancia a la interferencia de la cooperación con los programas de investigación y los perjuicios que pudiera suponer para la carrera académica hasta el punto de que estos temores influyen de manera significativamente negativa a la hora de conformar su opinión acerca de los vínculos con el exterior. De esta forma se vislumbra la persistencia de los valores de la normatividad tradicional de la ciencia. Una cuestión que queda pendiente es la reformulación de los criterios de acceso a las carreras científicas, de modo que no penalicen las diferentes formas de vínculos con el sector privado y el carácter emprendedor de los académicos.

Por último, cabe señalar la influencia de dos tipos de variables clásicas incluidas en muchos trabajos acerca de las relaciones universidad-empresa como el área de conocimiento y las características individuales del investigador. En relación con ésta última D´Este y Patel (2007) presentaron, en uno de los trabajos más relevantes sobre el tema la importancia de este tipo de variables en relación con diversos tipos de cooperación, con una influencia muy superior a las características grupales e institucionales. Los resultados de nuestro estudio no contradicen esta importancia pero sí la matizan. De tal modo, únicamente se destaca la influencia de algunas características individuales en la aceptación de dos de los tipos de cooperación analizados, mientras que en el caso de la comercialización de resultados no se ha encontrado ninguna relación.

Así, en el caso de la investigación contratada existe mayor propensión entre los investigadores varones a tener actitudes favorables a la investigación contratada, tal y como sugieren Craig y Corley (2008). Del mismo modo, este modelo ha puesto al descubierto que el hecho de que el líder de grupo haya tenido una experiencia laboral en una empresa le induce una mirada más crítica hacia la investigación contratada. Por su parte, en el caso de la creación de empresas, se mantiene la concordancia con D´Este y Patel (2007) y Bercovitz y Feldman (2003), quienes también encontraron actitudes más emprendedoras en científicos jóvenes hacia vínculos de todo tipo. Por el contrario, nuestros modelos no interaccionan en ningún caso con la variable del número de sexenios lo que contradice los hallazgos en este aspecto de los dos trabajos citados.

En lo tocante a la influencia de la pertenencia a un área de conocimiento determinada es importante remarcar la contribución de este estudio a la hora de incorporar en la muestra investigadores del área de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, tradicionalmente excluidos de la mayor parte de los estudios. Como señala Schartinger, 2002 no resulta fácil atribuir la trasferencia de conocimiento a pautas sectoriales específicas, sino que más bien cabe hablar de complejas interacciones entre ellas. No obstante, es una variable a tener en cuenta ya que las diferentes pautas culturales de cada una de las disciplinas influyen en la forma de entender las relaciones con el exterior y en el grado en el los grupos se involucran en actividades de transferencia (Owen-Smith and Powell, 2001; Kenney and Goe, 2004). En este caso, se ha detectado una relación negativa en el área de Ciencias Exactas y Experimentales en cuanto a la opinión acerca de la comercialización de resultados. Una posible explicación es la orientación más básica tradicional de su investigación.

También llama la atención el hecho de que a pesar de los argumentos mencionados, ninguna de estas pautas afecte a la opinión sobre el ámbito concreto de la creación de *spin-off*. Es probable que, debido a la reciente introducción de esta figura en nuestras universidades la influencia de las dinámicas y pautas culturales propias de cada área aún no se hayan posicionado entorno a este fenómeno. En último término los resultados positivos obtenidos respecto a las ciencias sociales y humanidades en cuanto a investigación contratada se refiere hacen recomendable la inclusión de esta área de manera sistemática en futuros análisis.

Bibliografía

Ahn, S.I.., 1995. A new program in cooperative research between academia and industry in Korea, involving Centers of Excellence. *Technovation*, 15(4), pp.241–257.

Berger, P.L. & Luckmann, T., 2011. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, Open Road.

Boardman, P.C. & Corley, E.A., 2008. University research centers and the composition of research collaborations. *Research Policy*, 37(5), pp.900–913.

Cotillo Pereira, A. & Torres Albero, C., 1993. Una teoría sociológica de la innovación en la ciencia: la obra del primer Mulkay. *Política y sociedad*, 14-15, p.28.

Criado, E.M., 1998. Los decires y los haceres. *Papers. Revista de Sociología*, (56), pp.57–71.

D'Este, P. & Patel, P., 2007. University-industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry? *Research Policy*, 36(9), pp.1295–1313.

D'Este, P. & Perkmann, M., 2011. Why do academics engage with industry? The entrepreneurial university and individual motivations. *The Journal of Technology Transfer*, 36(3), pp.316–339.

Dasgupta, P. & David, P.A., 1994. Toward a new economies of science. *Research Policy*, 23, p.35.

Etzkowitz, H. et al., 2000. The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research policy*, 29(2), pp.313–330.

Gibbons, M. et al., 1994. *The new production of knowledge*, London: Sage.

Giddens, 1984. *The Constitution of Society*, Cambridge: Blackwell.

Goffman, E., 2006. *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*, Madrid: CIS.

Haeussler, C. & Colyvas, J.A., 2011. Breaking the Ivory Tower: Academic Entrepreneurship in the Life Sciences in UK and Germany. *Research Policy*, 40(1), pp.41–54.

Jain, S., George, G. & Maltarich, M., 2009. Academics or entrepreneurs? Investigating role identity modification of university scientists involved in commercialization activity. *Research Policy*, 38(6), pp.922–935.

Lam, A., 2010a. From "Ivory Tower Traditionalists" to "Entrepreneurial Scientists"? Academic Scientists in Fuzzy University—Industry Boundaries. *Social Studies of Science*, 40(2), pp.307–340.

Lam, A., 2010b. From "Ivory Tower Traditionalists" to "Entrepreneurial Scientists"?: Academic Scientists in Fuzzy University--Industry Boundaries. *Social Studies of Science*, 40(2), pp.307–340.

Lam, A., 2010c. What motivates academic scientists to engage in research commercialization:"gold","ribbon"or "puzzle"? *MPRA Paper*.

Lee, Y.S., 1996. [`]Technology transfer' and the research university: a search for the boundaries of university-industry collaboration. *Research Policy*, 25(6), pp.843–863.

Manjarrés Henríquez, L., Gutiérrez Gracia, A., Carrión García, A. & Vega Jurado, J., 2009. Complementarity or substitution between University-Industry relationships and academic research.

Manjarrés Henríquez, L., Gutiérrez Gracia, A., Carrión García, A., Vega Jurado, J., et al., 2009. Complementarity or substitution between University-Industry relationships and academic research.

Manjarrés-Henríquez, L., Gutiérrez-Gracia, A. & Vega-Jurado, J., 2008. Coexistence of university-industry relations and academic research: Barrier to or incentive for scientific productivity. *Scientometrics*, 76(3), pp.561–576.

Merton, R.K., 1977. *La sociología de la ciencia*, Madrid: Alianza Universidad.

Mora Valentin, E.M., 2000. Universityindustry cooperation: a framework of benefits and obstacles. *Industry and Higher Education*, 14(3), pp.165–172.

Morales-Gualdrón, S.T., Gutiérrez-Gracia, A. & Roig Dobón, S., 2009. The entrepreneurial motivation in academia: a multidimensional construct. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 5(3), pp.301–317.

Mulkay, M.J. & Turner, B.S., 1971. Over-production of personnel and innovation in three social settings. *Sociology*, 5(1), p.47.

Owen-Smith, J., 2003. From separate systems to a hybrid order: accumulative advantage across public and private science at Research One universities. *Research Policy*, 32, p.23.

Pavitt, K., 2001. Public policies to support basic research: What can the rest of the world learn from US theory and practice?(And what they should not learn). *Industrial and Corporate Change*, 10(3), p.761.

Schartinger, D. et al., 2002. Knowledge interactions between universities and industry in Austria: sectoral patterns and determinants. *Research Policy*, 31(3), pp.303–328.

Shibayama, S., 2010. Conflict between entrepreneurship and open science, and the transition of scientific norms. *The Journal of Technology Transfer*, pp.1–24.

Siegel, D.S. et al., 2003. Commercial knowledge transfers from universities to firms: improving the effectiveness of university-industry collaboration. *The Journal of High Technology Management Research*, 14(1), pp.111–133.

Slaughter, S. & Leslie, L.., 1997. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University.

Tartari, V. & Breschi, S., 2011. Set them free: Scientists' perceptions of benefits and costs of university-industry research collaboration.

Whitley, R., 2003. Competition and pluralism in the public sciences: the impact of institutional frameworks on the organisation of academic science. *Research Policy*, 32(6), pp.1015–1029.

Anexos

Tabla 4: Definición de las variables empleadas en el modelo.

Bloque.	Variable.	Definición.
Características del grupo de investigación.	Edad del grupo.	Edad del grupo por intervalos: (1) Menos de 5 años, (2) Entre 6 y 10 años, (3) Entre 11 y 15 años, (4) entre 16 y 20 años, y (7) Más de 20 años.
	Número de miembros del grupo.	Número de miembros que compone el grupo de investigación.
	Financiación internacional.	Porcentaje de financiación derivado de convocatorias competitivas de programas internacionales (Programa Marco de la Unión Europea y otros programas internacionales) sobre el 100% de la financiación del grupo de investigación.
	Financiación nacional.	Porcentaje de financiación que suponen las convocatorias competitivas de programas públicos nacionales (Plan nacional u otros) sobre el 100% de la financiación del grupo de investigación.
	Financiación autonómica.	Porcentaje de financiación que suponen las convocatorias competitivas de programas públicos regionales (Planes autonómicos u otros) sobre el 100% de la financiación del grupo de investigación.
	Financiación empresa privada.	Porcentaje de financiación que suponen los contratos y convenios con empresas privadas sobre el 100% de la financiación.
	Nº Empresas con las que el grupo ha tenido relación el grupo de investigación.	Número de empresas ordinal: (1) Con 0 empresas, (2) Con 1 empresa, (3) Entre 2 y 5 empresas, (4) Entre 6 y 10 empresas, (5) 11 o más empresas.
	Investigadores o profesores con plaza fija.	Porcentaje sobre el total de miembros del grupo que son investigadores o profesores con plaza fija.
	Área de conocimiento en la que trabaja el grupo de investigación.	Variable *dummy*. (1) Ingeniería, (2) ciencias exactas y experimentales, (3) Ciencias Sociales y Humanidades y (4) Recursos naturales energía y medio ambiente. Categoría de referencia: Ciencias de la Salud y Biología.
Motivaciones	Crecimiento del grupo.	Importancia relativa para el grupo de investigación de "estar al día en la investigación llevada a cabo por otras entidades". (1) Nada importante, (2) Poco importante, (3) Bastante importante y (4) Muy importante.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Edad grupo	851	2,960	1,340
Nº miembros	851	10,170	6,589
Fin. Internac	851	8,574	17,150
Fin. Com. Nac	851	53,122	30,892
Fin. Com. CCAA	851	17,736	22,365
Fin Priv	851	11,055	17,305
Nº Empresas	851	2,568	1,268
% Plaza fija	851	0,504	0,244
Estar al día	824	3,000	0,837
Aplicación	827	3,410	0,719
Comercialización y financiación	817	2,540	1,004
Interferencias investigación	812	2,690	0,920
Pérdida de prestigio	808	2,070	0,974
Perjuicios en la carrera científica	813	2,470	1,066
Obtención de información	851	0,343	0,475
Patentes	845	0,176	0,381
Remuneración e ingresos	848	0,386	0,487
Aspectos profesionales	849	0,300	0,458
Investigación contratada Empresas	851	0,443	0,497
Investigación contratada AAPP	851	0,360	0,480
Creación empresas y patentes	851	0,219	0,413
Creación empresas y patentes AAPP	851	0,093	0,290
Sexo (0=M;1=H)	851	0,684	0,465
Nº sexenios	779	3,187	1,574
Edad individuo	849	53,470	7,434
Experiencia previa empresa (0=N;1=S)	851	0,213	0,410
Ingenierías	851	0,154	0,361
Ciencias exactas y experimentales	851	0,203	0,403
CC.SS./Humanidades/Comunicación	851	0,298	0,458
Recursos naturales, energía y medio ambiente	851	0,110	0,313

INNOVACIÓN ORGANIZATIVA EN I+D: UNA TIPOLOGÍA ANALÍTICA DE ESTRUCTURAS PARA LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA E INTERSECTORIAL

Sandro Giachi y Manuel Fernández Esquinas[1]

Resumen

En numerosos sistemas de I+D se observa una tendencia hacia la formalización de las relaciones de colaboración entre universidades y empresas; no obstante, el conocimiento acerca de la organización delas estructuras para la investigación cooperativa sigue siendo limitado. El objetivo del presente trabajo es conceptualizar la naturaleza de estas estructuras, a través de las evidencias empíricas disponibles y de las contribuciones de la teoría de las organizaciones. Se definenlas estructuras cooperativas de I+D como organizaciones híbridas ubicadas entre dos formas organizativas ideales: las jerarquías clásicas y las redes inter-organizativas "fluidas", cercanas a las relaciones de mercado. A continuación, se identifican lasdimensiones más relevantes para el análisis organizativode las estructuras cooperativas, tanto de tipo externo como interno. A partir de la sistematización de estas dimensiones, se propone una tipología analítica de modelos organizativos y se discuten algunas de sus implicaciones.

Palabras clave: centros de investigación cooperativa, colaboración, modelos organizativos, organizaciones híbridas, relaciones universidad-empresa.

1. Introducción

La organización de las actividades de I+D ha cambiado profundamente en las últimas décadas. Se ha asistido a la institucionalización de nuevas prácticas organizativas en la investigación científica, como consecuencia de la adaptación de la ciencia a nuevas misiones o demandas sociales, propias de la sociedad del conocimiento y la innovación (Gibbons et al., 1994; Etzkowitz, 2008). En particular, una estrategia organizativa que ha conocido amplia difusión esdad por la colaboración entre organizaciones o sectores diferentes, habiendo sido utilizada por muchos tipos de actores empeñados en el campo de la I+D. Las ventajas asociadas con las estrategias colaborativas variarían desde favorecer la innovación a través de la absorción de conocimiento procedente del exterior de la organización (Chesbrough, 2006), hasta la transferencia de conocimiento y tecnología desde la universidad hacia la empresa (Kaufmann y Tödtling, 2000).

La colaboración como estrategia organizativa puede implicar la existencia de diferentes tipos de vínculos entre ciencia e industria, tanto de tipo informal (ej. congresos, actividades de divulgación) como formal. No obstante, estas últimas constituyen un caso de especial interés, dado que representan en muchos casos una formalización de relaciones previas y una estrategia de más amplio alcance (Jacob et al., 2000; Caloghiroue et al., 2002). Se trata de estructuras organizativas formales y estables, que suelen realizar I+D con posibilidades de aplicación a problemas económicos o sociales (Perkmann y Walsh, 2007). Normalmente son centros de I+D o estructuras similares, creadas a través de la iniciativa o la participación conjunta de diferentes tipos de instituciones, comouniversidades, empresas y gobiernos. Este modelo ha conocido amplia difusión en las últimas décadas, al menos en los países occidentales y más desarrollados (Arnold, Deuten y van Giessel 2004).

De todos modos, se sabe aun relativamente poco acerca de las características identificativas y organizativas de estas organizaciones cooperativas de I+D (Boardman y Gray, 2010). La mayoría del conocimiento disponible procede de estudios sectoriales o de casos específicos, con una fuerte orientación administrativa o aplicativa. Escasean estudios de carácter sistemático que permitan llegar a una definición para estas organizaciones y una clasificación de los modelos organizativos que sean ampliamente compartidas. El análisis organizativo de estas estructurasconstituiríaun tema relevante de investigación, dado que la organización de las estructuras de colaboración tendría un impacto considerable sobreel proceso de innovación y la producción de resultados científicos y tecnológicos(Vaughan, 1999; Perkmann y Walsh 2007).

El objetivo del presente trabajo es analizar lasestructuras organizativas que han sido creadas para la investigación cooperativa e inter-sectorial, desde un punto de vista teórico y analítico. Los objetivos específicos del estudio son dos: el primero es llegar a una definición teóricamente fundamentada de organizaciones para la investigación cooperativa; el segundo es construir una tipología de modelos organizativos, a partir principalmente de las aportaciones de las teoría existentes sobre las organizaciones de I+D.Mientras que la elaboración de una definición ayudaría la identificación de las estructuras cooperativas, la construcción de una tipología favorecería el análisis de las dinámicas que caracterizan estos centros y sus efectos sobre el proceso de colaboración e innovación.

El artículo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, seintenta identificar las características propias delas estructuras cooperativas, para diferenciarlas de otras formas de colaboración; recombinando estas características se propone entonces una definición analítica para estas organizaciones. A continuación, se identificanlas dimensiones organizativas más relevantes para clasificar las estructuras cooperativas de I+D y se sistematizan dentro de una tipología

1 Sandro Giachi y Manuel Fernández Esquinas. Email de contacto: sgiachi@iesa.csic.es Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA), Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). C/ Campo Santo de los Mártires, 7, Córdoba, 14004, España

analítica de formas organizativas. Finalmente, se describen algunas de las implicaciones de la tipología, con particular atención hacia el análisis de resultados y de los procesos de innovación que tienen lugar en estas organizaciones, así como algunas de las limitaciones del estudio.

2. Conceptualizando las estructuras de colaboración

El debate en los estudios sociales sobre ciencia e innovación

Existen varias maneras de diferenciar los tipos de interacción y colaboración entre ciencia e industria, con particular atención hacia las estructuras formales de cooperación. Una primera distinción tiene que ver con el nivel en el que tiene lugar la colaboración, pudiendo ocurrir entre individuos o entre organizaciones. Las estructuras para la investigación cooperativa constituirían una forma de colaboración a nivel inter-organizativo, sin implicar la existencia de lazos directos entre individuos (Katz y Martin, 1997).Desde luego, la creación de acuerdos formales entre organizaciones diferentes constituiría una tendencia cada vez más frecuentes en los sistemas de innovación contemporáneos, reflejando la creciente complejidad de las actividades innovadoras y de las estrategias organizativas adoptadas (Caloghirou et al., 2002; Jacob y Hellströmm, 2003).Otra importante diferencia se refiere a la variedad de formas que pueden asumir los acuerdos de colaboración, pudiéndose clasificar en función de los ámbitos donde se produce la colaboración (Mora-Valentin, 2002). Las estructuras formales de colaboración tendrían como principal dominio funcional la investigación, tratándose frecuentemente de centros de I+D u organizaciones similares (Baba, 1988; Etzkowitz, 2008:96-98).

El estudio de Perkmann y Walsh (2007) propone unainteresante clasificación de vínculos universidad-empresa, destacando como la colaboración constituya solo un tipo particular, más estrecho, de interacción. Losacuerdos de cooperación serían el tipo de interacción conmás alta implicación relacional, y se diferenciarían entre acuerdos informales (como la investigación patrocinada) y formales. A su vez, estos últimos se diferenciarían entre consorcios (*jointventures*) y corporaciones formales, como los centros de investigación cooperativa, que se caracterizarían por la horizontalidad, la interdependencia y la equidad en la participación entre las organizaciones que colaboran (Hagedoorn et al. 2000). Corporaciones y centros cooperativos de I+D pertenecerían al campo de la "ciencia abierta", en oposición a el de la "ciencia comercial", propia por ejemplo de los servicios de consultoría tecnológica (Perkmann y Walsh, 2007).

En cambio, el estudio dePonomariov y Boardman (2012) diferencia entre las estrategias de colaboración fundamentadas en la simple estipulación de acuerdos cooperativos y aquellas que prevén la creación de nuevas estructuras formales. Ambas formas poseerían niveles elevados de formalización, intensidad relacional y relevancia para la industria. No obstante, mientras que en los acuerdos cooperativos el grado de finalización de las actividades sería bajo y la participación de actores científicos estaría motivada por el acceso a nuevos recursos, en las nuevas organizaciones colaborativas el grado de finalización sería alto y la motivación académica estaría relacionada con el aprendizaje a través de la colaboración.

Resumiendo, las nuevas estructuras cooperativas de I+D se diferenciarían de otras formas de interacción o colaboración por derivar de acuerdos formales que se estipulan al nivel inter-organizativo. Se trata de organizaciones orientadas hacia actividades de investigación con un alto grado de finalización y relevantes para la industria; y estarían caracterizadas por elevados niveles de intensidad relacional, horizontalidad, interdependencia y equidad entre los actores participantes. Los socios industriales participarían en estas estructuras principalmente para acceder a nuevas fuentes de conocimiento científico, mientras que la motivación de los socios académicos sería dada por el aprendizaje. Estas características permiten delinear con más claridad que es una estructura formal para la investigación cooperativa, aunque no digan mucho acerca de qué tipo de organizaciones serían, en comparación con otras estructuras o formas de coordinación. Para este fin, es oportuno tener en cuenta también otros aspectos.

Formas híbridas y organizaciones de frontera

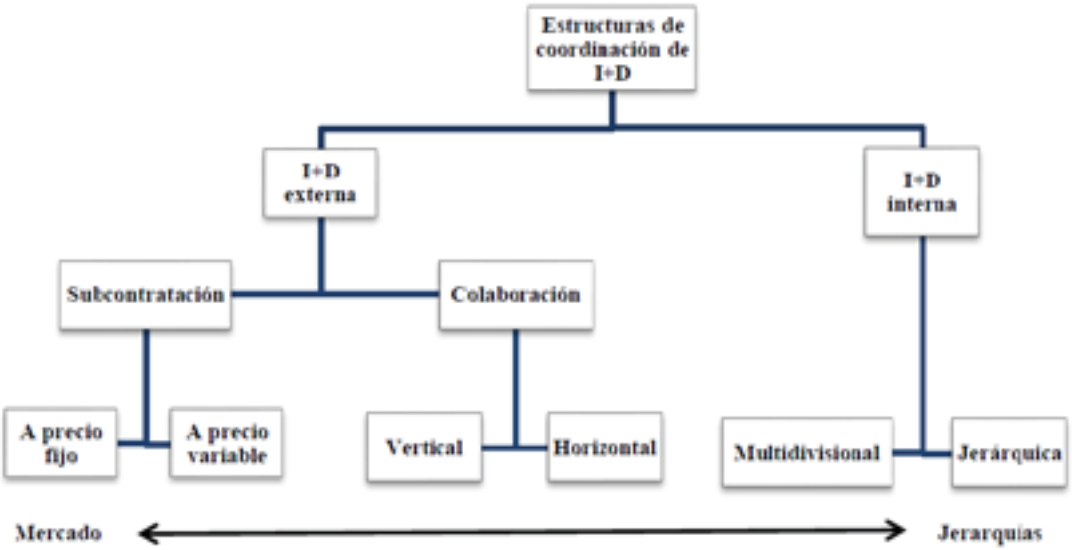
Una forma original de ver las estructuras cooperativas de I+D es dada por el concepto de "organización híbrida"(Williamson, 1985; Menard, 2004). Desde luego, la hibridación entre sectores o estructuras diferentes es una tendencia característica de las nuevas organizaciones científicas (Gibbons et al., 1994:37-38). Las estructuras formales de cooperación serían organizaciones híbridas en un sentido doble: estructural y institucional: en el primer caso, por presentar una estructura de relaciones entre los actores de tipo cooperativo, diferente de las formas tradicionales del mercado o la jerarquía (Chaddad, 2012); en el segundo, por ser entidades que desarrollan un nuevo tipo de entorno institucional, donde confluyen los diferentes sistemas de valores, normas y roles que caracterizan a las instituciones tradicionales (Fransman, 2001).

Con arreglo a la dimensión estructural, Croisier (1998) clasifica las estructuras cooperativas de I+D como una forma de coordinación híbrida, ubicada en una posición intermedia entre los tipos puros del mercado y la jerarquía(Figura 1). El desarrollo de una estructura híbrida sería determinado por la naturaleza de los costes de transacción implicados en los

recursos necesitados por las partes en juego. En este caso, se trataría de costes de valor mediano, que no justifican ni estrategias de subcontratación a través del mercado, ni la internalización de las actividades por parte de las organizaciones implicadas(Menard, 1996; Landry y Amara, 1998).Estas formas híbridas poseerían tres características estructurales: la existencia de recursos compartidos; la contratación como mecanismo (no exclusivo) de relación; la competición entre socios y con otras organizaciones (Menard, 2004).

De todos modos, el enfoque de los costes de transacción ha recibido varias críticas con arreglo a su capacidad de explicar la creación de nuevos arreglos organizativos (Powell, 1990). En general, la sociología institucional ha destacado la relevancia de factores de tipo político, social y cognitivo, que operan en el proceso de cambio organizativo (DiMaggio y Powell, 1983; Powell, 1990). En el caso de los centros cooperativos de I+D, se ha cuestionado la relevancia de las relaciones formales de contratación, destacando también la importancia de factores como la confianza y las normas informales en el funcionamiento de la organización (Thune, 2007; Boardman, 2012); al mismo tiempo, se ha observado que la competición entre socios sí existe, pero está integrada por dinámicas cooperativas que cobrarían la misma relevancia que las de tipo competitivo (Carayannis y Alexander, 1999).

Figura 1: Formas de coordinación en I+D



Fuente: adaptado de Croisier (1998)

En particular, existirían dos tipos fundamentales de isomorfismos organizativos debidos a las presiones del entorno sobre la creación de nuevas organizaciones: uno de tipo competitivo, propio de los entornos de mercado; y otro de tipo institucional, propio de los entornos jerárquicos. Se ha afirmado que las formas híbridas de coordinación serían caracterizadas por ambos tipos de isomorfismos (Powell, 1987; Cooney, 2006). Las organizaciones híbridas serían pues estructuras que surgen del solapamiento de dos campos organizativos, cada uno de ellos caracterizados por un patrón dominante de isomorfismo organizativo, respectivamente el competitivo y el institucional. Los costes de transacción conformaríansolo un tipo de presión isomórfica, la competitiva (Figura 2).

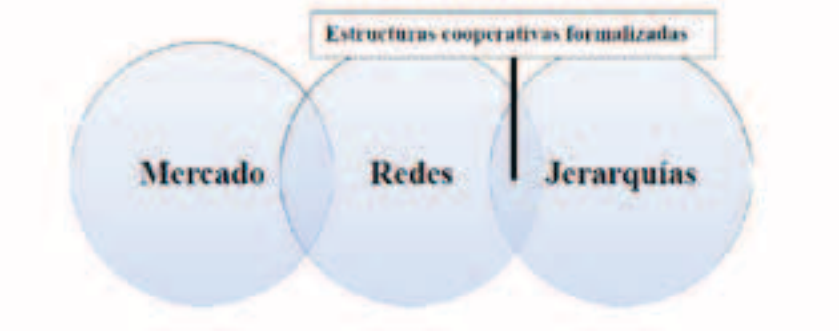
Figura 2: El campo organizativo híbrido

Fuente: elaboración propia a partir de Cooney (2006)

Esta definición permitiría distinguir las estructuras cooperativas de las simples redes inter-organizativas, que constituirían una forma de gobernanza con su propia autonomía, pero caracterizadas por relaciones más fluidas y que no suelen poseer una estructura formalizada (Powell, 1990). Los centros cooperativos en cambio poseerían más estabilidad, formalidad y autonomía organizativa: se situarían en la frontera entre las redes y las jerarquías (Boardman, 2012), vistas como formas de coordinación no contradictorias entre sí, sino complementarias (Castells, 1996:cap.3; Mitronen y Möller, 2003). La figura 3 describe la ubicación de las estructuras cooperativas formalizadas como los centros híbridos de I+D.

Definir las organizaciones cooperativas de I+D como formas híbridas de coordinación situadas al margen de dos campos organizativos conllevaría algunas implicaciones importantes. En primer lugar, las estructuras cooperativas presentarían un nivel mayor de estructuración que la I+D subcontratada, pero inferior a la I+D interna (Figura 1); la I+D híbrida constituiría una estrategia de externalización organizativa, en coherencia con el paradigma de la "innovación abierta", manteniendo el control sobre las actividades, en un contexto de cooperación horizontal (Croisier, 1998).

Figura 3: Ubicación de las estructuras cooperativas entre las diferentes formas de coordinación



Fuente: elaboración propia a partir de Mitronen y Möller (2003)

Otra implicación tiene que ver con las capacidades organizativas. Es de esperarse de hecho que las estructuras cooperativas sean mucho más flexibles y adaptables que las jerarquías habituales, siendo más cercanas al modelo de organización en red. En comparación con las jerarquías tradicionales, este modelo facilitaría la comunicación y la división del trabajo entre organizaciones diferentes gracias a su mejor capacidad de gestionar los flujos de información (Powell, 1990; Castells, 1996:cap.3). Es en este sentido que constituirían una innovación organizativa en el campo de la I+D, dado que permitirían recombinar recursos organizativos o humanos de una forma novedosa y eficaz, a través de un sistema más eficiente de división del trabajo en la organización (Staropoli, 1998; Hage 1999).

Pasando a la perspectiva institucional, la existencia de presiones isomórficas procedentes de campos organizativos diferentes conllevaría implicaciones importantes con arreglo a cuestiones de tipo socio-cultural como la identidad, las normas y las prácticas organizativas. Desde la sociología de la ciencia se ha desarrollado un concepto útil al respecto, el de "organización de frontera" (*boundaryorganization*). Esta se define como una estrategia organizativa para solucionar los problemas de estabilidad y comunicación que caracterizan a estructuras de relaciones ubicadas en la frontera entre entornos sociales o instituciones diferentes (Guston 1999; 2001). Una organización de frontera es un lugar de producción simultánea de conocimiento y orden social, donde se aúnan intereses convergentes y el comportamiento organizativo está determinado en cierta medida por las decisiones de los actores que están situados en ambos lados de la frontera y que participan en la colaboración, a la par que estos -a su vez- dependen de ella para adquirir determinados tipos de recursos (Guston 2001).

El éxito de una organización de frontera dependería de su capacidad de saber satisfacer a sus socios al mismo tiempo en que resiste a las presiones externas.La existencia de una estructura estable es un factor clave para que una organización de frontera pueda mantener cierta independencia frente a los socios, aunque la estabilidad no derivaría del aislamiento, sino más bien de la dependencia de criterios de autoridad y evaluación externos. Por ejemplo, la incorporación de representantes de los socios en la propia estructura de decisión constituiría una estrategia de cohesión al respecto (Guston 2001). Lo que caracteriza a las organizaciones de frontera pues es esta tensión constante entre la autonomía organizativa y la dependencia del entorno, interpretable a través de un modelo de principal-agente (Guston, 1999).

Las estructuras cooperativas de I+D parecen poseer las características propias de una organización de frontera. Las estructuras para la investigación cooperativahan sido definidas como un interfaz construida por actores diferentes, donde las relaciones entre ellos pueden ser vistas como un "juego" en el que la tensión entre la competición y la colaboración se resuelve con una estrategia de gestión que busque el equilibrio entre los beneficios obtenidos por los jugadores(Carayannis y Alexander, 1999). La tensión inter-institucional propia de estas estructuras es coherente con el concepto de organización de frontera. Todo esto implicaría que las estructuras cooperativas de I+D serían organizaciones estables, dotadas de cierta autonomía, al mismo tiempo en quela estructura decisional estaría fuertemente influenciada por sus socios, es decir, sus múltiples principales. La supervivencia de la organización dependería no del aislamiento de estas influencias, sino en saber mantener su autonomía dentro de este marco, lidiando las diferentes presiones.

De todos modos, también se han subrayado las dificultades relacionadas con la creación y gestión de las organizaciones híbridas ode frontera, debido a la tensión entre roles e intereses diferentes y señalando la necesidad de trazar unos confines institucionales y regulatorias claros para evitar el conflicto (Tuunainen, 2005), separando los diferentes dominios funcionales que coexisten en la organización (Minkoff, 2002).Esta actividad "de frontera" sería muy difícil de llevar a cabo, debido a que los confines (Giyerin, 1999):

- son variables, inconsistentes y volátiles;
- surgen localmente y episódicamente como resultado de una acción práctica y estratégica;
- son creados y reproducidos en función de cómo los actores contienden, legitiman o desafían la autoridad cognitiva de la ciencia en función de sus propios objetivos e intereses.

Por lo tanto, es evidente que la creación de confines claros y –por ende- el desarrollo de una institución híbrida ocurrirá solo si se darán aquellas condiciones contingentes y necesarias para su desarrollo. En caso contrario, serán organizaciones hibridas solo formalmente y tendrán serios límites para su desarrollo (Tuunainen, 2005).

Definición analítica de estructuras para la investigación cooperativa

Resumiendo cuanto visto a través de la revisión de los estudios previos, existen numerosas formas de interacción entre ciencia e industria. Estos vínculos se diferenciarían según diferentes dimensiones. Las estructuras cooperativas de I+D constituyen un tipo específico de interacción, caracterizado principalmente por ser una forma de colaboración que ocurre a nivel inter-organizativo, con un elevado grado de formalización, intensidad relacional y relevancia para la industria. Además, pueden ser conceptualizadas como formas híbridas de coordinación entre diferentes instituciones y organizaciones, ubicadas entre las relaciones de mercado y las jerarquías tradicionales y –más concretamente- entre la organización en red y las jerarquías formales. Serían caracterizadas por un cierto grado de horizontalidad, estabilidad y equidad en la participación.

Como formas híbridas, las estructuras cooperativas de I+D surgirían por la existencia de intereses convergentes entre los actores que participan en la colaboración y sus características organizativas particulares serían determinadas por presiones isomórficas tanto de tipo competitivo como institucional. Desde el punto de vista empresarial, constituyen una estrategia de externalización de las actividades de I+D, en coherencia con el paradigma de innovación abierta. Desde el punto de vista institucional, son organizaciones ubicadas en la frontera entre diferentes dominios institucionales, caracterizadas por una constante tensión entre la autonomía organizativa y los objetivos y recursos de los socios que participan en ella; por lo tanto, necesitan estrategias de gestión que delimiten con claridad los diferentes roles y dominios funcionales.

Centros de investigación cooperativa y estructuras afines poseerían diferentes características definitorias, agrupadas respectivamente según la dimensión estructural y la institucional.La tabla I recoge las principales características que definirían una estructura para la investigación cooperativa. Estas características además las definirían como una innovación organizativa en el sector de la I+D, debido a que implicarían la existencia de: a) una forma novedosa de organizar el trabajo y las actividades entre los actores que participan en la investigación cooperativa; b) una cultura organizativa que converge hacia un modelo "híbrido".

Tabla I: Características definitorias de una estructura para la investigación cooperativa

Características estructurales	Características institucionales
a) Son organizaciones flexibles y adaptables	a) Son organizaciones ubicadas en la frontera entre dominios institucionales diferentes
b) Poseen estructuras estables y prevalentemente formales	b) Son un lugar de producción simultánea de conocimiento y orden social
c) Suelen tener objetivos de larga duración	c) Sufren una tensión constante entre los objetivos de sus socios y la propia autonomía organizativa
d) Poseen recursos compartidos entre los socios	d) Se caracterizan por la co-existencia de dinámicas de co-opetición entre sus socios y de normas de reciprocidad
e) Dependen de los socios por los recursos que reciben, a la par que ellos dependen del centro para cumplir determinados objetivos	e) Poseen diferentes dominios funcionales
f) Pueden ser estudiados como un problema de principal (socios) – agente (centro)	f) Realizan actividades de investigación trans-disciplinares, con un elevado grado de finalización y relevantes para la industria
g) Se caracterizan por una elevada intensidad relacional y la existencia de un "diálogo continuo" entre las instituciones que los componen (hibridación)	g) Necesitan establecer reglas formales e informales (actividad de frontera) para separar sus confines de las esferas institucionales donde se encuentran los socios y desarrollar así una cultura organizativa híbrida

Fuente: elaboración propia.

3. Dimensiones para el análisis de las organizaciones de I+D

Características de las nuevas organizaciones científicas

Los estudios sobre las estructuras cooperativas de I+D han destacado la falta de un conocimiento sistemático acerca de sus modelos organizativos.En muchas ocasiones se ha subrayado la necesidad de construir una tipología de formas organizativas, para poder identificar los diferentes modelos existentes y comprender qué efectos tendrían sobre las dinámicas innovadoras (Bozeman y Boardman, 2003; Perkmann y Walsh, 2007; Boardman y Gray, 2010). No obstante, apenas se encuentran estudios que hayan pretendido identificar las dimensiones organizativas relevantes para construir alguna clasificación de estructuras de investigación cooperativa, excluyendo algunas pocas excepciones (Landry y Amara, 1998; Bozeman y Dietz, 2001; Boardman, 2012).

En general, la contribución de los estudios sobre los atributos que caracterizarían a las nuevas formas de organizar el trabajo científico, se podría resumir en el siguiente listado de dimensiones relevantes(Jacob et al., 2000; Boardman y Gray, 2010; Cummings and Kiesler, 2011):

- Colectivización de la investigación (interdependencia y problemas de coordinación)
- Cooperación inter-organizativa (redes de relaciones, riesgos para la identidad organizativa y problemas de comunicación)
- Inter-, multi- y trans-disciplinariedad
- Aprendizaje y transferencia de conocimiento tácito

No obstante, este listado contiene dimensiones muy genéricas y que necesitan ser organizadas y analizadas con detalle. Dada la naturaleza cooperativa e inter-organizativa de los centros híbridos de I+D, se considera oportuno diferenciar entre dos niveles para el análisis de estas organizaciones: el inter- y el intra-organizativo. En los párrafos que siguen, para cada nivel se identifica un bloque de dimensiones relevantes para construir una tipología de formas organizativas de estructuras cooperativas de I+D.

Nivel inter-organizativo

Las características del entorno constituyen un factor muy importante a la hora de analizar la organización de las estructuras para la investigación cooperativa; se ha observado por ejemploque factores como las políticas, lasdinámicas sectoriales, el sistema de regulación, etc. tienen un impacto significativo bien sobre las relaciones de colaboración entre ciencia e industria (Polt et al., 2001), bien sobre la naturaleza y el funcionamiento de las organizaciones híbridas y cooperativas (DiMaggio y Anheier, 1990). Pero, ¿qué factores externos en concreto tendrían relevancia para los centros híbridos de I+D?

Las estructuras para la investigación cooperativahan sido anteriormente definidas como organizaciones híbridas que se estructuran a partir de presiones isomórficas externas de dos tipos: competitivas e institucionales. Con arreglo a las primeras, se observa que un factor importante que incide sobre el funcionamiento de un centro de I+D es dado por los recursos que ésta recibe del entorno (Crow y Bozeman, 1987; 1998; Joly y Mangematin, 1996; Sánz-Menéndez y Cruz-Castro, 2003). En particular, el tema de la financiación sería particularmente importante para las organizaciones híbridas de I+D: se ha mostrado que existe un efecto del entorno debido a la dependencia de determinados tipos de recursos, por ejemplo procedentes de diferentes sectores económicos (Hayton et al., 2010) o institucionales(Cruz-Castro et al., 2012; Fernández-Zubieta et al., 2013).Existirían dos fuentes principales de financiación: el mercado y las ayudas públicas. La prevalencia de una u otra fuente condicionaría otras características organizativas como la misión, la orientación de la investigación y la transferencia de tecnología (Crow y Bozeman, 1987, 1998; Bozeman y Crow, 1991). Los centros híbridos de I+D se podrían clasificar en función de su estrategia de financiación; concretamente:dependencia del mercado; dependencia de ayudas públicas; modelo mixto (Cruz-Castro et al., 2012; Fernández-Zubieta et al., 2013).

En cambio, desde el punto de vista de las presionesinstitucionales, existirían factores de tipo cultural o social que condicionarían la estructuración de las relaciones de colaboración y el funcionamiento de las organizaciones híbridas (Liyanage y Mitchell, 1994). Como muchas otras organizaciones, o más bien en mucha mayor medida, las estructuras de investigación cooperativa no están ubicadas en el vacío o en un entramado de transacciones meramente económicas, sino que estarían incrustadas en una densa red de relaciones sociales, caracterizada por repetidas interacciones entre actores con diferentes intereses, capacidades y visiones (Thune, 2007). Las estructuras cooperativas pueden estar incrustadas en diferentes entornos a la vez, por ejemplo el académico o el industrial. Diferentes niveles de institucionalización de la cooperación, así como otros factores contingentes, pueden dar lugar a organizaciones auténticamente híbridas, desequilibradas hacia una institución en concreto, o conflictuales.

¿Cómo influye el entorno institucional sobre las dinámicas organizativas? Se ha comentado que un problema común en las organizaciones híbridas de I+D es dado por la distancia cognitiva existente entre actores procedentes de diferentes

instituciones y que realizan actividades en colaboración (Noteboom, 2000; Hage et al., 2007; Garrett-Jones et al., 2010). Esta distancia derivaría de hecho de la existencia de diferentes dominios funcionales (Minkoff, 2002) o epistémicos (Corley et al. 2006) dentro de la organización; es decir, diferentes sistemas de roles, reparto de tareas, valores y tipos de conocimiento empleados en el trabajo. Pese aque la distancia cognitiva favorecería la creatividad y la innovación (Pelz y Andrews, 1976), en el caso de las estructuras cooperativaseste factor operaríatambién como una barrera que obstaculizaría los procesos organizativos y el éxito de la colaboración (Hage et al., 2007; Garrett-Jones et al., 2010).

Un enfoque especialmente útil para tener en cuenta las incrustaciones múltiples y los problemas derivados de la distancia cognitiva en las organizaciones híbridas de I+D es dado por el modelo Triple Hélice (TH) de relaciones (Eztkowitz y Leydesdorff 1997; 2000). Una organización híbrida, según la perspectiva TH, estaría formada por elsolapamiento de los confines institucionales y cognitivos tradicionales, que separan los dominios del Gobierno, la Universidad y la Industria. Estas organizacionesdesarrollarían una cultura organizativa híbrida, dada por la necesidad de hacer comunicar los diferentes tipos de actores que la componen: el objetivo no es eliminar la distancia cognitiva, sino reducir las tensiones de tipo socio-cultural (Garrett-Jones et al., 2010). La idea es que se mantengan las fronteras entre los dominios institucionales habituales, al mismo tiempo en que se desarrolle un lenguaje, unas reglas (normalmente de tipo formal), un sistema de roles y un denso entramado de relaciones que permitan la comunicación, el aprendizaje y la transferencia de conocimiento mutuo entre los diferentes tipos de actores (Gibbons et al., 1994; Jacob et al., 2000; Tuunainen, 2005; Boardman, 2012).

El enfoque de la Triple Hélicepermite diferenciar las conexiones en función del tipo de instituciones implicadas en la cooperación: universidad, industria y gobiernos.La existencia de diferentes niveles de participación de instituciones industriales y académicas tendría implicacionesimportantes para el diseño organizativo y los resultadosde los centros híbridos (Simpson y Powell, 1999; Simpson, 2004; Boardman y Corley, 2008). Por ejemplo, se ha observado que los centros con fuerte participación universitaria producen mayores beneficios a corto plazo, son más innovadores pero al mismo tiempo menos sostenibles, en comparación con aquellos que poseen una participación mayoritariamente empresarial (Hewitt-Dundas y Roper, 2011).

Nivel intra-organizativo

Las características relacionadas con la dimensión interna de la organización son relevantes al menos cuanto las presiones externas para el análisis de la innovación organizativa (Lam, 2007). Se proponen aquí las siguientesdimensiones para el análisis organizativode los centros híbridos de I+D, justificando la elección en la revisión de estudios especializados sobre los centros de investigación cooperativa:

1. Objetivos y actividades
2. Estructuración
3. Integración

La primera dimensión (objetivos y actividades) hace referencia a una serie de características relacionadas con la misión, la orientación y los tipos de actividades de los centros híbridos. Existe un conjunto bastante heterogéneos de características que tienen que ver con el tipo de trabajo realizado en un centro de I+D. Se ha distinguido por ejemplo entre investigación básica o aplicada, y entre actividades tradicionales o multidisciplinarias, especializadas o complejas, estandarizadas o creativas (Lam, 2000; Carayol, 2003; Jordan et al., 2004). Otros estudios en cambio han clasificado las actividades de los centros de I+D a partir de la orientación de las mismas, es decir, a qué tipo de "público" estaban dirigidas: por ejemplo, el mercado, la comunidad científica, la administración pública, la sociedad en general, etc. (Crow y Bozeman, 1987; Laredo y Mustar, 2000).

De particular interés sería la distinción entre innovación incremental y radical, es decir, entre: la invención o difusión de avances o mejoras técnicas, principalmente con arreglo a los procesos productivos; la creación o difusión de productos o técnicas radicalmente nuevas, que suponen una mejora significativa (Hage, 1999). El tipo de orientación innovadora del centro guardaríauna relación con otras características organizativas (Crow y Bozeman, 1987; Jordan et al., 2004). Por ejemplo, las estrategias de los centros orientados hacia innovaciones radicales tendrían un componente de riesgo y de complejidad mayor que los centros con objetivos incrementales, orientados más bien hacia la sostenibilidad de las actividades(Hage, 1999; Jordan et al., 2004).Además, las estructuras cooperativas orientadas hacia la novedad y el riesgo realizarían principalmente actividades de investigación básica, mientras que aquellas orientadas hacia innovaciones incrementales se especializarían en determinados tipos de investigación aplicada y desarrollos tecnológicos, con un carácter más estandarizadoy especializado (Carayol, 2003).

En resumidas cuentas, la dimensión relativa a los objetivos y actividades de la organización estaría constituida por una polaridad entre dos tipos ideales opuestos: a) por un lado, aquellos centros que realizan actividades de investigación básica, caracterizadas por un elevado componente de riesgo y complejidad, motivadas principalmente por la curiosidad científica y orientadas por lo tanto hacia la novedad, la originalidad y la generación de innovaciones radicales; b) por otro lado, aquellos centros que realizan actividades de investigación aplicada, caracterizadas por un elevado componente

de especialización y estandarización, motivadas principalmente por la utilidad inmediata y orientadas por lo tanto hacia la sostenibilidad de la actividad y el desarrollo de innovaciones incrementales. Al primer tipo ideal se podría poner la etiqueta de "Novedad", al segundo la de "Desarrollo". Las categorías intermedias podrían corresponder tal vez al c.d. "cuadrante de Pasteur", es decir la investigación inspirada por el uso (Stokes, 1997), y presentar rasgos mixtos.

Con arreglo a la segunda dimensiónintra-organizativa (estructuración), los factores estructurales parecen tener mucha relevancia para explicar las dinámicas innovadoras dentro de las organizaciones (Mintzberg, 1979; Ouchi, 1980). El grado de estructuración de los centros cooperativos de I+D sería un factor muy importante para explicar variables como el comportamiento organizativo o el éxito de la colaboración (Corley et al., 2006; Boardman y Corley, 2008; Boardman, 2012).

Los estudios sobre la estructuración de los centros de I+D han destacado una serie de características, designándolas con etiquetas diferentes, como formalización, estandarización, control, jerarquía, etc. (Crow y Bozeman, 1987; Lam, 2000; Jacob y Helströmm, 2003; Jordan et al., 2004; Hage et al., 2007).Estas características podrían ser agrupadas en la misma dimensión: el nivel de formalización o estandarización de las relaciones sociales. En la conocida tipología de formas culturales de Douglas (1970; 1986), esta dimensión correspondería al eje vertical, o *grid*, que mide el nivel de importancia otorgada por una cultura a un sistema de roles y valores basados en la posición. Corresponde al nivel de formalización de las relaciones de poder y comunicación dentro de la organización, distingüendo entre dos tipos ideales: el vertical-formal y el horizontal-informal.

El tipo vertical-formal se caracterizaría por la existencia de una estructura fuertemente centralizada y elitista, con pautas de comunicación muy formalizadas y jerárquicas; en cambio, el tipo horizontal-informal se referiría a una estructura descentralizada, horizontal y colaborativa, donde el trabajo está organizado alrededor de unidades (ej. proyectos de I+D) y está facilitado por la existencia de normas informales(Castells, 1996:cap.3; Hage, 1999; Lam, 2007). Estos modelos variarían en función del tipo de conocimiento empleado: se trata de conocimiento explícito y codificado en el caso de las estructuras formales, mientras que en el caso de las organizaciones horizontales se trata de conocimiento tácito e implícito (Lam, 2000).

El tipo horizontal-informalfavorecería la adaptación a entornos cambiantes e inciertos, gracias sobre todo a la rapidez de re-organización permitida por la fluidez de la estructura; estas características favorecerían también la capacidad innovadora y la transferencia de conocimiento y tecnología (Lam, 2007; Jacob y Hellströmm, 2003). En cambio, las organizaciones del tipo vertical-formal tendrían más eficiencia y serían mejores para la ejecución de tareas estandarizadas (Hage, 1999; Lam, 2007). Con arreglo a los centros híbridos de I+D, muchos de ellos oscilarían entre una estructura centralizada y una horizontal, adaptando su estrategia organizativa en función de factores contingentes como por ejemplo aquellas relacionadas con las capacidades de liderazgo de la dirección (Boardman, 2012).

Finalmente, la tercera dimensión intra-organizativa (integración)hace referencia al nivel de cohesión socio-cultural dentro de la organización. Esto es un tema importante para el funcionamiento de los centros de I+D. Se ha destacado por ejemplo que la identidad social es un factor crucial para comprender el comportamiento de las organizaciones científicas (Cummings y Kiesler, 2007; 2011). En el caso de los centros híbridos de I+D, existirían problemas de identidad organizativa relacionados con el conflicto entre dominios funcionales (Garrett-Jones et al., 2010), la tensión entre roles diferentes (Bozeman y Boardman, 2007), las diferentes formas de utilizar el conocimiento (Vaughan, 1999) y la distancia cognitiva entre actores (Noteboom, 2000; Hage et al., 2007).

Todas estas dinámicas se refieren a una distinción fundamental típica de la ciencia sociológica y antropológica: la polaridad entre integración y desintegración social. En la tipología de Douglas (1970; 1986), citada anteriormente,la dimensión de la integración correspondería al eje horizontal, o *group*: el nivel de cohesión socio-cultural de la organización, o la facilidad para los actores de diferenciar entre su grupo de pertenencia y todos los demás actores o grupos sociales, debido a la existencia de procesos fuertes de socialización.Esta dimensión diferenciaría entre dos polos, el de la autonomía individual (desintegración) y el del control (integración).

Para el caso de los centros de I+D, un modelo fundamentado en la autonomía individual favorece la creatividad y el desarrollo de capacidades innovadoras, al mismo tiempo en que fomenta varios tipos de problemas, por ejemplo en términos de cohesión interna, oportunismo o pérdida de recursos debida a la elevada movilidad del personal (Vaughan, 1999; Jacob y Helströmm, 2003; Tuunainen, 2005). Estos problemas serían más agudos en el caso de las estructuras híbridas, dadoque sus recursos humanossuelen ser un conjunto heterogéneo, donde coexisten diferentes visiones y culturas laborales (Bozeman y Boardman, 2007; Garrett-Jones et al., 2010).[2]

4. Hacia una tipología analítica

Combinando las dimensiones identificadas en el apartado anterior, es posible construir una tipología analítica de modelos organizativos para las estructuras cooperativas de I+D. En coherencia con cuanto visto anteriormente, dicha tipología

2 El exceso de individualismo y desintegración social dentro de estas organizaciones puede generar dinámicas competitivas que, si no vienen equilibradas por prácticas de gestión y liderazgo adecuadas, pueden crear riesgos graves para la supervivencia del centro (Geisler et al., 1991; Gray et al., 2011). Al respecto, se ha destacado la importancia de factores como las capacidades del director del centro o el desarrollo de nuevos tipos de capital humano, para elaborar estrategias de gestión que permitan equilibrar los conflictos sin renunciar a la heterogeneidad cultural de los actores dentro de la organización (Bozeman y Boardman, 2007; Gray et al., 2011; Boardman, 2012).

estaría articulada en dos niveles: el inter-organizativo y el intra-organizativo. A nivel inter-organizativo, existirían dos dimensiones relevantes: la procedencia de los recursos y la incrustación institucional. En la primera dimensión, se diferencia entre recursos procedentes de ayudas públicas, del mercado y de tipo mixto; en la segunda, se diferencia por el tipo de institución prevalente: industria o comunidad científica. Combinándolas, se obtiene una tipología en seis tipos (Tabla II).

Tabla II – Tipología de estructuras cooperativas de I+D (nivel inter-organizativo)

TIPOLOGÍA (nivel inter-organizativo)		**Dependencia de recursos**		
Mercado		Mixta	Ayudas públicas	
Incrustación socio-cultural	Industria			
	Academia			

Fuente: elaboración propia

En cambio, a nivel intra-organizativo, la clasificación es construida en función de ls actividades,del nivel de estructuración organizativa y del grado de cohesión social de los centros. En términos de objetivos y actividades, se diferencia entre centros orientados hacia la generación de invenciones o innovaciones radicales y otros que persiguen desarrollos tecnológicos o innovaciones incrementales. Los primeros se caracterizarían por realizar actividades menos estandarizadas, con un grado mayor de riesgo y complejidad, mientras que los segundos serían más especializados. Con arreglo a la estructuración, se diferencia entre centros estructurados de forma vertical alrededor de un conjunto de reglas formales, y centros "horizontales" caracterizados por la prevalencia de dinámicas y procesos informales. Finalmente, con arreglo a la dimensión de la integración social, se diferencia entre centros donde es fuerte la socialización, la cohesión interna y el *thinkinggroup*, y otros donde trabajadores y actores participantes gozan de niveles mayores de autonomía individual. Combinando estas características teniendo en cuenta las tipologías propuestas por Mintzberg (1979), Lam (2000) y Jordan et al. (2004), se identifican ocho tipos posibles, como se indica en la Tabla III.

Tabla III – Tipología de estructuras cooperativas de I+D (nivel inter-organizativo)

TIPOLOGÍA (nivel intra-organizativo)		**Objetivos y actividades**			
	Innovación radical		Innovación incremental		
	Integración		**Integración**		
	Autonomía	Socialización	Autonomía	Socialización	
Estructuración	Vertical-formal				
	Horizontal-informal				

Fuente: elaboración propia

5. Conclusiones

Esta tipología tendría implicaciones para comprender los resultados que obtienen los diferentes tipos de centros y el impacto sobre diferentes tipos de públicos y usuarios de los mismos. Además, permitiría evaluar la coherencia entre las estructuras creadas y los objetivos de los actores implicados en la colaboración. Por ejemplo, se puede evaluar la relación existente entre la procedencia de los recursos empleados por el centro (ingresos públicos-de mercado-mixtos) y la afiliación institucional de los actores implicados en el centro (academia-industria). Podrían existir centros con fuerte participación industrial donde las subvenciones públicas constituyen una parte importante de su presupuesto o, al contrario, institutos a carácter prevalentemente universitario que son capaces de garantizar la supervivencia de la organización a través de los ingresos procedentes del mercado. Otro ejemplo es dado por la coherencia entre orientación de las actividades y el tipo de modelo de gestión. Es posible que estructuras de tipo burocrático-mecánico no constituyan el mejor modelo organizativo para gestionar actividades de pequeño alcance y orientadas hacia la transferencia de conocimiento tácito; al mismo tiempo, estructuras flexibles donde los investigadores gozan de grande autonomía individual podrían no ser adecuadas para realizar proyectos de investigación de grande alcance orientados hacia la mejora de procesos productivos estandarizados. Desarrollos ulteriores de la tipología, especialmente con arreglo a las implicaciones de cada modelo organizativo, pueden esclarecer aspectos relacionados con la evaluación de las actividades de los centros cooperativos.

De todos modos, la revisión teórica llevada a cabo en el presente trabajo no ha tenido en cuenta todas las dimensiones organizativas que podrían tener relevancia para el análisis de los centros híbridos, por razones de espacio y de síntesis. Concretamente, se considera que hay al menos cuatro dimensiones que no han sido consideradas. La primera de ellas, referida al nivel inter-organizativo, tiene que ver con las características de las empresas participantes (Santoro y Gopalakrishnan, 2001). Otra dimensión que no ha sido consideradase refiere a los sectores científicos y los temas de investigación. Los centros híbridos estarían realizarían actividades intersectoriales, mezclando temas de investigación

diferentes, y se caracterizarían pues por una grande heterogeneidad en términos científico-disciplinares (Joly y Mangematin, 1996; Bozeman y Boardman, 2003). La tercera se refiere al tamaño del centro, una característica que frecuentemente tiene relación con la antigüedad y otras con la antigüedad y otras dimensiones organizativas (Laredo y Mustar, 2000; Boardman, 2012). La última dimensión se refiere al alcance de la investigación realizada por los centros; esta característica podría estar relacionada con la novedad y la complejidad de las actividades de los centros, así como con los tipos de recursos empleados (Jordan et al., 2004).

Bibliografía

Arnold, E., Deuten, J. y van Giessel, J.F. (2004): *An international review of Competence Centre Programmes*. Brighton: Technopolis Group.

Baba, M. (1998): "Innovation in university-industry linkages: university organization and environmental change". *Human Organization* 47(3): 260-269.

Boardman, C. (2012): "Organizational Capital in Boundary-Spanning Collaborations: Internal and External Approaches to Organizational Structure and Personnel Authority". *Journal of Public Administration Research and Theory* 22(3): 497-526.

Boardman, C. y B. Bozeman (2007): "Role strain in university research centers". *The Journal of Higher Education* 78: 430–463.

Boardman, C. y Corley, E. (2008): "University research centers and the composition of research collaborations". *Research Policy* 37: 900-913.

Boardman, C. y Gray, D. (2010): "The new science and engineering management: cooperative research centers as government policies, industry strategies, and organizations". *The Journal of Technology Transfer* 35(5): 445-459.

Boardman, C. y Gray, D. (eds.) (2012): *Cooperative Research Centers and Technical Innovation: Government Policies, Industry Strategies and Organizational Dynamics*. New York: Springer.

Bozeman, B. y C. Boardman (2003): *Managing the new multipurpose, multidiscipline university research center: Institutional innovation in the academic community*. Washington, DC: IBM Endowment for the Business of Government.

Bozeman, B. y Crow, M. (1991): "Technology transfer from U-S- government and university R&D laboratories". *Technovation*11(4): 231-246.

Bozeman, B. y Dietz, J. (2001): "Strategic Research Partnerships: Constructing Policy-Relevant Indicators". *The Journal of Technology Transfer* 26: 385–393.

Caloghirou Y., Vonortas N. S. e Ioannides S. (2002): "Science and technology policies towards research joint ventures". *Science and Public Policy* 29(2): 82-94.

Carayannis, E.G. y Alexander, J. (1999): "Winning by Co-Opeting in Strategic Government-University-Industry R&D Partnerships: The Power of Complex, Dynamic Knowledge Networks". *The Journal of Technology Transfer* 24: 197-210.

Carayol, N. (2003): "Objectives, agreements and matching in science–industry collaborations: reassembling the pieces of the puzzle". *ResearchPolicy* 32: 887-908.

Castells, M. (1996): *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura.*Vol. I: La Sociedad Red. Madrid: Alianza.

Chaddad, F. (2012): "Advancing the theory of the cooperative organization: The cooperative as a true hybrid". *Annals of Public and Cooperative economics* 83(4): 445-461.

Chesbrough, H.W (2006): "Open innovation: a new paradigm for understanding industrial innovation" en Chesbrough, H.W., Vanhaverbeke, W. y West, J. (Eds.): *Open Innovation: Researching a New Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.

Cooney, K. (2006): "The Institutional and Technical Structuring of Nonprofit Ventures: Case Study of a U.S. Hybrid Organization Caught Between Two Fields". *Voluntas* 17: 143-161.

Corley, E., Boardman, C. y B. Bozeman (2006): "Design and the management of multi-institutional research collaborations". *Research Policy* 35: 975–993.

Croiser, B. (1998): "The governance of external research: empirical test of some transaction-cost related factors". *R&D Management* 28: 289-298.

Crow, M. y B. Bozeman (1987): "R&D laboratory classification and public policy: The effects of environmental context on laboratory behavior". *Research Policy* 16: 229-258.

Crow, M. y B. Bozeman (1998): *Limited by Design: R&D Laboratories in the U.S. National Innovation System*. New York: Columbia University Press.

Cruz-Castro, L. Sanz-Menéndez, y C. Martínez (2012): "Research centers in transition: patterns of convergence and diversity". *The Journal of Technology Transfer* 37: 18–42.

Cummings, J. N. y Kiesler, S. (2005): "Collaborative research across disciplinary and organizational boundaries". *Social Studies of Science* 35: 703–722.

Cummings, J. N. y Kiesler, S. (2007): "Coordination costs and project outcomes in multi-university collaborations". *Research Policy* 36: 1620–1634.

Cummings, J. y S. Kiesler, (2011): "Organization Theory and New Ways of Working in Science". Proceedings of Atlanta Conference on Science and Innovation Policy: Atlanta (US), 15-17 September.

DiMaggio, P. y H. Anheier (1990): "Sociology of nonprofit organizations and sectors". *Annual Review of Sociology* 16: 137-159.

DiMaggio, P. y W. Powell (1983): "The iron cage revisited: Isomorphism and collective rationality in organizational fields". *American Sociological Review* 48: 147-160.

Douglas, M. (1970): *Natural Symbols*. London: Barrie &Rockliff.

Douglas, M. (1986): *How institutions think*. Syracuse: Syracuse University Press.

Etzkowitz, H. (2008): *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in action*. London: Routledge.

Fernández-Zubieta, A., Andújar, I., Giachi, S. y M. Fernández-Esquinas (2013): "New organizational arrangements for public-private research collaboration: Cooperative research centres in Spain". Proceedings of the 2013 EU-SPRI Forum Conference: Madrid, 10-12 April.

Fransman, M. (2001): "Designing Dolly: Interactions between Economies, Technology and Science and the Evolution of Hybrid Institutions". *Research Policy* 30(2): 263-73.

Garrett-Jones, S., T. Turpin y K. Diment (2010): "Managing competition between individual and organizational goals in cross-sector research and development centres". *The Journal of Technology Transfer* 35(5): 527-546.

Geisler E., Furino A. y T.J. Kiresuk (1991): "Toward a Conceptual Model of Cooperative Research: patterns of Development and Success in University-Industry Alliances". *IEEE Transactions on Engineering Management* 38(2): 136-145.

Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman y P. Scott (1994): *The New Production of Knowledge*. London: Sage.

Gieryn, T.F. (1999): *Cultural Boundaries of Science: Credibility on the Line*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Gray, D., Sundstrom, E., Tornatzky, L. y McGowen, L. (2011): "When Triple Helix unravels: A multi-case analysis of failures in industry–university cooperative research centres". *Industry and Higher Education* 25(5): 333–345.

Guston, D. (1999): "Stabilizing the boundary between US politics and science: The role of the Office of Technology Transfer as a boundary organization". *Social Studies of Science* 29(1): 87 -112.

Guston, D. (2001): "Boundary Organizations in Environmental Policy and Science: An Introduction". *Science Technology and Human Values* 26: 399-408.

Hage, J. (1999): "Organizational Innovation and Organizational Change". *Annual Review of Sociology* 25: 597-622.

Hage, J. (2005): "Organizations and innovation: contributions from Organizational Sociology and Administrative Science", en Casper, S. y Van Waarden, F. (eds.): *Innovation and Institutions*. Cheltenham: Edward Elgar.

Hage, J., Jordan, G. y J. Mote (2007): "R&D Integration: How to Build a Diverse and integrated Knowledge Community". Proceedings of PICMET 2007: Portland, Oregon, 5-9 August.

Hagedoorn, J., Link, A.N. y Vonortas, N.S. (2000): "Research partnerships". *Research Policy* 29: 567-586.

Hayton J.C., Sehili S. y Scarpello V. (2010): "Why do firms join consortial research centers? An empirical examination of firm, industry and environmental antecedents".*The Journal of Technology Transfer* 35(5): 494-510.

Hewitt-Dundas, N. y S. Roper (2011): "Creating advantage in peripheral regions: The role of publicly funded R&D centres". *Research Policy* 40: 832-841.

Jacob, M., Hellström, T., Adler, N. y Norrgren, F. (2000): "From sponsorship to partnership in academy-industry relations". *R&D Management* 30(3): 255-262.

Jacob, M. y T. Hellström (2003): "Organising the Academy: New Organisational Forms and the Future of the University". *Higher Education Quarterly* 57(1): 48-66.

Joly. P.B. y Mangematin, V. (1996): "Profile of public laboratories, industrial partnerships and organization of R&D: the dynamics of industrial relationships in a large research organization". *Research Policy* 25: 901-922.

Jordan, G., J. Hage y J. Mote (2004): "Toward a Theory of Diversity of Research Organizations". Proceedings of International Conference on Management of Technology 2004: Washington D.C. (US), 3-7 April.

Katz, J. S. y Martin, B.R. (1998): "What is research collaboration?".*Research Policy* 26(1): 1-18

Kaufmann, A. y Tödtling, F. (2000): "Science–industry interaction in the process of innovation: the importance of boundary-crossing between systems". *Research Policy* 30: 791–804.

Lam, A. (2000): "Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework". *Organization Studies* 21: 487-513.

Lam, A. (2007): "Organizational Innovation" en Fagerberg, J. et.al. (Eds.): *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Landry, R. y N. Amara (1998): "The Impact of Transaction Costs on the Institutional Structuration of Collaborative Academic Research". *Research Policy* 27(9): 901-13.

Laredo, P. y P. Mustar (2000): "Laboratory activity profiles: An exploratory approach". *Scientometrics* 47(3): 515-539.

Liyanage, S. y Mitchell, H. (1993): "Organizational management in Australian cooperative research centres". *Technology Analysis and Strategic Management* 5(1): 3–14.

Liyanage, S. y Mitchell, H. (1994): "Strategic management of interactions at the academic-industry interface". *Technovation* 14(10): 641-655.

Menard, C. (1996): "On Clusters, Hybrids and Other Strange Forms: The Case of the French Poultry Industry". *Journal of Institutional and Theoretical Economics* 152: 154–183.

Menard, C. (2004): "The Economics of Hybrid Organizations". *Journal of Institutional and Theoretical Economics* 160: 345-376.

Minkoff, D. C. (2002): "The emergence of hybrid organizational forms: Combining identity-based service provision and political action". *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 31: 377–401.

Mintzberg H. (1979): *Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mitronen, L. y Möller, K. (2003): "Management of hybrid organisations: a case study in retailing". *Industrial Marketing Management* 32: 429-429.

Mora Valentín, E.M. (2002): "A theoretical review of co-operative relationships between firms and universities". *Science and Public Policy* 29(1): 37-46.

Nooteboom, B. (2000): "Institutions and forms of co-ordination in innovation systems". *Organization Studies* 21: 915–939.

Ortega Priego, J. (2003): "A Vector Space Model as a methodological approach to the Triple Helix dimensionality". *Scientometrics* 58(2): 429-443.

Ouchi, W. G. (1980): "Markets, Bureaucracies, and Clans". *Administrative Science Quarterly* 25(1): 129-141.

Pelz, D.C. y Andrews, F. M. (1976): *Scientists in organizations: productive climates for research and development* (Revised Edition). Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.

Perkmann, M. y K. Walsh (2007): "University-industry relationships and open innovation: towards a research agenda". *International Journal of Management Reviews* 9(4): 259-280.

Polt, W., C. Rammer, H. Gassler, A. Schibany y D. Schartinger (2001): "Benchmarking industry–science relations: the role of framework conditions". *Science and Public Policy* 28(4): 247-258.

Ponomariov, B. y C. Boardman (2012): "Organizational Behavior and Human Resources Management for Public to Private Knowledge Transfer: An Analytic Review of the Literature". OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2012/01: OECD Publishing.

Portes, A. (2010): *Economic Sociology: A Systematic Inquiry*. Princeton: Princeton University Press.

Powell, W.W. (1987): "Hybrid organizational arrangements: New form or transitional development?".*California Management Review* 30(1): 67-87.

Powell, W. (1990): "Neither Market nor Hierarchy: Network Forms of Organization". *Research in OrganizationalBehavior* 12: 295-336.

Santoro, M.D. y S. Gopalakrishnan (2001): "Relationship dynamics between university research centers and industrial firms: Their impact on technology transfer activities". *The Journal of Technology Transfer*, 26: 163–171.

Sanz-Menendez, L. y Cruz-Castro, L. (2003): "Coping with environmental pressures: Public research organizations responses to funding crisis". *Research Policy* 32(8): 1293–1308.

Simpson, B. y Powell, M. (1999): "Designing Research Organizations for Science Innovation". *Long Range Planning* 32(4): 441-451.

Simpson B. (2004): "After the reforms: how has public science research organisations changed?" *R&D Management* 34(3): 253-266.

Staropoli, C. (1998): "Cooperation in R&D in the pharmaceutical industry – the network as an organizational innovation governing technological innovation". *Technovation* 18(1): 13–23.

Stokes, D. (1997): *Pasteur´s Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. New York: Brookings Institution Press.

Thune, T. (2007): "University-industry collaboration: the network embeddedness approach". *Science and Public Policy* 34(3): 158-168.

Tuunainen, J. (2005): "Contesting a Hybrid Firm at a Traditional University". *Social Studies of Science* 35(2): 173-210.

Vaughan, D. (1999): "The Role of the Organization in the Production of Techno-Scientific Knowledge". *Social Studies of Science* 29(6): 913–943.

Williamson, O. E. (1985): *The Economic Institutions of Capitalism*. The Free Press–Macmillan: New York.

PERSPECTIVAS DE LOS CIENTÍFICOS EN RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA: EL CASO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA[1]

Gregorio González Alcaide, Javier Gómez Ferri,Víctor Agulló Calatayud y Rafael Castelló i Cogollos

Resumen

La colaboración es un aspecto esencial de la investigación científica en la actualidad, siendo fomentada por los organismos responsables de las políticas científicas a través de iniciativas para el desarrollo conjunto de proyectos de investigación o mediante la creación de estructuras estables de investigación cooperativa. El objetivo del presente estudio ha sido realizar un análisis exploratorio y cuantitativo de las prácticas y las estrategias de cooperación de los investigadores de la Universitat de València para determinar la percepción que tienen de la colaboración científica e identificar las formas de colaboración existentes y los factores asociados a las mismas, así como los factores que dificultan que la colaboración sea efectiva y las diferencias existentes entre unas disciplinas y otras. La investigación se ha realizado sobre una muestra de investigadores de la Universitat de València que ha tenido en consideración la categoría profesional, sexo y el área de conocimiento de los mismos, mediante un cuestionario que fue enviado por correo electrónico. Se ha determinado que una amalgama de factores, tanto externos (institucionales y económicos) como internos (entre los que cabe destacar la compatibilidad personal, los vínculos laborales, la motivación y las expectativas), influyen en el comportamiento cooperativo de los investigadores. Los investigadores "modelan" a lo largo de su trayectoria profesional sus prácticas de colaboración a partir de sus necesidades, limitaciones, intereses y experiencias previas, las cuales están en función de de su área científica y categoría profesional, principalmente.

Palabras clave: colaboración científica, investigación colaborativa, investigación cooperativa, investigación científica, Universitat de València

1. Introducción

La ciencia es un campo de actividad social que conforma un sistema cuyos objetivos fundamentales son la producción, difusión y evaluación de conocimiento especializado. Dicha actividad, en gran medida, se realiza de forma cooperativa o colaborativa, hecho que no para de aumentar. En concreto el incremento de la colaboración en la investigación científica se ha convertido en un rasgo destacado de la ciencia en las últimas décadas, hasta tal punto que algunos autores la consideran como una nueva norma para la ciencia (Beaver y Rose, 1979b). Las instituciones y los organismos responsables de las políticas científicas fomentan e incentivan la colaboración a través de iniciativas para el desarrollo conjunto de proyectos de investigación o mediante la creación de estructuras estables de investigación cooperativa, entre otras formas. Por su parte, entre los actores sociales, a nivel individual, cada vez está más interiorizada la predisposición a la colaboración en la producción de conocimiento, reconociéndose la necesidad y la importancia que tiene trabajar de manera conjunta con otros investigadores, en muchas ocasiones del ámbito internacional.

No obstante, la colaboración científica no es un fenómeno reciente. Los científicos han colaborado entre ellos durante siglos (Finholt y Olson, 1997). Lo que destaca es el aumento de la investigación realizada en colaboración, así como el número de científicos involucrados en la producción de conocimiento (De Solla Price, 1963; López Piñero, 1972). Prácticamente desde que se iniciaron los estudios sobre la colaboración científica se buscó establecer una relación entre la colaboración y el crecimiento de la productividad científica (Lotka, 1926; De Solla Price y Beaver, 1966; Zuckerman, 1967; Bozeman, 2005); así como con la calidad del conocimiento (Peters, 2006; Wagner y Leydesdorff, 2005). Por otra parte, cada vez existe más evidencia de que estamos inmersos en lo que se puede considerar un cambio estructural en el ámbito de la producción de conocimiento (Gibbons et al., 1994). Entendemos que este cambio ha de reflejarse en la percepción que los investigadores tienen de la colaboración científica, aunque este aspecto apenas ha sido abordado en los estudios sobre el tema.

La mayor parte de datos obtenidos sobre la colaboración científica se obtienen gracias al empleo de indicadores cuantitativos aplicados a las publicaciones científicas. La Bibliometría se ha configurado a lo largo del s. XX como una

1 La investigación realizada en esta comunicación forma parte del Proyecto "Análisis de las prácticas y estrategias de colaboración científica. Factores asociados al establecimiento y dinámicas de colaboración de los investigadores de la Universitat de València" (UV-INV-PRECOMP-1280693), financiado por la Universitat de València.

disciplina que, a partir del análisis cuantitativo de las publicaciones, permite analizar el tamaño, crecimiento y distribución de la bibliografía científica (González-Alcaide, 2012); evaluar la visibilidad e impacto de las publicaciones y estudiar los agentes científicos que la producen, transmiten y utilizan, siendo el análisis de la colaboración uno de los aspectos que ha suscitado un mayor interés por parte de la investigación en el área a lo largo de los últimos años (Glänzel, 2003). A partir de la mencionada metodología, los análisis han proporcionado una excelente panorámica para la medición de los patrones de colaboración científica tanto de modo general como de manera más selectiva en sus diferentes contextos profesionales, organizacionales, disciplinares y geográficos (Amabile et al., 2001; Sonnenwald, 2007). Este tipo de estudios se han visto favorecidos por las posibilidades que la informatización y el desarrollo de importantes bases de datos bibliográficas ofrecen para su realización, y por el desarrollo de programas informáticos para la generación de redes o mapas científicos.

Sin embargo, pese a su indudable interés y lo extendido de su uso, los estudios bibliométricos y otras aproximaciones más recientes como el Análisis de Redes Sociales (ARS) aplicado a la información bibliográfica de las publicaciones científicas son aproximaciones que presentan una serie de limitaciones reconocidas en el literatura (Smith, 1994; Gómez y Bordons, 1996; Katz y Martin, 1997; Laudel 2002; Kamerow, 2008; Russell, 2009). Básicamente, y en primer lugar, los análisis bibliométricos no permiten determinar algunos aspectos, como el hecho de que el crecimiento de la colaboración científica reflejada en los indicadores no siempre es el resultado lógico de una disposición natural a la cooperación, ya que puede verse distorsionada por fenómenos como el fraude motivado por las hiperautorías injustificadas, que han alcanzado importantes proporciones en algunas áreas de conocimiento según han alertado diversos estudios (Smith, 1994; Kamerow, 2008). Por otro lado, el hecho de que una parte importante de los vínculos de colaboración de los científicos, que puede llegar a la mitad del total de colaboraciones establecidas, sean invisibles a través de los canales de comunicación formal, hace necesaria la implementación de estudios complementarios a los análisis cuantitativos (Laudel, 2002). Finalmente, en relación con la colaboración se plantean problemas que requieren de un análisis y reflexión crítica, como el crédito o reconocimiento que se debe asignar a cada uno de los autores que participan en un trabajo cooperativo, ya que los procesos evaluativos están basados, en la mayor parte de los casos, en la evaluación individual de los investigadores (Birnholtz, 2006).

En síntesis, los análisis bibliométricos y de redes sociales ofrecen sobre todo una visión *ex post facto* del proceso de colaboración, plasmado en forma de publicaciones formales. Aunque no necesariamente ha de ser así, existe una tendencia marcada en centrarse en el resultado final de la colaboración, existiendo un déficit de información acerca del proceso de generación del conocimiento.

Sin cuestionar los hallazgos de la literatura precedente, parece necesaria una visión de detalle sobre algunos de los aspectos anómalos, así como el punto de vista de los actores. Así, en relación con las investigaciones que se han centrado en identificar las causas y factores explicativos de la colaboración científica y su peso (Weinstock 1971; Beaver y Rosen 1978; Fox y Faver, 1984; Lukkonen et al., 1992; Lukkonen, et al., 1993; Katz y Martin, 1997; Melin, 2000; Beaver, 2001; Russell et al., 2006; Sancho et al., 2006; Lassi y Sonnenwald, 2010; Bukova, 2010), hemos planteado un trabajo de investigación en el que pretendemos adentrarnos en el estudio de los procesos de colaboración científica indagando tanto en los procesos internos de colaboración como en la percepción subjetiva de los actores individuales implicados. En dichas investigaciones se ha determinado que una amalgama de factores, tanto externos (institucionales y económicos) como internos (entre los que cabe destacar la compatibilidad personal, los vínculos laborales, la motivación y las expectativas), influyen en el comportamiento cooperativo de los investigadores. Los investigadores "modelan" a lo largo de su trayectoria profesional sus prácticas de colaboración a partir de sus necesidades, limitaciones, intereses y experiencias previas.

Los objetivos de investigación eran obtener información sobre las dinámicas de colaboración entre investigadores, así como la valoración que los actores hacen de ellas. Continuando la línea de investigaciones previas que han centrado su atención en equipos y laboratorios o centros de investigación de pequeño tamaño (Hara et al., 2003; Oregioni y López, 2013), nosotros hemos ampliado el foco, eligiendo al conjunto de investigadores de la Universitat de València. El objetivo del presente estudio, que constituye la fase inicial de un proyecto de investigación más amplio, ha sido realizar un análisis exploratorio de las prácticas y las estrategias de cooperación de los investigadores de la Universitat de València para determinar la percepción que tienen de la colaboración científica e identificar las formas de colaboración existentes y los factores asociados a las mismas, así como las causas que dificultan que la colaboración sea efectiva y las diferencias existentes entre unas disciplinas y otras.

2. Metodología

La Universitat de València, una de las cinco universidades públicas valencianas, fue fundada en el año 1499, con lo que ya cuenta con más de cinco siglos de existencia. En el Ranking Jiao Tong de Shanghai del año 2012 está entre las posiciones 301 a 400[2]. Actualmente cuenta con un cuerpo docente e investigador conformado por 4.787 personas (*ver tabla 1*). De ellas, 1.900 participaron en el presente estudio, quedando finalmente en 1.868 los cuestionarios válidos, lo que sitúa la tasa de participación en un 39% de la población total.

2 http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html

Tabla1. Cuerpo docente de la Universitat de València por sexo y categoría profesional

Categoría	*Hombre*	*%*	*Mujer*	*%*	*Total*
Asociado	782	57,04	589	42,96	1371
Ayudante	16	34,04	31	65,96	47
Ayudante Doctor	71	43,56	92	56,44	163
Catedrático de Escuela Universitaria	18	69,23	8	30,77	26
Catedrático	447	72,56	169	27,44	616
Profesor Colaborador	18	45,00	22	55,00	40
Contratado Doctor	80	43,24	105	56,76	185
Emérito	27	96,43	1	3,57	28
Becario Predoctoral	40	35,71	72	64,29	112
Investigador No Doctor	47	68,12	22	31,88	69
Investigador en Formación	110	44,35	138	55,65	248
Investigador contratado	25	47,17	28	52,83	53
Oficial de laboratorio	19	37,25	32	62,75	51
Titular de Escuela Univesitaria	86	52,76	77	47,24	163
Titular de Universidad	742	59,08	514	40,92	1256
Técnico de Apoyo a la investigación	179	51,44	169	48,56	348
Profesor visitante	6	54,55	5	45,45	11
Total	2713	56,67	2074	43,33	4787

Para analizar la colaboración científica de los investigadores de la Universitat de València se diseñó una encuesta dirigida al conjunto del profesorado de la mencionada universidad con datos a 1 de Febrero de 2013. Con el propósito de obtener información representativa se diseñó una batería de preguntas que recogía información, entre otros aspectos, para analizar la percepción que tienen los investigadores acerca de la colaboración; qué proceso siguen habitualmente, los beneficios y factores exitosos o negativos relacionados con la misma; así como los problemas y dificultades que han tenido que abordar. Además la investigación consideró, entre otras variables, el estatus académico de los investigadores, el sexo y el área de conocimiento de los mismos. El cuestionario fue enviado por correo electrónico mediante la aplicación "Encuestafacil.com". En todo momento se cumplió con la legislación vigente respecto a la protección de datos de carácter personal. Previamente a la realización de la encuesta definitiva se midió tanto la fiabilidad del cuestionario como su consistencia interna, a partir del cálculo del alfa de Cronbach con los ítems de cada subescala o dimensión. Se pasó un pretest a 15 personas y dos preguntas cuya comprensión planteaba problemas de interpretación fueron reformuladas en el cuestionario para garantizar en todo momento que todas las preguntas tuvieran sentido, provocaran las respuestas esperadas y la categorización fuera la correcta.

3. Resultados

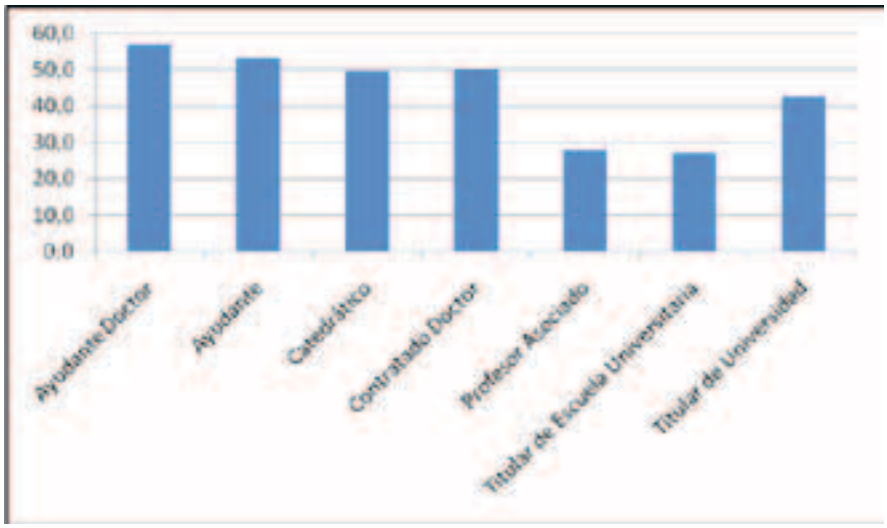
Como acabamos de indicar, la tasa global de respuesta fue el 39% de la población del PDI de la Universitat de València. Teniendo en cuenta el sexo en general se da una correspondencia entre la tasa de respuesta y la composición de la población para cada una de las categorías, exceptuando en el caso del profesorado Ayudante y, especialmente, Ayudante Doctor, donde el número de mujeres que responden es sensiblemente inferior (*Tabla 2*).

***Tabla 2**. Porcentajes de respuesta por sexo y categoría profesional*

Categoría	Hombre	%	Mujer	%	Total
Ayudante Doctor	57	61,3	36,0	38,7	93
Ayudante	11	44,0	14,0	56,0	25
Becario Postdoctoral	6	42,9	8,0	57,1	14
Becario Predoctoral	66	40,0	99,0	60,0	165
Catedrático de Escuela Universitaria	6	85,7	1,0	14,3	7
Catedrático	221	72,2	85,0	27,8	306
Contratado Doctor	37	40,2	55,0	59,8	92
Emérito	11	100,0	0,0	0,0	11
Investigador contratado	20	64,5	11,0	35,5	31
Oficial de Laboratorio	7	30,4	16,0	69,6	23
Profesor Asociado	224	58,8	157,0	41,2	381
Profesor colaborador	12	60,0	8,0	40,0	20
Profesor Visitante	1	50,0	1,0	50,0	2
Técnico de Apoyo a la Investigación	61	51,3	58,0	48,7	119
Titular de Escuela Universitaria	25	56,8	19,0	43,2	44
Titular de Universidad	311	58,1	224,0	41,9	535
Total	1076	57,6	792,0	42,4	1868

Si nos fijamos en las principales categorías, las mayores tasas de respuesta se da en el profesorado Ayudante y Ayudante Doctor, seguida de la de Contratado Doctor y Catedrático. Las menores están entre los Titulares, los Titulares de Escuela Universitaria y los Asociados (Gráfico 1).

Gráfico1. Tasa de respuesta en las principales categorías profesionales



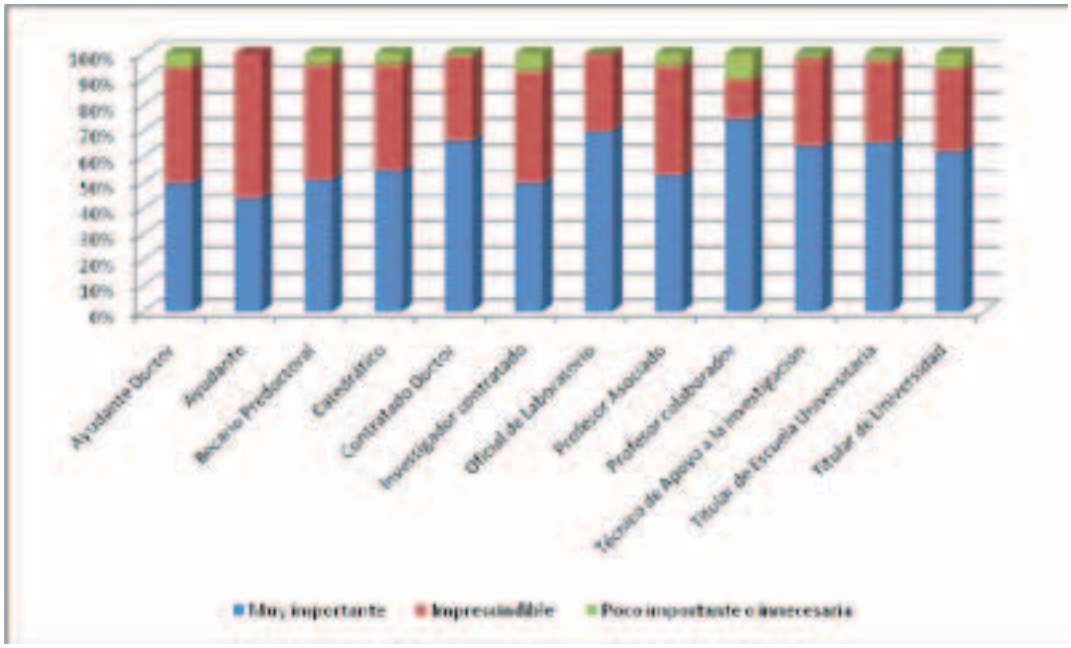
Como puede verse en la tabla 3, la colaboración científica es considerada como un aspecto “muy importante” o “imprescindible” en todas las ramas del conocimiento, con valores que se sitúan por encima del 90% en todas ellas considerando conjuntamente estas dos categorías. En Ciencias es considerada como “imprescindible” por el 41,8% de los encuestados y en Ciencias de la Salud por el 39,3%, ligeramente por encima de las otras tres áreas, que presentan valores situados entre el 33,3% (Ingeniería) y el 35,5% (Artes y Humanidades). Únicamente el 8,33% de los encuestados adscritos al área de Ingeniería y el 7,88% correspondientes a Artes y Humanidades declararon que la colaboración es poco importante para sus actividades de investigación.

Tabla 3. Distribución por áreas de conocimiento de la percepción de la colaboración científica

Rama-Area científica	Innece-saria	%	Poco importante	%	Muy importante	%	Impres-cindible	%
Arts i humanitats	0	0	16	7,88	115	56,65	72	35,47
Ciències	2	0,45	7	1,57	250	56,18	186	41,8
Ciències de la salut	0	0	6	1,83	193	58,84	129	39,33
Ciències socials i jurídiques	2	0,27	42	5,61	432	57,68	273	36,45
Enginyeria i arquitectura	1	1,39	6	8,33	41	56,94	24	33,33

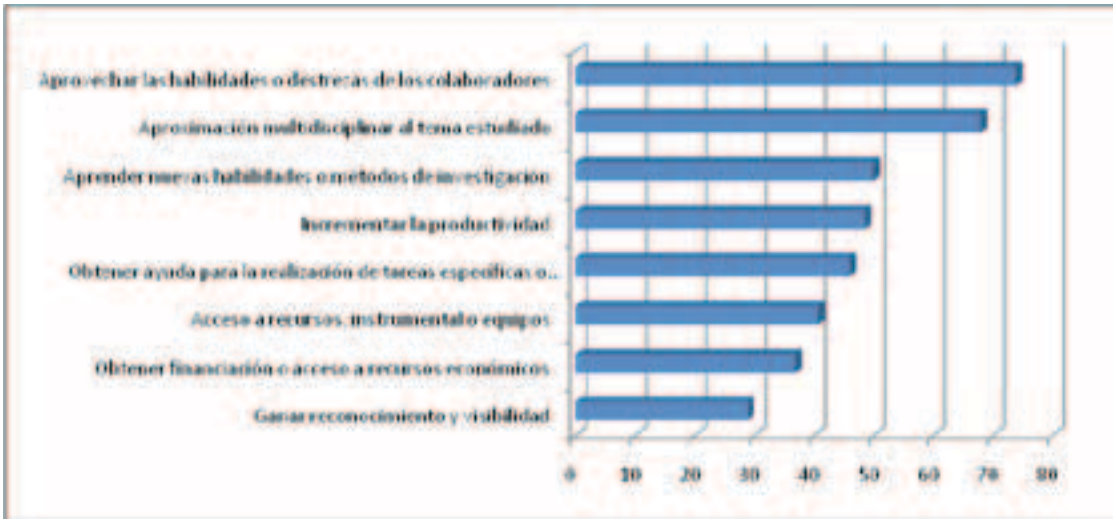
Por categorías profesionales, cabe resaltar que el 40,9% de los catedráticos encuestados consideran la colaboración como "imprescindible" frente a únicamente el 32,3% de los titulares. De forma parecida, cabe resaltar que los becarios predoctorales (44,3%) y los Ayudantes Doctores (44,4%) valoran la colaboración como imprescindible sensiblemente por encima de los Contratados Doctores (32,6%). Finalmente también es significativo el hecho de que el 42,4% de los profesores asociados consideran "imprescindible" la colaboración.

Gráfico 2.a Distribución por categorías profesionales de la percepción de la colaboración científica



El 77,41% de los encuestados (n=1.388) ha manifestado que ha desarrollado actividades de investigación en colaboración en los años 2011-2012 frente al 22,59% (n=405) que no lo ha hecho. Los dos motivos principales por los que se ha colaborado son "aprovechar las habilidades de los colaboradores" (73,9% de los encuestados) y "aproximación multidisciplinar al tema estudiado" (68%).

Gráfico 2.b. Distribución porcentual de los motivos por los que se establecen relaciones de colaboración



Por área de conocimiento cabe destacar que en Ciencias "ganar reconocimiento y visibilidad" (20,2% de los encuestados) y "obtener financiación o acceso a recursos económicos" (32%) son factores valorados sensiblemente por debajo de las otras áreas, por ejemplo en Arte y Humanidades este último motivo obtiene un porcentaje del 43,5%.

En relación con el número de personas con las que han colaborado, en Ciencias de la Salud el 15,8% de los encuestados consideraron que eran insuficientes frente al 9% que manifestaron esta circunstancia en Ciencias. El resto de áreas se sitúan entre el 9,6% y 11,4%. Por categorías profesionales, los becarios predoctorales (15,4%), ayudantes (18,2%) y contratados doctores (17,3%) son los que declaran en mayor medida que el número de sus colaboradores es insuficiente frente a catedráticos (9,5%) y profesores titulares (7,9%). Llama la atención que únicamente el 9,9% de los Ayudantes Doctores declara que el número de sus colaboradores es insuficiente.

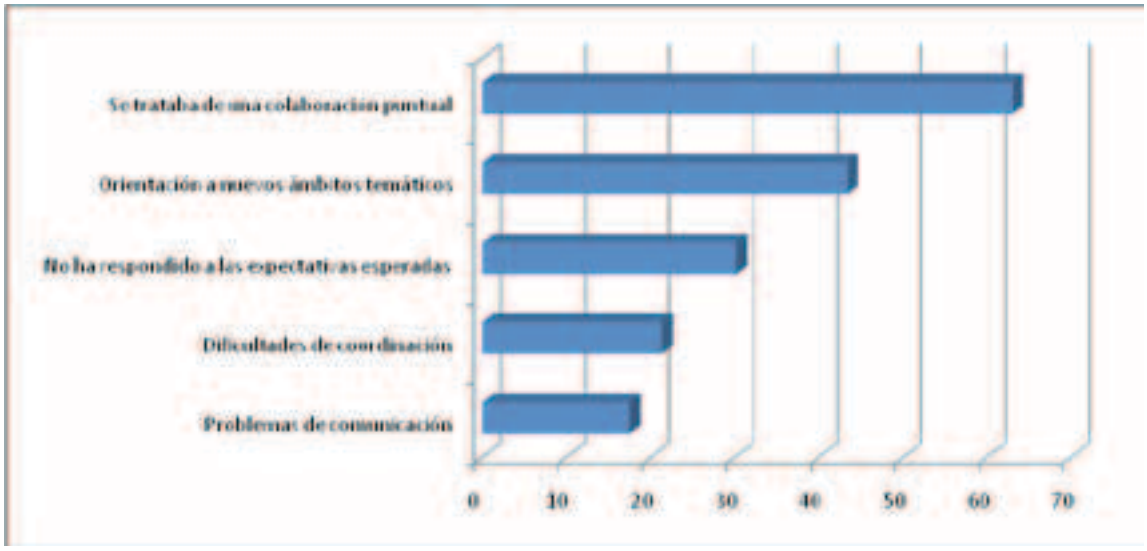
El 66,6% (n=887) de los encuestados ha buscado colaboradores para desarrollar sus actividades de investigación. Las características más destacadas que se busca en los colaboradores son la "accesibilidad y disposición favorable a la colaboración" (aspecto señalado por el 72,2% de los encuestados), seguido por el "conocimiento de métodos o que tenga destrezas complementarias a las mías o las existentes en el grupo de trabajo" (60,5%) y la "Compatibilidad en el estilo de trabajo, intereses y prioridades" (49%). En relación con los aspectos valorados como menos importantes cabe destacar que el 67% de los encuestados consideran que el "elevado grado de citación" es una característica nada o poco importante.

Tabla 3. Características que los investigadores buscan en sus colaboradores para el establecimiento de vínculos de colaboración

Característica	Nada importante (%)	Poco importante (%)	Bastante importante (%)	Muy importante (%)
Prestigio científico-académico.	3,05	23,98	40,95	32,01
Que cuente con una destacada producción científica.	3,05	33,14	43,32	20,36
Elevado grado de citación	10,18	56,79	25,34	7,58
Conocimiento de métodos o que tenga destrezas complementarias a las mías o las existentes en el grupo de trabajo.	0,56	4,3	34,5	60,52
Accesibilidad y disposición favorable a la colaboración.	0,34	3,17	24,32	72,17
Proximidad y conocimiento personal.	3,39	27,16	39,14	30,2
Compatibilidad en el estilo de trabajo, intereses y prioridades.	0,45	9,05	41,51	48,98

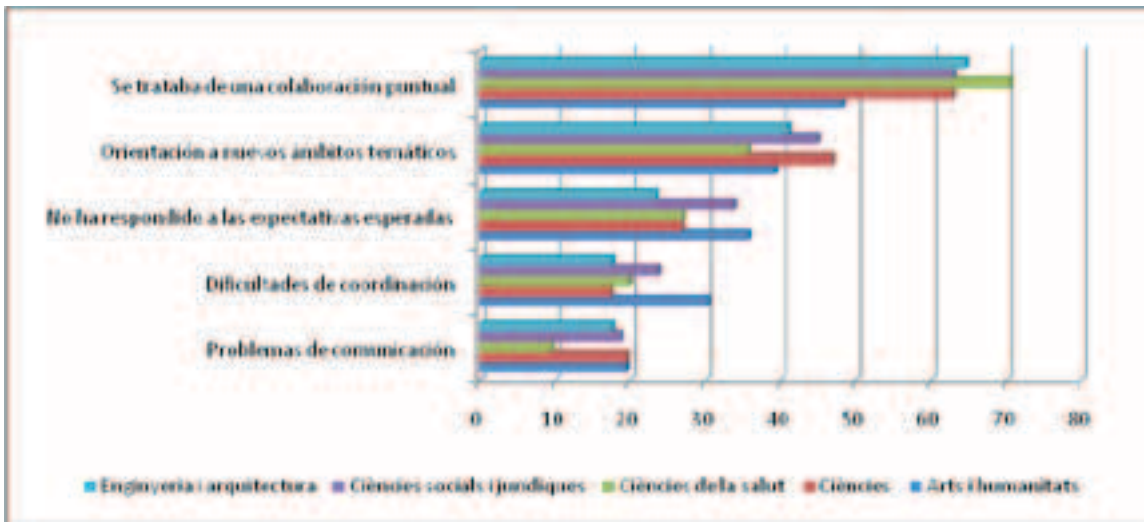
El 53,3% (n=707) de los encuestados ha manifestado que ha dejado de colaborar con algún investigador con el que ha mantenido relaciones de colaboración en el pasado. Entre los motivos por los que ha dejado de colaborar se sitúa en primer lugar el hecho de que "se trataba de una colaboración puntual" (63,1%), seguida por "Orientación a nuevos ámbitos temáticos" (43,4%). Por detrás de estos motivos se sitúan que "no ha respondido a las expectativas esperadas" (30,2%), "dificultades de coordinación" (21,4%) y "problemas de comunicación" (17,5%).

Gráfico 3. Distribución porcentual de los motivos por los que se ha dejado de colaborar



Por áreas de conocimiento en el área de Artes y Humanidades, los motivos "no ha respondido a las expectativas esperadas" (35,7%) y "dificultades de coordinación" (30,3%) tienen un mayor peso que en las otras áreas; y en Ciencias de la Salud los problemas de comunicación han sido señalados por un número de encuestados muy reducido (9,6%).

Gráfico 4. Distribución porcentual por área de conocimiento de los motivos por los que se ha dejado de colaborar



No se han detectado diferencias estadísticamente significativas vinculadas con el sexo en relación con los aspectos estudiados.

4. Conclusiones

La conducta colaborativa de los investigadores está condicionada por un conjunto de factores. Adentrarnos en la vertiente subjetiva de dicho comportamiento ha sido el objetivo de este trabajo.

Aunque la colaboración científica es considerada un rasgo esencial de la investigación científica contemporánea y aunque su extensión es cada vez mayor, hemos encontrado que del PDI casi 1 de cada 4 no ha realizado actividades en colaboración en los dos últimos años (22,6%). Investigar las causas de este hecho es una tarea pendiente en la investigación sobre esta temática.

En relación con los hallazgos previos que encuentran que los patrones de colaboración científica son mayores en ciencias y en ciencias de la salud que en ciencias sociales y artes y humanidades, hemos hallado que la valoración de la importancia de la colaboración por parte de los investigadores es mayor entre los del primer grupo que entre los del segundo. Por categorías profesionales, es tanto el personal en formación como los Ayudantes doctores los que más imprescindible la consideran, seguidos de los Catedráticos. En cambio, para los Titulares de Universidad y Contratados Doctor no lo es tanto. Una consecuencia de ello es la búsqueda activa de colaboradores, comportamiento que declaran haber realizado dos de cada tres investigadores encuestados.

Los dos motivos más mencionados para establecer colaboración son los de "aprovechar las habilidades de los colaboradores" y la conveniencia de una "aproximación multidisciplinar al tema estudiado". Son motivos más ligados a la especialización

de la ciencia que instrumentales o utilitarios. Asimismo, frente a los aspectos de índole instrumental, son factores de índole sociopsicológica ("accesibilidad y disposición favorable a la colaboración") lo que más priman en la búsqueda de colaboradores. Finalmente, es relevante el alto grado de coyunturalidad de muchas relaciones de colaboración científica, algo que puede contrastar con la imagen de estabilidad y continuidad de los grupos o equipos de investigación.

Bibliografía

Amabile, T. M., et al. (2001) "Academic-practitioner collaboration in management research: A case of cross-profession collaboration", en The Academy of Management Journal, vol. 44, nº 2, pp. 418-431.

Beaver, D. y Rosen, R. (1978) "Studies in scientific collaboration: Part I-The professional origins of scientific co-authorship", en Scientometrics vol. 1, nº, º1, pp. 65-84.

Beaver, D. y Rosen, R. (1979a) "Studies in scientific collaboration: Part II-Scientific coauthorship, research productivity and visibility in the French scientific elite, 1799-1830", en Scientometrics vol. 1, nº 2, pp. 133-149.

Beaver, D. y Rosen, R. (1979b) "Studies in scientific collaboration: Part III Professionalization and the natural history of modern scientific co-authorship", en Scientometrics vol. 1, nº 3, pp. 231-245.

Beaver, D. (2001) "Reflections on Scientific Collaboration (and its study): Past, Present, and Future. Feature Report", en Scientometrics. Vol. 52, nº 3, pp. 365-377.

Birnholtz, J. P. (2006) "What does it mean to be an author? The intersection of credit, contribution, and collaboration in Science", en Journal of the American Society for Information Science and Technology, vol. 57, nº 13, pp. 1758-1770.

Bordons, M. y Gómez, I. (2000) "Collaboration Networks in Science", en Cronin, B.; Atkins, H. B. (eds.): The Web of Knowledge: A Festschrift in Honor of Eugene Garfield, Information Today, Medford. pp. 197-213.

Bozeman, B. y Lee, S. (2005) "The impact of Research Collaboration on Scientific Productivity", en Social Studies of Science, vol. 35, nº 5, pp. 673-702.

Bukova, H. (2010) "Studying Research Collaboration: A Literature Review", Sprouts: Working Papers on Information Systems, vol. 10, nº 3. Disponible en http://sprouts.aisnet.org/10-3. [Consultado 1-12-2012]

De Solla Price, D. (1963) Little Science, Big Science, New York, Columbia University Press.

De Solla Price, D. y Beaver, D. (1966) "Collaboration in an invisible college", en American Psychologist, vol. 21, pp. 1011-1018.

Finholt, T. A. y Olson, G. M. (1997) "From Laboratories to Collaboratories: A New Organizational Form for Scientific Collaboration", en Psychological Science vol. 8, nº 1, pp. 28-36.

Fox, M. F. y Faver, C. A. (1984) "Independence and Cooperation in Research: The Motivations and Costs of Collaboration", en Journal of Higher Education, vol. 55, nº 3, pp. 347-359.

Gibbons, M. et al. (1994) The new production of knowledge, Londres, Sage.

Glänzel W. (2003) "Bibliometrics as a research field: a course on theory and application of bibliometric indicators". Disponible en http://www.norslis.net/2004/Bib_Module_KUL.pdf [Consultado 01-07-2009]

Gómez, M. y Bordons, I. (1996) "Limitaciones en el uso de los indicadores bibliométricos para la evaluación científica", en Política Científica, nº 46, pp. 21-26

González-Alcaide, G. (2012), Bibliometría**:** fundamentos teóricos, aplicaciones y metodología para el análisis de la literatura científico-médica. Low Cost Books, 2012.

Hara N. et. al. (2003) "An emerging view of scientific collaboration: scientists' perspectives on collaboration and factors that impact collaboration", Journal of the American Society for Information Science and Technology, vol. 54, nº 10, pp. 952-965.

Kamerow, D. (2008) "Who wrote that article? The latest revelations about ghost authorships of journal articles are truly frightening", en British Medical Journal, vol. 336, nº 7651, p. 989.

Katz, J. S. y Martin, B. R. (1997) "What is research collaboration?", en Research Policy, vol. 26, nº 1, pp. 1-18.

Lassi y Sonnenwald, (2010) "Identifying factors that may impact the adoption and use of a social science collaboratory: a synthesis of previous research", en Information Research, vol. 15 nº. 3. Disponible en http://informationr.net/ir/15-3/colis7/colis710.html [Consultado 01-07-2009].

Laudel, G. (2002) "What do we measure by co-authorships?", en Research Evaluation, vol. 11, nº1, pp. 3-15.

López Piñero, J. M. (1972) El análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica. Valencia, Centro de Documentación e Informática Médica.

Lotka, A. J. (1926) "The frequency distribution of scientific productivity", en Journal of the Washington Academy of Science, vol. 16, pp. 317-323.

Luukkonen, T. et al. (1992) "Understanding patterns of international scientific collaboration", en Science Technology Human Values, vol. 17, nº 1, pp. 101-126.

Luukkonen, T. et al. (1993) "The measurement of international scientific collaboration", en Scientometrics, vol. 28, nº1, pp. 15-36.

Oregioni M. S. y López, M. P. (2013) "Cooperación internacional en ciencia y tecnología: la voz de los investigadores", Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, vol. 8, nº 22, pp. 57-73.

Melin, G. (2000) "Pragmatism and self-organization Research collaboration on the individual level", en Research Policy, vol. 29, nº 1, pp. 31-40.

Peters, M. A. (2006) "The rise of global Science and the emerging political economy of international research collaborations", en European Journal of Education, vol. 41, nº2 pp. 225-244.

Russell, J. R. et al. (2009) "El análisis de redes en el estudio de la colaboración científica", en REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales, vol. 17, nº 2. Disponible en http://revista-redes.rediris.es [Consultado 1-10-2012]

Sancho et al (2006), "Indicadores de colaboración científica inter-centros en los países de América Latina", en Interciencia vol. 31, nº 4. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442006000400008&lng=es&nrm=iso&tlng=es [Consultado 1-10-2012]

Smith, J. (1994) "Gift authorship: a poisoned chalice", en British Medical Journal, vol. 309, nº 6967, pp. 1456-1457.

Sonnenwald, D. H. (2007) "Scientific collaboration", en Annual Review of Information Science and Technology, vol. 41, nº 1, pp. 643-681.

Wagner, C. S. y Leydesdorff, L. (2005) "Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in Science", en Research Policy, vol. 34, nº 10, 1608-1618.

Weinstock, M. (1971) "Citation indexes", en Kent, A., (ed.) Encyclopaedia of Library and Information Science, Vol. 5, New York, New York, Marcel Dekker. pp. 16-40.

Zuckerman, H. (1967) "Nobel laureates in science: patterns of productivity, collaboration, and authorship", en American Sociological Review, vol 32, nº3, pp. 391-403.

HECHOS Y VALORES: EL PROBLEMA DE LA OBJETIVIDAD EN LA SOCIOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DEL HOMO SUADENS

Rubén Crespo Gómez y Israel González Navarro[1]

Resumen

La disyuntiva entre *hechos y valores* es una polémica constante dentro de las ciencias sociales. A lo largo de la historia de la sociología son muchos los teóricos que se han pronunciado al respecto, produciendo respuestas muy heterogéneas y manteniendo vivo el debate. Se ha insistido muchas veces que en las ciencias sociales el observador es a la vez *sujeto* y *objeto* de investigación, haciendo del *distanciamiento* entre el científico y los objetos de estudio la principal diferencia entre las ciencias sociales y humanas con respecto al resto. Así, desde otras ciencias se sigue poniendo en duda la cientificidad de la sociología por entender en ésta la imposibilidad de separar la dimensión subjetiva de su práctica científica, toda vez que se piensa –erróneamente– que la ciencia es un hecho aséptico e impenetrable de subjetividades.

Nuestra propuesta, antes que establecer una serie de *desiderátums* que disuelva de una vez por todas el problema de la *objetividad* en la sociología, pretende ofrecer un nuevo marco explicativo a partir de la perspectiva del *Homo suadens*, desarrollado por los hermanos Castro Nogueira (*et al*.), y que tiene su origen en el Programa Fuerte de la sociología del conocimiento científico.

Palabras Clave: *Aprendizaje assessor*, *hechos y valores*, *Homo suadens*, Modelo Estándar, naturaleza humana, objetividad, sociología del conocimiento científico.

1. Introducción

El dilema entre *hechos y valores* es una polémica constante dentro de las ciencias sociales. En los mismos inicios de la sociología emergió pronto el debate sobre la *objetividad* en la investigación social, sobre todo, a partir del alegato de Max Weber a favor de una «sociología libre de *valores*». Se trata de un debate que continúa todavía vivo y que sigue produciendo respuestas muy heterogéneas.

El inicio temprano de este debate en la sociología se debe a que la mayoría de los precursores y los primeros «padres fundadores» de la disciplina estuvieron muy influidos por la corriente de pensamiento positivista. El *positivismo* pretendía trasladar prácticamente todos los postulados metodológicos de las ciencias naturales a las ciencias sociales, entre ellos, la absoluta *neutralidad* en la investigación científica de los fenómenos sociales. Las posibilidades de que tal cosa pudiera ser posible han sido muy discutidas desde entonces. A lo largo de la historia de la sociología son muchos los teóricos que se han pronunciado al respecto. No hay tampoco manual de sociología donde no se aborde el problema de la *ética* y los *valores* en la investigación social.

En la actualidad hay un mayor consenso sobre las dificultades de asumir el conocimiento de la realidad social de una forma absolutamente objetiva. Se ha insistido muchas veces que en sociología, como en las demás ciencias sociales, el observador es a la vez *sujeto* y *objeto* de investigación, de tal suerte, y a costa de repetir esta advertencia una y otra vez, se ha puesto el acento en el *distanciamiento* entre el científico y los objetos de estudio como la diferencia primordial entre las ciencias sociales y humanas con respecto al resto. Así, se dirá: «El estudioso de los hechos sociales-humanos es también un ser humano que tiene sus propias ideas y valores y al que le resulta imposible enfrentarse con realidades próximas con una total frialdad y distanciamiento» (Tezanos, 2006: 511).

Alfred Schütz propuso distinguir entre una actitud de «distanciamiento» y otra de «ecuanimidad» que el científico debía adoptar como observador neutral de la realidad social: «en la medida en que la actividad científica tiene fundamento social, es una más entre las otras actividades que se llevan a cabo dentro del mundo social. Una cosa es abordar la ciencia y los asuntos científicos dentro del mundo social, y otra la actitud científica específica que debe adoptar el especialista hacia su objeto de conocimiento» (Schütz, 1974: 62). Pero la experiencia del quehacer sociológico demuestra que los prejuicios y los elementos valorativos extra-científicos pueden penetrar en el mundo científico de muchas formas.

Abraham Edel (1969: 255) abordó la problemática de la «influencia de los *valores*» en la ciencia sociológica intentando arrojar luz a partir de cuatro conceptos valorativos a tener en cuenta: «finalidad, actitud favorable, importancia y deber», prestó atención a los diferentes significados de la ciencia, y expuso tres modos en que los *valores* pueden introducirse en la práctica científica: «finalidad externa [influencia externa en la decisión de qué investigar: estímulos políticos y económicos, apremios o sanciones sociales, etc.], influencia interna [la propia lógica interna de las prácticas científicas] y parámetro

1 Rubén Crespo Gómez. rcrespo59@alumno.uned.es. Israel González Navarro. fgonzalez788@alumno.uned.es. Estudiantes de Sociología en la UNED

valorativo [la concepción de la *naturaleza humana* que implica toda teoría social, y en la que prestaremos especial atención aquí]». Por tanto, la *neutralidad* del investigador social «no viene garantizada *per se*» (Tezanos, 2006: 514).

El debate sobre las posibilidades de la *objetividad* en las ciencias sociales –así como en otras ciencias, como demuestra la sociología del conocimiento– sigue siendo hoy un asunto que preocupa tanto a profesionales como a estudiantes de sociología. En gran parte del imaginario de la comunidad científica se sigue pensando que la sociología no podrá gozar nunca de un verdadero estatuto científico por entender en ésta la imposibilidad de separar la dimensión subjetiva de sus conceptualizaciones y teorizaciones sobre su objeto de estudio, toda vez que se piensa –erróneamente– que la ciencia es un hecho aséptico e impenetrable de subjetividades y de los *valores* indisociables de las mismas.

Nuestra propuesta, antes que establecer una serie de *desiderátums* que disuelva de una vez por todas el problema de la *objetividad* en la sociología, pretende situarse en un nuevo marco explicativo a partir de la perspectiva del *Homo suadens*, desarrollado por los hermanos Castro Nogueira (*et al*.), y que tiene su origen en el Programa Fuerte de la sociología del conocimiento científico.

2. El origen del debate sobre el problema de la *objetividad* en la sociología[2]

Apenas la sociología se había consolidado como disciplina en Europa, y el debate sobre la sociología y los *valores* adquirió grandes dimensiones en los círculos sociológicos cuando Max Weber pronunció su famoso alegato a favor de una «sociología libre de *valores*» que, por otra parte, no fue muy bien entendido en su época. El postulado de la «neutralidad valorativa» de la sociología de Max Weber, tuvo su primera versión en el texto *«El sentido de la neutralidad valorativa de las ciencias sociológicas y económicas»* que iba destinado a una discusión interna para la reunión de 1913 del *Verein für Sozialpolitik* (Weber, 1913: 222). Weber se opuso a los criterios propuestos por Scholler sobre la intervención y proyección política de los científicos sociales. Lo que se discutía en ese foro era la conveniencia –o no– de que los científicos sociales «en la enseñanza académica hicieran profesión de las propias valoraciones prácticas, fundadas en la ética, en los ideales culturales, o bien en una concepción del mundo» (Ibíd.: 222).

La posición que Weber adoptó en este debate resultó por aquel entonces minoritaria. Weber planteó que se distinguiera claramente entre las cuestiones puramente empíricas y las valoraciones prácticas, de forma que no se produjera una mezcolanza confusa entre ambos elementos con el único fin de atraer más alumnos a las aulas. Esta propuesta condujo a Weber a plantear, como algo perfectamente diferenciado de lo anterior, el tema de la discusión puramente lógica del papel que las valoraciones desempeñan en disciplinas empíricas como la sociología y la economía política (Tezanos, 2006: 517-518).

Así pues, el postulado de Weber sobre los *valores* es mucho más complejo y no debe reducirse a una noción simplista de que los *valores* deben dejarse fuera de la sociología. Para Weber, los académicos tienen perfecto derecho a expresar sus *valores* personales de forma libre en discursos, la prensa y muchos otros lugares, pero en el aula es distinto. El aula ha de mantenerse separada del ámbito de la discusión pública. Cierto es que en la postura de Weber hay cierta ambigüedad respecto de la libertad de *valores*. La función del académico es enseñar los *hechos* en el aula, no sus *valores* personales. Aunque los profesores se inclinen a introducir sus *valores* porque hacen que el curso sea más interesante, deben evitar su uso, ya que tales *valores* debilitarán la satisfacción de los alumnos por el riguroso análisis empírico. La cuestión es si verdaderamente es posible que los profesores puedan abstraerse a la mayoría de los *valores* de sus presentaciones. Weber pudo adoptar esta postura porque pensaba que era posible separar *hecho* y *valor*, sin embargo, Marx no estaba de acuerdo porque, desde su punto de vista, *hecho* y *valor* están entretejidos (Ritzer, 2011: 233).

Weber distinguía entre «conocimiento existencial» (lo que es) y «conocimiento normativo» (lo que debe ser). La ciencia social debía discurrir por el primero. Sin embargo, a pesar de su propósito inicial, Weber no operó con una postura simplista sobre la posibilidad de una *ciencia social avalorativa*; aunque atribuía una función a los *valores* en aspectos específicos del proceso de investigación, pensaba que debían mantenerse fuera de la provisión real de los datos de investigación, con lo que daba a entender que debemos emplear los procedimientos regulares de la investigación científica, como la observación precisa y la comparación sistemática. Para Weber, los *valores* deben restringirse a los momentos previos de la investigación social, que es cuando deben contribuir a seleccionar lo que pretendemos estudiar. Este es el concepto que Weber denominó «relevancia valorativa» (Ibíd.: 233).

Por tanto, para Weber los *juicios de valor* no debían ser totalmente eliminados del discurso científico; aunque se oponía a confundir *hecho* y *valor*, no creía que los *valores* debieran ser separados totalmente de las ciencias sociales. Admitía que los *valores* tenían un lugar pero con la advertencia a los investigadores de que tuvieran cautela, esto es, cuando los sociólogos expresan su posición respecto de los *valores*, siempre deben mantenerse a sí mismos y a sus audiencias enterados de dichas posturas. No obstante, hay una brecha entre lo que Weber dijo y lo que realmente hizo. Como mantiene Ritzer (Ibíd.: 234), la obra de Weber está repleta de *valores*. Y aún así, la mayoría de sociólogos estadounidenses considera a Weber como el emblema de la *sociología libre de valores*.

2 En la primera versión del texto, en este epígrafe exponíamos las principales aportaciones heurísticas que se han venido desarrollando a lo largo de la historia en este debate, sin embargo, debido a las limitaciones de espacio, hemos incluido en la bibliografía algunas de las obras que –a nuestro juicio– nos parecen especialmente relevantes para analizar este debate.

En los siguientes epígrafes exponemos los enfoques que desde la sociología del conocimiento se han venido desarrollando en los últimos años, y pensamos que pueden dar respuesta a algunas de las preguntas clave en la problemática de la *objetividad* en la ciencia sociológica. Esto nos permitirá adquirir una perspectiva general de la centralidad de las creencias y *valores* en la producción y transmisión de todo conocimiento científico; aunque no solo de éste, sino de toda forma de conocimiento.

3. Sociología del conocimiento y la dimensión valorativa de las creencias

Desde el campo de la *sociología del conocimiento científico*, en la obra más sugestiva de las últimas décadas, *Conocimiento e Imaginario social* de David Bloor (1998), se propone abordar toda clase de conocimiento sin ninguna clase de limitación. En torno a esta afirmación de intenciones, el *Programa Fuerte* de la *sociología del conocimiento científico* define su estrategia sobre cuatro principios básicos: primero, *el principio de causalidad, es decir, ocuparse de las condiciones que dan lugar a las creencias o a los estados de conocimiento* (causas que no tienen porqué ser exclusivamente sociales); segundo, *el principio de imparcialidad con respecto a la verdad y la falsedad, la racionalidad o la irracionalidad, el éxito o el fracaso* (el *Programa Fuerte* exige que la verdad y el error sean objeto de la investigación sociológica[3]); tercero, *el principio de simetría: la sociología debe ser simétrica en su estilo de explicación. Los mismos tipos de causas deben explicar, digamos, las creencias falsas y las creencias verdaderas*; cuarto, *el principio de reflexibidad: en principio, los patrones de explicación deberían ser aplicables a la sociología misma. Se trata de un requerimiento obvio de principio porque, de otro modo, la sociología sería la refutación viva de sus propias teorías* (Bloor, 1998: 38-39; Castro et al., 2008a: 460-462). A su vez, Los presupuestos epistemológicos del *Programa Fuerte* pueden ser resumidos como: a) *Naturalismo frente a justificacionismo*; b) *Explicatividad frente a normativismo*; c) *Relativismo frente a racionalismo*; y d) *inductivismo frente a deductivismo* (Lamo et al., 1994; Castro et al., 2008a).

La influencia del *Programa Fuer*te ha producido una profunda transformación en la *sociología del conocimiento científico*. En concreto, destacamos una de sus corrientes, conocida como la *Teoría del Actor-Red* (TAR)[4]. Esta teoría, si bien es crítica con el *Programa Fuerte*, elogia parte de sus propósitos, entre ellos, la generalización del «*principio de simetría*». Lo que tal vez pueda achacársele es una cierta timidez a la hora de extraer las conclusiones. En este sentido puede entenderse la propuesta de los hermanos Castro Nogueira (Castro et al., 2008a; 2008b), quienes reinterpretan la *Teoría del Actor-Red* construyendo una versión de la misma que tiene en cuenta los avances de las ciencias cognitivas sobre la cuestión de nuestra forma de aprendizaje y transmisión cultural de creencias, *valores* y prácticas.

Los avances de las ciencias cognitivas han permitido en las últimas décadas acumular evidencias suficientes como para abordar la cuestión del *programa naturalista en las ciencias sociales* (consideraciones empíricas y *bio-psico-social* del individuo). Es precisamente en lo que han venido trabajando Luis Castro Nogueira junto a sus hermanos y otros, proveyendo un inmenso aparato conceptual que permite establecer puentes interdisciplinares entre las ciencias cognitivas y las ciencias sociales, y que proponemos aquí por el valor heurístico que aporta a la sociología del conocimiento. Para ello, (re)construyen a partir de la evidencia empírica disponible la aparición de uno de nuestros antepasados homínidos, el *Homo suadens* y su modelo de *aprendizaje assessor*.

La propuesta del *programa naturalista*[5] nos parece interesante en el debate sobre *hechos y valores* precisamente porque nuestra naturaleza *suadens* es valorativa. El *Homo suadens* no puede evitar ver el conocimiento y su producción cargados de *valores*. A su vez, los hermanos Castro resaltan la implicación valorativa (ideológica) que supone de por sí aceptar una concepción (una creencia) de la *naturaleza humana* que no se corresponde con las evidencias empíricas disponible en campos como la psicobiología o la biología evolutiva entre otros.[6]

A partir del trabajo de los hermanos Castro, pensamos que las ciencias sociales deben repensar los procesos de socialidad para dar coherencia a su marco valorativo de referencia como ciencia, esto es, no se puede pretender como lo deseable y lo bueno (la ética) rendirse a la evidencia empírica de la prueba (convención sobre la *objetividad* y verdad) y mirar para otro lado cuando esta contradice la teoría social.

Una de las influencias valorativas de las ciencias sociales son las creencias sobre la *naturaleza humana* implícitas en sus teorías, a lo que hemos de sumar los condicionamientos valorativos de nuestra propia naturaleza de aprendizaje.

3 La verdad y el error exigen análisis locales que expongan los modos en que lo social ha producido las categorías y los conceptos teóricos usados por los científicos orientados a la justificación de las creencias y la resolución de problemas (Lamo et al., 1994 cit. en: Castro et al., 2008a).

4 La *Teoría del Actor-Red*: TAR por sus siglas en español, ANT por sus siglas en inglés *Actor-Network Theory*, también conocida como *Ontología del Actante-Rizoma*. Los principales autores asociados a este enfoque son Bruno Latour (Latour y Woolgar, 1995), Michel Callon y John Law.

5 El *programa naturalista* para las ciencias sociales se refiere al conjunto de disciplinas fronterizas, las sociobiológicas, que han prestado atención al estudio de la cultura y de la conducta humana desde una perspectiva darwinista, e intentan dar cuenta de qué conductas, creencias y valores se extienden en las sociedades humanas: la *sociobiología* (E. O. Wilson), La *ecología del comportamiento* (R. Alexander), la *memética* (R. Dawkins; S. Blackmore; D. Dennet), la *psicología evolucionista* (L. Cosmides y J. Tooby; D. Buss; S. Pinker), la *epidemiología de las representaciones* (D. Sperberg) y las *teorías coevolutivas de la herencia dual* (L. Cavalli-Sforza y M. W. Feelman; R. Boyd y P. Richerson).

6 Nos referimos a enseñar y a asumir como lo bueno, lo deseable y lo verdadero de algo.

4. *Naturaleza humana*. Creencias y *valores* en el *Homo suadens*

> La creencia es la forma primigenia de todo saber, pues todo saber se adquiere como creencia, es decir, como una determinada configuración localizada espacio-temporalmente y corporalizada que conecta ciertos contenidos, ciertas prácticas y ciertos valores.
>
> (Castro et al., 2012: 71)

El debate sobre el sentido de la *neutralidad valorativa* de las ciencias sociales implica siempre adoptar una concepción de la *naturaleza humana* como punto de partida sobre el que construir el edificio teórico. El término empleado por Edel de «parámetros valorativos» (Edel, 1969: 255) se relaciona con la influencia valorativa que ejercen los sistemas de creencias sobre la *naturaleza humana* asociados a toda teoría social. Por tanto, para que exista esta influencia valorativa se debe dar una *asimetría valorativa*, que consiste, contradictoriamente, en anteponer un sistema de creencias sin contenido empírico (no instrumentales) a un sistema de creencias con contenido empírico (útiles e instrumentales para un grupo), y además pretender un *status* de cientificidad. Precisamente aquí es donde se da la *asimetría* entre los *valores* de la ciencia (lo deseable, lo aconsejable, el deber aprendido y cargado con los *valores* de lo bueno lo bello y lo verdadero) y los *valores* de una «potencial» y pretendida disciplina científica que –como nos dice Bloor con cierta ironía– se pusiera del lado explicativo de aquel aborigen que creía que los dioses habían contestado «no» a su pregunta al morir el animal, cuando la creencia con contenido empírico, debería llevar a pensar al científico que la causa de la muerte son las hierbas que lo han envenenado (Bloor, 1998: 71).

Algo parecido le sucede a las ciencias sociales cuando contrastamos las evidencias empíricas desarrolladas y obtenidas durante las últimas décadas en el campo de las ciencias cognitivas con las concepciones sesgadas de la *naturaleza humana* implícitas en toda teoría social (creencias sin contenido empírico y cargas valorativas no instrumentales), lo que en última instancia requiere de una profunda revisión para corregir la inconsistente relación entre los *valores* de la ciencia (aceptación e integración de las evidencias empíricas) y los «parámetros valorativos» que los discursos científico-sociales asumen en la *naturaleza humana* de los individuos y les obliga a dejarse narrar por ellos.

Antes de seguir con nuestra propuesta, hemos de reconocer a Darwin como el primer científico comprometido con la posibilidad de explicar en clave evolutiva los orígenes y la naturaleza de las facultades morales e intelectuales del hombre. Si bien las interpretaciones que se hicieron desde la teoría sociológica del *darwinismo social* han derivado en afinidades valorativas emparentadas con el *clasismo*, el racismo, la xenofobia, etc., no es menos cierto que estas interpretaciones de *«sociologismo predatorio»* son también sistemas de creencias sin contenido empírico, es decir, *ideología*, pues los avances de la psicobiología más que mostrar un supuesto *bio-social* de carácter predatorio del *Homo sapiens*, por contra, amparan con su evidencia empírica un *Homo sapiens cooperativo*, predispuesto al altruismo a través del consejo valorativo en los procesos de aprendizaje de conductas e interacción, no exento de conflictos, pero también inmerso en procesos microsociales de negociación con los individuos con los que más intensamente interacciona. Nos referimos al *Homo suadens,* un ser de creencias y *valores* que es totalmente incompatible con los postulados del *darwinismo social*, como mostraremos al exponer la *naturaleza suadens* de los *procesos de transmisión cultural*. La intención de Darwin de analizar la cultura y la conducta humana desde un punto de vista naturalista ha generado rechazo por los aterradores desvaríos del *darwinismo social,* lo que impidió en gran medida la integración en el campo de las ciencias sociales de un verdadero *programa naturalista*. Sin embargo, como demuestra la evidencia empírica actual, no se puede seguir obviando las relaciones en clave evolutiva que se dan entre naturaleza y cultura. La cultura y el comportamiento social, como ya pudo intuir Darwin, puede y debe ser abordada en clave evolucionista, como elemento adaptativo en el proceso de hominización.

Nos preguntamos entonces: ¿En qué medida podemos considerar adaptativo un *sistema de transmisión cultural*? Aunque más adelante retomaremos la cuestión, cuando analicemos el *sistema de aprendizaje assessor* característico del *Homo suadens* podemos adelantar lo siguiente:

> [Un sistema de transmisión cultural puede ser adaptativo] ya que permite aprovecharse de las conductas desarrolladas por la generación anterior (Lumsden y Wilson, 1981) y reducir el tiempo y los costes que conlleva el aprendizaje individual (Boyd y Richerson, 1985). La ventaja del aprendizaje social radica en que los imitadores observan las conductas que exhiben los individuos imitados que, lógicamente, son aquellas que consideran mejores, aprovechándose así de la experiencia ajena (Rendell et al., 2010). Sin embargo, a pesar de esta ventaja, la cultura sólo ha alcanzado un nivel importante en nuestra especie, sin que esté del todo clara la causa que ha favorecido esta singularidad. Boyd y Richerson (1996) y Tomasello (1999) han argüido que la clave que facilitó la evolución de un sistema de herencia cultural como el que poseemos los humanos ha sido un incremento significativo de la capacidad de imitación, unido al desarrollo de la capacidad para elaborar una teoría de la mente.
>
> (Castro et al., 2012: 49-50)

El rechazo a la investigación en clave naturalista estuvo influido por los excesos del *darwinismo social* y tuvo junto al «fundamentalismo demarcacionista» –en torno a las fronteras de la sociología como disciplina científica– sus consecuencias para el tipo de representación de la *naturaleza humana* que subyace a la teoría social.

Como hemos visto, la *imitación* es un elemento básico del proceso de aprendizaje de las conductas en sentido evolutivo y las implicaciones psicológicas asociadas a la semántica del este concepto hicieron que teorías como las de Gabriel Tarde no fueran integradas en las nacientes ciencias sociales.[7]

7 Recientemente el servicio de publicaciones del CIS, en *colección de clásicos del pensamiento social*, 13 reeditó: Tarde, Gabriel de (2012) *Las leyes*

5. El Modelo Estándar de las ciencias sociales. El *Homo sociologicus*[8]

El Modelo Estándar de las Ciencias Sociales (en adelante ME), denominado así por los psicólogos evolucionistas Leda Cosmides y John Tooby (1992), representa una de la tradiciones centrales del pensamiento social iniciada por Emile Durkheim. Esta tradición reclama la autonomía de los procesos culturales y se expresa perfectamente bajo el conocido determinismo: «lo social se explica por lo social». De esta manera se pretende un campo de estudio propio reclamando «la autonomía de los hechos culturales sobre los biológicos», ello a su vez, en un intento de tomar distancias con la psicología. Desde este enfoque lo social tiene vida propia independientemente de los individuos concretos, solo lo social puede explicarse así mismo, por lo que hay que tomar los *hechos sociales* como cosas externas que estructuran al individuo, siempre concebido como un ser que por naturaleza es permeable como una esponja, con una capacidad infinita para ser poseído por todo tipo de hechos y fuerzas que lo envuelven, que lo arroyan y constituyen una clase social o cualesquiera otras metáforas que el ME emplea para categorizar a los individuos. Se interpreta la cultura como un ente *supraorgánico*, exterior a un individuo sumergido en procesos de socialización o enculturación donde interioriza prácticas que van pintando desde su inicio –gracias a la prelación de lo social– ese cuadro en blanco que el ME entiende como la cualidad plástica de nuestro cerebro.

Esta concepción de la naturaleza hace referencia a la *«Tabla Rasa»* de John Locke, una visión holística en la que la plasticidad de nuestro cerebro prefigura al individuo como una página en blanco, como un depósito a llenar por naturaleza, donde las estructuras –entre otras metáforas holísticas en juego dentro del ME– van estructurando el contenido y los procesos de socialización como *estructuras predispuestas* para actuar como *estructurantes,* como en el caso del concepto de «*habitus*» de Bourdieu; una especie de hardware capaz de interiorizar el software cultural. En síntesis, los tres postulados básicos sobre la naturaleza del sistema de aprendizaje y transmisión cultural contenidos en el ME los encontramos en sus interpretaciones sobre: «la heterogeneidad intercultural, la homogeneidad y reproducción intragrupales, la prelación de lo social», tal y como lo exponen los hermanos Castro:

> El primero no podía ser otro que éste: nuestra naturaleza se caracteriza por una indeterminación esencial que hace *de la materia humana la más prima de todas las materias*. Una consideración que, realmente, no es fruto de la originalidad del pensamiento moderno, sino, muy al contrario, la herencia de una vieja concepción de la realidad inspirada en el pensamiento clásico y renacentista, pues fue Aristóteles (sobre la base de un platonismo que nunca nos ha abandonado) quien consagró la imagen de un cosmos construido sobre la interacción de dos principios irreductibles: una *materia prima* definida por su potencialidad infinita —la naturaleza humana en este caso— y una *forma estructurante*, causa de la identidad sustancial de cada ente —el universo cultural que envuelve y da forma a dicha naturaleza.
>
> El segundo postulado apunta al modo en que habría de ser pensada la cultura, la otra cara de la moneda. La cultura, en tanto que *forma*, fue presentada como el *principio determinante* de la potencia natural humana, un principio destinado a *in-formar* y *actualizar* la materia prima dotándola de un sentido siempre local. La prelación de las formas culturales sobre toda identidad individual se articuló con una visión de la cultura como realidad superorgánica, una entidad que *adviene* para modelar la materia humana, estructurándola, constituyendo una identidad a través de un juego de semejanzas y diferencias.
>
> El tercer postulado derivado de esta comprensión de la facticidad social se refiere al elemento dinámico que actúa como mecanismo de retroalimentación, como enlace entre las poderosas fuerzas configuradoras de lo social y la plasticidad humana, garantizando la reproducción de las identidades intragrupales y las diferencias interculturales. Nos referimos a los *procesos de aprendizaje agrupados bajo las expresiones socialización y enculturación*. Estos fueron concebidos como *proteicos y pregnantes procesos de interiorización* y *modelaje*, capaces de *penetrar* y *estructurar* la identidad personal hasta *armonizarla* e *integrarla* en su comunidad social en tanto que comunidad de creencias, saberes y prácticas.
>
> (Castro et al., 2012: 47)

Lo que se observa a la luz del *programa naturalista* es que el ME ha llevado al extremo la plasticidad humana de nuestro cerebro, capaz de ser coaccionado por cualquier fuerza estructural exterior, como condición de posibilidad de toda subjetividad. Esta plasticidad debería ser pensada desde el vínculo que entre cultura y personalidad pueda darse:

> […] resulta esencial mostrar cómo frente a una plasticidad de primer orden que enfatiza la prelación de lo social y colectivo sobre el individuo, existe otra, menos visible pero no menos importante, que mantiene en constante reestructuración nuestra identidad y que es el resultado de dos poderosas fuerzas: una endógena, consecuencia de nuestra arquitectura cerebral, de naturaleza modular, y en ella del papel de las emociones en la gestión del conocimiento y la conducta, y otra exógena, grupal, local y azarosa, enraizada en una forma de *socialidad primordial u originaria* que nos es propia, una instancia ésta que filtra y refracta cualesquiera otras experiencias y representaciones y que es la verdadera medida de nuestra naturaleza social.

de la imitación; y La sociología. Madrid: CIS.

8 El término *Homo sociologicus* fue popularizado por Ralf Dahrendorf en 1959 a partir de un libro que lleva por título esta denominación. Aquí, nuestra crítica *al Homo sociologicus* va dirigida especialmente al enfoque funcionalista del término: *Homo sociologicus* como «cumplidor ritualista de normas derivadas de una cultura concreta» (Giner et al., 2006).

> De este modo, si la plasticidad de primer orden es la causa de ese efecto culturalista y sociologista —*impresionista* y *platónico*—, por el que se presenta al individuo como una instancia particular de alguna categoría orgánica o colectiva, la segunda forma de plasticidad es la responsable del modo en que los humanos nos relacionamos con y manejamos aquellas fuerzas, representaciones o retablos imaginarios que nos constituyen —roles, adscripciones de clase, creencias, competencias sociales, ideologías, criterios y preferencias, etc.—, de acuerdo con pautas variables, poco predecibles y escasamente coherentes, que poco tienen que ver con la imagen que las ciencias sociales han volcado de un ser humano construido de una pieza y para siempre por la cultura.
>
> (Castro et al., 2012: 66-67)

El ME tiene una percepción ordenada de la sociedad. Lo fáctico de lo social se manifiesta en primer lugar como fuerza que modela, construye y configura al individuo (materia prima en potencia, plástica y maleable) tanto «en el plano de su exterioridad (expresión y comunicación, hábitos y prácticas cotidianas y profesionales incorporados...) como en el de su interioridad (creencias, ideología, criterios éticos y estéticos...)». En otras palabras, el individuo es un producto del *factum* de la vida social que le antecede temporal, lógica y ontológicamente. Nos encontramos pues ante un individuo que absorbe –que interioriza– la cultura que le precede, pero se muestra incapaz de introducir cambios en ese edificio macro estructural que vuelca sobre él contenidos, prácticas y *valores*. Esta es una concepción aristotélica donde el ser en potencia pura y materia más prima de todas la materias es «in-formado» (la cultura es la *forma*; la materia prima es fecundada por las formas sustanciales). Una concepción de la *naturaleza humana* que se define por su pasividad y permeabilidad frente al *factum* social de una esfera cultural *superorgánica* e idealizada.

A su vez, la *ontología de las sustancias aristotélicas* es característica de las categorizaciones del ME. Esto se debe a una especie de trampa –ilusión– que nos tiende la propia naturaleza de la mente humana (Sperber, 2005; Castro et al., 2012). Poseemos una mente obstinadamente *esencialista* y *sustancialista*. La arquitectura de nuestro cerebro habría desarrollado las facultades cognitivas que nos permiten procesar y (re)construir nuestras percepciones y categorizaciones de forma *esencialista* y *sustancialista*. Esta disposición cognitiva, innata y espontánea del cerebro nos permite categorizar a los seres y objetos del mundo que comparten rasgos genéricos en nuevas facultades cognitivas que tienen una utilidad adaptativa que permitió a nuestros antepasados predecir el comportamiento de aquellos animales que constituyen por sus rasgos y características genéricas una amenaza, pongamos por ejemplo la presencia de un león, sin olvidar, la tremenda utilidad que esto representa a la hora de clasificar los alimentos. En conclusión –si se nos permite la metáfora– es como si la *ontología de las sustancias aristotélicas* subyacente al ME (por ejemplo: progresistas y conservadores, *marianistas* y *zapateristas*, etc.) definiesen a los individuos de carne y hueso como leones a medio hacer, con garras y sin dientes, o se muestran con la agresividad de un cervatillo, como si se resistieran a ser aquello que de ellos se espera que sean; se muestran, pues, inconsistentes a las percepciones y categorizaciones *esencialistas* y *sustancialistas*. «Y, sin embargo, sabemos bien que de esta manera *nunca salen las cuentas*» (Castro et al., 2012: 71)

Se trata, entonces, de (re)pensar la socialidad. Para ello, es necesario incorporar esa otra plasticidad que hace posible que los individuos se muestren como si no atendiesen a las categorías que se le intentan imponer (se muestran, digamos, rebeldes a nuestras causas). Hablamos de recorrer el camino de inferencia en sentido inverso; un *nominalismo radical*, diferente del *individualismo inmediatista* del *Homo oeconomicus*, que tenga en cuenta la «*socialidad originaria o primordial»* a través de la cual el individuo desempeña su acción de acuerdo con pautas motivacionales muy diversas, de fuerte arraigo local, adquiridas en «*espacio-tiempo-sociales»* donde el individuo interactúa de manera más intensa con sus grupos de referencia. Esto es, junto a la plasticidad cognitiva de los actores para adquirir destrezas y competencias (el *habitus*) dentro de un sistema de reglas (lógicas prácticas) que nos permiten actuar bajo un sistema de restricciones y fuerzas sociales objetivas (*campos*), las ciencias sociales deben tener en cuenta otra plasticidad de segundo orden que apreciamos en la *microsocialidad* (*burbujeante*) en la que los sujetos categorizados por el ME se hacen inconsistentes respecto de las categorías de análisis en que se pretende agruparlos e igualarlos genéricamente. Es en la vida cotidiana donde el individuo se ve inmerso en redes de relaciones y procesos de aprendizaje y cooperación local intensamente emocionales donde experimenta todo tipo de creencias, prácticas, contenidos, *valores*, etc. Esta forma de «*socialidad originaria o primordial»* es el verdadero entramado ontológico de las «colectividades humanas» (Ibíd.: 67-69).

En suma, la estructura *superorgánica* de la cultura encuentra su verdad (lo que ella pueda ser en camino inverso) en los avatares cotidianos del individuo *assessor –Homo suadens–*, un individuo con una plasticidad que mantiene su identidad en constante actualización y re-actualización, un individuo en-vuelto, *im-plikado* en los juegos de micro-poder[9] y cooperación que se dan en la «*socialidad primordial*», en la red de interacciones emocionalmente intensas con otros individuos con los que co-habita en sus grupos de referencia.

6. El *Homo oeconomicus*

Nos enfrentamos ahora a la otra cara de la teoría social, la concepción de la *naturaleza humana* latente en el modelo del *Homo oeconomicus* y que está presente en la teoría de la *elección racional*. En la tradición del *individualismo*

9 Nos referimos especialmente a los análisis del discurso planteados por Michel Foucault y Bruno Latour.

metodológico se intenta incorporar el componente de la *naturaleza humana* en el centro del modelo. El *Homo oeconomicus* se presenta como un ser racional dotado de un egoísmo primitivo, un calculador egoísta, un *preferidor racional* que actúa siempre eligiendo los mejores medios a su alcance para maximizar su beneficio personal (racionalidad instrumental y *maximizadora*). Por consiguiente, estamos ante la representación de una *naturaleza humana* egoísta, racional y *maximizadora* del comportamiento del individuo que se propone fines y, de acuerdo con las circunstancias contextuales –y suponiéndosele información completa–, selecciona los medios que permitan alcanzar dicho fin minimizando los costes de la acción y maximizando sus beneficios.

En las últimas décadas, son muchos los autores que se han sumado a las críticas de este modelo. El *Homo oeconomicus* constituye una ficción psicologizante cuya debilidad se encuentra en un reduccionismo de los anclajes sociales, históricos, ideológicos o culturales, que brillan por su ausencia en el modelo y que presentan dicha figura como una mónada autodeterminada, sujeto de intereses endógenos y *causa sui* y, por otro lado, la sustitución de la representación sociohistórica de la génesis y la construcción de la identidad por una ficción en la que el individuo se reduce a un haz de regularidades conductuales y motivacionales que se presenta como núcleo transhistórico y universal, empíricamente desconectado, capaz de afrontar la explicación de cualquier comportamiento, sea cual sea éste (Castro et al., 2008a: 318).

Esta *hipercompletitud* explicativa está desconectada de la *empiria* en la medida en que no cuestiona la formación de los diferentes sistemas de preferencias y creencias incardinadas en el contexto socio-histórico en que actúa y elige el individuo concreto. ¿Cómo un individuo llega a preferir una cosa concreta y no otra? ¿Son nuestras creencias y preferencias la mismas que las de los individuos del siglo XVII? El modelo no puede dar cuenta de por qué los individuos pueden preferir una cosa y desear otra, como tampoco puede dar cuenta del individuo *bio-psico-social*, del *Homo Suadens/ Credens* inmerso en procesos de formación de creencias y preferencias radicalmente socio-históricas y de fuerte arraigo local. Esta abstención de entrar a analizar el origen y procesos de formación de las preferencias y las creencias puede hacer atractiva la simplicidad del modelo, sin embargo tiende a legitimar aquellos intereses dominantes en un momento histórico concreto (Ibíd.: 321).

En la representación del *Homo oeconomicus* observamos, pues, un elemento ideológico conservador que viene a legitimar el orden establecido (Ricoeur, 1996; Lizcano, 2006) y podemos vincular con los «parámetros valorativos» (Edel, 1969) debido a la deformación de la *naturaleza humana* implícita en su teoría, ya que impide que se puedan integrar elementos fácticos del contexto social e histórico (cultural) para dar cuenta de la formación de las creencias y las preferencias de un individuo en un contexto concreto. No obstante –con independencia de si asumimos o no la teoría de la *paradoja de Mannheim* (Mannheim, 1973; Ricoeur, 1996)– resulta insensata la idea de «trabajar con un modelo de explicación de la conducta individual o colectiva en el que no tenga cabida, de algún modo, la noción de ideología como noción clave para comprender la formación de los sistemas de preferencias y de creencias del individuo» (Castro et al., 2008a: 317).

Sin embargo, esta crítica sobre el *preferidor racional* como títere ideologizado no implica abstenerse de reconocer el esfuerzo del enfoque del *individualismo metodológico* y algunas de sus construcciones de modelos teóricos que pueden ser de utilidad para la psicobiología. Aún así, esta concepción de la *naturaleza humana* no puede ser asumida desde las evidencias disponibles en el campo de las ciencias cognitivas, como tampoco lo puede ser la naturaleza del *Homo sociologicus* característica del ME con su concepción de *Tabula Rassa* y reclamo radical de prelación de lo social sobre lo biológico. En ambos casos, se observa la influencia de «parámetros valorativos» procedentes las creencias distorsionadas de la *naturaleza humana*. Y esto es lo que intentaremos demostrar en el siguiente epígrafe al contrastar estas concepciones de la *naturaleza humana* con los avances de las ciencias sociobiológicas presentes en las teorías del *Homo suadens*.

7. *Homo suadens* y *aprendizaje assessor*

Nos preguntamos ahora cuáles han sido los factores clave que han hecho del *Homo sapiens* la especie cultural por excelencia. Desde la biología evolutiva la cultura se percibe como un fenómeno que forma parte de nuestra biología. No existe una ruptura cualitativa del *Homo sapiens* con los principios que rigen toda evolución orgánica. Además, se pretende la investigación de la *naturaleza humana* para comprender nuestra *naturaleza cultural*, sin dejar de tener en cuenta la importancia a su vez de comprender cómo los fenómenos culturales pueden haber configurado la naturaleza del ser humano, una tarea indispensable. Para ello, se necesita determinar cuáles son los mecanismos que intervienen en los procesos de *transmisión cultural* que hacen posible que determinadas creencias y *valores* –y no otros– se extiendan en las colectividades sociales, al tiempo de aventurar una explicación evolutiva para su desarrollo. Es decir, se atienden los procesos de formación y transmisión de conductas, creencias y *valores* tomando la cultura como un elemento adaptativo en la evolución de la especie.

Los hermanos Castro Nogueira junto a otros (Castro et al., 2008a; 2008b; 2008c; 2009, 2012, 2013) vienen trabajando con la hipótesis de que la evolución de la cultura en nuestra especie necesitó no solo la capacidad para elaborar una teoría de la mente y un incremento de la habilidad imitativa, sino también de la aparición de nuevas habilidades cognitivas como la capacidad conceptual de categorizar en términos de *valor* (bueno/malo) la conducta propia y ajena, como también la capacidad de transmitir dicha categorización aprobando (reconocimiento social) o desaprobando (rechazo social) la conducta puesta en acción por otros individuos; una capacidad constitutiva del sistema de *aprendizaje assessor*. Se trata

de la aparición de uno de nuestros antepasados homínidos en el proceso evolutivo de nuestra especie, el *Homo Suadens* o individuo *assessor* (del latín *suadeo*: valorar, aprobar, aconsejar) y su sistema de transmisión cultural, el sistema de *aprendizaje assessor*.

En este sistema de aprendizaje, para el individuo *assessor* la imitación es un recurso importante dentro del proceso de aprendizaje social, pero su utilidad no tiene la función determinante de la adopción positiva de la conducta ensayada. La imitación es un mecanismo para descubrir a través de la experiencia mimética una conducta concreta dentro de un grupo de referencia.

Según los hermanos Castro (*et al*.) existen tres etapas en todo proceso de aprendizaje de una conducta por parte de primates tanto humanos como no humanos, y es en este proceso donde la *imitación* adquiere sentido: «primera, descubrir y aprender a llevar a cabo una conducta; segunda, ponerla a prueba y evaluar la conducta aprendida; y tercera, rechazar o incorporar la conducta dentro del repertorio personal de cada individuo».

Incorporar –o no– una conducta depende del grado de satisfacción o rechazo que provoca al ponerla en práctica, así como del grado de satisfacción por el reconocimiento social de los *«Otros»* y, no obstante, al igual que otros primates, podemos rechazar la conducta si cambia la recompensa obtenida. La *imitación* es útil para descubrir una conducta a través del proceso de mímesis pero no resulta determinante en la decisión de incorporar la conducta a nuestro repertorio.

En los procesos de descubrimiento o puesta en práctica de una determinada conducta dentro de un grupo de referencia (familia, amigos, colegas de profesión, etc.), la *imitación* no debe ser entendida como una capacidad *«autopoiésica»*[10] de ninguna estructura externa y coactiva que penetra en los individuos sistemáticamente reducidos a la reproducción mecanicista y absorbente de las conductas ensayadas. Es decir, el *Homo suadens* puede introducir cambios en su repertorio conductual en función de dos fuentes de *valor*: una, «biológica», que se refiere al placer o displacer asociado al mero hecho de poner en práctica una conducta, y la otra, «social», relacionada con el *placer* –o *displacer*– que provoca el reconocimiento o rechazo social obtenido al explotar una conducta que es aprobada –o reprobada– por los *«Otros»*.

Por consiguiente, no nos dedicamos a imitar y reproducir conductas como marionetas de una realidad cultural que nos posee y configura, sino solo aquellas que en nuestra red de interacciones locales, repleta de *valores* de lo verdadero, lo bello y lo bueno (lo deseable) creemos que nos van satisfacer emocionalmente y con las que creemos que vamos a obtener un reconocimiento social dentro de un grupo de referencia (*burbujas*).[11]

Llegados a este punto, podemos afirmar que ser reconocido o rechazado por los *«Otros»* (los nuestros, las personas más cercanas) constituye un acto de aprobación o reprobación social de la conducta que implica un *juicio valorativo* que se transmite intersubjetivamente cuando incorporamos una conducta (porque es buena, deseable y emocionalmente satisfactoria) o la rechazamos (por considerarla mala, que no se ajusta a lo deseable, por lo que su puesta en práctica no es emocionalmente satisfactoria). Es en términos de *valores* por el que se puede entender la *transmisión cultural* de las creencias en el proceso de aprendizaje social. Esta es la forma *de aprendizaje assessor,* que ha tenido efectos adaptativos tales como: a) incrementar «la fidelidad de la transmisión cultural, algo esencial para que el aprendizaje social funcione como un sistema de herencia acumulativo como el humano, ya que cuando la réplica no es fiel el individuo es reprobado y empujado a intentarlo de nuevo»; b) permitir «cuando hay varias alternativas culturales a las que el individuo puede tener acceso por observación o por aprendizaje individual, una rápida categorización de las mismas como positivas o negativas en función de las preferencias paternas»; c) controlar «la tendencias imitativas y exploratorias de los hijos prohibiéndoles el acceso a conductas que, por su edad, pueden ser potencialmente peligrosas. De este modo se sientan las bases de un sistema de aprendizaje social, el *aprendizaje assessor*, que adquiere propiedades de un auténtico sistema de herencia cultural al incrementar el parecido fenotípico entre padres e hijos».

No obstante, aunque en la parte inicial del proceso de ontogenia del individuo *assessor* las interacciones parentales son más intensas y preferenciales, queremos dejar claro que no nos referimos a un modo de aprendizaje exclusivamente parental, sino que el aprendizaje se desplaza a un plano más general donde son los *«Otros»,* con los que co-habitamos e interactuamos en los grupos de referencia, los que categorizan nuestra conducta en términos valorativos. Desde esta propuesta naturalista se sugiere «que los humanos han desarrollado mecanismos psicológicos que nos han hecho receptivos primero a los consejos parentales y, después, a la opinión de los miembros de nuestro grupo social de referencia. […] Los individuos *assessor* no pueden evitar percibir la conducta teñida de valor» (Castro et al., 2012: 51).

Lo característicamente humano es el componente social que implica el reconocimiento o rechazo de una conducta por parte de las personas con las que más íntima e intensamente nos relacionamos. Resultan fundamentales las emociones que producen esa aprobación o reprobación social, porque son percibidas por el individuo como parte de la conducta en un sentido amplio. Tanto si incorporamos como si rechazamos la conducta, las emociones que nos provoca su puesta en práctica son percibidas como parte de la misma, y determinan en última instancia la categorización de lo favorable o desfavorable que pueda haber en ella. Por lo tanto, las emociones de *placer/displacer* asociadas a una conducta son decisivas a la hora de incorporar o no dicha conducta:

10 Aquí nos referimos a la «autopoiesis» que conceptualizan Humberto Maturana y Francisco Varela. Véase: Varela, Francisco J.; Maturana, Humberto R. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

11 Las burbujas (o *plikas* en el sentido que le dan los hermanos Castro)son el entretejido extático [de éxtasis] de los sujetos en el espacio interior común donde se nutren mutuamente aquellos que viven en verdad juntos (Sloterdijk y Heinrichs, 2004). Sloterdijk se refiere a que los seres humanos vivimos siempre dentro de espacios compartidos, dentro de esferas como mínimo diádicas: placenta/feto; madre/hijo; pareja de amantes; amigos íntimos (Castro et al., 2008a: 303).

> La eficacia del aprendizaje social *assessor* reside precisamente en la satisfacción emocional que los individuos experimentan cuando hacen aquello que aprenden que deben hacer, con independencia de cuál sea el contenido concreto de ese deber. Dicha predisposición provoca el que los individuos *assessor* sientan placer cuando ajustan su conducta a lo que considera correcto su entorno social y, por el contrario, tengan sentimientos de culpa y malestar cuando no es así. […] La lógica subyacente a este proceso, que nosotros denominamos *modus suadens*, se puede esquematizar como sigue: si una conducta es aprobada, entonces es buena. El sistema funciona porque las creencias se construyen de manera similar a como aprendemos por ensayo y error: la aprobación produce placer y esta emoción se transfiere y se interpreta como una propiedad objetiva de la conducta.
>
> (Castro et al., 2009: 300)

Lo singular del *aprendizaje assessor* radica en la capacidad de transmisión de información sobre el *valor* positivo o negativo de las conductas, objetos y organismos. Las creencias son entonces categorizaciones que transmiten esa información cultural en términos de *valores*. Es pues la transmisión de creencias compartidas por el grupo de referencia lo que permite una transmisión de información útil desde el punto de vista adaptativo, es decir, de carácter instrumental y contenido empírico. En este sistema de creencias transmitidas entran en juego tanto las informaciones de lo que se puede hacer como de lo que no se puede hacer dentro de un grupo de referencia.

Por otra parte, esto no implica que pueden existir creencias no instrumentales (sin contenido empírico) aceptadas por el grupo de referencia, esto sería de poco valor adaptativo, y se debe a que son las emociones de *placer* –o *displacer*– lo que determina en última instancia la transmisión de una creencia, independientemente del contenido concreto de la creencia y su categorización como verdadera o falsa. Es éste precisamente uno de los principios, el de *simetría*, del *Programa Fuerte* que hemos descrito anteriormente.

> Todas las sociedades humanas han construido sistemas de creencias y valores a partir de los cuales pueden discriminar, con apariencia de *objetividad*, sobre lo correcto o incorrecto del comportamiento humano. El aprendizaje de estas creencias y *valores* con los que evaluamos el mundo se produce a través de un influjo social continuo. Ahora bien afirmar que el *aprendizaje assessor* funciona generando creencias que el individuo percibe como verdaderas gracias a la influencia social, no es, claro está, lo mismo que afirmar que todo lo que se aprende tiene realmente la misma consideración de *veracidad objetiva*.[12]
>
> (Castro et al., 2012: 53)

Por tanto, un proceso de aprendizaje es un proceso de hacerse, hacerse creyente (positivista, existencialista, constructivista, liberal, yihadista, etc.). Necesitamos «de manera urgente una *fenomenología de las creencias*» en torno a los procesos de subjetivación *suadens*. Se requiere profundizar en la significación de los procesos de subjetivación *suadens* en el marco de la *microsocialidad burbujeante* (*socialidad originaria*). Para ello es necesario atender los procesos de formación de los diferentes sistemas de creencias y *valores* asociados tanto a las conductas aprobadas (lo que se puede, lo que es deseable, lo bueno y aconsejable, qué se debe hacer) como a las reprobadas (lo no aconsejable, lo malo, lo que no se debe hacer) por los individuos *assessor* con los que nos relacionamos en nuestros grupos de referencia:

> El secreto de nuestros aprendizajes consiste en eso mismo, en que estamos hechos para atribuir las razones de nuestra seguridad cognitiva y de nuestro bienestar (o malestar) emocional sobre la (supuesta) objetividad (Verdad, Belleza y Bondad) de sus contenidos y no sobre las sinergias fraguadas mediante el aprendizaje entre lo que creo, lo que hago y lo que siento.
>
> Nuestra naturaleza nos ha dotado de una extraordinaria capacidad para experimentar nuestros aprendizajes atravesados por intensas cargas emocionales cuya misión es conseguir que aquello que nos es dado -mostrado, enseñado, ofrecido- en el marco de los vínculos de la *socialidad primordial* —interacciones burbujeantes, en los entornos espaciotemporales en los que construimos nuestras *intimidades*— nos resulte cargado con los valores de lo *Verdadero*, lo *Bueno* y lo *Bello* y aprendamos a desearlo y a experimentar placer y bienestar con su ejecución y presencia y displacer y malestar cuando faltamos a su exigencia. Esta es la razón por la cual todo conocimiento, toda representación, toda práctica social, poseen la naturaleza de la creencia.
>
> (Castro et al., 2012: 71-74)

8. Conclusiones

Lo paradójico de una potencial *praxis* sociológica desprovista de *juicios de valor* es que precisamente nuestra naturaleza de aprendizaje y transmisión de conocimiento, tal y como viene demostrando el *programa naturalista*, es valorativa, emocional, credencial. Llegados a este punto, podemos decir que la *objetividad* es una cuestión de convención social siempre valorativa, esto es, los *valores* (de lo bello, lo bueno y lo verdadero) son enseñados y aprendidos convencionalmente e independientemente del contenido empírico de las creencias con las que se identifican dichos *valores*, digamos, creencias falsas y verdaderas se explican por las mismas causas. De aquí se desprende que la *objetividad* es una quimera tanto para la teoría social que, como hemos visto, padece tanto de los denominados «parámetros valorativos» por Abraham Edel

12 Las cursivas son nuestras.

(1969: 255), y que vienen dados por una creencia errónea sobre la *naturaleza humana*, como también para la *praxis* de enseñanza del profesor a sus alumnos. *Hechos y valores* son, pues, inseparables en los diferentes niveles de análisis: epistemológico, metodológico, técnico-práctico, donde el individuo *assessor* aconseja (profesor/maestro) o es aconsejado (alumno/aprendiz), como demuestra el hecho de que podamos convenir la verdad de algo que es empíricamente falso.

A su vez, la cuestión sobre cómo se van construyendo nuestras visiones del mundo (convenciones valorativas e ideológicas) y de nosotros mismos, ha tenido históricamente dos formas de ser enfrentada (Ricoeur, 1996: 276; Lizcano, 2006: 247-248): una, *crítica*, que hace referencia a una *actitud de sospecha* (en la estela de Nietzsche, Marx, Mannheim...) acerca de los discursos dominantes (siempre ideológicos como se desprende de *la paradoja de Mannheim*) que se nos quieren hacer pasar por un conocimiento que deforma y oculta la realidad de dominación de unos sobre otros, tal y como hemos intentado describir a cerca de las influencias ideológicas que se dan tanto en el Modelo Estándar (ME) de las ciencias sociales como en la economía neoclásica. La otra forma es *comprensiva*, y hace referencia a lo que se denomina *«actitud de escucha»* que desenfoca la definición del conocimiento como engaño y pretende escuchar porque los individuos dicen lo que dicen y piensan lo que piensan, es decir, escucha las diferentes formas de saber en los diferentes grupos y culturas en un momento histórico concreto para fijarse como los individuos construyen el conocimiento científico, político, simbólico y, también, ese saber con el que se enfrentan a los avatares de su vida cotidiana. Ambas posturas son los pilares sobre los que hoy se construye la sociología del conocimiento y, como apunta Lizcano, la elección por una de ellas (no se pueden adoptar simultáneamente) es más bien una cuestión de carácter ideológico o ético que epistemológico.

En suma, la elección sobre la cuestión epistemológica-metodológica (qué se puede conocer y cómo debe conocerse) deriva en una decisión ética o ideológica, es decir, *valorativa* y convencional, y por consiguiente, no se puede pretender hacer de la sociología (ni de ninguna otra disciplina) una ciencia aséptica libre de *valores*. Como hemos dicho, parece impensable una teoría sobre la *naturaleza humana* que no contemple la dimensión ideológica. Sin embargo, nos parece muy importante a su vez tener también un *«actitud de escucha»*, pues es en la *«socialidad originaria»* de los pequeños grupos, donde se da esa cháchara, ese susurro local, donde los individuos que dicen lo que dicen y piensan lo que piensan refractan de maneras muy diversas esa dominación que retóricamente vendrían a legitimar las metáforas del discurso dominante; «metáforas que nos piensan», pero que se hibridan a menudo con diferentes y muy diversos y abigarrados imaginarios locales tanto para los sujetos de la enunciación retórica como para los receptores *dominados*.

En conclusión, con la *«actitud de escucha»* hacia el *programa naturalista* (estudio de la filogénesis de nuestras creencias en coherencia con los avances que provienen de las ciencias cognitivas) se pretende recorrer el camino inverso para comprender ese imaginario con el que el individuo *assessor* se desenvuelve en su vida cotidiana, algo que puede enriquecer la teoría sociológica e integrar interdisciplinarmente un conjunto de creencias con contenido empírico y *valores* científicos sin asimetrías, de manera que pueda llevarse a la práctica un verdadero paradigma *bio-psico-social*.

Bibliografía

Bauman, Zygmunt (1997) *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.

Bloor, David (1998) *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.

Castro Nogueira, Luis; Miguel Ángel Castro Nogueira, y Julián Morales Navarro (2008a) *Metodología de las ciencias sociales: una introducción crítica*. Madrid: Tecnos.

Castro Nogueira, Luis; Laureano Castro Nogueira y Miguel Ángel Castro Nogueira (2008b) *¿Quién teme a la naturaleza humana?* Madrid: Tecnos.

Castro Nogueira, Luis (2008c) 'Metáforas orgánicas de lo urbano.', Ponencia en la *Conferencia Internacional La Ciudad Viva*, Sevilla, 2008. Vídeo disponible en: *Cisolog*: http://cisolog.com/sociologia/metaforas-organicas-de-lo-urbano-conferencia-de-luis-castro/

Castro Nogueira, Luis; Laureano Castro Nogueira y Miguel Ángel Castro Nogueira, (2009) 'Darwinismo y ciencias sociales: una interpretación evolucionista de la cultura', *Ludus vitalis: revista de filosofía de las ciencias de la vida* 17(32), 281–306.

Castro Nogueira, Luis; Laureano Castro Nogueira y Miguel Ángel Castro Nogueira, (2012) 'Transformando la matriz heurística de las ciencias sociales. Luces (y sombras) de la investigación naturalista de la cultura', *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales* (23), 41–81.

Castro Nogueira, Luis; Miguel Ángel Castro Nogueira y Julián Morales Navarro (2013) *Ciencias sociales y naturaleza humana: una invitación a otra sociología y a sus aplicaciones prácticas*. Madrid: Tecnos.

Cosmides, Leda y John Tooby (1992) 'The psychological foundations of culture', en: Barkow, Jerome H.; Leda Cosmides y John Tooby (1992) *The Adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford University Press.

Edel, Abraham (1969) 'Ciencia social y valores: un estudio de sus interpretaciones', en: Horowitz, Irving Louis (1969) *La Nueva sociología: ensayos en honor de C. Wright Mills*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, Michel (2009) *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Geertz, Clifford (1994) *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.

Giner, Salvador (2010) *Sociología*. Barcelona: Península.

Giner, Salvador; Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres Albero (2006) *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Gouldner, Alvin (1979a) 'El antiminotauro. El mito de una sociología no valorativa', en: Gouldner, Alvin (1979b) *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid: Alianza.

Haraway, Donna (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Kuhn, Thomas (2006) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lamo de Espinosa, Emilio; José María González García y Cristóbal Torres Albero (1994) *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Latour, Bruno y Steve Woolgar (1995) *La Vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.

Lizcano, Emmanuel (2009) 'La economía como ideología. Un análisis socio-metafórico de los discursos sobre "la crisis"', *Revista de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes* 1(16), 85–102.

Lizcano, Emmanuel (2006) *Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Disponible en: http://www.traficantes.net/libros/metaforas-que-nos-piensan. Traficantes de Sueños y Ediciones Bajo Cero.

Mannheim, Karl (1973) *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento*. Madrid: Aguilar.

Morales Navarro, Julián y Luis Abad Márquez (2008) *Introducción a la sociología*. Madrid: Tecnos.

Morin, Edgar (1984) *Ciencia con consciencia.* Disponible en: http://www.edgarmorin.org/libros-sin-costo/87-ciencia-con-conciencia.html. Barcelona: Anthropos.

Morin, Edgar (2011) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Disponible en: http://www.edgarmorin.org/libros-sin-costo/94-los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-de-edgar-morin.html. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.

Ricoeur, Paul (1996) *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.

Ritzer, George (2011) *Teoría sociológica clásica*. México, D.F.: McGraw-Hill.

Schutz, Alfred (1974) *El Problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sloterdijk, Peter y Hans-Jürgen Heinrichs (2004) *El sol y la muerte: investigaciones dialógicas*. Madrid: Siruela.

Sperber, Dan (2005) *Explicar la cultura: un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.

Tarde, Gabriel de (2012) *Las leyes de la imitación; y La sociología*. Madrid: CIS.

Taylor, Ian; Paul Walton y Jock Young (2007) *La nueva criminología. Contribución a una teoría social de la conducta desviada* 3ª Edición. Buenos Aires: Amorrortu.

Tezanos, José Félix (2006) *La explicación sociológica: una introducción a la sociología*. Madrid: UNED.

Weber, Max (1913a) 'El sentido de la neutralidad valorativa de las ciencias sociológicas y económicas', en: Weber, Max (1913b) *Ensayos sobre metodología sociológica*.

Weber, Max (2010) *Por qué no se deben hacer juicios de valor en la sociología y en la economía: (el sentido de 'no hacer juicios de valor' en la sociología y en la economía)*. Madrid: Alianza Editorial.

EL PODER DE LA CIENCIA, LA CIENCIA DEL PODER. INTERESES SOCIALES, PRÁCTICAS CIENTÍFICAS Y DISCURSOS DE (DES)ENMASCARAMIENTO

Jósean Larrión Cartujo[1]

Resumen

Es sabido que continúa aún abierta la controversia general sobre la posible viabilidad humana y ambiental de los organismos modificados genéticamente (OMG). El modelo interpretativo cognitivo, sin duda hoy en día dominante, afirma que si esta discusión todavía no se ha clausurado ello se debería sobre todo a ciertas carencias racionales y empíricas. Según esta concepción, pues, los científicos y técnicos expertos más solventes aquí implicados sí pueden ser realmente formales y objetivos. Estos colectivos de especialistas, más tarde o más temprano, conseguirían así descubrir y representar de una manera fiel y directa una realidad preexistente, en este caso el conjunto de riesgos, ambivalencias e incertidumbres asociados a dichos productos, que de algún modo aguarda a ser desvelada y verificada. Ahora bien, un punto de vista muy diferente al del modelo cognitivo es el que nos ofrece la opción interpretativa materialista. Según este otro modelo analítico, si aún no se ha asistido al cierre de esta polémica ello no se debería en especial a la existencia de ciertas carencias racionales y empíricas. La ausencia de tal consenso en las comunidades científicas involucradas se debería, más bien, a que se está en presencia de un muy sólido conflicto entre intereses sociales contrapuestos. Este trabajo, tomando en cuenta tales consideraciones, persigue contribuir a esclarecer las relaciones genéricas entre el saber y el poder y, más en concreto, entre el conocimiento científico y ciertas expresiones del poder social, político y económico. Se analiza en profundidad, por ello, la tipología de los intereses, instrumentales e ideológicos, que pudieran estar conectados de un modo no accidental sino constitutivo al ámbito específico de la nueva ingeniería genética. La teoría social contemporánea y, muy en particular, las nuevas sociologías del conocimiento nos permitirán, en última instancia, constatar el tenso doble plano analítico, tanto el subjetivo y agencial como el objetivo y estructural, desde donde deben examinarse los intereses profesionales, comunitarios y socioculturales en juego presentes en el gran debate sobre el conocimiento, la evaluación y la administración de los OMG.

Palabras clave: Poder, intereses, ciencia, tecnología, alimentos transgénicos.

1. Interés y desinterés

La noción de 'interés' es clave para entender el devenir secular propio de las actuales sociedades occidentales. Los intereses, en efecto, habrían desplazado significativamente a otros agentes motivacionales de los discursos y las prácticas humanas tales como las pasiones, las leyes naturales, el destino histórico o los designios divinos. El capitalismo moderno, se ha indicado, pudo impulsar a este respecto una notable racionalización de los impulsos pasionales y, más en concreto, una progresiva transformación de la avaricia, la ambición y la ferocidad en política, conveniencia y gloria terrenal (Hirschman, 1998; Weber, 1997).

El interés (del latín, *interesse*, importar), a saber, es la relación entre un sujeto individual o colectivo con un objeto o estado de cosas cuya realización, adquisición o conservación puede mejorar sus condiciones de existencia, o preservarlas si éstas fuesen satisfactorias. Este concepto, se precisa en los diccionarios, puede sin embargo y en último término fundamentarse en una "inclinación del ánimo", pero también en una relación de "provecho, utilidad y ganancia" (RAE, 2006: 835). Se intuye medular esclarecer, ya desde esta primera aproximación, hasta qué punto puede y debe distinguirse entre cómo un sujeto de conocimiento percibe y evalúa (subjetivamente) la realidad social y natural y cómo a este sujeto de conocimiento le conviene (objetivamente) que sea esta realidad para la creación, la obtención o el mantenimiento de ciertos objetos o estados de cosas.

Los filósofos clásicos, ciertamente, al reflexionar sobre la esencia de la retórica, pronto supieron diferenciar el 'interés público' de los 'intereses particulares' (Platón, 1984: 502e). Con todo, la apelación al concepto de interés para entender la naturaleza de los discursos y las prácticas humanas, en efecto, constituye una estrategia hoy en día especialmente extendida y recurrente. El saber espontáneo, por ejemplo, moviliza esta noción al asumir que la causa de las disputas existentes entre diversos colectivos de expertos, a las que suele accederse a través de los medios de comunicación, podría hallarse en los intereses sociales en competencia. Los intereses, se cree, podrían ser los principales agentes responsables de que, finalmente, la balanza pueda inclinarse de uno u otro lado de esos plurales enfrentamientos. Así podría ocurrir,

1 Jósean Larrión Cartujo. Departamento de Sociología. Universidad Pública de Navarra. E-mail: josean.larrion@unavarra.es

justamente, con no pocos debates actuales relacionados con la medicina, la alimentación, la energía nuclear, el cambio climático, las telecomunicaciones o, como detallaremos a continuación, la nueva ingeniería genética.

Empero, también las ciencias sociales y, muy en particular, la sociología del conocimiento y la ciencia recurren con frecuencia al concepto de interés para dar cuenta de la esencia de ciertos procesos de producción y validación de los conocimientos científicos. Si las múltiples discusiones científicas no se cierran (a pesar del recurso declarado y efectivo a la racionalidad científica y la práctica experimental), parece asumirse también en estos ambientes académicos más rigurosos y especializados, ello podría deberse a la presencia casi omnipresente del poder y, más en concreto, a la naturaleza esencialmente tensa de los intereses sociales puestos en circulación (Bloor, 1998: 248-252; Solís, 1994: 41-64).

Según subrayan la filosofía de la ciencia formalista y la sociología de la ciencia normativa, no obstante, los intereses serían componentes sociales que, por desgracia, también se adhieren al propio conocimiento científico (Popper, 1962; Merton, 1977). Eso sí, de acuerdo con tales tradiciones teóricas (que en lo sucesivo procuraremos rebatir), estos intereses harían acto de presencia sólo antes o después de (pero nunca durante) la lógica interna de la investigación. Si así ocurriera, por las causas que fuesen, el resultado no podría ser otro, al parecer, que una 'ciencia mala', es decir, que una ciencia falsa e interesada, contaminada y desnaturalizada. De ahí que, en principio, a los factores sociales (externos) de ningún modo se les reconozca la capacidad de afectar positivamente a la generación de los contenidos científicos (internos). La ciencia de por sí sería neutra, aséptica y desinteresada, se entenderá, y sus efectos de poder se restringirían a sus usos y abusos, aplicaciones y tergiversaciones. El único interés que podría (y a la postre debería) hacer acto de presencia en la actual actividad científica, por tanto, sería el amor por la verdad y la confianza plena en que ésta es fuente segura de progreso económico y social. La cuestión clave que aquí abordaremos, en definitiva, es en qué medida cabe considerar (como se considera especialmente desde la filosofía popperiana y la sociología mertoniana) a los intereses sociales como algo inherentemente ajeno a, e incluso de por sí siempre pernicioso para, la práctica científica contemporánea (Iranzo, 1995; Rodríguez Zoya, 2011).

El mundo material y las experiencias que de él tenemos y que en torno a él construimos, se ha indicado, deben jugar un papel activo fundamental en las explicaciones sociológicas del conocimiento científico (Bloor, 1998: 73-77). Es por ello que, frente a las habituales concepciones popperiana y mertoniana (que entendemos en exceso abstractas, ahistóricas y autorreferenciales), parece oportuno plantearnos ciertos interrogantes: En sentido genérico, por ejemplo, ¿qué relaciones cabe advertir en nuestras sociedades entre el saber y el poder? ¿Son posibles los actos científicos realmente asépticos, imparciales o desinteresados? ¿Es el poder aquello que, también en la ciencia moderna, fija identidades, impone significados y predice comportamientos? ¿Con arreglo a qué criterios, en todo caso, debería concebirse legítimo que el poder social, político y económico guiara, controlara o gestionara la producción de conocimiento científico? ¿Tiene algún sentido contraponer unos científicos pasivos, desinteresados y autónomos a otros activos, interesados y comprometidos (con ciertas causas altruistas o egoístas, públicas o privadas, humanitarias o empresariales)? Y, más particularmente, ¿hasta qué punto los expertos implicados por ejemplo en el campo de la nueva ingeniería genética pueden y deben permanecer, en el desempeño de sus labores efectivas rutinarias, deliberadamente ajenos a las prácticas, los usos y las repercusiones sociales y ambientales que pudieran asociarse con sus dictámenes oficiales sobre el conocimiento, la evaluación y la administración de los Organismos Modificados Genéticamente (OMG)?

2. Saber y poder, poder y saber

La declarada relación entre 'saber' y 'poder', en principio, evidencia ya desde un inicio que nuestra noción de conocimiento no debe disociarse en exceso de nuestra noción de poder social. Se nos da a entender que el saber incrementa el poder y, recursivamente, que el poder genera nuevo saber. A pocos resultará extraña, en efecto, la ya manida afirmación según la cual "saber es poder". La ciencia moderna ha sido pensada con asiduidad como el instrumento por excelencia para la más conveniente transformación de la naturaleza. El conocimiento no parece pues ser fácilmente separable de sus formas sociales (más específicamente, políticas) de producción, distribución y utilización. Así, quien conociese las leyes de la naturaleza, desveladas a través de la observación y la experimentación, poseería en gran medida también los medios que le permitirían controlarla, dominarla y manipularla. El clásico proyecto baconiano del saber, que ciertamente rinde culto a una ciencia elitista, autónoma y socialmente responsable, consistiría en analizar con rigor la naturaleza para, en última instancia, mejorar la calidad de vida de los hombres y recuperar el derecho inalienable que éstos poseerían sobre aquélla (Bacon, 1985; Polanyi, 1962).

Según la tradición marxista, por su parte, como es sabido, quedaría claro que las ideas de los grupos dominantes en una sociedad serían las ideas dominantes en esa sociedad (Marx y Engels, 1970). La verdad sería en tal caso la visión de los hechos propia de los grupos sociales más poderosos. Aquí se advierte que el poder social puede ser, también en lo que atañe al conocimiento, causa de alienación, falsa conciencia y pernicioso enmascaramiento. El grupo social que ejercería el poder material dominante en una sociedad, por consiguiente, sería el grupo social que ejercería el poder cognitivo y espiritual dominante en esa sociedad. Con todo, más allá pues de la perspectiva marxista ortodoxa (seguramente en exceso simplificada y estereotipada), se alcanza a entender que el poder material de la ciencia puede cambiar el mundo, pero también nuestras ideas sobre el mundo y, por extensión, nuestras formas de relacionarnos con ese mundo e incluso con nosotros mismos.

El poder que todo lo puede, el poder que se ejerce y padece, por lo demás, tendría incluso la capacidad de poner fin a casi cualquier tipo de discusión o enfrentamiento. Así, según nos enseñan algunas de nuestras más célebres obras literarias, la cuestión primordial en ocasiones no es qué significan objetivamente las palabras sino quién tiene realmente el poder en una sociedad (Carroll, 2001: 122-123). Aplicado a la forma de entender el pasado de una colectividad, esto conlleva que la verdad de la historia de lo ocurrido se corresponde con frecuencia con la narración que, tras el combate, los vencedores escriben e imponen sobre los vencidos (Benjamin, 1987: 175-191). Las luchas más encarnizadas, se nos señala, no se generarían sobre los usos sociales de la verdad, sean éstos buenos o malos, justos o abusivos, sino en torno a la verdad en sí misma y a cómo se decide en cada contexto qué conjunto de reglas tendrán la autoridad suficiente para discriminar lo cierto de lo falso, lo racional de lo irracional y lo significativo de lo irrelevante (Nietzsche, 1998; Foucault, 1992: 188; Elías, 1994).

Se entiende fácilmente, por ello, que los gobiernos de los países más industrializados discutan y decidan sobre política científica (y tecnológica) casi del mismo modo que lo harían sobre política social, educativa, industrial o económica. El hecho como tal no es nuevo en términos históricos, sin duda, pero sí adquiere una nueva dimensión en especial tras la II Guerra Mundial (Bush, 1999). Son estas relaciones entre la ciencia y el poder, justamente, las que han contribuido a que las tradicionales narrativas de la revelación hayan sido progresivamente desplazadas por las modernas narrativas de la conducción, la fabricación, el desarrollo y el aprovechamiento (Albornoz, 2007; Mitcham y Briggle, 2007). Habrá de convenirse, por consiguiente, que la verdad no es desvelada (en la naturaleza) sino producida (por la sociedad) y que, más concretamente, productos físicos tales como los alimentos transgénicos, como sostendremos, no son ni deben concebirse independientes de la cognición humana, el orden social imperante y la consiguiente distribución del poder y el conocimiento.

3. Conocimiento científico y poder social, político y económico

La cuestión es ahora esclarecer qué implicaciones podrían tener tales enfoques, críticos pero genéricos, para el caso sin duda especial de los discursos y las prácticas científicas contemporáneas. Las controversias científicas, en efecto, expresan disputas entre diversos sujetos individuales y colectivos por la interpretación pública de la auténtica realidad de las cosas. Según el lenguaje constructivista, cabría decir que la 'verdad científica' es el resultado, que no la causa, de un férreo envite de luchas de poder. El 'campo científico', por ende, traduciría una competición por los beneficios específicos de este campo, es decir, una pugna conducida por la búsqueda de unos intereses no reducibles sólo a los intereses económicos. Estos intereses específicos, por ejemplo, serían los premios a la investigación, la prioridad en los descubrimientos y el prestigio personal, profesional y social. Éstos, precisamente, como bien se ha sabido constatar, serían percibidos socialmente como unas prácticas no interesadas, esto es, como unas prácticas definidas más bien por el clásico imperativo normativo del 'interés por el desinterés' (Bourdieu, 1999: 84-90).

Este campo científico podría entenderse como un 'campo magnético' y también como un 'campo de batalla'. Los científicos actuales compiten por recibir subvenciones (públicas y privadas), pero igualmente por conquistar y sentir reconocido cierto prestigio académico y social. Esta autoridad sería definida tanto en virtud del reconocimiento de la capacidad científica como en relación con el poder social a ella asociado. El campo científico, por tanto, sería el espacio de una lucha de apuestas personales, profesionales y sociales donde la cuestión clave en juego es el monopolio de la autoridad científica. Sólo quienes dispusieran de dicha autoridad, justamente, podrían dictaminar qué es lo racional (y lo irracional), qué debe (o no) publicarse en las revistas de mayor prestigio o qué programas de investigación deben desarrollarse (o abandonarse) (Bourdieu, 2003).

Cabe advertir entonces, como desde la sociología del conocimiento científico ya se ha indicado, que la distribución social del poder traduce y expresa una distribución social del conocimiento (Barnes, 1977 y 1990; Barnes y MacKenzie, 1979). Las acciones de los expertos, en coherencia, también podrían entenderse como luchas de poder por el reconocimiento de sus representaciones. Así, la lucha que usualmente se establece en una controversia científica, entre quienes abogan por unas ideas y quienes las cuestionan, podría concebirse como una lucha por el crédito y la credibilidad. La ciencia, como decimos, no descubriría una realidad sólida y preexistente, sino que sería una práctica social orientada a su abierta, contingente y controvertida ideación, representación y comunicación. Con lo cual, parece evidente que conflictos científicos tales como el erigido en torno a la ingeniería genética no deberían asumirse sin mayor cuestionamiento como competiciones limpias, lógicas y fácilmente resolubles entre argumentos más o menos racionales o irracionales, o entre experimentos más o menos correctos o incorrectos.

Se reivindica, por ello, una muy conveniente sustitución de las narrativas pacifistas por las narrativas belicistas. Las nuevas sociologías del conocimiento, precisamente, nos han mostrado que la imagen que quizá mejor traduzca esta concepción más crítica y realista de la ciencia sea la así llamada 'metáfora de la guerra' (Latour, 1992; Iranzo, 1995). Mediante la movilización de esta otra metáfora, en efecto, probablemente podamos entender mejor la naturaleza de la controversia sobre la viabilidad de los OMG. Al fin y al cabo, serían las imágenes más que los enunciados formales lo que conformaría muchas de nuestras convicciones más poderosas sobre el mundo social y natural (Nietzsche, 1998; Rorty, 1989; Lakoff y Johnson, 1998). Se tornan esenciales, por consiguiente, las investigaciones que, indagando en

esas complejas y cambiantes conexiones entre saber y poder, entre ciencia y política, han sido realizadas tanto desde la filosofía política de la ciencia (Rouse, 1987) como desde la sociología política de la ciencia (Torres Albero, 1994).

Según esta imagen bélica o, si se prefiere, política, como decimos, la ciencia se presenta como una lucha de poder por la conquista y el mantenimiento del propio poder. Esta metáfora nos habla de vida y muerte, paz y conflicto, aliados y enemigos. Así, cabe reiterar, los hechos científicos no serían previos y desvelados sino socialmente construidos, conquistados y estabilizados. Los científicos, entonces, se esforzarían por disponer del uso de la fuerza autorizada para resolver en beneficio propio cada uno de los enfrentamientos. La práctica científica real, en suma, poco tendría que ver con ese mundo científico tan puro, limpio y pacífico que presentan muchos de los filósofos racionalistas y los epistemólogos formalistas (Latour, 1992: 166). Así, la cuestión clave no es que la ciencia genere y ampare al poder (trasladando y legitimando, como en el caso de los alimentos transgénicos, ciertos productos de laboratorio al y en el mundo natural y social exterior), que también, sino que la ciencia en sí misma es y está constituida por ese mismo poder. Es decir, que no es que la ciencia afecte a la sociedad sino que la ciencia es ella misma sociedad. En lo que atañe a este caso concreto, la victoria, es decir, el ansiado territorio a conquistar y conservar, sería por supuesto obtener las máximas cuotas de credibilidad, tanto del resto de los expertos como del conjunto de la sociedad, para estabilizar los saberes y las prácticas asociados con la identidad y el comportamiento de los OMG (Larrión, 2005; Mendiola, 2006).

4. Intereses técnicos e instrumentales

Llegados a este punto, parece oportuno analizar la tipología de los intereses sociales que podrían posibilitar y condicionar la generación y la validación de los conocimientos científicos. En respuesta a la ilusión objetivista y positivista, se ha indicado que existirían tres categorías esenciales de procesos de investigación científica. Así, existiría una conexión específica entre las reglas lógicas y metodológicas y los intereses particulares que guiarían esas tres formas de conocimiento. Inicialmente, en el ejercicio de las ciencias naturales y empírico analíticas, intervendría un 'interés técnico e instrumental' del conocimiento orientado hacia el control, la manipulación, la explotación y la predicción de objetos y fenómenos. Asimismo, en el ejercicio de las ciencias sociales histórico hermenéuticas, intervendría un 'interés práctico y comprensivo' del conocimiento orientado hacia la obtención de un consenso dialogado sobre lo que los hombres y han sido. Por último, se sostendrá, en el ejercicio de las ciencias sociales orientadas específicamente hacia la autorreflexión y la crítica de las formas de dominación social, intervendría un tipo de 'interés liberador o emancipatorio' (Habermas, 1989 y 1999).

El interés técnico e instrumental, más concretamente, sería un interés cognitivo orientado hacia la exclusiva disponibilidad de los procesos objetivados. Se trataría así de un interés relativo a la predicción, la manipulación y el control de realidades y acontecimiento. Este interés técnico e instrumental, a su vez, posibilitaría distintos intereses cognitivos y epistémicos para la elaboración de leyes, conceptos y principios progresivamente útiles y poderosos.

Según el modelo cognitivo, el saber experto sí puede ser plenamente racional y objetivo, pero éste siempre corre el riesgo de convertirse en una mercancía u objeto de intercambio. La ciencia puede entenderse como un medio, pero también como un fin utilitario. Ésta puede concebirse como un mero instrumento, plenamente aséptico, impoluto y descarnado, pero igualmente como fuente, expresión y destinatario del poder social. Los expertos implicados en esta controversia (los posicionados claramente a favor de los transgénicos, pero también los ubicados abiertamente en contra de estos mismos productos y procedimientos), cabría constatar, sí podrían, por tanto, ser objeto de múltiples relaciones de control (político), dominación (social) y transacción (económica).

Vemos, entonces, que el modelo técnico e instrumental, defendido en especial para las ciencias naturales y empírico analíticas, constituye un claro subproducto del modelo cognitivo más general. Se sugiere, en efecto, que el conocimiento científico y técnico experto sí podría ser completamente racional y objetivo. Lo único lamentable sería que este conocimiento fuera instrumentalizado después por los grupos sociales en pugna con la finalidad de legitimar ciertos discursos y prácticas, en principio, ajenas al complejo ciencia y tecnología. Con lo cual, el modelo técnico e instrumental no sólo es perfectamente compatible con el modelo cognitivo sino que, incluso, éste desempeña unas funciones complementarias en relación con dicho modelo de la transparencia.

Frente a la conocida propuesta habermasiana, no obstante, se ha advertido que toda crítica de la dominación social requiere de una comprensión de ese estado de dominación. Inversamente, toda comprensión de lo humano contendría en sí misma un enorme potencial crítico y emancipatorio. Sin embargo, la cuestión clave es esclarecer en qué medida el conocimiento propio de las ciencias naturales y empírico analíticas debe asociarse por necesidad con el exclusivo interés técnico e instrumental. Así, cabe preguntarse hasta qué punto los pronunciamientos científicos asociados a ambos paradigmas aquí en controversia (uno defensor y legitimador y otro crítico y deslegitimador de estas nuevas biotecnologías) deberían entenderse únicamente con arreglo a este interés técnico e instrumental.

Según la tradición hermenéutica, pues, difícilmente los procesos de generación y validación del conocimiento podrían desprenderse por completo del peso de los factores sociales. Así, el conocimiento científico no se hallaría plenamente fuera de los prejuicios, el lenguaje, la ideología y la tradición, sino que éste siempre se encontraría posibilitado y limitado por aquéllos. Los prejuicios humanos, entonces, no serían una barrera a superar sino, más bien, una de las condiciones de

posibilidad para el surgimiento y el desarrollo de tales conocimientos. El problema consiste en que, según se denunciará, las posiciones filosóficas positivistas herederas de la Ilustración francesa habrían sobreestimado el poder de la reflexión y la racionalidad científica.

Estas concepciones, por tanto, se habrían equivocado al concebir los prejuicios como algo totalmente negativo que debería ser progresivamente neutralizado y superado. De ahí que no se conocería a pesar de los prejuicios sino que se conocería, precisamente, a través de y gracias a tales prejuicios. Los prejuicios, entonces, no deberían entenderse como un firme obstáculo para la constitución de los auténticos saberes científicos. Éstos serían la condición previa y el medio necesario para el desarrollo de la ciencia misma y para la edificación de un criterio que permita diferenciar lo verdadero de lo falso, lo racional de lo irracional y lo relevante de lo superfluo. Es por ello, justamente, que la ciencia nunca podría liberarse por entero de los prejuicios, las ideologías y las formas de dominación social. Las ciencias naturales y empírico analíticas, en definitiva, tampoco podrían situarse, por mucha reflexión, racionalidad o metodología científica que se pretenda movilizar, al margen por completo de la ideología, la dominación y el problema hermenéutico fundamental (Gadamer, 1984; Ricoeur, 1989).

5. Intereses valorativos e ideológicos

El interés instrumental, sin embargo, no ha sido el único interés atribuido a los procesos de génesis y validación de los productos científicos. Los intereses pueden ser instrumentales, pues permiten predecir, controlar y transformar la naturaleza, pero también ideológicos, ya que posibilitan la justificación de múltiples discursos y prácticas sociales. Según la tradición marxista, como ya hemos anticipado, las ideas de los grupos dominantes en una sociedad expresan las ideas dominantes en esa sociedad (Marx y Engels, 1970). En coherencia, se entiende que no existe teoría de la realidad que no albergue en sí misma unos intereses sociales específicos. El posible contenido de verdad inserto en las prácticas científicas, entonces, debería entenderse no en el marco de una reflexión (pretendidamente) racional y objetiva sino con arreglo a la actividad social efectiva. El propio concepto de 'razón técnica', en suma, tal y como habrían denunciado los críticos frankfurtianos, igualmente podría convertirse en una expresión ideológica, esto es, en un saber enmascarador y funcional para la reproducción material y cultural en las sociedades capitalistas contemporáneas (Horkheimer, 2000; Marcuse, 1994).

La instrumentalización de las cosas, pues, podría contribuir a la instrumentalización de los hombres. La clásica concepción lineal que asocia 'ciencia' con 'emancipación' humana habría sido, en todo caso, hondamente problematizada. Se discuten ambos conceptos (quizá en exceso abstractos, idealizados y ahistóricos) y también cómo éstos se relacionan, retroalimentan o contradicen. El problema es que buena parte de las formas que adoptan las actuales ideologías expresarían una perniciosa reducción de los intereses hermenéutico y comunicativo a este tipo de interés instrumental. Se advierte así que la razón humana no siempre guía a las sociedades modernas hacia la tierra de la felicidad, la libertad o el progreso social. La razón instrumental también podría conducir a éstas (en rigor, ya lo habría hecho y lo continuaría haciendo) hacia escenarios donde dicha razón contribuye a la puesta en práctica de atroces formas de explotación y sometimiento. Cobra aquí también pleno sentido, ciertamente, la consabida tesis habermasiana que concibe a la ciencia y la técnica no como entes inherentemente positivos, autónomos y descarnados sino, antes bien, como formas sociales por fuerza falibles y limitadas, arriesgadas y ambivalentes, sometibles e instrumentalizables (Habermas, 1989 y 1999; Rodríguez Fouz, 1997).

El 'interés ideológico', en concreto, sería un interés social, político o económico encubierto con frecuencia bajo el socorrido barniz de la racionalidad científica y la eficiencia tecnológica. Según las nuevas sociologías del conocimiento, los intereses ideológicos serían intereses sociales enmascarados relativos a la organización social específica en la que se produce y justifica el saber científico (Barnes, 1977 y 1990; Barnes y MacKenzie, 1979; Bloor, 1998: 248-252). Los intereses ideológicos serían unos intereses secundarios, porque no estarían socialmente explicitados y porque estarían ocultos los criterios por los que se asignan unos intereses a ciertos conocimientos. Su presencia, como decimos, serviría para otorgar un respaldo legitimador a ciertas situaciones y estados de cosas. Estos intereses intervendrían en la génesis y la validación de las creencias científicas. Ahora bien, la incidencia de éstos sería aún más evidente en las controversias erigidas en torno a la evaluación de ciertos productos tecnocientíficos ya puestos en circulación. El condicionamiento de estos intereses ideológicos, por consiguiente, podría ser determinante, al igual que en otros conflictos afines relacionados con la política medioambiental española, europea e internacional, para esclarecer los debates permanentes generados sobre los procesos de diagnóstico, evaluación y gestión de los efectos adversos derivados de la libre proliferación mundial de los OMG (Aguilar, 1997).

Los intereses ideológicos bien podrían ser de tres tipos fundamentales (Shapin, 1982 y 1994; MacKenzie, 1994). Inicialmente, estarían los 'intereses ideológicos profesionales'. Éstos afectarían a los individuos y los grupos profesionales dentro de la comunidad científica y serían exclusivamente internos a estas comunidades. Además, existirían los 'intereses ideológicos comunitarios', que vincularían las comunidades científicas respecto a otras comunidades y en relación con el contexto social más próximo. Por último, estarían los 'intereses ideológicos socioculturales' en sentido estricto. Éstos, que serían el tipo más representativo de los intereses ideológicos, actuarían en una doble dirección. Por un lado, mediante la utilización en la ciencia de patrones, modelos y actitudes culturales que funcionarían en la sociedad. Este caso ocurriría

cuando ciertas creencias científicas son influidas por las concepciones dominantes en las actuales sociedades. Por otro lado, mediante el uso social de sucesos que se dan en la naturaleza. Este otro caso, inversamente, consistiría en el uso encubierto y conservador del conocimiento que da cuenta de la naturaleza para la justificación de ciertos discursos y prácticas sociales. Como bien lo acredita la historia de la ciencia moderna y contemporánea, queda claro que la sociedad sirve a la ciencia tanto como la ciencia lo hace a la sociedad y que, por tanto, los más restringidos intereses ideológicos profesionales y comunitarios de ningún modo deben concebirse inmunes a, o desconectados de, estos otros intereses ideológicos sociales mucho más genéricos y extendidos (Solís, 1994: 41-64; Sánchez Ron, 2007).

6. Agencia y subjetividad

El concepto de interés, cabe insistir, puede entenderse desde un punto de vista tanto subjetivo como objetivo. Éste es analizable como una "inclinación del ánimo", pero también como una relación de "provecho, utilidad y ganancia" (RAE, 2006: 835). La dimensión subjetiva del concepto de interés, por su parte, ha ocupado un lugar central en las ciencias sociales. Así, en clave weberiana, la 'acción social' sería una acción humana a la que los actores implicados enlazan un sentido mentado. La propia 'sociología' sería la ciencia que interpreta la acción social humana subjetivamente orientada, para así explicarla en sus desarrollos y repercusiones. La labor sociológica, por ende, consistiría en comprender las intenciones y los significados mentados y subjetivos de los actores. El factor central aquí implicado sería, entonces, el individuo y el significado subjetivo atribuido a sus propias acciones en sociedad (Weber, 1971 y 1993). A juicio de los defensores del individualismo metodológico y la teoría de la elección racional, igualmente, el interés egoísta, utilitario y racional es el único móvil factible, es decir, la única motivación del actor digna de ser tomada en consideración (Coleman, 1973; Elster, 1989; Boudon, 1989).

Según la sociología normativa de la ciencia, como es sabido, el quehacer científico es fruto del seguimiento, más o menos pasivo, pautado e inconsciente, de las reglas, las normas y los valores que regirían férreamente en este tipo de comunidades (Merton, 1977). El casi sacrosanto 'ethos científico', cabría objetar, podría pensarse como una profecía que se autocumple, pero también podría considerarse como una ideología funcionalista deformante y enmascaradota. Desde este punto de vista más crítico y realista, advertirán las nuevas sociologías del conocimiento, la ciencia sería antes bien una práctica ciertamente utilitaria, intencional y estratégica. Se estaría resaltando así el carácter esencialmente activo de la cognición humana. La noción de interés, pues, giraría aquí en torno a la idea de una ciencia orientada de un modo activo y consciente hacia la consecución de ciertas metas. Cabe entender, por ende, que la génesis y la validación del saber científico estarían orientadas de un modo reflexivo y deliberado hacia la consecución de ciertos intereses (que para la filosofía popperiana y la sociología mertoniana serían, como hemos indicado) distorsionantes, extra-científicos y no-epistémicos. El científico, en suma, deja de ser un sujeto pasivo (que escucha a la naturaleza, registra sus secretos y cumple fielmente con los protocolos institucionales) para redefinirse como un agente activo (que pregunta, interpreta, propone y negocia sus representaciones respetando dichos protocolos pero sólo cuando cree que éstos puedan serle de su conveniencia) (Barnes, 1990; Shapin, 1994; MacKenzie, 1994).

En el caso de la visión subjetivista, como vemos, priman los intereses conscientes y estratégicos. En el caso de la visión objetivista, en cambio, primarán las atribuciones de los intereses realizadas por posibles observadores al margen de los estados de conciencia de los actores objetivamente implicados. Con esta distinción, empero, no cabe equiparar la dimensión subjetiva con las formas falsas o virtuales de los intereses sociales. Inversamente, tampoco debería asociarse la dimensión objetiva con las formas ciertas o reales de la comprensión de los intereses. Así, la realidad de las ilusiones no sería precisamente irreal por ilusoria. La dimensión subjetiva de lo social, entonces, sería también y en cierto modo real y objetiva. En efecto, como muy bien se ha sabido explicitar, si los actores sociales definen de un modo mentado una situación específica originariamente irreal como objetiva, ésta será real cuando menos en sus consecuencias (Merton, 1980: 173-185 y 1992: 419-434).

7. Estructura y objetividad

Vemos, pues, la pertinencia de este doble plano de análisis desde donde estudiar los intereses sociales y sus relaciones con los discursos y las prácticas científicas. De un lado, tendríamos unos 'intereses subjetivos y agenciales' que los actores implicados consideran conscientemente como sus propios intereses. De otro, existirían unos 'intereses objetivos y estructurales' que, sépanlo o no estos actores, les convienen y les son propios por estar vinculados de modo necesario a sus actos y posiciones sociales. Se percibe así que, aunque a veces recurrente, el debate acción vs. estructura social no deja de ser fundamental. Claro que en este trabajo no pretendemos zanjar estas disputas teóricas sino, mucho más modestamente, mostrar la centralidad de esta discusión para el mejor entendimiento de la labor de los expertos implicados en el debate sobre la viabilidad de los OMG.

Inicialmente, reiteremos, existe la realidad que aparece a los actores implicados. En contraste, tenemos la realidad que aparece a juicio de los observadores. Se pone de relieve así, una vez más, la tensión compleja pero persistente entre compromiso e imparcialidad, esto es, entre proximidad y distanciamiento (Elias, 1990). Por un lado, estarían los 'intereses

manifiestos', que constituyen los motivos psicológicos principales en los que se inspira de una manera subjetiva y estratégica la acción de los individuos. Por otro lado, tendríamos los 'intereses latentes', propios de las funciones sociales en las que se encuentran situados los actores y que, por tanto, posibilitan y condicionan el discurso y la práctica de los individuos (en este caso, los científicos) sin que éstos sean necesariamente conscientes de aquéllos (Dahrendorf, 1979: 213-220).

Es evidente, entonces, la distancia a veces notable entre la voluntad subjetiva inicial de los individuos respecto a los efectos finalmente ocasionados por la puesta en marcha de sus acciones. Como en el caso de las relaciones de 'clase social', los actores sociales entrarían en la producción social de su existencia en ciertas relaciones objetivas y, por tanto, ajenas en gran medida a su voluntad estratégica (Marx, 1978). La existencia del 'hecho social', igualmente, expresaría una fractura constitutiva entre los efectos finales de las acciones humanas emprendidas y las intenciones subjetivas de los agentes sociales (Durkheim, 1991). El principio metodológico de la 'no-conciencia', de hecho, sería la condición *sine qua non* para el surgimiento, el desarrollo y la consolidación de la propia sociología como la ciencia de lo social (Bourdieu, et al. 2001: 29-34). Según muy bien han advertido asimismo los principales impulsores de las nuevas sociologías del conocimiento científico, en suma, al fin y al cabo los intereses no tendrían por qué funcionar necesariamente por nuestra reflexión sobre ellos, por elegirlos o por interpretarlos (Bloor, 1998: 251).

8. Del dualismo metodológico a la dualidad ontológica

Frente al ingenuo subjetivismo de la tradición existencialista y fenomenológica y el férreo objetivismo de la tradición marxista y estructuralista, entendemos que sería en el campo de las posiciones sociales donde deberían ubicarse ambos tipos de intereses subjetivos y objetivos. La sociología más atenta, en efecto, nos indica que la aparente necesidad de optar, o por las intenciones subjetivas o por las estructuras objetivas, es uno de los 'falsos problemas' engendrados por la teoría sociológica contemporánea. Inicialmente, el subjetivismo metodológico sería inadecuado al no advertir las presiones que las estructuras sociales externas y sistémicas ejercen sobre las acciones deliberadas de los agentes. A su vez, el objetivismo metodológico sería insatisfactorio al no reconocer la centralidad de las representaciones subjetivas y significativas de dichos actores. El devenir de las sociedades humanas, cabe decir siguiendo las aportaciones bourdianas, ni se encontraría plenamente subordinado a las intenciones subjetivas de los agentes, ni estaría totalmente determinado por las estructuras sistémicas imperantes (Bourdieu, 2000b: 118).

Igualmente, otros autores advierten que la constitución de las acciones de los agentes y las propiedades estructurales de los sistemas sociales no conforman un par de conjuntos aislados, enfrentados e independientes. Así, estaríamos no ante un dualismo radical sino ante una dualidad de las estructuras donde las propiedades estructurales de los sistemas son, al tiempo, el medio y el resultado de las prácticas que organizan los agentes de un modo activo, subjetivo y reflexivo. Con lo cual, las estructuras sociales no sólo reprimen las acciones humanas sino que, además, constituyen las condiciones para la génesis y el desarrollo de éstas. Las estructuras sociales, por ende, serían estructurantes al tiempo que estructuradas. Las macro-estructuras sociales posibilitan y reprimen los micro-procesos humanos, mientras que los micro-procesos humanos favorecen y condicionan, incluso sin que los agentes lo pretendan, la reproducción y la transformación de las macro-estructuras sociales (Giddens, 1995 y 1997).

El concepto de 'acción social', por ende, debería aludir tanto a la acción con sentido subjetivo como a la acción social que, careciendo de ese elemento consciente, se halla condicionada de un modo estructural por las acciones de los demás actores en sociedad. En ocasiones, pues, es pertinente entender la realidad social como el resultado estratégico de las acciones de los actores. En otros casos, empero, es conveniente subrayar los fenómenos sociales sistémicos que no son bien analizables desde el punto de vista de esas acciones deliberadas. La realidad social, en suma, como no pocos estudiosos han sabido constatar, parte del sentido subjetivo que los actores enlazan activamente a sus acciones pero, en efecto, prosigue mucho más allá de su voluntad querida y estratégica (Alexander, et al. 1987: 289-318; Pérez-Agote, 1989: 65-76; Lamo de Espinosa, 1990: 60).

Los intereses sociales movilizados reflexiva y conscientemente por los expertos implicados en esta controversia, pues, serían una causa necesaria pero no suficiente en los procesos de génesis y validación de los saberes científicos. Ambos tipos de intereses, entonces, estarían conectados íntimamente a los discursos y las prácticas tanto del paradigma dominante de la nueva ingeniería genética como del paradigma emergente de la nueva ecología genética. De ahí que, para este caso, tampoco deba contraponerse una 'ciencia mala' (social e interesada) a otra 'ciencia buena' (pretendidamente asocial y desinteresada). Sendas aproximaciones, subjetiva y objetiva, como decimos, no serían excluyentes sino abiertamente complementarias. La ciencia y la tecnología, a la postre, producen estilos de vida, encarnan formas de sociedad y legitiman modelos de convivencia (Winner, 1987: 35-56). El poder de la ciencia (y la tecnología), justamente, no sería ni bueno ni malo en sí mismo, sino relativo y ambivalente, siendo al tiempo positivo y negativo, creativo y destructivo, emancipador y represivo, fuente de promesas pero también de amenazas (Haldane y Russell, 2005).

Como sucede en cualquier otro colectivo humano, una cosa es lo que los expertos quieren hacer y otra bien distinta lo que éstos declaran, producen y desencadenan en términos sistémicos a través del rutinario desempeño de sus funciones y quehaceres. El conocimiento se convierte en científico, entonces, no porque se desprenda de sus condicionantes sociales,

políticos y económicos (postura en la que coincidirán filósofos popperianos y sociólogos mertonianos) sino porque toma conciencia de éstos, los explicita y procede reflexivamente en consecuencia (Ibáñez, 1994; Bourdieu, 2003). Es por ello que la labor de los expertos involucrados en la controversia sobre la viabilidad de los transgénicos, en suma, no debería entenderse al margen de los intereses sociales subjetivos y agenciales movilizados, pero tampoco con independencia de los intereses sociales objetivos y estructurales en competencia que, ciertamente, posibilitan y condicionan sus investigaciones y sus posiciones profesionales, comunitarias y socioculturales. He ahí esa tensión esencial entre el poder de la ciencia y la ciencia del poder; entre un poder que legitima y enmascara y una ciencia que critica y proclama desenmascarar; y entre una ciencia natural que afirma desvelar cuando en efecto produce, ampara y justifica y una ciencia social que declara retirar la máscara detrás de la cual se oculta la genuina verdad de la ciencia natural cuando esa misma ciencia social, por supuesto, de ningún modo debe pensarse al margen del siempre disputado campo de los intereses sociales, las prácticas científicas y los discursos de (des)enmascaramiento.

Bibliografía

Aguilar, Susana. (1997). *El reto del medio ambiente. Conflictos e intereses en la política medioambiental europea*, Madrid, Alianza.

Albornoz, Mario. (2007). «Los problemas de la ciencia y el poder», en *CTS. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, nº. 8, vol. 3, pp. 47-65.

Alexander, Jeffrey. et al. (1987). (Eds.) *The Micro-Macro Link*, California, University of California Press.

Bacon, Francis. (1985/1620). *La gran restauración*, Madrid, Alianza.

Barnes, B. y MacKenzie, D. (1979). «On the Role of Interests in Scientific Change», en Wallis, Roy. (1979). (Ed.). *On the Margins of Science. The Social Construction of Rejected Science*, Keele, University of Keele, pp. 49-66.

Barnes, Barry. (1977). *Interests and the Growth of Knowledge*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Barnes, Barry. (1990/1988). *La naturaleza del poder*, Barcelona, Pomares, Corredor.

Benjamin, Walter. (1987/1972). *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus.

Bloor, David. (1998/1976). *Conocimiento e imaginario Social*, Barcelona, Gedisa.

Boudon, Raymond. (1989/1981). *La lógica de lo social*, Madrid, Rialp.

Bourdieu, Pierre, et al. (2001/1973). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Madrid, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. (1999/1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre. (2000b/1984). *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo.

Bourdieu, Pierre. (2003/2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagram

Bush, Vannevar. (1999/1945). «Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al Presidente», en *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, nº 14, pp. 89-137.

Carroll, Lewis. (2001/1871). *A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*, Madrid, Alianza.

Coleman, James S. (1973). *The Mathematics of Collective Action*, Londres, Heinemann.

Dahrendorf, Ralf. (1979/1957). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*, Madrid, Rialp.

Durkheim, Émile. (1991/1895). *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Akal.

Elias, Norbert. (1990/1983). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*, Barcelona, Península.

Elias, Norbert. (1994/1984). *Conocimiento y poder*, Madrid, La Piqueta.

Elster, Jon. (1989/1979). *Ulises y las sirenas. Estudios sobre racionalidad e irracionalidad*, México, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel. (1992/1991). *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

Gadamer, Hans-Georg. (1984/1975). *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.

Giddens, Anthony. (1995/1984). *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Giddens, Anthony. (1997/1976). *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.

Habermas, Jürgen. (1989/1968). *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

Habermas, Jürgen. (1999/1968). *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Tecnos.

Haldane, J. B. y Russel, B. (2005/1923-1924). *Dédalo e Ícaro. El futuro de la ciencia*, Oviedo, Editorial KRK.

Hirschman, Albert O. (1998/1977). *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos en favor del capitalismo previos a su triunfo*, Barcelona, Península.

Horkheimer, Max. (2000/1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós.

Ibáñez, Jesús. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*, Madrid, Siglo XXI.

Iranzo Amatriaín, Juan M. (1995). «Visiones del poder desde la sociología del conocimiento científico», en Iranzo Amatriaín, Juan Manuel, et al. (1995). (Eds.). *Sociología de la ciencia y la tecnología*, Madrid, CSIC, pp. 283-302.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998/1980). *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

Lamo de Espinosa, Emilio. (1990). La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento sociológico, Madrid, CIS.

Larrión Cartujo, Jósean. (2005). *Las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Un estudio de la controversia sobre los organismos modificados genéticamente*, Madrid, E-Prints Complutense, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Latour, Bruno. (1992/1987). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*, Barcelona, Labor.

MacKenzie, Donald. (1994/1978). «Teoría estadística e intereses sociales», en Solís, Carlos. (1994). (Ed.). *Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn*, Barcelona, Paidós, pp. 126-178.

Marcuse, Herbert. (1994/1965). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Barcelona, Ariel.

Marx, K. y Engels, F. (1970/1845-1846). *La ideología alemana*, Barcelona, Grijalbo.

Marx, Karl. (1978/1859). *Contribución a la crítica de la economía política*, Madrid, Alberto Corazón.

Mendiola, Ignacio. (2006). *El jardín biotecnológico. Tecnociencia, transgénicos y biopolítica*, Madrid, La Catarata.

Merton, Robert K. (1977/1973). *La sociología de la ciencia*, Madrid, Alianza.

Merton, Robert K. (1980/1976). *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*, Barcelona, Espasa-Calpé.

Merton, Robert K. (1992/1949-1968). *Teoría y estructura sociales*, México, FCE.

Mitcham, C. y Briggle, A. (2007). «Ciencia y política. Perspectiva histórica y modelos alternativos», en *CTS. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, nº. 8, vol. 3, pp. 143-158.

Nietzsche, Friedrich. (1998/1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos.

Pérez-Agote, Alfonso. (1989). *La sociedad y lo social. Ensayos de sociología*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

Platón. (1984). *Gorgias, o De la retórica*, Madrid, Espasa-Calpe.

Polanyi, Michael. (1962). «The Republic of Science: Its Political and Economic Theory», en *Minerva,* vol. 1, nº. 1, pp. 54-74.

Popper, Karl R. (1962/1934-1959). *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.

RAE. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española.

Ricoeur, Paul. (1989/1986). *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa.

Rodríguez Fouz, Marta. (1997). «La emancipación abreviada. Límites en la teoría social de Jürgen Habermas», en *Política y Sociedad*, nº 24, pp. 61-76.

Rodríguez Zoya, Leonardo. (2011). «La significación política de las prácticas científicas. Intereses y valores en la construcción del conocimiento», en *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 5, nº. 2, pp. 103-127.

Rorty, Richard. (1989/1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Rouse, Joseph. (1987). *Knowledge and Power. Toward a Political Philosophy of Science*, New York, Cornell University Press.

Sánchez Ron, José M. (2007). *El poder de la ciencia. Historia social, política y económica de la ciencia, siglos XIX-XX*, Madrid, Crítica.

Shapin, Steven. (1982). «History of Science and its Sociological Reconstructions», en *History of Science*, 20, pp. 157-211.

Shapin, Steven. (1994/1975). «El conocimiento frenológico y la estructura social del Edimburgo de principios del diecinueve», en Solís, Carlos. (1994). (Ed.). *Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn*, Barcelona, Paidós, pp. 179-218.

Solís, Carlos. (1994). (Ed.). *Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn*, Barcelona, Paidós.

Torres Albero, Cristóbal. (1994). *Sociología política de la ciencia*, Madrid, CIS, Siglo XXI, pp. 100-128.

Weber, Max. (1971/1917). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona, Península.

Weber, Max. (1993/1922). *Economía y sociedad*, México, FCE.

Weber, Max. (1997/1905). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península.

Winner, Langdon. (1987/1986). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*, Barcelona, Gedisa.

CONTENIDO GENERADO POR EL USUARIO: LA PRODUCTIVIDAD DE LOS FANS DE SKYRIM EN YOUTUBE

Héctor Puente Bienvenido y Susana Pajares Tosca[1]

Resumen

Siguiendo la propuesta de Wirman (2009), la productividad fan se puede dividir entre productividad instrumental, "textos que ofrecen herramientas para un juego más eficaz" (Albrechtslund, 2010:114), o productividad expresiva, contenidos creados sin una intención clara de generar un juego más competente. A partir de una observación preliminar no participante (Spradley 1980, Vallés 1998) seleccionamos una muestra compuesta por 35 vídeos de *YouTube* del videojuego *Skyrim*, de los cuales se extrajeron 8.271 comentarios que fueron clasificados en función de su intención retórica. Dada la gran heterogeneidad de la audiencia, seleccionamos los vídeos haciendo uso de un muestreo intencional (Ortiz, 2004), aspirando a una cierta representatividad estructural (Ibáñez, 1979).

Sin embargo, pronto se hizo evidente en nuestro análisis que la distinción entre la producción instrumental y expresiva no resultaba operante. Esperábamos encontrar una mayor dosis de creatividad entre los vídeos y comentarios expresivos. Nuestra hipótesis principal era que los autores y audiencias de los vídeos categorizados como expresivos utilizarían estrategias estéticas similares a las de la producción narrativa clásica. Sin embargo, lo que no sospechamos en ningún momento era que la mayor parte de estas estrategias también estarían presentes entre los vídeos de tipo instrumental. A pesar de que la intención explícita de los vídeos instrumentales era informar, hacen uso de los mismos dispositivos retóricos encontrados en los contenidos expresivos para dar más vida a sus narraciones (ej: intertextualidad paródica, goce estético, estrategias de meta-reflexión, humor...). Asimismo, se encontró que la narración de vídeos en YouTube tenía una dimensión social performativa (Langellier y Peterson, 2004), tanto en términos de identidad como en transformación de la comunidad.

Palabras Clave: user generated content, metodología online, productividad fan, sociología de los videojuegos, estudios culturales.

1. Introducción

El presente artículo examina el creciente fenómeno de la producción de contenido generado por el usuario (user generated content), en el sitio web de compartición de vídeos YouTube, a través del análisis de una muestra centrada en el juego de rol de acción (aRPG) The Elder Scroll V: Skyrim (2011). Skyrim se desarrolla en las gélidas tierras nórdicas del continente de Tamriel, azotadas por una cruenta guerra civil entre dos facciones enemigas; mientras tanto, el jugador tratará de derrotar al legendario dragón Alduin para evitar que éste asole el continente. Aclamado por el público, la elección del objeto se vio motivada principalmente por la gran popularidad y abundancia de materiales generados por la comunidad fan en cuestión.

Siguiendo a Newman (2009) existen muy diversas formas de clasificar a los videojuegos; por plataformas (PC, videoconsola, teléfono portátil, móvil, tabletas), por el contexto de uso (doméstico, arcade, cibercafé), o por el sistema más comúnmente utilizado, el género (tal y como proponen Berens y Howard, 2001). Pese a todo, no siempre es fácil distinguir entre distintas temáticas, y en nuestro caso, el objeto de estudio pertenece a una categoría inherentemente problemática debido a su naturaleza híbrida. Habitualmente, se suele considerar a los juegos de rol de acción como una subcategoría inserta en el género de los juegos de rol clásicos, aunque incorporando, eso sí, elementos propios de otras temáticas, tales como las de acción o aventura; concretamente, una característica distintiva de aRPG´s es el combate a tiempo real (en lugar del enfrentamiento basado por turnos[2]). Por otro lado, se trata de un juego que hereda numerosas características de los juegos de rol multi-usuario basados en texto (MUDs[3]), los cuales se inspiran, a su vez, en la literatura de fantasía épica y en los juegos de tablero de rol clásicos, como Dungeons & Dragons o HeroQuest (Taylor, 2006).

Nos propusimos analizar una amplia gama de vídeos generados por los jugadores de Skyrim, clasificándolos en función de las variadas y diversas intenciones retóricas de sus creadores (tutoriales, guías de juego, parodias, etc.); sin embargo, pronto se hizo evidente que todas las estrategias comunicativas, no importando lo diferentes que fueran sus intenciones,

1 Puente Bienvenido, Héctor: Universidad Complutense de Madrid, Campus de Somosaguas, s/n. 28223 - Pozuelo de Alarcón, Madrid, España hector.puente@pdi.ucm.es. Pajares Tosca, Susana: IT University, Rued Langgaards Vej 7, 2300, Copenhague, Dinamarca. tosca@itu.dk

2 Frecuentemente denominado *Turn-based Combat.*

3 Siglas de *Multi User Dungeon* (Mazmorras multi usuario).

tenían una dimensión social común que había pasado desapercibida en el campo de los estudios sociales del juego. Caracterizamos esta dimensión social, y aventuraros una conclusión que integra la idea de productividad narrativa de los jugadores con una comprensión de cómo las comunidades de práctica se generan en este contexto específico.

2. Marco teórico.

Existe una larga y fecunda tradición en el estudio de la productividad del jugador en el campo de las ciencias sociales y de los *game studies*. Inspirados por los esfuerzos pioneros de Henry Jenkins (1992) en la investigación de la producción de contenido por la comunidad fan, muchos autores han analizado las diferentes formas en que los jugadores transforman la acción de jugar en actos de creación llenos de significado (Buckingham, Carr, Burn y Schott, 2005; Wirman, 2009). Por otro lado, otros académicos se han centrado en la generación de contenido relativo a géneros específicos, como guías y tutoriales (Consalvo, 2003), vídeos *machinima*[4] (Jones, 2006), *mods*[5] (Sotamaa, 2003) o narrativas (Albrechtslund 2010). En general, la atención se ha centrado en la transformación de las prácticas de consumo y su desarrollo en la producción creativa (Flowers 2006, Sotamaa 2003, Consalvo 2003), sin embargo, existen otros autores como Kücklich (2005) que han optado por señalar los aspectos problemáticos de dichas transformaciones.

En definitiva, todos estos investigadores comparten un entendimiento común sobre el juego como el creador de praxis creativas que van más allá del mero acto de jugar. De diferente modo, otros autores han ido incluso un poco más allá llegando a considerar las actividades lúdicas, en sí mismas, como puros actos de producción creativa; ejemplo de ello sería el concepto de "juego productivo" propuesto por Celia Pearce (2006). Finalmente, Aleksander Knorr ha argumentado convincentemente que la productividad del juego puede ser descrita o caracterizada desde el punto de vista de la apropiación sociocultural (2007).

Así pues, tomando como punto de referencia toda esta serie de trabajos previos, nos propusimos cubrir un área de actividad de los videojugadores, que aún no había sido explorada en profundidad y que está ganando una progresiva presencia y un mayor volumen en la red. Los jugadores generan en el espacio *online* una variada e ingente cantidad de materiales; diarios de juego, guías, comentarios, tutoriales, parodias…, es decir, todo tipo de producciones que típicamente contienen secuencias de vídeo de una partida de juego (a veces modificada), así como de comentarios (voz en *off*) realizados por uno o varios jugadores. Nuestro primer paso fue tratar de clasificar los diferentes tipos de vídeos existentes, organizándolos en categorías generales a raíz de la propuesta de Wirman (2009); quien distingue entre dos tipos principales de productividad fan, éstas son, instrumental y expresiva. Dicha distinción se ilustra a continuación y es compartida, de una forma u otra, por la mayoría de autores mencionados.

Fig.1. Tipos de productividad fan por Hannah Wirman (2009).Traducción del inglés.

Sin embargo, pronto se hizo evidente en nuestro análisis que la distinción entre la producción instrumental y expresiva no resultaba del todo operante, y que dichas categorías resultaban mucho más porosas y volátiles de lo que tradicionalmente había sido descrito en los trabajos previos. Asimismo, se encontró que la narración de vídeos en *YouTube* tenía una dimensión social performativa (Langellier y Peterson, 2004), tanto en términos de identidad como en transformación de la comunidad.

4 Los vídeos *machinima* (animaciones audiovisuales creadas a partir del videojuego) se tratan un subgénero cultural que ha sido fuente de inspiración de numerosos trabajos y estudios propios, como por ejemplo, Jones (2006). *Machinima* utiliza el motor del juego para crear producciones cinematográficas (generalmente de breve espacio de tiempo).

5 El término *mod* o modificación, hace referencia a toda aquella serie de variaciones que modifican el juego original incorporando nuevos elementos (personajes, texturas, ambientaciones...).

2.1 Una breve nota de *YouTube* como comunidad.

Nos gustaría considerar brevemente la naturaleza de la plataforma en la que se producen este tipo de interacciones y plantear una serie de cuestiones relativas a ésta. ¿Es *YouTube* una comunidad en sí misma, o simplemente se trata de un medio a través del cual los fanes de *Skyrim* se expresan? Es común en la literatura científica denominar comunidades a este tipo de medios en línea, pero ¿lo son realmente? Nancy Baym (2007) ha señalado las dificultades de aplicar el viejo concepto de comunidad vinculándolo a un sitio o plataforma específico. En la actualidad, las comunidades virtuales se encuentran a menudo distribuidas de manera cuasi-coherente en la red y aún comparten un sentido palpable de unidad, donde todo el mundo es capaz de entender las convenciones existentes (Baym, 2007) y mostrar cierta desenvoltura en ellas. Como se verá más adelante, dicho fenómeno también ha quedado reflejado en nuestro estudio, y además, todo este tipo de afirmaciones se han visto apoyadas por el reciente trabajo de Rotman, Golbeck y Preece (2009), donde se concluye que a pesar de la naturaleza fragmentada de las relaciones e interacciones en *YouTube*, los usuarios no parecen preocuparse en demasía por su estructura actual. Para ellos, la comunicación personal de la que toman parte es más que suficiente para generar un sentido amplio de comunidad (2009). En nuestra opinión, la comunidad de jugadores de *Skyrim* no reside en ninguna plataforma o un mundo virtual específico, sino que se encuentra vagamente articulada en torno a los foros donde se debate acerca de lo que ocurre en el juego. El sentido de pertenencia, por tanto, viene de haber jugado al videojuego y haber desarrollado un nexo con el mismo, tal como ocurre con la conformación de muchas comunidades interpretativas y/o comunidades fan de libros o películas.

3. Metodología de Investigación.

Tradicionalmente, fenómenos como la generación de contenidos por parte de los usuarios y las dimensiones sociales de la narración en estos (a través de enfoques interdisciplinares), no han atraído demasiado el interés de los investigadores. Por ello, abogamos por explorar estos rincones oscuros y arrojar algo de luz reivindicando el uso de enfoques integradores en el campo de la sociología y de la narrativa, y más concretamente en el análisis del juego y de la productividad fan, como proponen Bryce y Rutter (2003). En este caso integraremos los enfoques narrativos con la teoría y herramientas clásicas de las ciencias sociales. De corte cualitativo, e inspirados por las categorías de productividad propuestas por autores como Consalvo (2003), Wirman (2007) o Albrechtslund (2010), nuestra investigación aborda los materiales (vídeos y comentarios) generados por los usuarios en *You Tube* (en torno al afamado juego de rol *Skyrim*) con el fin de discernir y ahondar en la problemática distinción entre tipos de productividades. A partir de una observación preliminar no participante (Spradley 1980, Vallés 1998) de tres semanas de duración (a fin de lograr una mayor comprensión y familiarización con el objeto de estudio), establecimos dos categorías de análisis de la productividad; instrumental y expresiva (Wirman, 2007). Albrechtslund entiende la productividad instrumental como "*textos que ofrecen herramientas para un juego más eficaz*" (2010, 114), como bases de datos, guías o tutoriales, mientras que Wirman define la productividad como expresiva como aquellas "*actividades que no favorecen directamente el juego o partes esenciales de éste*" (2010, 114), tales como vídeos *machinima*, *fan fiction* o representaciones estéticas. Así mismo, se definieron cinco subcategorías adicionales (ver figura 2) insertas en cada una de las dos categorías principales, así como una tercera subcategoría adicional, "diarios de juego", que se trataba de un claro ejemplo de híbrido entre ambas. A partir de dicha diferenciación, nos dispusimos a seleccionar una muestra compuesta por 35 vídeos en *YouTube* basados en el popular videojuego, de los cuales se extrajeron 8.271 comentarios que fueron clasificados en función de su intención retórica. Dada la gran heterogeneidad de la audiencia, seleccionamos los vídeos haciendo uso de un muestreo intencional (Ortiz, 2004), aspirando a una cierta representatividad estructural (Ibáñez, 1979).

4. Análisis de los vídeos de *YouTube* de *Skyrim*.

Como se introdujo anteriormente, se han establecido dos categorías generales que a su vez se subdividen en cinco subcategorías de acuerdo con el contenido de los vídeos analizados (véase la Fig. 2.). Así mismo, se consideró una categoría adicional que opera entre los límites de lo instrumental y lo expresivo; "los diarios de juego", que claramente tienen una función híbrida en el sentido de que son la vez una historia personal de un jugador y una especie de guía-recomendación de un estilo ideal y/o efectivo de juego, mientras que a su vez son comentados con altas dosis de emoción en su mayor parte. A pesar de que hay algunas zonas grises o vídeos que pueden solaparse entre las distintas categorías -y sabedores de su permeabilidad-, esta subdivisión que incorporamos logró cubrir, a priori, el amplio espectro de los materiales analizados, por lo que también sugerimos que nuestra propuesta de incluir subcategorías muestrales, que garanticen una muestra más potente, fidedigna y un tratamiento analítico más sistemático, podría ser utilizada en conexión con la producción de contenido audiovisual en *YouTub*e relativo a otros videojuegos pertenecientes al mismo género.

Producción Instrumental	Producción creativa y expresiva
Diarios de juego	
Guías generales	Parodias
Tutoriales de experiencia/nivel	*Machinima*
Guías de ítems y recursos	Estética, escenarios, y *mods*
Bugs/Glitches[1] (provechosos)	Huevos de Pascua *(Easter Eggs)*[2]
Guías para lograr la mejora de habilidades	Identidad/implicaciones emocionales

Fig.2. Tipos de productividad del videojugador de *Skyrim* en Youtube.[6]

Sin embargo, pronto se hizo evidente en nuestro análisis que la distinción entre la producción instrumental y expresiva no resultaba operante. Esperábamos encontrar una mayor dosis de creatividad entre los vídeos y comentarios expresivos. Nuestra hipótesis principal era que los autores y audiencias de los vídeos categorizados como expresivos utilizarían estrategias estéticas similares a las de la producción narrativa clásica. No obstante, lo que no sospechamos en ningún momento era que la mayor parte de estas estrategias también estarían presentes entre los vídeos de tipo instrumental.

A modo de ilustración a continuación se enumeran algunas estrategias que encontramos dentro de las categorías de productividad expresiva (parodias, *machinima*,, implicaciones emocionales y de identidad...).

- Intertextualidad paródica ("*Lady Gaga – Marry the Night*"[7]), donde se versiona y parodia una canción de la popular cantante Lady Gaga a través de *Skyrim.*
- Estrategias de meta-reflexión, en este caso de un choque entre el juego y el mundo real ("*Arrow in the Knee Goes Real in Athens*"[8]).
- *Poaching*[9] con las convenciones del juego ("*Episodio 1 – Empezando*"[10]).
- Gozo estético, en este caso a través de los paisajes y entornos de *Skyrim* ("*Why Skyrim is so Beautiful*"[11]).
- La atención a los aspectos de identitarios y emocionales ("*How to Marry your Gay Nordic Lover in Skyrim*"[12]). Donde se expresan las posibilidades de formar parejas homosexuales dentro del juego mientras la narración es entrelazada con estrategias paródicas.

Fig.3. Ilustración de productividad fan expresiva (paródico-emocional).

Lo que caracteriza a todas estas estrategias expresivas es que tienen una dimensión colectiva; aprovechando el repertorio compartido de géneros, textos y estructuras de la comunidad de *Skyrim* (Tosca, 2003). Sorprendentemente, nunca imaginamos que la mayor parte de las estrategias empleadas en los vídeos de corte expresivo también estarían presentes

6 1) Por glitch se entienden errores producidos en el software o sistema que no afectan a la jugabilidad, mientras que *los bugs serían aquellos errores que si condicionan el correcto rendimiento causando consecuencias indeseadas.* 2) Los huevos de Pascua o Easter Eggs son mensajes y/o guiños ocultos que introducen los programadores con el fin de dejar su marca artística personal o simplemente por diversión. Los jugadores exploran los juegos en busca de estos mensajes que toman formas muy diversas (gráficos, s*onidos...).*

7 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=JZJmjKQjR9k. Consultado [19/07/12]

8 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=AaqfoHudOPI. Consultado [14/07/12].

9 Literalmente *poacher* significa cazador furtivo pero se refiere a las prácticas transformativas que hacen los fans cuando trabajan sobre los textos originales. Es una analogía porque se internan en "territorio vedado".

10 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=wRn5RaBJ9qI. Consultado [21/07/12].

11 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=Ywj945BEOzk&feature=related. Consultado [26/07/12].

12 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=6Wgk5Sf8BqU. Consultado [14/07/12].

entre los materiales de corte instrumental. A pesar de que la intención explícita de los vídeos instrumentales es informar (con el fin de lograr un juego más eficiente), hacen uso de los mismos dispositivos retóricos encontrados en los contenidos expresivos para dar más vida a sus narraciones. Recursos como la intertextualidad paródica, el goce estético, las estrategias de meta-reflexión, el humor o la sátira política se hayan comúnmente insertos en los materiales instrumentales; donde es frecuente encontrar referencias, directas e indirectas, a fenómenos socioculturales más amplios y complejos que escapan al mero objetivo de lograr un estilo de juego más eficaz. A continuación ofrecemos algunos ejemplo de vídeos instrumentales donde se emplean claramente recursos expresivos:

- Intertextualidad paródica (En la guía: "*Skyrim: Guia Encantamiento*"[13]).
- *Poaching* con las convenciones del juego (en la guía de juego "*Character Creation Guide*"[14]).
- Imitación del estilo, jerga y maneras de locutores o presentadores de televisión en la narración de guías instrumentales ("*Guia Skyrim, Como Empezar Desde Cero*"[15]).
- Estrategias de meta-reflexión (por ejemplo, en vídeos donde se muestra cómo ganar oro rápidamente, donde las comparaciones entre hacerse rico en el mundo real y en el juego abundan: trabajo frente a robo).
- Humor (presente en la mayoría de ejemplos, como por ejemplo en: "*Bugs bugs bugs*"[16]).

Si las estrategias narrativas utilizadas son las mismas, entonces, la distinción entre la producción instrumental y expresiva se rompe. Incluso el más instrumental de todas los materiales analizados hacía uso de recursos expresivos entrelazados con el texto, comprometiendo y conformando a otros jugadores como comunidades interpretativas (Fish, 1980). Complejas estrategias intertextuales requieren un conocimiento compartido del juego y otros contextos socioculturales. Así que nuestro siguiente paso fue buscar en el diálogo explícito generado en torno a los vídeos, como se manifiesta en los comentarios originados, con el fin de averiguar cómo la comunidad interpreta, rearticula y valida este contenido.

Pese a que *Skyrim* es un juego individual, el canal a través del cual se producen las interacciones (*YouTube*) transforma la experiencia del jugador en una experiencia colectiva y reticular *remediada*[17] (Bolter y Grusin, 2006), donde se hace referencia constante a fenómenos socio-culturales más amplios y complejos que son organizados e interpretados en torno a marcos de experiencia (Goffman, 1974). Estas ideas quedan patentes en la siguiente cita de Consalvo "*fans can make connections between media content and larger social, cultural, and political issues not directly referenced, and they also enjoy creating their own media content responding to, complementing, or even challenging their initial media consumption. but also at how fans interact with other fans, how they make sense of their interests, how their interest is sustained through intertextual means, and how they go beyond mere consumption to active production of media of their own that comment on, praise, and critique the media products that so interest them*"(2003, 326).

YouTube se convierte, de este modo, en un lugar donde los refuerzos, discrepancias y controversias emergen; un lugar donde la agencia compartida (Latour 2005, Lasén 2012) queda patente dejando una una huella digital en forma de contenido; donde la narración se construye de forma conjunta entre distintos actores humanos y tecnológicos (*software, hardware, fans*, *YouTube,* jugadores, productores...). Así mismo, hemos observado diferentes procesos de reconstrucción, *remediación* y re-negociación colectiva de las narrativas, donde éstas son sometidas a procesos de descomposición y re-ensamblaje. Estos procesos deconstruyen la narración original y a través de interacciones narrativas (producidas vía comentarios) vuelven a reconfigurar las realidades de ésta. Otro de los fenómenos interesantes observados, es la existencia de una lucha por la hegemonía discursiva en el campo, que se visibiliza a través de dos canales principales: la expresión de apoyo o rechazo a una postura a través de un comentario-respuesta explícito; o a través del voto, positivo o negativo, en la opción (botón) "me gusta/no me gusta"[18] disponible en *YouTube*. De hecho, a medida que se refuerzan o debilitan posturas y opciones discursivas, el hilo central de la narración se modifica derivando en nuevas realidades conformadas por la comunidad. Cada comentario, voto, discrepancia o videorespuesta, dan cuenta del proceso de construcción social de la realidad socio-narrativa.

> Ejemplos de refuerzo positivo de un vídeo de corte instrumental: "*¡GRACIAS! Sigue haciendo vídeos!*", "*un ejemplo de lo que tiene que ser un tutorial*", "*Gracias, gran juego, sigue subiendo vídeos así!* "","*Por favor haz más!*", "*me encantan tus guías. Claras y divertidas*", "*He ido a otros tres tutoriales y todos ellos optaron por jugar como chica por alguna razón. estoy feliz de tu eligieras jugar como hombre!*", "*El mejor tutorial sigue así, hombre*", "*gracias por tomarte tu tiempo explicándonos como hacer dinero, la última parte super útil*", "*Deberías hacer tu propia introducción para todos tus videos, me encanta!*", "*Me gustan tus vídeos, odio los de otro tipo que ha subido Skyrim-videos y no para de gritar como una niña todo el tiempo, :) me jode mucho!*", "*10.000 likes*", "*Excelente vídeo está muy entretenido de ver*", "*Mi tercer comentario muahahahahaaaaaaaaaaaaww: de todos modos me gusta mucho este tutorial, puedes hacer los videos más largos?*", "*las bromas que comentas en el vídeo están súper divertidas*".

13 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=gb9oU46diKo. Consultado [19/07/12].

14 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=lfQP5p9czOY. Consultado [15/07/12].

15 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=46Edxzwinow&feature=related. Consultado [15/07/12].

16 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=ci6i-CaEnDQ. Consultado [14/07/12].

17 Bolter y Grusin (2000) entienden por remediación, la presencia de un medio/os en otro (en este caso internet). YouTube se trata de medio remediador, pues asimila a los medios que le precedieron y resulta fácil encontrar referencias constantes a otros medios clásicos como el cine, la televisión, la radio o la literatura.

18 Véase Fig. 3, esquina inferior derecha. Total de votos positivos (pulgar hacia arriba) y negativos (pulgar hacia abajo).

Fig.4. Ilustración de ejemplo de refuerzos positivos en vídeo instrumental (mediante comentarios y votos positivos). Extraído de: TES V - Skyrim - Dragonborn Let's Play Parte 3 FINAL[19].

Como sugieren los fragmentos de texto ofrecidos más arriba, el refuerzo es raramente neutral (representado aquí como un comentario o voto positivo), mientras que las expresiones utilizadas revelan una relación más compleja entre el emisor y el receptor. El vídeo-autor recibe elogios en sus comentarios por muy diferentes motivos, entre ellos, ser "masculino" y no "gritar como una niña", dar explicaciones útiles y claras o utilizar un tono distendido (humorístico y paródico). Los espectadores se muestran críticos ante el estilo y son capaces de percibir el subtexto social, con lo que el proceso de recepción se convierte en una conversación. Esta propiedad casi dialógica hace que estos textos sean muy diferentes de los *walkthroughs* (guías) tradicionales, que son siempre estáticos y unidireccionales. Además, las guías y tutoriales convencionales son mucho más descriptivos, organizados e instrumentales (orientados a metas o fines concretos que mejoran la efectividad del juego). Sin embargo, como veremos más adelante, parece que los vídeo-tutoriales se tratan a menudo de un fenómeno totalmente diferente, incluso podríamos decir que no son guías en el sentido clásico, sino micro-tutoriales o micro-relatos con una marca muy visible del narrador.

En conjunto, todas estas breves historias y vídeos contribuyen a formar el imaginario colectivo de la comunidad de *Skyrim*, donde el proceso de diálogo y negociación entre los distintos agentes pueden ser trazado y rastreado. Micro-relatos basados en experiencias concretas con el juego que surgen tanto la iniciativa personal como de las demandas específicas de la comunidad fan (véase ejemplo en Fig. 4 "*Forista te propongo un reto. Mata un gigante a puñetazos XD*") y que se entrelazan con otros relatos e historias. Así pues, las narraciones fluyen más allá de los límites de un vídeo determinado, generando respuestas (vídeos y comentarios positivos y críticos), y nuevos materiales audiovisuales que satisfagan las demandas de la comunidad.

> Ejemplos discrepancia (desincentivadores): "Por favor, no hagas más tutoriales", "guía basura", "Guía de mierda", "por favor no nos tortures más con estos vídeos", "deberías hacer los vídeos más interesantes, a veces eres un poco aburrido"," no puedo entender la existencia de tu tutorial, ¿por qué?, ¿por qué?, ¿por qué? (parodia a José Mourinho)", "para esto veo el vídeo?", "tienes una voz muy irritante", "has oído hablar de ir al grano?". "Concéntrese más en lo que es importante, no nos importa su vida","aburrido e inútil, genial!", "tú te entiendes cuando hablas???". "Muy rápido y confuso todo", "discrepo con tus consejos de habilidades, es mejor subir herrería", "te pierdes en lo que no nos interesa y luego vas a toda hostia en lo importante".

Ejemplos de petición y debate:

1) "Hola me preguntaba si necesito el permiso de Bethesda (propietaria de Skyrim) para publicar vídeos de Skyrim. Si pudieras responder lo antes posible me serías de gran ayuda. Muchas gracias". Como respuesta: "no, para nada,

19 Disponible en:http://www.youtube.com/watch?v=BaCPapQtygE. Consultado [17/04/13].

no necesitas permiso porque a Bethesda no le importa si publicas vídeos de sus juegos, de hecho animan a subir vídeos porque aumentan la popularidad de sus videojuegos". En respuesta: "Muchas gracias por aclararme mucha la confusión".

2) "Eres un crack haciendo tutoriales. Un consejo...debería comprar Skyrim o Saints Row 3 (otro videojuego)". En respuesta: Me estás vacilando no? Evidentemente Skyrim.", "Pues yo prefiero Fallout: D (otro videojuego)", "Fallout es para perdedores". "Fallout no es tan bueno como The Elder Scrolls: Skyrim".

Por último, aunque la productividad instrumental es comúnmente asociada a un estilo de juego eficiente y eficaz (Wirman 2007, Albrechtslund 2010), esperamos haber demostrado que este tipo de productividad es mucho más compleja de lo que tradicionalmente se sugiere. Esta complejidad también señala el hecho de que los placeres de juego son muchos, y que incluso los jugadores "*hardcore*", o más puramente "instrumentales", no renuncian al uso de los dispositivos retóricos expresivos, tanto en su rol de generadores de contenido como en su faceta de comunidad receptiva.

5. De historias sobre juegos a comunidades de práctica.

La comunidad de espectadores (receptores) que surge en torno a los vídeos instrumentales de *Skyrim* (o de cualquier otro juego de género similar) no se limita a compartir información práctica acerca del contenido del juego (la historia, el interfaz, las reglas) o los meta-marcos alrededor de éste (Tosca, 2003). La recepción está siempre marcada por el contexto social en el que los jugadores se encuentran inmersos (Tosca, 2009), como la imitación del estilo que utilizan los presentadores de televisión al comentar algunos de los vídeos, o las constantes referencias a las realidades sociales de sus países de origen. Un ejemplo de ello es el vídeo titulado "*Un regalo para mi mujer*"[20], donde el autor hace una parodia de la violencia doméstica (regalando un plancha a su mujer virtual) para provocar a una serie de jugadoras que habían criticado previamente sus actitudes y maneras machistas en otros vídeos. En este sentido, el argumento de Knorr acerca de que la re-construcción temática creativa es en última instancia un acto de apropiación se ha visto reflejado en nuestros hallazgos: "*Appropriation's decisive dimension is the transformation of the relationships between the objects in question and the members of the appropriating group*" (2007: 11).

Un buen ejemplo de cómo una historia del juego revela los valores y las tensiones de una comunidad de práctica (Wenger et. al., 2002) es el diálogo en torno a un vídeo-tutorial publicado por un jugador (MrMaarten333) titulado "*¿Cómo hacerse rico?*[21]", donde una serie de informaciones y consejos de gran utilidad se entremezclan con comentarios ofensivos (de dudoso gusto) en contra de mujeres, ancianos, enemigos, etc. El vídeo en cuestión obtuvo un total de 145 votos negativos (no me gusta) frente a tan solo 73 positivos (me gusta); no debido en ningún caso a la calidad instrumental de la información (la cual, objetivamente, era muy buena), sino por el estilo inaceptable del autor. La comunidad receptora, por supuesto, no solo mostró su rechazo juzgando negativamente a través de sus votos, sino que generó numerosos comentarios en respuesta, tal y como se ilustra en el comentario (realizado por una jugadora) que se ofrece a continuación:

> "by the sound of your voice i can tell you are either a fugly ginger (only this guy) or a lonely immature little bastard that has_ a mangina so which one are you and do not say that you are good looking by the sounds of your voice you have a gross sinus issue and yes i am a girl that plays skyrim"(fallenangelmonster1).

A lo que el autor del vídeo replicó:

> "@fallenangelmonster1 I'm blond with blue eyes so I'm ,not a ginger, I'm not a_ bastard either I was born after my parents married, about my voice thats because I have a crappy mic About you, I think you are the ugly kind of girl that thinks because she plays video games is super cool and hot but in reality is fat ugly and a whore that fucks every guy that wants to fuck (sadly enough not a lot) so stfu!" (MrMaarten333).

Diálogos como el ofrecido, muestran algunas de las tensiones tangibles de género existentes (estereotipación, caracterización ofensiva, etc.), lamentablemente no en exclusiva para este juego[22]. No pretendemos con este ejemplo entrar en una discusión de género, sino más bien demostrar que la narración es performativa no sólo de nuestra identidad "real" (como jugadores, mujeres, hombres, etc.) sino también transformativa de la propia comunidad en la que el narrador está inscrito. En palabras de Langellier y Peterson: "*the constitution of a person as a storyteller or an audience is a contextual feature of a particular material, social, and cultural situation. Storytelling is performative in that possibilities for our participation are marked out in advance, so to speak, by the discourse and by our material conditions*" (2004: 4). En este caso, cualquier acto de narración (*storytelling*) es una performance dentro de los límites marcados por el contexto: la comprensión del juego *Skyrim* compartida por la comunidad, quien va a responder con su aprobación o rechazo. Pero al mismo tiempo, cualquier acto narración contribuye a dar forma a ese entendimiento común y se abre la posibilidad de una respuesta en un acto de reflexividad cultural.

20 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=B81VP6ZidHo. Consultado [17/07/12].

21 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=IbJksP9ztbI&feature=related. Consultado [19/07/12].

22 Ninguno de los vídeos que encontramos tenía a una narradora, lo que dice algo muy interesante sobre la comunidad *Skyrim*.

No es nuestra intención minimizar la importancia de la dimensión personal de esta actividad creativa. En consonancia con otros estudios sobre la motivación detrás de las prácticas productivas en línea (Ito et. al. 2010) un buen número de nuestros vídeo-autores fueron explícitos sobre la actividad creativa, siendo satisfactoria para su propia autorrealización. Aún más, la buena acogida y el diálogo producido con los espectadores fue interpretado como un estímulo para la mejora de su autoestima. Tal y como Albrechtslund ha argumentado, las historias de los jugadores no sólo deben caracterizarse como una forma de expresión creativa, sino "*como una parte importante del proceso de construcción de significado, las narrativas pueden ser vistas como identidades constituyentes - tanto para la comunidad como para el jugador individual-. La identidad narrativa no es una identidad estable, sino que se encuentra en continua construcción y redefinición*"(2010: 123). Dicha autora, se basa en la noción constructivista de identidad de Turkle (1995) y en la idea de Ricoeur (1991) del papel fundamental que ocupa la narrativa en el proceso de comprensión del mundo y de nuestra identidad.

Los vídeos de *Skyrim* en *YouTube* son historias personales entrelazadas con la comunidad, ya que dan sentido a su experiencia de juego y se pretende compartirlo con los demás. Incluso cuando los autores se proponían resultar simplemente útiles, objetiva e instrumentalmente, acababan involucrándose a sí mismos y desafiando a la propia comunidad de la que forman parte. Un análisis de estos vídeos como *performaciones* narrativas va más allá de su mera instrumentalidad, así como de las respuestas que la comunidad da cada uno de ellos. Así pues, se han puesto de manifiesto tanto las convenciones compartidas por la comunidad como las tensiones dadas por un contexto más amplio y las divergencias que provoca cada contribución original.

6. Conclusiones.

A lo largo de este artículo hemos analizado la creación de contenido generado por el usuario (de *Skyrim* en *YouTube*) cuestionando la diferenciación clásica dicotómica de tipos de productividades. Asimismo, nuestra propuesta de análisis se ha servido de la inclusión de nuevas subcategorías que han revelado la porosidad de las barreras existentes y que han reflejado más fidedígnamente la complejidad de la realidad social del fenómeno. Finalmente, hemos dado pasos hacia el análisis del papel de la dimensión social en la producción de textos y materiales por parte de videojugadores en *YouTube*. De este modo, reivindicamos tres hallazgos importantes que, a nuestro juicio, reformulan la caracterización clásica de la productividad del jugador:

1) La estricta división de productividad del jugador en dos campos diferenciados, instrumental y expresivo, resulta infecunda e irreal. Se trata de una ficción, ambos lados de la frontera comparten las mismas estrategias narrativas, donde hasta el más instrumental de los vídeos se vale de los recursos expresivos.

2) Las narraciones de los jugadores tienen una dimensión social que se manifiesta en la elección de estrategias estéticas que apelan al repertorio compartido de la comunidad, tanto en los vídeos expresivos como en los instrumentales. No es posible comprender la generación de contenido por parte del usuario fuera de la realidad del contexto socio-cultural donde se haya inmersa.

3) El carácter colectivo de la *performación* narrativa, tanto de los vídeos como de los comentarios analizados, indicaría que la interacción con la comunidad puede ser un fin en sí mismo.

Estas tres ideas apuntan en una misma dirección, es decir, que las interacciones de la comunidad de fans de *Skyrim* en *YouTube*, más allá del aspecto puramente lúdico, generan auténticos espacios de socialización e interacción. De este modo, se convierten en una comunidad de práctica (Wenger et. al., 2002) donde la dimensión social emerge con poder. No existe una ubicación fija, las comunidades nómadas de práctica se encuentran en constante movimiento y redefinición. Comunidades deambulantes que recorren los caminos de una compleja red de vídeos y comentarios donde se entrelazan prácticas, identidades y significados. Los vídeos de *YouTube* operan metafóricamente (para los fanes) como la figura tradicional del bardo que transita entre pueblos y villas transmitiendo cuentos. Narraciones e historias son el eje que articula y entrelaza los diferentes nodos de la comunidad a fin de que se conviertan, conjuntamente, en una identidad y cultura fan.

Bibliografía

Albrechtslund, A. (2010) "Gamers Telling Stories Understanding Narrative Practices in an Online Community" en Convergence, vol.16, pp. 112–124.

Baym, N. (2007) "The New Shape of Online Community: The Example of Swedish Independent Music Fandom" disponible en http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1978

Berens, K., Howard, G. (2001) A rough guide to video gaming 2002, Londres y Nueva York, Rough Guides.

Bolter, J., Grusin, R. (2000) Remediation. Understanding New Media, Cambridge, The MIT Press.

Bourdieu, P. (1979) La distinción: Criterios y bases sociales del gusto, Madrid, Taurus Humanidades.

Bryce, J., Rutter, J. (2009) Comprender los juegos digitales, en: Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. Aprovecha el tiempo y juega: Algunas claves para entender los videojuegos, Barcelona, UOCpress.

Buckingham, D., Carr, D., Burn, A., & Schott, G. (2005) Videogames: text, narrative, play, Cambridge, Polity Press.

Consalvo, M. (2003) "Zelda 64 and video game fans: A walkthrough of games, intertextuality, and narrative" en Television & New Media, vol. 4, nº3,pp. 321-334.

Fish, S. (1980) Is There a Text in This Class, Boston, Harvard University Press.

Flick, U. (2002) An Introduction to Qualitative Research, Londres, SAGE.

Flowers, S. (2008) "Harnessing the hackers: the emergence and exploitation of Outlaw Innovation" en Research Policy, vol. 37, nº2, pp. 177-193.

Goffman, E. (1974) Frame Analysys: An Essay on the Organization of Experience, Boston, Northeastern University Press.

Ibañez, J. (1979) Más allá de la sociología: El grupo de discusión: Teoría y crítica, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.

Ito, M. et.al. (2010) Hanging Out, Messing Around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media, Boston, MIT Press.

Jenkins, H. (1992) Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture, Nueva York, Routledge.

Jones, R. (2006) "From Shooting Monsters to Shooting Movies: Machinima and the Transformative Play of Video Game Fan Culture" en Hellekson, K., Busse, K. (ed) Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet, Jefferson, McFarland, pp. 261-280.

Knorr, A. (2007) "Game Modding" disponible en http://xirdal.lmu.de/ downloads/KNORR_2007_Game_modding.pdf.

Kücklich, J. (2005) "Precarious playbour: modders and the digital games industry" disponible en: http://five.fibreculturejournal.org/fcj-025-precarious-playbour-modders-and-the-digital-games-industry/

Langellier, K Peterson, Eric, E. (2004) Storytelling in Daily Life. Performing Narrative, Philadelphia, Temple University Press.

Lasén, A.: (2012) "Autofotos. Subjetividades y Medios Sociales", en García-Canclini, N., Cruces F.: Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música, Madrid,

Ariel, pp. 243-262.

Latour, B.(2005) Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red, Buenos Aires, Manantial.

Newman, J. (2009) "¿Por qué estudiar los videojuegos?" en Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. (2009) Aprovecha el tiempo y juega: Algunas claves para entender los videojuegos, Barcelona, UOCpress.

Ortiz, F. (2004) Diccionario de metodología de la investigación científica, México D.F., Limusa/Noriega Editores.

Pearce, C. (2006) "Productive Play. Game Culture from the Bottom Up" en Games and Culture, SAGE, vol.1, nº1, pp.17-24.

Ricoeur, P. (1991) 'Life in Quest of Narrative', en D. Wood (ed.) On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation, Londres, Routledge, pp. 20–33.

Rootman, D., Golbeck, J., Preece, J. (2009) "The community is where the rapport is -- on sense and structure in the youtube community" disponible en: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1556467

Sotamaa, O. (2003) "Computer Game Modding, Intermediality and Participatory Culture", New Media? New Theories? New Methods?, University of Århus, DK, December 1 - 5, 2003.

Spradley, J. (1980) Participant Observartion. Holt, Nueva York, Rinehart & Winston.

Taylor, T.L. (2006): Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture. Cambridge, MIT Press.

Tosca, S. (2003) "Reading Resident Evil: Code Veronica X" en Proceedings of the Fifth International Digital Arts and Culture Conference, Melbourne, RMIT.

Tosca, S. (2009) "More Than a Private Joke: Cross-Media Parody in Roleplaying Games" en Cinema Journal, vol. 48, nº 3, 129-134.

Turkle, S. (1995) Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet, Londres, Phoenix.

Vallés, M.. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional, Madrid, Síntesis.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002) Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge, Boston, Harvard Business School Press.

Wirman, H. (2007) "I Am Not a Fan, I Just Play a Lot – If Power Gamers Aren't Fans, Who Are?" disponible en http://www.digra.org/dl/search_results?authors_index=Wirman%20Hanna

EL SABER/PODER 'EXPERTO' DEL DISCURSO *MODERNO* DE LA INNOVACIÓN

Rodrigo Martínez Novo[1]

Resumen

En el presente artículo analizaremos el discurso de la innovación, desde el enfoque del saber/poder. Con ello queremos mostrar la función de legitimación que cumple en el contexto de la Sociedad del Conocimiento y en concreto, en el ámbito específico de la acuicultura marina de peces. Como veremos se trata de un discurso capaz de empoderar a ciertos grupos sociales y no a otros, en torno a un tipo de conocimiento específico, para llevar a cabo cambios nada neutrales.

Para desarrollar esta perspectiva comenzaremos reflexionando sobre la estrecha relación que une a este discurso con la noción de "cambio moderno" y con un tipo de relaciones "expertas". A continuación presentaremos el análisis empírico del discurso de la innovación, en el caso de la acuicultura marina, recayendo sobre los principales mitos naturalizados que comparten nuestros informantes (Barthes 2000).

Palabras clave: innovación, discurso, cambio, expertos, saber/poder

Introducción: la innovación como discurso, saber y poder.

Una de las palabras más recurridas en la llamada 'sociedad del conocimiento' es el término de innovación. Todo aquello que es atravesado por él es llamado a ser bien considerado: ya sea el buen emprendedor y la empresa innovadora en el ámbito privado, ya sea el individuo flexible, capaz de adaptarse, y las políticas de innovación en el ámbito público.

Esta fama no ha pasado desapercibida para la literatura académica que, como este artículo, ha plasmado su importancia incluyéndolo como un concepto clave (Fagerberg, 2004). Una estela de protagonismo que ha llevado a catalogar nuestros tiempos como los de una era basada en competencias innovadoras, una "era creativa" (Florida, R 2002). El advenimiento en el siglo XXI de lo que puede tildarse como una sociedad innovadora (Sádeva, 2008).

El proceso social de valorización y expansión de la terminología relacionada con la innovación encuentra una explicación, más o menos transversal, en los análisis de diversos autores. Para algunos de ellos es consecuencia de un proceso natural y universal, de evolución humana hacia la denominada "sociedad del conocimiento" (David y Foray 2002; Gorey et al. 1996; Drucker, 1969; Toffler 1979). Para otros es indicador de la adaptación evolutiva del capitalismo a las nuevas condiciones sociales (Castells, 1996; Harvey, 1998; Sennet, 2006; Boltanski, Chiapello, E. 2002). Sin embargo desde el punto de vista del análisis del discurso, al que aquí nos adherimos, el protagonismo actual de dicho concepto puede también interpretarse como el resultado de cambios concretos en los contextos de significados con los que ciertos grupos de individuos operan. En atención a esta perspectiva, no buscaremos obtener leyes universales que den cuenta de la realidad social, sino penetrar en los sentidos de quienes mediante el discurso de la innovación legitiman lo que es real[2]. Aquellos que sirviéndose de este discurso, construyen un régimen de verdad (Rose, 1999) con aparente coherencia para la política las instituciones y la sociedad.

El sentido en el que se pronuncia este discurso está muy ligado al significado del propio concepto de innovación, lo cual no está exento de incertezas. Debido a la multitud de ámbitos en los que se usa, y la diversidad de significados que atañen a su raíz semántica -la novedad- algunos autores han calificado la innovación como un "cajón de sastre" (Gurrutxaga, A.A. 2011; Echeverría, J.; Merino, L. 2011). Pese a ello, al menos la genealogía de su sentido intelectual puede relacionarse con dos aspectos predominantes: la progresiva industrialización de la ciencia (Godin 2008, 2009), y la renovada importancia de la noción de "cambio", como ruptura con el pasado (Godin 2008, 2010).

En este último caso la innovación es menos innovadora de lo que aparenta. Pues el cambio sigue esa estela de la tradición moderna, que toma como objetivo indiscutible el progreso y el desarrollo constante (Nisbeth 1980). Las críticas que en

1 Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO), Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Universidad Politécnica de Valencia (CSIC-UPV), Camino de la Iglesia de Vera, 4, 46022 Valencia.
Rodrigo Martínez-Novo. E-mail: rodmarno@ingenio.upv.es

2 Conviene advertir que la noción de innovación no se abordará en su perspectiva habitual técnico económico, o si quiera como algo que puede ser probado definido o discutido mediante el cruce de una teoría precisa con su realidad empírica: de forma que se pueda discernir su mejor o peor adecuación a dicha realidad. Sino antes bien, me referiré a la vertiente que lo sitúa, por su presencia ubicua en la sociedad actual, como una meta narrativa en los términos que los señala Lyotard (1985): como un marco de relatos que legitiman ciertos discursos o instituciones -sobre los que nos centraremos en este artículo-, y en un momento en el que otras narrativas como "la confianza en el progreso de la historia, la omnipotencia de la ciencia, o la unicidad del individuo se muestran obsoletas".

la actualidad se vierten sobre las consecuencias que han producido precisamente "los cambios en nombre del progreso" no han impedido su uso en el contexto de la modernidad avanzada: en donde la noción de cambio cobra una renovada relevancia, convirtiéndose, en ocasiones, en un objetivo en sí mismo (Beck, U. 1998).

La combinación de estos aspectos comentados, y del sentido moderno que los implica, se visibiliza especialmente en las actuales políticas de ciencia y tecnología, muy influidas a su vez por los postulados teóricos de la economía de la innovación (Godin, 2008). En un contexto de crisis internacional, este tipo de teorías basadas en la innovación para el desarrollo han adquirido gran visibilidad (Gudeman, 2010). En el caso de Europa, la comisión europea ha reconocido su pretensión de salir de la crisis mediante una economía inteligente basada en la innovación y el conocimiento (Estrategia Europa 2020). Es necesaria una "unión para la innovación", con el fin de garantizar que las ideas innovadoras se puedan convertir en productos y servicios que generen crecimiento (Comisión Europea 2011).

Tanto para las políticas como para la economía de la innovación, la productividad el conocimiento y la tecnología tienen un papel relevante en la consecución de este crecimiento. Apoyados en la perspectiva evolucionista 'neoschumpeteriana' se considera que el conocimiento -especialmente tecnológico- es el factor endógeno fundamental capaz de generar progreso[3]. Las relaciones sistémicas que rodean a este conocimiento determinan su avance; lo que significa que son ciertos tipos de agentes e instituciones en relación, los que se vinculan especialmente a la capacidad de generar cambios: como muestra uno de los constructos más recurrentes de la literatura sobre innovación –la Triple Hélice-, en el que se justifica en aras del progreso, la relación estrecha entre la administración, la universidad y las empresa, con el fin de favorecer un conocimiento rentable y unas instituciones en continuo cambio (Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. 1997; European Comisión, 2007).

Es por ello, que en el presente artículo consideramos que los protagonistas de estas relaciones comparten un tipo de conocimiento tradicionalmente legitimado, en la modernidad, para tomar decisiones o promulgar cambios. Se trata de un conocimiento que pese a sus incertidumbres, ostenta el estatus de 'experto' (Wynne, B. 1996). Analizar este conocimiento desde un punto de vista discursivo, nos permite atravesar su estatus, para observarlo como un constructo que, al igual que todo discurso, es de índole social. En este sentido las características que lo conforman se relacionan con un contexto socio cultural e histórico. Por ello hablaremos más de una forma de 'saber' y entender la realidad, adscrita a personas y circunstancias sociales, que de un mero "conocimiento neutro" que las sobrevuela.

Este saber adquiere gran importancia para nuestro estudio en la medida que no sólo se plasma en los discursos, sino que además refleja cierta forma de poder. Siguiendo a Foucault entendemos que las formas sociales en las que se fragua este saber están íntimamente relacionadas con formaciones discursivas (Foucault, 1969), en las que se puede observar la atribución de la norma social, se presupone un orden verdadero y por tanto, se ejerce un poder sobre los que están fuera de él[4].

A partir de este enfoque pretendemos mostrar como el discurso 'experto' de la innovación tiene características que no son meramente representativas de un ámbito científico-técnico o económico. Representan también la construcción de un orden capaz de empoderar a ciertos grupos sociales, en torno a un tipo de conocimiento, para llevar a cabo cambios concretos en entornos locales. Por ello sostenemos que el extendido discurso moderno de la innovación, en la llamada 'sociedad del conocimiento', conlleva presupuestos que pueden aproximarlo, en ciertos contextos y actividades, a una forma de saber/poder.

Para desarrollar esta perspectiva, a realizaremos un análisis empírico de discursos de expertos provenientes de grupos, o asociaciones vinculadas a la innovación en la Comunidad Valenciana. En base a ello extraeremos los presupuestos que comparten nuestros informantes (Barthes 2000) y que configuran la narración del discurso moderno de la innovación. Finalmente, reflexionaremos sobre las características de este saber/poder y sobre los mecanismos con los que se legitima discursivamente.

1. El saber/poder del discurso de la innovación

A continuación mostramos un análisis de los discursos extraídos de entrevistas semiestructuradas a 'expertos' del sector privado, la administración, y la academia. Se trata de informantes vinculados con la innovación en la Comunidad Valenciana, algunos de los cuales desarrollan su actividad en el ámbito de la acuicultura. Estos son los informantes y su tipología "experta"[5]:

3 El Manual de Oslo de la Unión Europea en sus primeras ediciones se ceñía al estudio de las innovaciones tecnológicas. En su última versión del 2005 ya se incluyen preguntas relativas a otras actividades innovadoras (innovación de mercadotecnia y organizacional)

4 Siguiendo la noción de poder de Foucault, entendemos el poder no como una sustancia que pueda poseerse o si quiera como algo localizado, sino más bien como una red de prácticas y discursos que constituyen a los sujetos puestos en relación. El poder "se ejercita a través de una organización reticular" (1976), circula a través de la red en forma de discursos verdaderos, constituyendo objetos de referencia para lo social (1977). En este sentido destacaremos en este artículo la importancia de un tipo de saber y las relaciones que lo constituyen para destacar así la conformación de un poder.

5 No mostraremos aquí una amplia representatividad de la tipología experta correspondiente a la administración, pues en nuestras entrevistas hemos comprobado que su discurso se caracteriza por la secundación del discurso empresarial y científico técnico, y de sus relaciones: ora se vuelca en la legitimidad científico técnica, ora en la justificación del desarrollo económico. Prestaremos por ello más atención a los fragmentos significativos del resto de tipologías.

Informante	Tipología	Actividad
Informante 1	Científico	Innovación
Informante 2	Administración	Innovación
Informante 3	Empresario	Innovación
Informante 4	Empresario/científico	Innovación
Informante 5	Científico	Innovación y acuicultura
Informante 6	Científico	Innovación y acuicultura
Informante 7	Científico	Innovación y acuicultura
Informante 8	Empresario	Innovación y acuicultura
Informante 9	Empresario	Innovación y acuicultura
Informante 10	Científico	Innovación y acuicultura
Informante 11	Empresario	Innovación
Informante 12	Empresario	Innovación
Informante 13	Empresario	Innovación y acuicultura

El análisis del discurso experto como una construcción simbólica alejada de la neutralidad que pretende, tiene ya una amplia tradición en la sociología del conocimiento (Woolgar, 1991, Gilbert, G.N. y Mulkay, M. 1984). La forma concreta con que abordaremos el análisis de estos discursos y la presentación de resultados se basa en el Análisis Sociológico del Sistema de Discursos (Conde, 2010). En este sentido mostraremos como los presupuestos naturalizados y connotados por nuestros informantes (Barthes, 2000) dan forma a las dimensiones que configuran la 'narración de este corpus de textos' (Conde, 2010). Desde la perspectiva del ASSD se trata de relacionar los discursos para observar las tensiones y los puntos comunes que surgen en la narración. Mediante esta técnica podremos observar esa forma de saber/poder con capacidad para hacerse hegemónica en relación a otros actores (Keller 2005, Fairclough, 1997).

Conviene señalar que si bien existen matices diferenciadores entre los participantes, no nos centraremos tanto en lo distintivo, como en aquellos 'presupuestos' o "dimensiones" que precisamente los unen. Estos presupuestos van adheridos a ciertas expresiones, a un tipo de vocabulario o figuras retóricas (analogías, metáforas, y metonimias) que representan el campo de significados de cada una de las dimensiones que analizaremos[6]. Dichas 'dimensiones' o 'presupuestos' que configuran la narración del discurso moderno experto de la innovación, y sobre el cual recaerá nuestro análisis pormenorizado en lo que sigue[7], puede resumirse en lo siguientes puntos

A. ***El discurso idealizado de la innovación***

B. ***Del marco de relaciones expertas***

C. ***Del conocimiento técnico-útil***

D. ***De la naturalización*** **del cambio**

E. La resistencia social al cambio.

El discurso idealizado de la innovación (A)

Una prueba de la ubicuidad del discurso de la innovación y de su influyente presencia es la caracterización que hacen nuestros informantes de él, como un "discurso idealizado". La forma con que el desarrollo de la conversación se vuelca sobre el concepto de la innovación da muestra de ello.

6 Como señala Conde este *verbatum* configura el campo semántico de las dimensiones de la narración (Conde, 2010)

7 Los fragmentos de discurso que utilizamos para nuestro análisis, es una muestra representativa

"la especificidad de la innovación yo creo que está en las innovaciones y no tanto en el concepto de innovación en un enfoque más sectorial o más micro donde podemos actuar".

(Informante 1)

Pese a que en este primer fragmento nuestro informante se niega a reconocer la importancia del concepto de innovación, es precisamente a nivel conceptual, donde se centra gran parte de la discusión, y donde se dirime y se muestran las principales características discursivas. De hecho el énfasis por definir su "especificidad", se corresponde con la opinión expresada por muchos de los participantes, quienes critican la presencia ubicua y nada específica de este concepto en los discursos sociales. Un concepto que como se admite "está de moda".

"dado que el apoyo a la innovación está de moda, es fashion, resulta que tiene que resolver problemas de índole regional, o tiene que resolver problemas de pequeña y mediana empresa, es decir que todo parece que tenga que gravitar en torno a la política de innovación".

(Informante 2)

Su presencia indefinida en los discursos no impide que, como si del sol se tratase, la innovación devenga "el centro en torno a lo que gravita" todo lo habido y por haber. Porque la importancia de su presencia conceptual no radica en sus formas más definibles como verbo o adjetivo: innovar en algo, o innovador por algún motivo. Lo determinante es su forma sustantivada, la innovación. Ella es quien es capaz de recibir apoyo y su nombre capaz de otorgarle esa capacidad de resolver problemas por sí misma. La innovación se convierte en un remedio genérico, "la solución para todos los males" a pesar de la confusión que genera.

"algo que es un concepto académico se ha comprado como si existiera en la realidad, como el sistema de salud o el sistema universitario. Más aún cuando el concepto de innovación ha ido abriéndose hasta convertirse en un talismán, innovar o morir, la innovación es la solución, con lo cual hemos ido creado un mundo de fantasía donde es muy difícil, cuando hablamos de políticas públicas, saber de qué estamos hablando"

(Informante 1)

1080 La innovación ha creado mundos, mundos de fantasía. Pero esto, lejos de apuntar en nuestro análisis a la necesidad de hacer un uso más correcto de este término, -ajustándolo a su significado teórico, haciéndolo más real y menos fantástico- nos indica una de las cualidades del discurso que lo inmiscuye. La que posibilita que pese a la confusa indefinición y ubicuidad que lo caracteriza, todavía pueda –o deba- hablarse de él.

Como un fetiche, el talismán de la innovación se vuelve sobre sus poseedores, generando ciertos efectos en ellos. A pesar de su difícil concreción nada impide su uso, como si un discurso ideal cargado de connotaciones positivas lo empujara. Adquiere así cierto "sentido común" para nuestros informantes. Se convierte, siguiendo la terminología de Foucault, en un "objeto de conocimiento" (Foucault, 2003) que estructura el campo de discursos de los distintos participantes, permitiéndoles proyectar ciertas connotaciones obvias. Conformadas en una especie de mitos estructuradores de la conversación (Barthes, R 2000), estas connotaciones se dan por hecho, pasan a penas desapercibidas para quienes las trasmiten. Por ello, todo y que para nuestros informantes se hace difícil "saber de qué se está hablando", es precisamente su hablar el que nos muestra un saber característico, muy vinculado a este objeto difícilmente definible, pero incontestable, que es la innovación. Un objeto en el que bajo la lucha por su definición se observa cierta solidez, cierto blindaje, como veremos en adelante, en torno a sus presupuestos.

El proceso de encaje entre las connotaciones que se desprenden del discurso innovador y la realidad es en donde adquiere vital importancia la retórica del cambio. Es esta relación forzada la que permite, como decía uno de nuestros informantes más arriba, "comprar constructos teóricos" para explicar la realidad, a pesar precisamente "de su inexistencia real". Nuestro próximo interlocutor lo muestra más claramente:

"innovación es un constructo que se inventó para facilitar la comprensión del modo como se justificaba la evidencia empírica producto de la observación de como innovan países y empresas en otras partes del mundo. Sin embargo ese constructo no ha sido inútil sino que ese constructo ha hecho posible en las últimas tres décadas un nº importante de políticas que han ido digamos contribuyendo a que ese sistema, que no existe, se vaya creando y postulando"

(Informante 3)

La innovación no es un proceso en el que adquieren importancia los inventos, sino que la innovación es un invento en sí mismo. Una novedad cuya condición abstracta e idealizada permite impulsar cambios generales, capaces por ejemplo de "crear sistemas que no existen". De esta forma la indefinición de la que hacen gala nuestros informantes se convierte en el producto de una impotencia: la de la inadecuación del nuevo fetiche a la realidad. Lo que se traduce, al mismo tiempo, en la pretensión de adecuarla a sus premisas. En este sentido el cambio que se impulsa no es nada nuevo, salvo su innovador

artificio. Pues se trata de una "forma de saber" preexistente la que se invoca como "poder" legitimo para dirigir ciertos cambios, sustentados en las premisas implícitas de su discurso.

***Del marco de relaciones expertas* (B) *y del conocimiento técnico*-útil (C)**

Uno de los presupuestos que más presencia tiene en los discursos de los participantes son los que reflejan la relación estrecha y cada vez más difusa entre la administración, la ciencia y la industria, entre el sector público y privado.

"las fronteras entre el sector público y el sector privado, entre el innovador el científico y el empresario, estas fronteras son cada vez más difusas. Yo quiero decir con esto que el problema de estas etiquetas, estas frases al final no quieren decir nada, al final precisamente porque no definen nada, el tema es que tenemos que volver a reflexionar sobre el significado de las etiquetas ¿Qué sentido tiene el sector público y el sector privado en el futuro, donde, la empresa como agente creador de riqueza, como fin último, debe resituar todas estas definiciones para finalmente hacer una política de innovación"

(Informante 4)

El fragmento vuelve a mostrarnos la importancia de las etiquetas de los nombres y los conceptos para definir algo, aun cuando incluso parece que no definen nada. Detrás de la crítica ya recurrida que hace el interlocutor a la falta de concreción, no aparece –como cabría esperar- un significado vació, sino la idea férrea de que una nueva definición de la innovación pasa por la asunción de un saber científico técnico más unido a la rentabilidad empresarial. Pues como señalan nuestros próximos informantes:

"no solamente hay que ser excelentes patentando y publicando sino hay que ser excelentes convirtiendo el negocio en conocimiento"

(Informante 1)

"La gente en realidad confunde investigación desarrollo innovacion, hay una confusión ahí tremenda en lo que sería la I+D+i y son cosas muy distitntas.....la investigación es convertir dinero en ciencia y la innovación convertir la ciencia en dinero"

(Informante 5)

La excelencia absoluta en el discurso de la innovación, es la que vincula, o confunde, el conocimiento con el negocio. Pues si bien para nuestro último informante parece clara la definición de innovación, también lo es el hecho de que otros ámbitos fuera de la innovación se confundan con ella, pudiéndose transponer sus significados y sus presupuestos. Uno de los cuales es la necesidad de relacionar estrechamente a los actores que describe el modelo ya comentado de la triple hélice.

"Lo que se habla siempre. Hay que estrechar la relación industria, ciencia y administración. Hay que estrechar la relación. Mesa redonda y ya. Ósea la relación no es que sea imprescindible sino que es el marco idóneo. Pero el problema es que para que funcione bien tiene que trabajar al unísono, si se sale alguien puedes tirar adelante pero es mucho más difícil"

(Informante 6)

Pese a que estas relaciones son "el marco idóneo" del ya mencionado ideal de la innovación, su consecución no se da normalmente. Necesitan y dependen económicamente de la administración cuando no son en si mismas, y como admitirán nuestros informantes, una palanca simbólica para obtener réditos institucionales.

"No ocurre que la administración la empresa y la investigación se coordinen y colaboren".

(Informante 9)

"Las relaciones deberían mejorar pero la palabra mágica como hace unos años cuando no había este panorama es dinero. El apoyo de la administración no ha sido suficiente tampoco en innovación, pero hablar de estos temas en esta época, es un poco complicado, yo no diré que hemos estado completamente desatendido".

(Informante 7)

"un organismo que ponga universidad administración y empresa conjunto y que sea un interlocutor está de lujo, si realmente lo podemos utilizar bien. Realmente estamos todavía un poco todos que no se acaba de utilizar bien. Vale cuando tenemos un problema podemos ir desde la asociación y queda como que no vas tu sólo, desde tu empresa"

(Informante 8)

Hablar del funcionamiento de estas relaciones parece extraño en época de crisis, a pesar de la buena imagen y de la utilidad que ello representa especialmente para la parte empresarial. Si asociarse en torno a la innovación da una buena imagen, como es propio de su idealización, lo es especialmente para que las partes de esta relación adquieran un halo de representatividad amplia ante la administración.

Otro de los presupuestos fundamentales del discurso de la innovación es el de la reivindicación de la utilidad en pro de un conocimiento científico técnico. De esta forma si bien es supuesto que la innovación aporta esta utilidad, existe una discusión entre científicos y académicos en torno la velocidad con que debería hacerse. Los primeros señalan la necesidad de que el conocimiento aplicado a la empresa y rentable se realice con celeridad. Los segundos que la utilidad es un producto incierto de un proceso más largo de creación de conocimiento. A pesar de todo ambos entienden que la utilidad se adhiere a un conocimiento científico técnico, cuya aplicación está mediada por la empresa.

"Cualquier científico que le valoren por nº de valoraciones a su casa, debían valorarlo por su aplicabilidad. Está mal montado porque estamos acostumbrados s recibir subvenciones y los inv no quieren resolver sino publicar"

(Informante 8).

"Ahora cuando trabajas para la industria lo que se hecha en cara desde la investigación es que son dos investigaciones y velocidades diferentes. La velocidad a la que va la inv y la de los resultados que necesita la industria"

(Informante 9)

"Nosotros como científicos tenemos que generar conocimiento. Por cada útil hay diez inútil. Lo que hoy no es útil, mañana quizás sea tremendamente útil. Un ejemplo son los "pos it" que nacen de un pegamento que salió mal, de un conocimiento en principio inútil"

(Informante 7)

La reivindicación científica de la utilidad, de la que hacen gala nuestros informantes, es un clásico del discurso moderno. Sin embargo para autores como Richard Brown esta renovada reivindicación es consecuencia de la progresiva expansión del conocimiento científico, de su institucionalización, y por ende de la necesidad de justificarse ante las nuevas influencias e intereses que lo pueden motivar. Por encima de los intereses creados está la demostración de su aplicación útil, la necesidad de poner en evidencia, con mayor énfasis, la adecuación entre lo estudiado y la realidad[8]. Y en la medida que este conocimiento se acerca al contexto mediante un argumento "neutral" de lo aplicable y lo útil, es el propio contexto el que acaba teniendo que ser adecuado para sus modelos (Brown, R. 1993; Latour, B. 1983; Callon, M. 1981).

Pero no es solo la neutralidad que aporta el argumento de la utilidad, la que parece legitimar este tipo de conocimiento y sus transformaciones. Su legitimación reside también en la forma con que se presentan las relaciones expertas de la innovación, como mediadores naturales de las demandas sociales.

"el sector ya cuenta con una asociación que es una red de innovación que agrupa al cien por cien de las empresas de la comunidad valenciana y encima agrupa tecnológicamente a los grupos de investigación o centros que se han adherido a ella. Nosotros desde este laboratorio, de esta red de innovación hemos innovado en el sentido de que hemos volcado esa tecnología, desde la propia universidad y en este sentido hemos generado un retorno a la sociedad que nos la ha solicitado, con lo cual consecuentemente los ciudadanos tienen un abaratamiento de costes".

(Informante 10)

"y los científicos estamos justo para eso. El que los empresarios o la sociedad identifique un problema y nos lo pase. No se puede generar pienso con pescado, porque no nos van a dejar. ¡Vale!, pues yo te lo soluciono. Yo como científico veo estas soluciones, y una vez que veo cómo hacerlo paso los resultados, la tecnología a las empresas y se soluciona el problema"

(Informante 6)

Como señala el primer fragmento, desde instituciones como la universidad se "vuelca" sobre la sociedad lo que se supone ha sido demandado. Y es especialmente la empresa la encargada de final de aplicar este conocimiento, como un remedio para solucionar problemas. La parte de la sociedad que no se corresponde con los supuestos de las relaciones expertas, quedan fuera de la participación en la generación de ese conocimiento útil, o en el mejor de los casos se les confunde con el sector privado, con beneficiarios del mercado sin más: pues como señala nuestro informante pueden beneficiarse del "abaratamiento de costes".

De modo que si el discurso de la innovación reconoce la existencia de otros grupos de actores lo hace, siempre que sea en los términos que el conocimiento que impulsa requiere.

8 De hecho algunos autores que revalorizan el saber científico técnico en aras del progreso han conseguido esquivar la crítica al interés y la arbitrariedad del conocimiento científico de la sociología del conocimiento de los años 70, precisamente proclamando su apertura y contextualización (Zimman, Rosenberg,etc).

"hoy día las innovaciones se originan en muchos lugares, por su puesto las empresas, pero el sector público es una agente de innovación o podría serlo muy potente, a través de los servicios públicos a través de las políticas. La ley de dependencia es una innovación social que además puede generar un montón de miles de empleos, entonces como agentes somos todos, la gente joven que está trabajando en el ámbito digital esos son innovadores que claro ....eeeeee las organizaciones sociales, recientemente en el País Vasco ha sacado una estrategia de innovación social para tratar de movilizar a los agentes sociales, desde las comunidades de vecinos……digamos para generar novedades que en el fondo es lo que estamos hablando aquí".

(Informante 1)

El conocimiento innovador puede darse fuera del marco ideal de relaciones expertas. Pero en el caso que mostramos siempre que sea de carácter tecnológico y vinculado al desarrollo económico: "a la generación de empleo, al ámbito digital". Sea como sea y cuanto menos, el reconocimiento pasa por la detección de novedades en los términos que los expertos consideran. Son novedades que implican un conocimiento no adscrito a lugares, trasferible a cualquier parte y que por tanto debe tener cualidades que permitan "pasarlo" a la empresa, "volcarlo" a la sociedad o como veremos más abajo en el caso de los pescadores, un conocimiento útil en cualquier parte. De ahí que quienes no lo comparten deban ser movilizados y empujados, desde sus lugares de vida, desde las comunidades de vecinos, a generar ese tipo de novedades generalizables. La innovación tiene el monopolio de la novedad sujeta al criterio de los expertos, y esta es considerada benefactora en términos modernos.

De esta forma es comprensible el hecho de que si por un lado el discurso de la innovación experta se reviste de la capacidad de responder a las demandas sociales, por otro -y como veremos a continuación- se admite que es esta misma sociedad la que debe cambiar para dar cabida a la innovación. Esta dualidad experta o contradicción de los discursos expertos de la innovación, no sólo muestra el proceso de legitimidad de un conocimiento en el que se asume la no participación de ciertos grupos sociales, sino que al mismo tiempo se exhibe que son sus supuestos implícitos, el protagonismo de sus relaciones expertas y el tipo de conocimiento que lo implica, lo que es llamado a ser cambiado en quienes no lo comparten.

De la naturalización del cambio (D) y *de su resistencia* (E)

Los discursos que veremos a continuación representan la cuestión del cambio como una característica natural del ámbito privado. Modelos de innovación y de vida en otros países, como EEUU, sirven a nuestros informantes empresarios para ejemplificar, argumentar y representar sus posturas.

"en California allí no ha habido una planificación para que crezcan no ha habido una intervención del estado, ha habido un brote espontáneo de capacidades de recursos "

"en ese entorno cuando tienen una gran idea enseguida le llueven posibilidades de fondo perdido, capital de riesgo, business angel y por supuesto hacen posible que estas empresas lancen su producto al mercado"

(Informante 3)

"las empresas y aquí hay muchas que han iniciado su camino hace poco son como semillas que tienen que recibir el riego económico pecuniario si se me permitía esa expresión de que se le pagara por algo. Pero eso puede venir de donde sea, de sus productos de su fabricación de la administración, pero tiene que caer donde toca cuando toca y en el momento que corresponde y tienen que estar las semillas sobre un campo. En Sillicon Valley no sólo había capacidad de innovación, sino que además al lado de los innovación tenían sus colegios sus escuelas, tenían una calidad de vida impresionante, evidentemente era un buen sitio donde germinar una buena semilla, y donde la empresa diera su fruto que a su vez volvía otra vez a incentivar. Entonces yo creo en esa cadena al final.. ¡no sé cómo romper la cultura desde luego que no a través del convencimiento de las propias semillas! Igual podemos hacer algún sistema transgénico"

(Informante 11)

Como vemos en el ámbito económico empresarial el cambio está sujeto a una dinámica natural, como muestra la multitud de metáforas relacionadas con el desarrollo de la naturaleza que usan nuestros interlocutores: brotes, lluvia, semillas, y frutos empresariales. Pero especialmente en el último fragmento, donde el cambio adquiere un cariz más controlado, más cercano al ámbito social (escuelas).En él las analogías se aproximan más al campo específico de la agricultura, donde existe cierto grado de manipulación del medio. Así la espontaneidad con que se desarrolla o germina una semilla depende de un buen riego, aunque también del entorno, del "sitio donde crecen". Ese entorno es lo más parecido a la cultura en el ámbito de lo social. Pero si el entorno privado del mercado todo parece fluir por su propia inercia, en la cultura las semillas se muestran incapaces de cambiar por si solas. De ahí que haya que "romper con la cultura". Por no seguir la dinámica

natural que se espera de ella, y como acurre con todo lo que no se transforma hacia el desarrollo correcto y el interés del agricultor, es necesario intervenir. Se requiere de una intervención más drástica, que el mero aporte de riego, quizás un sistema transgénico. La nueva cultura hibridada, con mayor éxito de extensión, responde de forma muy representativa en estos informantes al nombre de la cultura de la innovación.

"creo que lo que falta es cultura empresa....cultura innovadora, cultura innovadora a lo que él decía de las administraciones"

"no son los recursos financieros sino cultura de los mercados financieros para apoyar a la innovación"

(Informante 2)

La nueva cultura caracterizada por la predisposición al cambio o a favorecerlo es aquello que todavía falta acrecentar en algunos mercados, pero todavía más necesario, si se habla en términos de cultura, es aquello que falta a su legítimo dueño, al ámbito de lo social en general. La innovación, el cambio en abstracto, o que todo cambie en nombre de la innovación, sobre vuela la presunción de una resistencia al cambio natural por parte de la sociedad.

"Con que razón van a innovar aquí o van a invertir aquí, simplemente porque son de aquí tienen sus raíces aquí y simplemente porque les gustaría conservar el vivir aquí y eso es lo que me lleva otra vez a pensar en lo de la cultura"

(Informante 11)

"digamos que habrá que indagar y habéis dado algunas pistas sobre por qué y en consecuencia que habría que hacer a nivel de organizaciones y a nivel de la sociedad en general para ir cambiando esa cultura"

(Informante 1)

"superar las dificultades de tipo cultural significa que rompamos y luchemos con nosotros mismos en muchos casos. Porque tenemos unas inercias asumidas que hay que combatir, por ejemplo el sector público no se considera a sí mismo un sector innovador, lo cual me parece bastante erróneo teniendo en cuenta la naturaleza de los bienes y servicios que está prestando y obligado a prestar al menos aquí en España y en la Comunidad Valenciana"

(Informante 2)

"que para cambiar la cultura en un corto tiempo hacen falta políticas públicas hacen falta acciones que vayan enfocadas a cambiar esa cultura,"

(Informante 12)

Si el cambio atañe a esa "sociedad en general" también es responsabilidad de los individuos llevarlo a cabo. Son ellos quienes en última instancia deben, utilizando una metáfora bélica, combatirse a sí mismos, precisamente para que los postulados de estos discursos, "en forma de acciones y políticas", no encuentren resistencia en ellos. Esta necesaria predisposición a ser cambiados pasa por una ruptura con las inercias, con "las raíces", es decir con ese pasado atado a lo local, que la tradición del progreso ya sea en el sentido económico, o desde el conocimiento científico, ha considerado siempre desdeñable.

El carácter cambiante, natural e imparable no sólo se adscribe al desarrollo económico, -forma parte de las cualidades autónomas del mercado, o del ámbito de lo privado-, sino también se relaciona -como muestra el discurso de la innovación-, con el conocimiento científico técnico. Los discursos que toman como objeto la relación de la innovación con actividades concretas de alto componente tecnológico, nos brindan buenos ejemplos de ello: dígase por ejemplo la acuicultura intensiva de peces marinos. Su implantación en el área de los puertos pesqueros implica a grupos sociales, como los pescadores, cuya actividad y conocimiento pueden ser controvertidos para su desarrollo. La representación que hace nuestro informante científico de ellos con respecto a esta actividad, nos da detalles significativos. Como vemos en este fragmento el desarrollo de la acuicultura en el marco de la innovación es un proceso de cambio natural muy vinculado a la expansión de un conocimiento y a la transformación de otro.

> En un principio esa era la idea, ósea mucho patrón de barco se ha reconvertido a la acuicultura. Para los marineros ha sido, a lo mejor, más impropio más difícil, porque están acostumbrados a una serie de contactos digamos de cambios y de tal y de redes y de chorrar y de largar y de cogerlas y de tal. Sí que sé que algunos se han reconvertido, de hecho una de las reconversiones primeras fueron las de las pesca y muchos se reconvirtieron, pero sobre todo los que sí han tenido esa capacidad de tener una titulación, como patrón de bajura, o patrón de altura o motorista, esos sí que se han reconvertido automáticamente porque un barco es un barco, y lo mismo que lo ato a un puerto lo ato a una jaula. Y en este sentido sí que ha habido una retroalimentación de pescadores hacia la acuicultura, o una reconversión, como lo quieras llamar
>
> (Informante 10)

El desarrollo de la acuicultura intensiva asume la reconversión de los pescadores o su exclusión. A pesar de los argumentos que pueden justificar la priorización de esta actividad, lo que está claro es que su desarrollo pasa no por la adaptación a quienes habitan el ámbito marino (los pescadores), sino por su transformación. Uno de los factores clave para ello, para que cambien o sean expulsados, es su conocimiento. Los marineros que no son propietarios de barcos, tienen títulos, o manejan otra tecnología. a pesar de que cambian no lo hacen en los términos que el discurso experto de la innovación y la acuicultura valora. El manejo de las artes, de sus redes, no permite, como el conocimiento tecnológico, trabajar en cualquier lugar, "en jaulas o en puertos". Pues su conocimiento está más ligado a la "costumbre", y al lugar.

En este sentido, pese a que nuestro informante reconocía en este fragmento cierta capacidad de los pescadores para cambiar, no hacerlo en los términos que presupone el conocimiento científico técnico, no ser innovador, supone un síntoma de atraso. Pues el privilegio de dicho conocimiento se deriva de su pertenencia a una inercia natural, de cambios, de evolución hacia el progreso. Los no innovadores no van con los tiempos que corren, con esos que "dirigen de forma espontánea" las formaciones sociales y sus conocimientos. Los pescadores pueden desde esta perspectiva ser considerados como nuestros antepasados contemporáneos, como los grupos nómadas terrestres que cazaban y que luego fueron "naturalmente" sustituidos por las granjas, en este caso marinas.

> La acuicultura no se puede comparar nunca con sectores digamos que como bien tu sabes fueron los primarios, la pesca. El cazador o ahora el pescador primero fue nómada y luego sedentario y eso es así, ellos están antes que nosotros.
>
> (Informante 10)

En este sentido son algo desfasado cuyo destino en la actualidad, está marcado por la inercia de los cambios, por la desaparición que es producto de la historia. Esta falta de modernidad y su pasividad, es homologa al carácter tradicional con el que se les describe. Y en este sentido también, su resistencia a ese cambio, en los términos que el discurso experto lleva implícito, se muestra como la fuente de los problemas.

> "Es que hay zonas donde son más tradicionales, y es en donde tengo problemas".
>
> (Informante 8)

Todo ello hace que para un empresario innovador, de la acuicultura, la resistencia al cambio de estos grupos pueda considerarse algo inexplicable.

> "Ahora tengo 50 años llevo 12 aquí (como empresario de acuicultura) y es que no cambia nada, no ha cambiado nada (de los pescadores). Ya te digo, que yo le propuse a un pescador empezar de la mano y es que lo ven que es una barrera infranqueable para ellos".
>
> (Informante 13)

En base a la natural inercia cambiante de lo económico, o del conocimiento científico técnico adherido a este, es normal que quienes no comparten la cualidad de sus presupuestos, sean llamados a cambiar. En los discursos recogidos, la acuicultura intensiva esta empujada por las cualidades de estos cambios. Incluso cuando como muestran nuestros informantes "más expertos" -los científicos-, dicha actividad conlleve consecuencias negativas inciertas. Como muestra con un ejemplo nuestro informante, la innovación en la acuicultura conlleva riesgos de los cuales se asumen mediante una especie de pesimismo explícito discursivo.

> Ejemplo de innovación es una investigación básica que se ha traducido en una tecnología que se llama enriquecimiento, que eso también ha tenido otros efectos colaterales, como el hecho de que esa "artemia" que era de baja calidad, se le ha podido dar uso, pero como se recolecta de ecosistemas hipersalinos, pues en ese sentido estamos en el paleolítico, se ha importado artemia de EE.UU y esa artemia al final ha acabado en el medioambiente de aquí y está destrozando las poblaciones autóctonas.
>
> (Informante 7)

Un ejemplo de innovación, como el expuesto en este fragmento tiene efectos negativos, "colaterales", que son

consustanciales a este cambio productivo, el de la acuicultura a la pesca. La asunción de ello, y su naturalización, consigue conjugarse al mismo tiempo con la positividad e irreversibilidad del cambio científico técnico. El discurso de la innovación representa así el discurso propio de esa modernidad reflexiva en la que no es tan importante cambiar "por o para" progresar, como cambiar "ante" la inevitabilidad del progreso. Se instala lo que Beck denomina el "tabú de la invariabilidad": esa forma por la que las consecuencias de la sociedad actual se afrontan mediante el recurso del cambio, siendo en realidad que en esencia, nada lo hace[9]. Así el discurso experto de la innovación arrastra las premisas clásicas de la modernidad junto a una renovada legitimidad del ámbito privado. Mediante la retórica del cambio estas premisas consiguen quedar blindadas, hacerse verdaderas o inaccesibles. En la denotación discursiva del cambio, se connota la intención de que nada lo haga.

Consideraciones finales

La noción de innovación puede analizarse como parte de un discurso idealizado y extendido en la sociedad actual.

Precisamente la ubicuidad e idealización de este discurso permite que los "expertos" lo utilicen para legitimar cambios, más allá del universo aislado del ámbito científico técnico. En tanto que transporta ciertos presupuestos naturalizados, como el privilegio de la participación de ciertos actores y de cierto conocimiento, se corre el riesgo de menospreciar características de otros actores, con otro tipo de conocimiento más localizado (Fischer, 2000). Actores a los que se les atribuye de forma negativa una naturalizada resistencia al cambio. En este sentido, el discurso de la innovación puede ser analizado como un saber/poder.

Este enfoque puede ayudarnos a comprender el desarrollo de actividades que incluyen un alto componente tecnológico y, por ello, muy vinculado con el discurso de la innovación: un caso ejemplar, como el de nuestro estudio en curso, es el de la acuicultura intensiva de peces marinos.

Casos como el de esta actividad adquieren especial importancia debido a que su desarrollo es impulsado fuertemente, por considerarse un remedio para las carencias alimenticias de la humanidad. Al mismo tiempo, se reconoce que su aplicación en el ámbito local, implica relaciones y posibles colaboraciones entre distintas formas sociales: dígase por ejemplo los productores de acuicultura y los pescadores de pequeña escala de la Comunidad Valenciana. Sin embargo, en dichas relaciones se puede estar menospreciando las diferencias controvertidas que surgen de sus distintas formas de saber, y el efecto negativo que ello tiene sobre las poblaciones locales y sobre el propio desarrollo de la actividad.

Bibliografía

Alonso, L.E.; Fernández Rodriguez, C.J. (2011) "La innovación social y el nuevo discurso del Managment: limitaciones y alternativas", en ARBOR Ciencia Pensamiento y Cultura Vol 187-752 , 1133-1145.

Bajo Santos, N. (2010) "Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior", en Anuario Jurídico y Económico Escurialense, 53, 431-455.

Barceló, M. (1998) "La nueva Sociedad del Conocimiento", en: J. Goula (comp..). La sociedad del conocimiento, Barcelona, Beta editorial, pp. 15-30,

Barthes, R. (1980) *Mitologías*, Madrid., Siglo XXI.

Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo : hacia una nueva modernidad*, Barcelona : Paidós Ibérica

Beck, U. (2006) *La sociedad del riesgo global : Amor, violencia, guerra*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.

Beck, U (2008) *La sociedad del riesgo mundial : en busca de la seguridad perdida*, Barcelona, Paidós.

Boltanski, L; Chiapello, E. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal,

Brown, R. H. (1993). "Modern Science: Institutionalization of Knowledge and Rationalization of Power" en *The Sociological Quarterly* 34(1): 153-168.

Castells, M. (1996*) La era de la información: la sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial,

Conde, Fernando (1994). (2010) *Análisis sociológico del sistema de discursos*. CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos metodológicos nº 43. Madrid.

De Miguel (2010) "Beyond Bologna: Implementing the process, and challengues ahead", XX International Conference of the Council for European Studies, Montreal, 15-17-abril.

Drucker, P. (1985) *Post-Capitalism Society*, Oxford, Butterworth-Heinemann.

9 El discurso de la transformación en la actual sociedad del conocimiento supone "variaciones" de lo mismo (Vidal Rojas, Campillo).

Echeverría, J.; Merino, L. (2011) "Cambio de paradigma en los estudios de innovación: el giro social de las políticas europeas de innovación" *en Dimensiones ámbitos y sentidos de la innovaicón social*, Ander Gurrutxaga (coord.) ARBOR Ciencia Pensamiento y Cultura Vol 187-752, 1031-1043.

Esteva, G. (1996) "Desarrollo". En W. Sachs (ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, Lima, Pratec.

Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (eds) (1997) "The Dynamics of innovation: from national systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University –Industry-Government Relations", en Research Policy, 29(2), 109-123

Etzkowitz, H.; Webster, A.; Gebhardt, C. y Terra, B.R.C. (2000) "The future of the University and the University of the future: evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm", en Research Policy, 29 (2), 313-30.

European Comission (2007) Rates of return and funding models in Europe. Final report to the Directorate- General for Education and Culture. Bruselas: European Comission.

Fagerberg, J. (2004) "Innovation a guide to the literature", en Fagerberg, J., 2003, Mowery, D.C. Nelson, R.R. (eds) Oxford HANDBOOK OF INNOVATION, Oxford, University press,

Florida, R. (2002) *The rise of creative class*, New york, Basic Books.

Forti, A. (1988) "La creatividad, la innovación y los obstáculos contra la innovación. Propuestas para un estudio", en *Resistencia a la innovación de sistemas complejos,* III Foro de ISSYK-KUL. UNESCO.

Foucault, M. (1969) *La Arqueología del Saber*, México 1987: Siglo XXI.

Godin, B. (2008) "Innovation: the History of a Category", Working Paper No. 1, Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal: INRS. 62 p. Paper presented at: Polish Academy of Sciences, Committee for the Science, Warsaw, Poland, 2 December 2008.

Godin, B. (2009) "National Innovation System (II): Industrialists and the Origins of an Idea", Working Paper no. 4, Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal : INRS.

Godin, B. (2010), "Meddle Not With Them That Are Given to Change: Innovation as Evil", Working Paper no. 6, Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal: INRS. 46 p. Paper presented at 1) Workshop on "Rhetoric of Innovation in Contemporary Society", University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences, 7-8 February 2010

Godin, B. (2012) "**Social Innovation: Utopias of Innovation from *c.*1830 to the Present",** Working Paper No. 11, Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal: INRS**.**

Gorz, A. (2001) *Farewall to the working class: an essay on post industrial socialism*, Stylus Publishing Inc, Virginia.

Gudeman, S. (2010). "Creative destruction: Efficiency, equity or collapse?" en Anthropology Today 26(1): 3-7.

Gurrutxaga, A.A. (2011) "Condiciones y condicionamientos de la innovación social", *en Dimensiones ámbitos y sentidos de la innovación social*, Ander Gurrutxaga (coord.), ARBOR Ciencia Pensamiento y Cultura Vol 187-752 , 1045-1064.

Harvey, D. (1998) *La condición de la Postmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Argentina, Amorrotu Editores.

Latour, B. (1992), *Ciencia en acción: cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*, Barcelona, Labor.

Leydesdorf, L. y Etzkowitz, H. (1996) "Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations", en Science and Public Policy, 23, 279-86.

Lizcano, E. (2006) *Metáforas que nos piensan*. *Sobre ciencia democracia y otras poderosas ficciones*, Madrid, Traficantes de Sueños/Bajo Cero.

Nisbeth, R. (1980), *Historia de la idea de progreso,* Barcelona, Gedisa.

OCDE (2005) Manual de Oslo. Guía para La recogida e interpretación de datos sobre innovación. Paris: OCDE.

Sádava, I (2008), "La sociedad del conocimiento y la propiedad intelectual. Mercancías ficticias, innovación y redes sociotécnicas", en Papeles del CEIC, Vol. 1, No. 036.

Sennet, R. (2006), *La nueva cultura del capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

Schumpeter, J.A. (1942 [1983]) *Capitalismo, socialismo, democracia*, Barcelona, Orbis.

Woolgar, S. (1991) Ciencia abriendo la caja negra, Anthropos, Barcelona.

LA INCIDENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA JUVENTUD

Marta Ortega Gaspar[1]

Resumen

El presente trabajo se centra en analizar la experiencia de los jóvenes universitarios con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Los objetivos específicos han sido los siguientes: analizar el uso que los jóvenes universitarios hacen de las TIC's, medir el grado de conocimiento que tienen sobre su propio uso (es decir, determinar si son o no conscientes de su relación con éstas), determinar la influencia que ejerce en sus vidas el uso frecuente de las TIC's y revelar las carencias que desarrollan como consecuencia de dichos usos.

Para la consecución de tales objetivos durante el curso académico 2011-2012 se realizó un experimento que consistió en apartar a los jóvenes del uso de las TIC's durante un período de tres días (concretamente durante un fin de semana, desde el viernes a las 15h hasta las 23 horas del domingo siguiente). Durante dicho período los estudiantes (jóvenes universitarios con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años) debían recoger todas sus vivencias en un diario (donde iban indicando sus observaciones a modo de presupuesto de día).

Entre los resultados más interesantes se destaca el hecho de que la incorporación de las TIC's a la vida de los jóvenes ha provocado un importante cambio en la manera que tienen de entender las relaciones (las relaciones virtuales no son entendidas como tales sino como más reales que nuestras tradicionales vivencias cara a cara). Resulta también significativo el hecho de que una gran parte de los jóvenes que realizaron el experimento manifestó abiertamente su alto grado de dependencia de las TIC's, percepción que fue corroborada a lo largo del experimento.

La experiencia vivida a través del experimento les provoca una general reflexión acerca de importantes carencias que las TIC's han provocado en sus vida principalmente a nivel familiar.

Palabras claves: juventud universitaria y el uso de las TIC's, influencia de las TIC's en la vida diaria de los jóvenes universitarios, consecuencias en las relaciones familiares del abuso de las TIC's, cambio en la concepción de las relaciones sociales de los jóvenes, jóvenes y dependencia de las TIC's.

1. Introducción[2]

Desde que los móviles y poco a poco la extensa gama de TIC's han ido irrumpiendo en nuestras vidas los investigadores sociales y especialmente los sociólogos se han interesado en comprender y estudiar los efectos que estas nuevas costumbres producen en nuestro comportamiento (Bringué y Sábada 2008; Buote et al. 2009; Espinar y González 2008).

La originalidad de este trabajo se encuentra en observar cómo el no uso de estas tecnologías produce una reflexión entre los más jóvenes y contribuye a un mejor conocimiento de su comportamiento en relación a ellas.

Es difícil realizar experimentos en Ciencias Sociales pero este en particular permite de forma sencilla hacer aflorar el comportamiento de los jóvenes universitarios desde su propia perspectiva. Otro beneficio que presenta es haber dotado al estudiante de la capacidad de alejamiento para provocar la reflexión sobre el uso y la incidencia que tienen las TIC's en sus vidas.

2. Objetivos y metodología

El objetivo general del presente estudio es analizar la experiencia de los jóvenes universitarios con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la influencia que tiene en sus vidas. Los objetivos específicos que se han distinguido han sido: analizar el uso que los jóvenes universitarios hacen de las TIC's, medir el grado de conocimiento que tienen

1 Dra. Marta Ortega Gaspar. Profesora de Sociología. Dpto. de Der. del Estado y Sociología. Facultad de CC. Económicas. Universidad de Málaga Campus El Ejido. 29071 Málaga. maga@uma.es ; 952131197 ; http://www.sociologia.uma.es/

2 Los datos aquí presentados no son definitivos.

sobre su propio uso (es decir, determinar si son o no conscientes de su relación con éstas), determinar la influencia que ejerce en sus vidas el uso frecuente de las TIC's y revelar las carencias que desarrollan como consecuencia de dichos usos.

Para la consecución de tales objetivos durante el curso académico 2011-2012 se realizó un experimento que consistió en apartar a los jóvenes del uso de las TIC's durante un período de tres días (concretamente durante un fin de semana, desde el viernes a las 15h hasta las 23 horas del domingo siguiente). Durante dicho período los estudiantes (jóvenes universitarios con edades comprendidas entre los 18 y los 23 años, hay algún caso excepcional que ronda los 26 años) debían recoger todas sus vivencias en un diario (donde iban indicando sus observaciones a modo de presupuesto de día).

Concretamente se tomaron tres grupos de distintas titulaciones de la universidad de Málaga. A los alumnos se les solicitaba su voluntaria colaboración en un experimento que consistía en no utilizar ningún tipo de Tecnología de la Información y la Comunicación, no se podían utilizar bajo ningún concepto[3], ni siquiera hacer uso de ellos como despertador. Es decir, no debían utilizar los móviles, ni hacer uso de Internet a través de ningún otro medio, tampoco podían utilizar en su tiempo libre la PSP, Nintendos, Wi,…

Antes de comenzar este experimento se les aconsejó que avisarán a las personas que estimaran necesarias para no preocupar sin motivo a aquellos con los que conectaran diariamente[4].

Los estudiantes debían recoger todas sus impresiones y vivencias en un bloc de notas a modo de diario. Se pretendía captar su experiencia de modo global para poder detectar la incidencia de las TIC's en todos los ámbitos de su vida diaria.

Una de las curiosidades que primero sorprendieron al investigador fue el hecho de que, en términos generales, tras la manifestación de estupor, sospechas sobre sus capacidades para enfrentarse al experimento propuesto (que manifestaban verbal y públicamente, sin rubor ninguno, auto-calificándose como dependientes de las TIC's) se embarcaban en la experiencia revistiéndola bajo la forma de reto a superar o prueba autoimpuesta para comprobar que realmente no dependían tanto de las TIC's como ellos mismos pensaban. Si bien es cierto que un grupo reducido se enfrentaba con miedos y grandes reservas a la experiencia pues partían de la hipótesis que les sería imposible estar 48 horas, de un fin de semana, apartados de las TIC's.

Así narra Catalina de 26 años su decisión:

> "pensé en no realizar este experimento porque consideraba que era demasiado fuerte estar sin teléfono todo el fin de semana; necesitaba avisar a mi familia y amigos de la hora a la que salía de Málaga, la hora a la que llegaba, para que fueran a recogerme e infinidad de cosas más. Además tenía una conversación pendiente muy importante que no podía esperar, pero finalmente me decidí a intentarlo"

En otros casos ellos mismos se congratulan de sus logros, lo que queda bien claro es su bajas expectativa de éxito a la hora de comenzar el experimento:

Sonia, 17 años,

> "pensaba que el día de hoy iba a ser más complicado, puesto que es viernes y normalmente me pongo en contacto mediante el móvil con mis amigas o mi novio para salir a dar una vuelta, pero hoy ha sido diferente, muchas veces me han entrado ganas de encenderlo para hablar, pero he tenido fuerza de voluntad. Hoy en vez de quedar a una hora en un sitio, he tenido que ir en busca de planes, y no esperar a que los planes vengan a mí. También he visto necesario comprarme un despertador puesto que mañana tengo que trabajar y no puedo utilizar el móvil como despertador. Pero bueno a pesar de todo me he sabido solucionar la tarde y la noche sin recurrir al móvil en ningún momento me siento satisfecha, pensaba que me iba a resultar más difícil"

3. La incidencia de las nuevas tecnologias de la comunicacón y la información en la juventud universitaria

La influencia que las nuevas Tecnologías de la comunicación y la información ejerce en la juventud universitaria es muy elevada y difícil de medir. En el experimento aquí analizado distinguimos su influencia en cuatro ámbitos: el ámbito familiar, entre el grupo de pares, en el ámbito universitario y en su relación con los medios de comunicación de masas.

Desde que despiertan esta prolongación del brazo parece reclamar su atención. El uso de las TIC's genera un hábito del que cuesta mucho desvincularse.

María señala:

> "Me levanto y busco el móvil, porque se me había olvidado otra vez que no lo podía utilizar".

Antonio, de 22 años cuenta:

> "Prácticamente acabo de empezar el experimento y ya tengo ganas de conectarme a las redes sociales."

3 Sólo se permitió su uso de modo excepcional entre los escasos estudiantes que al estar trabajando requirieron utilizarlo sólo para fines laborales.

4 Se ha de señalar que gran parte de los integrantes de estos grupos universitarios viven lejos de sus familias.

El ámbito familiar

En primer lugar, las TIC's son un medio de comunicación con los amigos pero también con los familiares, sobre todo cuando viven alejados de sus padres por motivo de estudio.

María, 19 años:

> "Lo primero que hice antes de empezar el experimento fue avisar a mis padres y amigos, no quería que se preocuparan"

María manifiesta abiertamente cómo no sólo los jóvenes sino todos los que les rodean esperan encontrarnos conectados, es algo que ya no dudamos y que cuando falla suscita inquietud.

En el presente estudio se aprecia que las relaciones con los distintos miembros de la familia tienden a diluirse y a perder fuerza debido a la presencia constante de las TIC's pues éstas tienden a captar toda su atención. Entre los padres y ellos se levanta un muro virtual. Los jóvenes están físicamente en casa pero virtualmente entre sus amigos.

> La conclusión que yo saco es que mi madre tiene toda la razón del mundo cuando dice que estoy las 24 horas del día enchada al móvil,y que este se ha vuelto en mi vida como una rutina diaria sin darme cuenta"

En las relaciones con el grupo de pares

Las TIC's generan una necesidad de inmediatez de contacto, de seguimiento de lo que hacen los demás con su tiempo, de compartir sin límites. Se podría entender que la privacidad está redefiniéndose en la sociedad actual. Si la modernidad trajo consigo la aparición del concepto de privacidad, la sociedad red, la sociedad de la información está generando una nueva manera de entender lo privado.

Ana, de 18 años recoge lo siguiente:

> "Sábado 12.00 de la mañana. Quiero conectarme a internet para ver si hay algo nuevo en Tuenti o si tengo algún mensaje cambiando la hora de la salida de hoy....pero no puedo... así que esperaré a que me llamen a casa. Mientras tanto me pongo a ver la tele."

Esta misma estudiante nos hace comprobar como sus amigos usan constantemente el móvil cuando están juntos fuera de casa. La experiencia de estar sin móvil les hace tomar conciencia del comportamiento de sus iguales en relación a las TIC's. Ha hecho falta que se encuentre "out" para que detecte la presencia de las TIC's en sus relaciones con sus iguales. Incluso cuando se busca a los amigos como instrumentos de apoyo para evitar las TIC's surge la paradoja de toparse de lleno con la tentación.

Alvaro, 19 años:

> "Salgo con mis amigos y así me olvido un poco del ordenador y el móvil, aunque cuesta porque ellos están a cada momento utilizando el suyo".

Algo parecido indica Alicia, 18 años:

> Todo el mundo a mi alrededor utiliza sus móviles, llama, chatea, manda mensajes… y noto como que estoy desconectada del mundo es una sensación como si te faltara algo es decir te crea agobio y angustia"

Estas observaciones también manifiestan cambios en las normas de urbanidad, de educación. A cualquier adulto le parecería una falta de educación que no le prestarán atención de forma constante en una reunión de amigos. Los jóvenes de hoy en día ven normal que en una reunión se esté continuamente consultando la pantalla del móvil e interrumpiendo cualquier charla para contestar a los diferentes tonos de sus Smartphone.

La experiencia de estar sin móvil ni TIC's provoca reflexiones acerca del cambio que se ha producido en la forma de relacionarnos y de la necesidad de estar conectados para sentirse integrados. Para estos jóvenes, la no conexión es sinónimo de aislamiento social, falta de integración.

Alejandro, 22 años:

> " …en cuento a lo de las redes sociales, ya la gente no sale al parque para relacionarse y conocer gente, ya hoy en día a través de las redes desde casa lo puedes realizar. Al no conectarme parece que estoy desconectado del mundo…"

Las TIC's forman parte de sus hobbies o dicho de otra forma, en la mayoría de los casos están presentes durante su tiempo libre.

Alicia, 18 años:

> "A las 16.00 estoy deseando utilizar el ordenador para poder ver las fotos de este fin de semana,…"

4. Carencias detectadas como consecuencia del uso diario de las tic's entre los jóvenes

Las relaciones entre los jóvenes y los distintos miembros de la familia se deterioran como consecuencia del protagonismo que tienen las TIC's dentro y fuera del hogar.

Los mismos jóvenes señalan que han adquirido hábitos en el uso de las TIC's que limita su capacidad de memorizar. El experimento les hace recapacitar sobre el hecho de que apuntan sus citas, sus exámenes, trabajos y demás en sus Smartphone de última generación. Por otro lado, en aquellos casos en los que no hayan anotado un evento saben que lo encontrarán en la red, la inmediatez de consecución de la información que crean necesitar les impide memorizar e incluso se puede decir que les lleva a reducir su capacidad de anticipación.

Se detecta que los jóvenes universitarios se aburren si no pueden tener accedo a las TIC's. De la siguiente forma lo manifiesta un chico de 20 años:

> "Fin del experimento, enciendo el móvil y acaba un fin de semana aburrido."

El aburrimiento que provoca el estar alejado de las TIC's invita a la reflexión sobre la limitadas opciones de ocio existente entre estos jóvenes universitarios. El excesivo uso de las TIC's menoscaba el desarrollo de otras potenciales habilidades que deberían cultivarse durante el tiempo libre.

Suelen aludir a su necesidad, a su dependencia:

Laura, 19 años:

> "...pero las ganas de conectarme o de llamar fueron cada vez a mas y mas, no se me quitaba de la cabeza llamar o dejar algún mensajillo por ahí, estaba constantemente pensando en ello, e incluso llegué añorar mis múltiples peleas con el ordenador (no se dejar enviar algo etc.……).
>
> Pero lo que nunca llegué a pensar lo enganchada que estaba

María, 19 años:

> "el sábado, ya con el mono me planteo de coger el ordenador, y pienso total si nadie se va a dar cuenta, pero bueno voy a intentar hacerlo para ver si soy capaz de superar la actividad y estar 3 días sin cogerlo y me doy cuenta que soy adicta jaja …"

Alejandra, :

> "He necesitado el móvil varias veces pero como estaba apagado y en mi casa no lo he podido utilizar y es una situación desesperante. Respecto al ordenador lo llevo mucho mejor ya que no me es imprescindible."

Alicia, 18 años:

> "Ha finalizado el tiempo de prueba y considero que ha sido todo un reto para mí he podido comprobar la dependencia que podemos llegar a tener de las cosas que en casos son útiles"

Algunas incluso confiesan que tuvieron que conectarse, que no pudieron resistir la prueba, ese es el caso de Carmen, 19 años:

> "Tengo que reconocer que por la noche del viernes encendí el móvil, un ratito, lo volví apagar pero a los 15 minutos ya lo tenía encendido otra vez, pero cuando salí de casa deje el móvil y fue una sensación rara"

La sensación de extrañamiento se repite constantemente:

Clara, 19 años,

> "Pero en cuanto iban pasando las horas y las horas tuve una sensación rara, extraña, no sé, como si faltase algo en mí…. Algo difícil de explicar"

Conclusiones y discusión

La realidad de los jóvenes es una. En el ámbito científico venimos distinguiendo entre realidad virtual y realidad de las relaciones que se viven cara a cara, en esta investigación se constata que la realidad de los jóvenes no entiende de tales distinciones. Su realidad se traslada de lo virtual a lo físico y de lo físico a lo virtual sin ningún tipo de reparo.

El predominio de las TIC's en la vida de los jóvenes nos hace reflexionar sobre la importancia de ofrecer una formación temprana en valores desde, en, por y para tomar conciencia del protagonismo que éstas tienen en las presentes generaciones de jóvenes y en las venideras.

Ellos no entienden el mundo sin las TIC's. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación conforman junto con la familia la base del proceso de socialización. Las relaciones con los amigos se consolidan a través de la red, el conocimiento del mundo se descubre a través de la red, las relaciones familiares cobran una nueva dimensión con las TIC's, la escuela no se entiende sin un brazo en dicha red.

Los agentes de socialización: familia, amigos, escuela, medios de comunicación de masas que durante toda la edad moderna han sido los pilares básicos del proceso de socialización cobran una nueva dimensión, la virtual y en este sentido se vuelve aún más reales. A través del estudio de la presencia de las TIC's en el día a día de los jóvenes se ha podido comprobar con facilidad este fenómeno social.

Referencias bibliográficas

Bringué, X. y Sábada, Ch. (Coord.) (2008) *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Fundación Telefónica, Barcelona: Ariel.

Buote, V. M., Wood, E., & Pratt, M.: 2009, "Exploring similarities and differences between online and offline friendships: The role of attachment style", Computers in Human Behavior, 25(2), 560-567.

Espinar, E. y González, MªJ. (2008) "Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías, Revista Española de Sociología (9), 109-122.

Fundación Telefónica: 2008, *La sociedad de la información en España 2008*, Barcelona, Ariel.

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS INNOVADORES EN LAS MICROPYMES. UNA EXPLORACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA INNOVACIÓN

Madelon van Oostrom[1]

Resumen

En este trabajo se analiza la cultura de la innovación en las micropymes a través de una exploración de la influencia de los elementos culturales en el comportamiento innovador de las empresas ubicadas en un sistema regional de innovación.

En la literatura especializada sobre innovación existe un creciente interés por analizar el papel de la cultura en el dinamismo económico y, más concretamente, en las actividades de innovación de las empresas y en sus resultados económicos. Esto ha propiciado la realización de estudios empíricos que intentan medir y operacionalizar la cultura de la innovación. No obstante, la influencia de los elementos culturales muestra dinámicas muy distintas en los diversos tipos de organizaciones empresariales. En el caso de las micropymes, aún existen escasas observaciones que delimiten cuál es papel, en comparación con otros factores de la empresa que también condicionan la innovación, tales como la estructura de relaciones, el tamaño, el sector de actividad, la formación de sus trabajadores o la disposición de capital y ayudas públicas. Este estudio parte de la hipótesis de que en las micropymes, debido a la influencia directa del empresario en todas las facetas de la empresa, el elemento cultural tiene una especial trascendencia y es uno de los principales condicionantes de la innovación.

Este estudio se ubica la región de las Islas Canarias. El análisis se basa en los datos obtenidos de una encuesta realizada a 434 micropymes canarias, representativas del 94,7% del tejido empresarial de las Islas. La encuesta incluye variables que reflejan el comportamiento innovador, así como algunas creencias básicas del empresario sobre el papel de que la innovación tiene en la empresa.

El procedimiento de análisis explora si la estructura de creencias tiene un papel relevante en el comportamiento innovador, en comparación con otros elementos que reflejan el perfil del empresario, la capacidad de absorción de la empresa y las relaciones de la empresa con otras empresas y actores del sistema regional de innovación. Para ello se utiliza un análisis descriptivo, seguido de una regresión logística. Los estudios de caso se utilizan para observar en detalle los mecanismos por los que ocurre la innovación.

Palabras clave: sociología de la innovación, cultura de la innovación, sistemas regionales de innovación, sociología económica

1. Introducción

En los estudios sobre innovación existe un creciente interés por analizar el papel de la cultura en el dinamismo económico y, más concretamente, en las actividades de innovación de las empresas y en sus resultados económicos. Numerosos enfoques muy influentes en los estudios sociales de la innovación asumen como premisa básica la importancia del papel de la cultura en los resultados y capacidades de innovación de las empresas y otras organizaciones en las economías avanzadas.

Se puede decir incluso que en la literatura especializada está existiendo un "giro cultural" debido a que distintas perspectivas intentan incorporar este elemento en sus análisis, lo que ha propiciado la realización de estudios empíricos que intentan medir y operacionalizar la cultura de la innovación. No obstante, la influencia de los elementos culturales muestra dinámicas muy distintas en los diversos tipos de organizaciones empresariales. En el caso de las micropymes aún existen escasas observaciones que delimiten cuál es su papel, en comparación con otros factores de la empresa que también condicionan la innovación, tales como la estructura de relaciones, el tamaño, el sector de actividad, la formación de sus trabajadores o la disposición de capital y ayudas públicas.

El presente estudio parte de la hipótesis de que en las micropymes, debido a la influencia directa del empresario en todas las actividades y relaciones de la empresa, el elemento cultural tiene una especial trascendencia y es uno de los principales condicionantes de la innovación. En este trabajo se trata de indagar hasta qué punto algunos rasgos culturales, sobre todo los valores y creencias relacionados con la innovación, tienen influencia en las actividades innovadoras llevadas a cabo en pequeñas empresas.

1 Madelon van Oostrom. Instituto de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad de La Laguna. E-mail de contacto: mvanoost@ull.es

El análisis[2] se ubica en la región de las Islas Canarias y se basa en los datos obtenidos de una encuesta realizada a 434 micropymes canarias, representativas del 94,7% del tejido empresarial de las Islas. La encuesta incluye variables que reflejan el comportamiento innovador, así como algunas creencias básicas del empresario sobre el papel que la innovación tiene en la empresa. Estas creencias compartidas del empresario evidencian el arraigo o 'incrustación' sociocultural del fenómeno de la innovación.

El procedimiento de análisis explora si la estructura de creencias tiene un papel relevante en el comportamiento innovador, en comparación con otros elementos que reflejan el perfil del empresario, la capacidad de absorción de la empresa y las relaciones de la empresa con otras empresas y actores del sistema regional de innovación. Para ello se utiliza un análisis descriptivo, seguido de una exploración que relaciona las creencias, las características y las relaciones externas de las empresas, con varios tipos de comportamiento innovador reflejados en la encuesta.

Los principales resultados manifiestan la importancia del papel de la cultura en los condicionantes de la innovación en las micropymes canarias, y evidencian que los elementos culturales deben ser tenidos en cuenta al analizar las dinámicas económicas y los resultados de innovación de una región.

2. Marco de análisis

La importancia de la cultura en los estudios sobre innovación

En la literatura especializada existe un interés creciente por investigar el papel de la cultura en la dinámica económica (DiMaggio, 1994; Zelizer, 2005, 2011) y, más concretamente, en las actividades de innovación de las empresas y en sus resultados económicos (Hofstede, 2004; Brown and Ulijn, 2004; Tura and Harmaakorpi, 2005; Kaasa y Vadi, 2008; Laznjak, 2011). En este 'giro cultural' de los estudios sobre innovación, el análisis de la influencia de la cultura en la innovación adopta distintas perspectivas según las escuelas o corrientes teóricas y, también, según el nivel de análisis de la cultura de la innovación. Así, los factores culturales, institucionales y sociales se consideran cruciales en el desarrollo económico y la innovación.

Pese a ello, el significado y el papel de la cultura en estos procesos están aún poco sistematizados. Tampoco se ha definido con precisión en los estudios especializados, y en las políticas, lo que se entiende por cultura de la innovación. Lo que da lugar a una falta de concreción respecto a las características de la cultura que se deben estudiar a la hora de indagar sus posibles influencias en los procesos de innovación.

Operacionalización

Un primer punto diferenciador en los estudios sobre innovación se refiere a la operacionalización del concepto 'cultura'. Los antecedentes directos y más significativos de los estudios empíricos sobre la cultura de la innovación se pueden encontrar en las dimensiones de Hofstede (1980, 1993, 1999) que miden la influencia de las culturas nacionales en las culturas corporativas. Sus dimensiones y sus valores asociados (tabla 1) ha sido la base de numerosos estudios empíricos posteriores, siendo el trabajo más citado tanto en la literatura sobre culturas organizacionales como en estudios comparativos transnacionales (Jones, 2007), aunque no ha analizado explícitamente la cultura de la innovación (Didero et al., 2008).

Tabla 1. Las dimensiones de Hofstede y sus principales valores

Dimensión	Valores
PDI – distancia del poder	Mayor o menor tolerancia de desigualdades sociales según una mayor o menor jerarquía
IDV – individualismo vs. colectivismo	Libertad, recompensas y respeto personal (ind.). Lazos sociales intensos, armonía grupal, lealtad comunal (col.)
MAS – masculinidad vs. feminidad	Preferencia por el logro y éxito material (masc.). Preocupación por la calidad de vida y las relaciones personales (fem.)
UAI – aversión a la incertidumbre	Mayor o menos tolerancia del riesgo según menor o mayor aversión
OLT – orientación a corto plazo vs. largo	Ahorro, persistencia, visión de futuro (largo plazo). Respeto por la tradición, cumplimiento de las normas, resultados inmediatos (corto plazo)
IVR – indulgencia vs. restricción	Felicidad, bienestar

Fuente: elaboración propia partir de Hofstede (1980, 1993, 1999, 2001, 2004)

2 El soporte empírico del trabajo se basa en el Proyecto "Innovación, Tecnología y Economía del Conocimiento en las Microempresas Canarias" (SCITECAN2), financiado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información del Gobierno de Canarias (BOC 5-10-2009)

La definición que Hofstede (1999) da de la cultura la hace equivalente a un 'software mental', al considerarla como una programación mental colectiva a tres niveles: personal (individual y adquirida al nacer), colectiva (aprendida en sociedad) y universal (heredada y compartida entre la especie humana). Semejante concepción integradora de la cultura, como una variable latente y coherente con algunas representaciones y comprensiones compartidas entre los miembros de una sociedad o país, ha dejado de ser predominante en la sociología de la cultura de los últimos treinta años (DiMaggio, 1997). Sin embargo, gran parte del trabajo empírico sigue suponiendo que la cultura se organiza en torno a unas sociedades nacionales cohesionadas, que se manifiestan de manera similar a través de determinados dominios, como sugiere el esquema de Hofstede.

En contraste con esta visión de la cultura como una variable latente homogénea, poco tolerante con los elementos inconsistentes que son expulsados para evitar incoherencias internas, otra concepción más operativa de la cultura como una "caja de herramientas" (Swidler, 1986) o un "repertorio" (Tilly, 1992) permite considerarla como una colección de elementos heterogénea en contenido y funciones. Esta concepción de la cultura como una mezcla de artefactos, un conjunto de representaciones mediadas, un repertorio de técnicas, o un conjunto de herramientas de las estrategias, induce a esperar que exista una menor agrupación de elementos culturales dentro de los grupos sociales con unos vínculos más débiles entre los elementos y con menor presión para la exclusión de los elementos inconsistentes (DiMaggio, 1997).

Esta visión más operativa de la cultura puede ser más útil para estudiar un fenómeno complejo e intangible como es el proceso innovador, que consiste en elementos múltiples y heterogéneos, donde interactúan distintos actores que mantienen relaciones de intercambio y colaboración socialmente 'incrustadas' (Granovetter, 1985). La cultura influye en la innovación porque da forma al sistema de reglas relacionadas con la novedad y las iniciativas individuales así como las acciones colectivas, por una parte, y con las creencias, la comprensión y el comportamiento respecto al riesgo y las oportunidades, por otra.

Niveles de análisis

Un segundo punto diferenciador en los estudios sobre innovación que tratan este tema se encuentra en los niveles de análisis. Por una parte, puede distinguirse entre autores que analizan la cultura de la innovación en distintos ámbitos territoriales: a nivel nacional, partiendo de una perspectiva comparativa transnacional (Shane, 1992, 1993; Hofstede, 2001, 2004; Kaasa y Vadi, 2008; Didero et al., 2008; Pérez-Díaz, 2010; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011; Laznjak, 2011; Lundvall, 1992, 2002), a nivel regional desde los enfoques de los distritos industriales, *milieux* innovadores, clusters tecnológicos y sistemas regionales de innovación (Aydalot, 1986; Camagni, 1991; Saxenian, 1996; Koschazky y Sternberg, 2000; Cooke et al, 2002, 2004; Asheim y Gertler, 2005; Capello y Faggian, 2005; Doloreux y Parto, 2005; James, 2003, 2005), a nivel local de las ciudades basándose en la teoría de las clases creativas (Florida, 2002; Florida et al, 2002, 2005; Cooke y Lazzerretti, 2007).

Por otra parte, también existe diversidad en las unidades de análisis en las que se focalizan las observaciones. En algunos casos se presta atención a las características culturales de los individuos de la población general que convive en un entorno territorial. Son principalmente enfoques sociológicos que emplean encuestas de opinión y datos estadísticos disponibles para relacionar rasgos de la población con dinámicas innovadoras (Kaasa y Vadi, 2008; Pérez-Díaz, 2010; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011; Laznjak, 2011). En otros muchos casos las unidades operativas corresponden al nivel organizacional, principalmente empresas, en estudios realizados sobre todo desde las teorías del *management* y la organización, donde las normas e instituciones reciben especial atención (Schein, 1996; Cabrera et al., 2001; Lemon y Sahota, 2004; Mc Laughlin et al., 2005; Horibe, 2001; Christensen y Raynor, 2003; Christensen et al, 2006; Hage y Meeus, 2006; Casper y Van Waarden, 2005; Waarts y Van Everdingen, 2005; Vecchi y Brennan).

En el presente trabajo se ha preferido utilizar como punto de partida el ámbito regional y poner el centro de interés en la empresa como unidad de análisis. Se considera oportuno establecer el nivel regional como ámbito de análisis, concretamente el sistema regional de innovación, debido a la relativa independencia de los actores regionales en un territorio respecto al ámbito nacional. Las culturas regionales son, asimismo, más compatibles con la visión de la cultura como una caja de herramientas (Swidler, 1986) ; Swidler y Jepperson, 1993/4) o un repertorio (Tilly, 1992) donde tienen cabida elementos heterogéneos que pueden explicar determinados procesos de innovación.

A partir de la revisión de los estudios sobre entornos regionales de innovación se consideran los aspectos culturales resaltados por cada enfoque y se realizan algunas apreciaciones sobre sus influencias en las pequeñas empresas.

El papel de la cultura en los estudios sobre innovación regional

Hay muchos argumentos a favor de un análisis de la cultura de la innovación a nivel regional. La capacidad de las regiones para hacer frente a los desafíos que plantea la globalización en términos de competitividad, depende del alcance de las colaboraciones entre empresas y de la capacidad de los gobiernos regionales de apoyar y dar soporte a esas colaboraciones (Cooke y Morgan, 1997). La mayor preocupación por los pequeños entornos o la descentralización de políticas y de responsabilidades, son expresiones de la búsqueda de un desarrollo más cercano a sus promotores, lo que convierte a la ciudad o al pueblo, al municipio o la región, en protagonistas directos de su propio futuro[3].

3 En el caso de las Islas Canarias, este enfoque es especialmente adecuado por la fragmentación de la región en islas, devenidas micro-entornos de

El foco de atención desde los estudios regionales, especialmente desde los enfoques de los sistemas regionales de innovación y de las regiones del aprendizaje, recae sobre las pymes como principal agente económico de las regiones . Los procesos de innovación en las pymes se caracterizan por una serie de limitaciones respecto a las grandes empresas y las multinacionales, especialmente respecto a la colaboración con centros de I+D y, en general, a la capacidad para cooperar con terceros. Estas limitaciones hacen referencia a la falta de recursos financieros y de personal, la falta de tiempo, la falta de know how tecnológico y la incapacidad para buscar y seleccionar información externa.

Las limitaciones citadas conducen a un comportamiento innovador reactivo, debido principalmente a la escasa capacidad para influir en el entorno, por lo que las pymes sólo reaccionan a los cambios que se producen en su entorno (market pull), esto es, no son proactivas. Además, esta reacción suele tener un alcance a corto plazo lo que contrasta con la visión de medio-largo plazo de los centros productores de conocimiento y tecnología (Albizu et al, 2011). Por ello, en los entornos regionales suele tener especial importancia aquellas capacidades y elementos simbólicos que pueden funcionar como barreras o como recursos para la acción en las pequeñas y medianas empresas.

En particular, los elementos culturales que caracterizan a las empresas tienen especial importancia en el caso las pymes. El principal motivo es que en las pequeñas empresas y, sobre todo, en las micropymes, los elementos organizativos no tienen un papel tan relevante como en otros tipos de empresas. En organizaciones muy pequeñas los valores del empresario pueden influir más que en las empresas donde existe un clima cultural compuesto por los valores de distintos colectivos, que además puedan estar mediados por las estructuras y las estrategias de gestión formalizadas. Se podría decir que cuando más pequeña es la empresa más importancia tienen en ella los rasgos culturales individuales del empresario debido a su influencia directa en el conjunto de sus actividades. En consecuencia, se puede sostener que los valores y creencias de los empresarios pueden influir de manera notable en los comportamientos innovadores de estas empresas.

Para analizar este hecho resulta de utilidad repasar brevemente el papel y el significado de la cultura en los principales estudios regionales sobre innovación. Para ello se parte del esquema de Tripple y Toedtling (2008), que realizan un estudio sistemático de cada una de ellas. Las escuelas que analizan son las siguientes:

Atendiendo a las culturas regionales de innovación, Tripple y Toedtling (2008) recopilan las distintas escuelas que han estudiado los procesos y resultados de innovación a nivel regional según el papel y el significado de la cultura para cada una de ellas. Las escuelas que analizan son:

1) Los distritos industriales de origen italiano, de tradición manufacturera artesanal, donde destacan el arraigo y el capital social así como el papel de la confianza en los sistemas productivos locales, como los principales factores culturales de influencia en los resultados de innovación. Se acentúan los valores que fomentan la confianza y los lazos sociales fuertes. La cultura se entiende como un conjunto de valores compartidos y de normas y rutinas sociales que facilitan los comportamientos de cooperación y el aprendizaje común.

2) Los “milieux” innovador franceses, que es un enfoque propio de regiones innovadoras y de alta tecnología. Se destacan rasgos culturales como el sentimiento de pertenencia, la identidad y el entendimiento común como factores que influyen en las trayectorias tecnológicas de los “milieux”. La alta valoración social de la innovación se fomenta a través de redes sociales informales, de la transferencia de conocimiento tácito y de la búsqueda común de soluciones. Se considera a la cultura como un marco cognitivo compartido, en el que el principal valor es la apertura y la disposición para compartir el conocimiento.

3) El enfoque de la economía del conocimiento, que se centra en los clusters de alta tecnología y las industrias intensivas en conocimiento. Esta escuela destaca la transferencia de conocimiento tácito a través de procesos de aprendizaje colectivos, en los que la proximidad cultural (cognitiva, social, organizacional e institucional) se considera de importancia crucial, al considerar que la mera proximidad física (geográfica) no explica suficientemente los procesos de transferencia. La cultura se entiende como un intercambio de conocimiento tácito compartido y se destacan valores que favorecen las rutinas o hábitos para innovar, la tolerancia al riesgo y las actitudes emprendedoras.

4) La perspectiva de los sistemas regionales de innovación, que pone el acento en las relaciones de interacción entre los principales actores del sistema como generadores de la innovación. Aquí, el contexto sociocultural específico adquiere una dimensión fundamental, concretamente su soporte institucional. Se centra en los aspectos institucionales, formales e informales, que regulan e influyen en las relaciones entre el subsistema de generación y difusión del conocimiento (universidades y organismos de investigación) y el subsistema de aplicación y explotación del conocimiento (empresas). Se concibe a la cultura como un sistema de gobernanza, como el conjunto de reglas y normas que rigen la generación y aplicación del conocimiento, en el que destacan valores como la predisposición para la colaboración y las tradiciones que favorecen la creación de redes.

5) La escuela de las regiones del aprendizaje se basa en la orientación de la economía del aprendizaje hacia las economías menos favorecidas, con déficits de innovación y ausencia de redes. El conocimiento se considera como el recurso fundamental y el aprendizaje como el proceso más importante para adquirirlo. Los procesos de aprendizaje se consideran colectivos e interactivos por naturaleza, a la vez que muy influenciados por instituciones formales e informales. La cultura es entendida como reglas, normas y hábitos compartidos, y los valores más destacados son la disposición para colaborar, la confianza y la interacción social.

la innovación.

6) El enfoque de las clases creativas, por último, estudia la relación entre la existencia y concentración de personas creativas, altamente cualificadas o con talento, y los resultados de innovación de la localidad (ciudades) donde residen. La cultura es entendida en términos de valores como apertura hacia una gran diversidad de personas y la tolerancia hacia la diferencia.

La clasificación anterior muestra la complejidad y diversidad de aproximaciones a la noción de cultura. Los autores mencionados diseñan una conceptualización común de las culturas regionales de innovación, cuyas dimensiones principales incluyen valores (valores compartidos y actitudes), lenguaje (lenguaje común), conocimientos y conceptos (comprensión y percepción común), comportamiento (rutinas y tradiciones, maneras de interactuar) y códigos de conducta (normas y reglas). Se suele considerar que los valores más destacados que influyen en la innovación son la curiosidad, la predisposición para aceptar nuevas soluciones, la aceptación del riesgo, la apertura hacia el mundo exterior y la predisposición para comunicar con otras empresas de la región (Tripple y Toedtling, 2008)

Los estudios citados muestran la diversidad de nociones y la dificultad para aprehenderlas empíricamente. Aún existen numerosas lagunas en el conocimiento empírico que permita deslindar la importancia de los factores culturales. Sobre el peso de la cultura en relación a otros factores explicativos de los resultados de innovación de las empresas y regiones aún se ha estudiado muy poco, posiblemente por la ausencia de precisión conceptual de los factores culturales (James, 2005). En este sentido, el carácter intangible y abstracto del concepto de cultura de la innovación puede conducir a que se le asigna un papel residual a la hora de identificar variables explicativas de resultados de innovación (Pilon y Bresson, 2003). Otra razón de las lagunas en este campo de estudio es la ausencia de datos primarios fiables y comparables. Es necesario analizar los rasgos de la cultura que puedan relacionarse con la capacidad emprendedora e innovadora de la población y de las empresas de un entrono territorial para poder detectar y analizar las diferencias regionales y locales, y relacionarlas con sus organizaciones e instituciones.

En este trabajo, que se realiza en el marco del sistema regional de innovación de Canarias, se define la cultura en términos de creencias, valores y actitudes, y se trata de conocer el peso de la cultura en el comportamiento innovador de la microempresa respecto a otros factores explicativos como son las características de la empresa, el nivel educativo del empresario o la estructura de relaciones.

3. El caso del sistema de innovación en las Islas Canarias

Breve descripción del sistema regional de innovación

Los análisis de los sistemas regionales de innovación se han centrado tradicionalmente en regiones industrializadas como País Vasco, Cataluña y – ya fuera de nuestras fronteras – en algunas regiones alemanas, italianas y franceses que comparten una larga tradición industrial y que han buscado mejorar su competitividad principalmente través de la innovación tecnológica. Canarias no comparte dicha tradición y carece, por tanto, de antecedentes meritorios en actividades de innovación tecnológica, por lo que el análisis de su sistema de innovación ha de tener en cuenta una serie de características diferenciales.

Se trata de una región ultraperiférica no industrializada y con un fuerte predominio del sector terciario. La insularidad, la fragmentación y lejanía geográfica, por un lado, y la dimensión micro de sus empresas, que operan principalmente en una economía de servicios con fuerte predominio del sector turismo y – hasta hace pocos años – la construcción como motores de la riqueza, por otro, contribuyen a un ecosistema fuertemente dependiente del exterior. De ahí se explica el mayor peso del ámbito público que del privado y el papel fundamental de los gobiernos (en sus distintos niveles administrativos) como dinamizador económico así como regulador e impulsor de las políticas de desarrollo regional e innovación en Canarias.

Históricamente, Canarias dedica un escaso porcentaje de su PIB a actividades de I+D: el 0,58% en 2011, muy por debajo de las medias del Estado, del 1,33%, y de la Unión Europea, que supera el 2% por primera vez en la historia. Además, dos terceras partes de los investigadores del sistema de I+D canario pertenecen a la enseñanza superior, lo que entraña una gran debilidad, especialmente del lado de la empresa y el sector económico privado, que, por otro lado, aporta menos de la mitad (20,13%) de la media estatal (44,3%) al gasto total en I+D en 2011 (INE, 2011).

Las principales características del sistema regional de innovación de Canarias son, en resumen, la situación geoestratégica de las Islas Canarias en la ultraperiferia europea y como frontera africana de la misma; las relaciones históricas con el continente americano; el hecho insular; la existencia de centros y grupos de investigación dependientes del Estado, de la Comunidad Autónoma, mixtos o de los Cabildos insulares; la presencia de dos universidades medianas situadas en las islas principales y un sistema universitario de unos 50.000 estudiantes; la presencia de otros centros dependientes de empresas que apoyan o realizan actividades de ciencia y tecnología; la escasa planificación, regulación y coordinación de las políticas públicas relacionadas con la ciencia, la tecnología y la innovación. Además, existe una amplia gama de actores y una diversidad y complejidad institucional lo suficientemente extensa como para obtener una imagen sistémica de los sistemas regionales de ciencia y tecnología y de su funcionamiento general (González de la Fe et al, 2006).

Por último, es conveniente resaltar que las regiones (ultra)periféricas no están solamente alejadas geográficamente del centro económico de un país o continente, sino que, además, tienen condiciones desventajosas para su desarrollo

socioeconómico. Siguiendo a González y González (2009), estas regiones se caracterizan por su menor equipamiento, escasa base industrial, débil red empresarial, y por lo tanto, agentes con escasa cultura de la innovación. Hay poco establecimiento de redes, y los que existen se establecen con actores más especializados del exterior, mientras que en la propia región, las redes son menos densas debido a la escasez de unidades económicas interesadas en áreas similares de producción o de innovación. De ahí que las actividades innovadoras suelen ser aisladas, lo que incide sobre su escasa rentabilidad, competitividad y aprovechamiento. (González Ramos y González de la Fe, 2009).

La situación de las micropymes canarias

Como puede deducirse de lo anterior, la naturaleza archipielágica de Canarias dota a la región de una complejidad suficiente en lo que respecta a la presencia de agentes de innovación, en un contexto económico de escasa diversificación y dedicado a la explotación intensiva de sus recursos climáticos y de su posición geopolítica en el marco del turismo europeo. La representación de la microempresa en esta región, al igual que en el resto del territorio nacional, es muy alta, ya que el tejido empresarial canario se caracteriza por estar formado en un 95,5% por autónomos y pequeñas empresas de menos de diez empleados. De ese conjunto, el 81,92% de las empresas están concentradas en las islas capitalinas (Gran Canaria y Tenerife).[4] El comercio, la construcción y la hostelería agrupan al 50% de las microempresas, que son los sectores locomotoras de la economía canaria desde los años 70 del siglo XX, mientras que la agricultura y la industria no llegan al 10% del total.

En un primer análisis de los datos de la encuesta que se emplea en este trabajo, González de la Fe et al. (2012) explican las reducidas dimensiones del empresariado innovador de Canarias como resultado del insuficiente capital humano, sumado a una escasa cultura de la innovación en el entorno universitario y de investigación y la lejanía de las administraciones públicas respecto a las microempresas. En cuanto a la situación de microempresario en el entorno, se observa una escasa interacción con los otros dos actores de relevancia en el sistema regional de innovación, como son las universidades y centros de investigación por un lado, y administraciones que regulan a través de normas legales y políticas públicas los incentivos y la financiación disponible para actividades de I+D+i. La ausencia de relaciones entre las micropymes y grupos de investigación muestra una brecha cultural y social que actúa como una eficaz barrera a la innovación que viene reforzada, además, por la creencia principal ampliamente compartida por el empresariado de la micropyme canaria de que la empresa no necesita innovar (González de la Fe et al, 2012, p. 131).

4. Metodología

Los datos empíricos del presente estudio proceden del proyecto "Innovación, tecnología y economía del conocimiento en las microempresas" (SCITECAN2)[5], que combina dos metodologías de análisis, convertidas a su vez en fases del desarrollo del proyecto. Por un lado, una fase cuantitativa, a partir de la realización de una encuesta de innovación a las microempresas en Canarias, que fue realizada en 2010. Por otro lado, una parte cualitativa, a través de entrevistas en profundidad a microempresas canarias potencialmente innovadoras que se realizó a lo largo de 2011. El proyecto analiza los procesos de innovación en las microempresas canarias, como un "lugar estratégico de observación" (Merton, 1987) para el conocimiento de los procesos de innovación en general. El ámbito de la encuesta es la Comunidad Autónoma de Canarias. Se realizaron 434 encuestas a microempresas, recodificadas por sectores de 0 a 9 trabajadores como población objeto de estudio. El diseño muestral se realizó en dos etapas. En la primera se elaboró un muestreo aleatorio estratificado con afijación mixta, lo que implica una parte no proporcional (mínimos por isla) y el resto proporcional según el peso de cada isla. La segunda etapa se basó en un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional según el peso de cada sector en cada isla.

El cuestionario, formado por más de cincuenta variables, se estructuró en cinco grandes dimensiones: 1) las características generales de la empresa, 2) las actividades de innovación de las microempresas y las actitudes hacia la innovación de los empresarios, 3) el uso de tecnologías de la información y comunicación, 4) las percepciones del entorno y la valoración del contexto canario y de los organismos orientados al fomento de la innovación en la región, y 5) las características del empresario/a o persona responsable de la empresa.

El cuestionario proporciona una descripción de las microempresas (población habitualmente desatendida por las estadísticas oficiales), al tiempo que busca testear un conjunto de hipótesis extraídas de la literatura sobre innovación. Es importante señalar que la encuesta no se diseñó específicamente para estudiar aspectos culturales condicionantes de la innovación, aunque en el presente trabajo se pretende mostrar su influencia. De ahí que las principales hipótesis son las siguientes:

1.1 Las opiniones y creencias del empresariado tienen una relación estrecha con los comportamientos innovadores de las microempresas.

1.2 Las actividades de innovación realizadas por las microempresas se explican, además de por el nivel educativo de los empresarios, por la estructura de relaciones que mantiene con actores de su entorno

4 Directorio Central de Empresas. Instituto Nacional de Estadística

5 En este artículo se presentan resultados de la primera fase del proyecto, alcanzados a partir de una encuesta sobre innovación a microempresas canarias.SCITECAN2: Documentos de Trabajo, Informe nº 1, cumplimentados con algunos estudios de caso de la segunda fase a través de las entrevistas en profundidad. Un primer análisis de los datos cuantitativos fue publicado por González de la Fe, T., Hernández Hernández, N. y Van Oostrom, M., en Arbor, Vol. 188, 753 enero-febrero (2012) 113-134.

Asimismo, se plantean la siguiente hipótesis sobre el peso de los factores culturales respecto al resto de los factores explicativos del comportamiento innovador de las microempresas:

2.1 Las opiniones y creencias del empresariado tienen una importante capacidad explicativa sobre la predisposición de las microempresas para innovar.

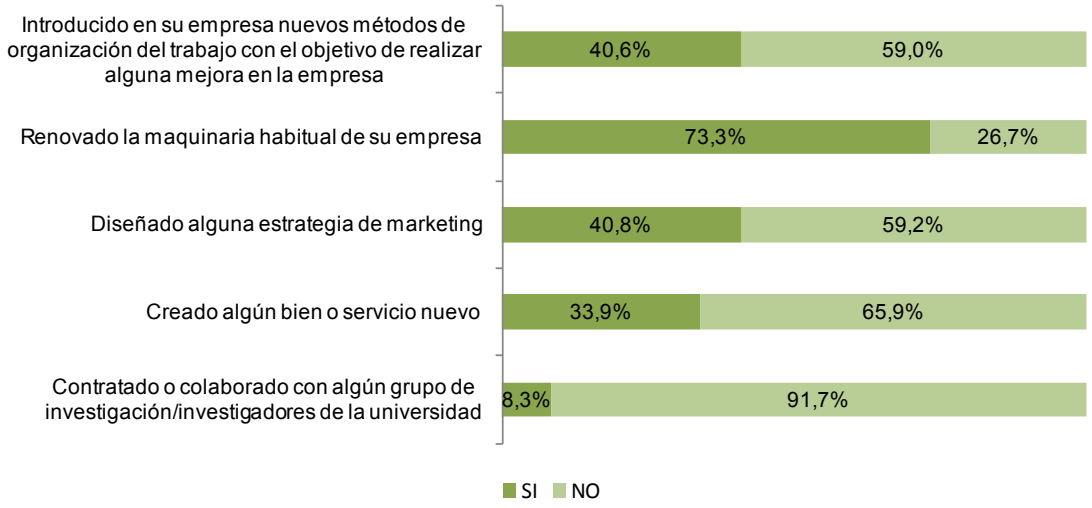
2.2 Estos rasgos, sumados a otros factores explicativos como las características de la empresa, el nivel formativo de los empresarios o la estructura de relaciones de la microempresa, pueden dar lugar a un comportamiento innovador más intenso.

5. Una exploración del papel de la cultura en los comportamientos innovadores de la micropymes

Comportamientos relacionados con la innovación

Como se ha mencionado, el cuestionario abordó diversos ámbitos relacionados con la innovación. El primero de ellos sobre las actividades de innovación realizadas por las microempresas, que reflejan los comportamientos que tienen en relación a la innovación. Se pregunta a los microempresarios si en los últimos tres años la empresa ha realizado o no, y con qué frecuencia si lo han hecho, una serie de actividades relacionadas con la innovación. El Gráfico 1 recoge tanto la relación de actividades como las tasas de respuestas afirmativas y negativas para cada una de ellas.

Gráfico 1. Actividades de innovación en la microempresa



Fuente: Scitecan2

Observando los valores extremos, destaca el renovado de maquinaria como la actividad innovadora más frecuente, acometida por casi tres cuartas partes de las micropymes canarias (73%), mientras que la colaboración con grupos de investigación es la menos frecuente y no alcanza la décima parte del colectivo (8%). La introducción de nuevos métodos de organización y las estrategias de marketing son realizadas por menos de la mitad de las microempresas canarias (41%) mientras que la creación de nuevos bienes o servicios representa un tercio (34%).

A la vista de estos datos, el comportamiento innovador de las micropymes canarias puede definirse, en primer lugar, por su gran dependencia de tecnología externa. Es un rasgo que comparte con el resto del tejido empresarial español, de ahí el histórico saldo negativo de la balanza tecnológica española, aunque éste ha mejorado considerable en los últimos años[6].

No obstante, el dato canario es muy acusado y lleva aparejado una segunda característica del comportamiento innovador del microempresario canario: se innova principalmente adquiriendo máquinas en detrimento de la colaboración con centros de investigación. La absorción de conocimiento del entorno es una estrategia de innovación fundamental para microempresas cuyo tamaño impide generar innovación desde el interior de la empresa, pero que no obstante, en Canarias no alcanza el 10%.

Los comportamientos de innovación analizados arriba son, a primera vista, consistentes con los resultados de innovación de la región comentados en el apartado 3. A continuación se explora la relación que tienen estos comportamientos con las actitudes y creencias de los microempresarios a través de sus respuestas a una serie de preguntas sobre los factores que impiden y facilitan la innovación.

Actitudes y creencias relacionadas con la innovación

Otro de los ámbitos que la encuesta trata de recoger son las opiniones de los encuestados sobre la innovación, expresadas a través del grado de acuerdo, medido en una escala tipo Likert, con un conjunto de frases que se recogen en la tabla 2, referidas tanto a los obstáculos percibidos para la innovación como a la disposición a innovar.

6 la balanza tecnológica española registra una mejora en la tasa de cobertura desde el 24% en 2000 al 50% en 2012 (Banco de España, 2012).

Tabla 2. Grado de acuerdo de las microempresas de los obstáculos percibidos y disposición a innovar.

	NADA de acuerdo	POCO de acuerdo	ALGO de acuerdo	BASTANTE de acuerdo	MUY de acuerdo
La falta de financiación-fondos dificulta la innovación en la empresa	6,50%	4,60%	17,30%	28,80%	42,20%
	11,10%			71,00%	
La innovación tiene un coste muy elevado	3,90%	9,20%	**22,40%**	31,80%	31,60%
	13,10%			63,40%	
La falta de personal cualificado dificulta la innovación en la empresa	23,30%	12,20%	**21,20%**	25,80%	17,10%
	35,50%			42,90%	
La falta de información dificulta la innovación en la empresa	18,20%	9,00%	**24,40%**	29,30%	18,40%
	27,20%			47,70%	
La falta de tiempo dificulta la innovación en la empresa	23,30%	12,00%	19,80%	29,00%	15,20%
	35,30%			44,20%	
Las ayudas para innovar requieren mucha burocracia	3,50%	3,00%	7,40%	25,80%	57,80%
	6,50%			83,60%	
Su empresa necesita innovar	20,50%	10,60%	**30,20%**	22,60%	15,20%
	31,10%			37,80%	
La colaboración con investigadores o grupos de investigación puede ayudar a la empresa a innovar	15,00%	7,40%	**30,20%**	22,80%	18,40%
	22,40%			41,20%	

Fuente: Scitecan2

Un primer dato destacado de la anterior tabla de resultados es que existe un muy alto grado de consenso sobre tres cuestiones en particular, consideradas por los entrevistados como los principales obstáculos a la innovación en Canarias: el elevado coste de la innovación, la falta de financiación y la burocracia de las ayudas. Los tres acumulan un 63%, 71% y 84% respectivamente de respuestas que están muy o bastante de acuerdo con los enunciados correspondientes y reflejan una percepción de importantes barreras y unas creencias poco proclives a la innovación.

En segundo lugar, resaltan los altos porcentajes en la respuesta "Algo de acuerdo", que supera el 20% de las respuestas en 5 de los 8 enunciados. Ello dificulta la interpretación de los datos considerablemente porque al ser el valor intermedio de la escala, puede considerarse tanto un valor que expresa incertidumbre e indefinición, como un valor que refleja una posición más próxima a los valores extremos de la escala. En este caso, se interpreta lo segundo porque estar "Algo de acuerdo" refleja un mayor acuerdo con el enunciado que estar en desacuerdo (Poco y/o nada de acuerdo), criterio que se tiene en cuenta a la hora de la recodificación de las variables[7].

La estrategia de este estudio es considerar las anteriores actitudes como rasgos culturales que pueden tener implicaciones respecto a la innovación. No obstante, es importante reiterar que la encuesta no se diseñó específicamente para testar la influencia de factores culturales. Algunas de estas variables pueden considerarse como *proxies* de la cultura de la innovación dado que reflejan la estructura de creencias que pueden explicar las influencias culturales en el comportamiento innovador de las microempresas canarias. Desde este punto de vista, pueden considerarse como variables independientes de nuestro estudio. Sin embargo, el examen de estas variables se realiza de manera exploratoria debido a que la interpretación de alguna de ellas como *proxi* de los rasgos culturales está sujeta a posibles ambigüedades. En este sentido, este trabajo se debe considerar como una exploración de la validez de algunas actitudes y creencias medidas a través de encuesta a la hora de estudiar las actividades innovadoras de las empresas.

La influencia de las actitudes y creencias en los comportamientos innovadores.

Una manera de identificar actitudes favorables a la innovación es interpretar los valores altos o bajos de la escala según el sentido del enunciado, esto es, según reflejan opiniones proclives a la innovación. Así, algunos enunciados se pueden interpretar como reflejo de creencias, valores y actitudes que podrían tener influencia en el comportamiento innovador de

7 En este trabajo, para la recodificación de las variables en variables dicotómicas, la respuesta "Algo de acuerdo" se agrupa con NO o SI en función del sentido (positivo o negativo) del enunciado, teniendo en cuenta el sesgo metodológico en el uso de escalas Likert: los que opinan el valor 3 suelen estar más de acuerdo que en desacuerdo. Es más cómodo ir en acuerdo con el enunciado que lo contrario, es decir, cuesta más ir en contra de la afirmación del enunciado. Por ello, se ha de decidir en qué sentido y en qué valor se recodifica el valor 3 (Algo de acuerdo) en cada enunciado. En los casos en que el valor de la respuesta "Algo de acuerdo" es la más frecuente (moda), la interpretación es más difícil, y admite más de una posible explicación.

las empresas. La manera de proceder es la siguiente: en primer lugar se realiza una interpretación del posible significado de las variables reflejadas en la tabla 2. Posteriormente se presta atención a los resultados de la tabla 3 de contingencia, donde cada creencia se relaciona con un comportamiento innovador.

La variable dependiente (comportamiento) en la tabla 3 se recoge en las columnas y sólo se reflejan los valores de los dicen haber introducido nuevos métodos de organización del trabajo, haber creado un nuevo servicio, etc. Los valores (porcentajes) de las influencias culturales (variables independientes) se reflejan en las filas y se muestran tanto los que lo reconocen las creencias o actitudes relacionadas con cada variable como los que no. Para facilitar la interpretación se han recodificado todas las variables como dicotómicas, tanto en las tabla 3 como en las posteriores tablas 4 y 5, según el criterio antes mencionado.

- *La falta de financiación o fondos dificulta la innovación en la empresa.* Esta variable refleja una barrera habitual a la innovación, la falta de financiación y ayudas. Más del 70% de las empresas está de acuerdo con este enunciado. La interpretación de esta variable no es sencilla porque puede reflejar tanto un hecho objetivo – la escasez de créditos y liquidez es una dolorosa realidad desde hace años en España – como una percepción más subjetiva respecto a las posibilidades para conseguir financiación dada la existencia de fondos de financiación competitivos en el marco europeo, así como la financiación privada o capital riesgo disponible para proyectos innovadores o tecnológicos con alto potencial de crecimiento.

Se incluye esta variable en el análisis con fines exploratorios aunque los datos de la tabla 3 no muestran ninguna relación clara entre esta creencia y los comportamientos innovadores, por lo que se descarta como influencia cultural en la innovación.

- *La innovación tiene un coste muy elevado.* Reconocer el coste de la innovación puede estar relacionado con el esfuerzo que supone llevar a cabo comportamientos innovadores. Por ello, a pesar de que la interpretación es ambigua, es posible considerarla como un reflejo de actitud innovadora.

Observando los datos de la tabla 3, el 25,6% de los que reconocen que tiene un coste muy elevado han creado un nuevo bien o servicio, frente al 19,3% de los que no lo reconocen. Esta creencia está relacionada con una dimensión específica mencionada del comportamiento innovador, aunque no con las otras, si bien la influencia en la creación de bienes o servicios es apreciable.

- *La falta de personal cualificado dificulta la innovación*. Se puede considerar que un mayor acuerdo con este enunciado refleja el reconocimiento de su importancia para la innovación. Las personas que muestran su acuerdo con esta afirmación muestran también una actitud favorable a la innovación al reconocer la necesidad de capital humano cualificado para innovar. Esta idea refleja un conocimiento sobre los factores que son necesarios para innovar y dice algo positivo sobre el sistema de creencias del empresario que opina así. En este caso, el 42,9% de las empresas encuestadas están bastante o muy de acuerdo, y una quinta parte de las respuestas (21,2%) dice estar algo de acuerdo. La mayoría de las microempresas canarias valora por tanto como necesaria la cualificación del personal para innovar.

Esta creencia está asociada positivamente con casi todos los comportamientos innovadores. La mayor influencia está en la creación de un bien o servicio. Los que reconocen la importancia del personal cualificado como barrera han introducido un bien o servicio en el 27% de los casos, mientras que los que no lo reconocen lo han hecho en el 20%.

- *La falta de información dificulta la innovación*. Al igual que el anterior enunciado, las respuestas positivas reflejan en mayor o menor medida una actitud favorable a la innovación. Acceder a información relevante es un primer paso imprescindible para innovar y las empresas que muestran su acuerdo con esta afirmación lo reconocen así. Valores próximos a esta creencia son la apertura hacia el mundo exterior y la predisposición al intercambio de información. Las respuestas que están de acuerdo representan cerca del 50% de los entrevistados y de nuevo se observa una alta frecuencia de respuestas en el valor intermedio "algo de acuerdo", casi una cuarta parte de las microempresas, por lo que una amplia mayoría de las microempresas canarias muestran una predisposición favorable.

No obstante, cuando se observa la tabla 3, aunque en principio dicha actitud se interprete como una creencia proclive a la innovación, no se refleja una incidencia en los comportamientos innovadores. Incluso la relación es la inversa en lo referido a diseño de estrategias de marketing. Únicamente existe una relación positiva entre esta creencia y haber creado un bien o servicio, aunque muy leve.

- *La falta de tiempo dificulta la innovación.* El conjunto de actividades que constituye el proceso de innovación requiere dedicación de recursos y tiempo. Reconocer su importancia significa una predisposición favorable para la innovación. Por ello, esta variable refleja una actitud relevante para nuestro estudio: quienes están de acuerdo con esta afirmación muestran una disposición favorable hacia la innovación al reconocer la importancia de dedicarle tiempo para evaluar, idear, buscar soluciones, testar, investigar, probar y contrastar posibles nuevas líneas de bienes o servicios. En este caso, cerca del 50% de los encuestados están de acuerdo con este enunciado y de nuevo hay una proporción considerable de personas, la quinta parte, que contestan el valor intermedio (algo de acuerdo). Valores próximos a esta creencia son la curiosidad y la predisposición para buscar soluciones.

Los resultados en la tabla 3 nos confirman la relación. Disponer de esta creencia influye positivamente en todos los comportamientos innovadores. En concreto, el 33,6% de los que lo reconocen han incluido un nuevo método de organización del trabajo, frente al 23% de los que no lo reconocen. El 27% han introducido un bien o servicio, frente al 20% de los que no manifiesta esta creencia.

- *Las ayudas para la innovación requieren de mucha burocracia.* Esta variable refleja otra barrera habitual a la innovación, la burocracia. Más del 80% de las empresas está de acuerdo con este enunciado. Las dificultades para tramitar, conseguir y justificar ayudas para la innovación constituyen un gran obstáculo, uno de los principales en el caso de Canarias, tras la falta de ayudas y el coste elevado de la innovación (González et al, 2012).

Es algo más ambiguo interpretar esta variable como actitud o creencia en comparación con las anteriores, aunque se ha incluido en el análisis también con objetivos exploratorios: en general los que reconocen que las ayudas requieren mucha burocracia tienen más comportamientos innovadores. Esto sugiere más bien que lo que refleja la variable es el contacto de estas empresas con las ayudas. Por ello, no parece que tenga validez como elemento cultural relacionado con la innovación.

- *Su empresa necesita innovar.* Se puede interpretar como un reflejo de la importancia otorgada a la innovación. Las personas que se muestran de acuerdo con este enunciado tienen consciencia de que deben y pueden hacer las cosas mejor o más eficientes en su empresa. Reconocen que hay espacio para la mejora y la introducción de nuevos o mejorados servicios o procesos. Cerca del 40% de las empresas opina así. Se puede esperar que valores próximos a esta creencia son la disposición para buscar nuevas soluciones y a asumir riesgos.

Los empresarios que reconocen la necesidad de innovación tienen más comportamientos innovadores que los que no reconocen esta necesidad. Y además, todos los resultados son significativos de manera apreciable. En particular, los que reconocen que necesitan innovar han utilizado en mayor medida nuevos métodos de organización del trabajo (31,4% frente al 25,9% de los que no lo reconocen). También en mayor medida han diseñado alguna estrategia de marketing, han creado un bien o servicio o han colaborado con investigadores). Es cierto que las diferencias son pequeñas y que la mayoría de las empresas no han llevado a cabo los comportamientos innovadores citados, aunque lo relevante es que este tipo de creencia está relacionada positivamente con el comportamiento innovador.

- *La colaboración con investigadores puede ayudar a innovar.* Las personas que muestran su acuerdo con este enunciado son conscientes de la importancia de las relaciones de colaboración con centros productores de conocimiento y tecnología y muestran una disposición favorable a la innovación. En este caso, es poco más del 40% de las microempresas canarias y de nuevo aparece un mayor grado de disenso al tener la mayor proporción y frecuencia de respuestas el valor intermedio (algo de acuerdo) con más de un 30% de las respuestas.

A pesar de que una parte pequeña de las empresas ha tenido contacto con el mundo universitario, esta creencia también está muy relacionada con casi todos los comportamientos innovadores. El reconocimiento de la importancia de la relación influye positivamente en especial en la introducción de un producto o servicio (26,9% frente a 19,6%), aunque curiosamente esta creencia no influye en haber tenido mayores relaciones en términos reales con el sector universitario.

Tabla 3. Tabla de contingencia que relaciona el comportamiento innovador con las influencias culturales

Influencias culturales: estructura de creencias		Comportamiento innovador			
		Ha introducido nuevos métodos de organización del trabajo	Ha diseñado una estrategia de marketing	Ha creado un bien o servicio nuevo	Ha colaborado o contratado con investigadores
La falta de financiación dificulta la innovación	si	29,7%	29,5%	24,9%	3,9%
	no	31,3%	31,3%	22,9%	,0%
La innovación tiene un coste muy elevado	si	30,0%	29,8%	25,6%	3,5%
	no	28,1%	28,1%	19,3%	3,5%
La falta de personal cualificado dificulta la innovación	si	30,3%	30,9%	27,1%	3,6%
	no	28,8%	27,3%	20,1%	3,2%
La falta de información dificulta la innovación	si	30,1%	28,4%	25,6%	3,5%
	no	29,1%	33,1%	22,2%	3,4%
La falta de tiempo dificulta la innovación	si	33,6%	31,3%	27,1%	4,7%
	no	23,0%	26,8%	20,3%	1,3%
Las ayudas para innovar requieren mucha burocracia	si	30,3%	30,9%	25,6%	3,3%
	no	21,4%	10,7%	11,1%	7,1%
Su empresa necesita innovar	si	31,4%	31,2%	26,5%	5,1%
	no	25,9%	26,7%	20,7%	,0%
La colaboración con grupos de investigación puede ayudar a innovar	si	31,1%	33,9%	26,9%	4,2%
	no	26,0%	18,6%	19,6%	2,1%

Fuente: Scitecan2

Características y relaciones de la empresa y su influencia con los comportamientos innovadores.

Además de los *proxies* culturales, existen otra serie de variables explicativas posibles, recogidas en las otras dimensiones de la encuesta: la estructura de relaciones y las características de la empresa, entre las que se encuentran el tamaño, la edad y la educación del empresario. En las tablas de contingencia 4 y 5 se muestran las relaciones de correspondencia entre dichas variables, tomadas como explicativas, y las variables referidas al comportamiento innovador, interpretadas en este

caso de nuevo como dependientes.

Observando la tabla 4 se puede comprobar que la relación de correspondencia entre la estructura de relaciones y el comportamiento innovador es muy clara y evidente al reflejarse grandes diferencias en el comportamiento según las empresas hayan tenido dichas relaciones o no. Las que tienen más influencias en el conjunto de comportamientos innovadores son "Contratar servicios de implantación de comercio electrónico", "Contratar servicios de formación de personal" y "Contratar estudios de mercado". En concreto, las empresas que han mantenido estas relaciones con proveedores realizan el doble o más de colaboraciones con investigadores que las que no las han tenido: 15,7% frente 7,2% en el primer caso, 10,8% frente al 5,2% en el segundo y 16,7% frente a 7,4% en el último. También se observa una diferencia en el comportamiento innovador según las empresas pertenezcan o no a una asociación o cluster empresarial, aunque no es tan pronunciada como en los anteriores casos.

Del mismo modo, algunas características de las empresas muestran influencias notables en los distintos comportamientos innovadores. A saber, la edad del empresario es relevante para la innovación organizacional y la innovación de producto: los mayores porcentajes del comportamiento innovador referido corresponden a empresarios de menos de 35 años, el 38,5% y 35,9% respectivamente. El nivel de estudios es la variable que muestra más diferencias en el comportamiento innovador "Ha diseñado una estrategia de marketing", y esta tendencia se confirma en el resto de comportamientos también: a mayor nivel de estudios, más comportamientos innovadores. Por último, mencionar que la relación observada entre el tamaño de la empresa y el comportamiento innovador confirma la literatura y la hipótesis de trabajo correspondiente, también en la micropyme: a mayor tamaño de la empresa, más comportamientos innovadores, sobre todo en creación de bienes o servicios nuevos y nuevos métodos de organización. La excepción en este caso es la colaboración con investigadores, que resulta significativamente mayor en las empresas con 4 a 6 trabajadores (4,6%) que las empresas con 7 a 9 trabajadores (1,5%), siendo en cualquier caso un porcentaje muy bajo.

Tabla 4. Tabla de contingencia que relaciona el comportamiento innovador con la estructura de relaciones

Estructura de relaciones		Comportamiento innovador			
		Ha introducido nuevos métodos de organización del trabajo	Ha diseñado una estrategia de marketing	Ha creado un bien o servicio nuevo	Ha colaborado o contratado con investigadores
La empresa pertenece a alguna asociación, red o cluster	si	46,9%	44,6%	36,9%	11,9%
	no	36,7%	37,1%	31,1%	6,0%
Contratado servicios de contabilidad	si	40,9%	40,7%	33,9%	8,3%
	no	,0%	50,0%	50,0%	,0%
Contratado servicios informáticos	si	48,5%	48,3%	38,3%	9,2%
	no	31,1%	31,4%	28,5%	7,2%
Contratado servicios legales	si	41,1%	44,1%	36,4%	8,6%
	no	40,4%	37,4%	31,5%	7,9%
Contratado estudios de mercado o marketing	si	60,0%	81,0%	50,0%	16,7%
	no	38,8%	36,5%	32,2%	7,4%
Contratado servicios de formación de personal	si	50,4%	50,0%	41,8%	10,8%
	no	29,0%	29,5%	24,4%	5,2%
Contratado servicios de implantación de comercio electrónico	si	64,9%	69,0%	56,1%	15,5%
	no	37,1%	36,4%	30,6%	7,2%

Fuente: Scitecan2

Tabla 5. Tabla de contingencia que relaciona el comportamiento innovador con las características de la empresa: tamaño, edad y formación del empresario

Características de la empresa		Comportamiento innovador			
		Ha introducido nuevos métodos de organización del trabajo	Ha diseñado una estrategia de marketing	Ha creado un bien o servicio nuevo	Ha colaborado o contratado con investigadores
Edad del empresario (años)	> 35	38,5%	30,8%	35,9%	2,6%
	35-44	33,1%	33,9%	31,4%	4,1%
	45-54	31,4%	26,3%	19,9%	3,2%
	55-65	22,4%	29,0%	19,0%	3,0%
	< 65	11,1%	27,8%	23,5%	5,6%
Tamaño de la empresa (nº de trabajadores)	De 0 a 3	23,5%	27,6%	22,4%	3,3%
	De 4 a 6	32,0%	30,1%	23,0%	4,6%
	De 7 a 9	43,9%	34,3%	34,3%	1,5%
Nivel de estudios del empresario	Tercer ciclo	40,0%	80,0%	30,0%	10,0%
	Univ. Sup.	34,1%	29,3%	28,4%	4,9%
	Univ. Med.	33,8%	30,8%	30,8%	4,6%
	Secundarios	30,6%	33,5%	25,3%	2,5%
	Basicos	21,9%	15,1%	16,0%	2,8%
	Sin estudios	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%

Fuente: Scitecan2

Conclusiones

Las observaciones e interpretaciones de las variables analizadas en el anterior párrafo sobre las influencias de actitudes y creencias en el comportamiento innovador deben tomarse con la necesaria cautela al tratarse de indicadores *proxies*. El uso de este tipo de variables dificulta considerablemente la medición y para superar esta debilidad se deberían diseñar indicadores específicos. No obstante esta consideración, los resultados analizados son interesantes porque evidencian la influencia de los rasgos culturales en los resultados de innovación de manera significativa.

El comportamiento innovador que más claramente muestra esta influencia es la creación de un bien o servicio nuevo. Esta variable registra las mayores diferencias entre los que dicen estar de acuerdo o no con los enunciados de la tabla 3, y que reflejan la estructura de creencias de los empresarios o responsables de las micropymes canarias. El reconocimiento de la importancia de disponer de personal cualificado para innovar; admitir la necesidad de tener tiempo para evaluar, idear, buscar soluciones, testar, investigar, probar y contrastar posibles nuevas líneas de bienes o servicios; el reconocimiento de la relevancia de absorber conocimiento externo a través de colaboraciones con grupos de investigación; y finalmente, ser conscientes de que su empresa necesita innovar, son las cuatro creencias que mayores influencias muestran en la variable señalada (crear un bien o servicio nuevo). Valores próximos al reconocimiento de la necesidad de tener tiempo para innovar son, por ejemplo, la curiosidad y la predisposición para buscar soluciones, mientras que la disposición para buscar nuevas soluciones y a asumir riesgos se identifican como los rasgos culturales asociados a la consciencia de tener que innovar más.

Por lo tanto, se puede concluir que hay evidencias para confirmar las hipótesis de trabajo 1.1 “Las opiniones y creencias del empresariado tienen una relación estrecha con los comportamientos innovadores de las microempresas”, y en menor medida la 2.1 “Las opiniones y creencias del empresariado tienen una importante capacidad explicativa sobre la predisposición de las microempresas para innovar”. No obstante la verificación de las influencias de las características culturales en los resultados de innovación, es importante resaltar que las variables estructurales tienen una mayor capacidad explicativa del comportamiento innovador. Las estructuras de relaciones muestran en cada una de las dimensiones analizadas una muy significativa influencia en las variables dependientes, con diferencias mayores que cuando se observan los rasgos culturales. También las características de la empresa (tamaño, edad y educación) muestran una relación significativa con la innovación acorde a la literatura, por lo que también la hipótesis de trabajo 1.2 “Las actividades de innovación realizadas por las microempresas se explican, además de por el nivel educativo de los empresarios, por la estructura de relaciones que mantiene con actores de su entorno” queda verificada.

Estos resultados implican la necesidad de realizar análisis más refinados, basados en indicadores específicamente diseñados para el estudio de la cultura de la innovación. También sugieren que la influencia en los comportamientos innovadores es mayor cuando confluyen rasgos culturales, relaciones y características de las empresas, en la línea de la última hipótesis de trabajo 2.2 “Estos rasgos (los culturales), sumados a otros factores explicativos como las características de la empresa, el nivel formativo de los empresarios o la estructura de relaciones de la microempresa, pueden dar lugar a un comportamiento innovador más intenso.”

Bibliografía

Asheim, B. et al (eds.) (2010): Clusters and Regional Development. Critical Reflections and Explorations. London; New York: Routledge.

Asheim, B. and Gertler, M. (2005) The Geography of Innovation. In: Fagerberg, J. Mowery, D. and Nelson, R. (Eds.) The Oxford Handbook of Innovation. Oxford University Press, Oxford, pp. 291-317.

Aydalot, P. (1986): Trajectoires technologiques et mileux innovateurs. GREMI. Paris. 345-61.

Banco de España, (2012): Balanza de Pagos y Posición de Inversión Internacional frente a otros residentes en la zona del euro y al resto del mundo, septiembre 2012. En http://www.bde.es/webbde/es/estadis/infoest/a1716b.pdf

Brown, T. and Ulijn, J. (2004): Innovation, Entrepreneurship and Culture. The Interaction between Technology, Progress and Economic Growth. Edward Elgar. Cheltenham, UK.

Cabrera, A., Cabrera, E. and Barajas, S. (2001): The key role of organizational culture in a multi-system view of technology-driven change. International Journal of Information Management 21: 245-261.

Camagni, R. (1991): Local 'milieu', uncertainty and innovation networks: towards a new dynamic theory of economic space. In Camagni, R., (ed.) Innovation networks: spatial perspectives, London: Belhaven, 121–42.

Capello, R. and Faggian, A. (2005): Collective Learning and Relational Capital in Local Innovation Processes. Regional Studies 39: 75-87.

Casper, S. and Van Waarden, F. (eds.) (2005): Innovation and Institutions: A Multidisciplinary Review of the Study of Innovation Systems (New Horizons in the Economics of Innovation Series). Edward Elgar.

Centro de Desarrollo Tecnológico Industrial (CDTI) (2011): Participación española en el VII Programa Marco de I+D de la Unión Europea. Resultados Provisionales 2007-2010. Diciembre de 2011.

Cooke, P. and Morgan, K. (1997): The Associational Economy: Firms, Regions and Innovation. Oxford University Press, Oxford

Cooke, P. et al (2000): The Governance of Innovation in Europe. Regional perspectives on global competitiveness. Wellington House, London. England.

Cooke, P. (2002) Knowledge Economies. Clusters, learning and cooperative advantage. Routledge, London.

Cooke, P., Heidenreich, M. y Braczyk, H., (eds) (2004): Regional innovation systems. Londres, UCL Press

Cooke, P., DeLaurentis, C., Tödtling, F. and Trippl, M. (2007) Regional knowledge economies. Edward Elgar, Cheltenham

Cooke, P. y Lazzaretti, L. (2007): Creative Cities, Cultural Clusters and Local Economic Development. Cheltehnham, UK: Edward Elgar.

Cooke, P. and Schwartz, D. (eds). (2007): Creative regions: technology, culture and knowledge entrepreneurship. London; New York: Routledge.

Cooke, P. and Rehfeld, D. (2011): Path Dependence and New Paths in Regional Evolution: In Search of the Role of Culture. European Planning Studies. Volume 19. Issue 11.

Christensen, C.M. y Raynor, M.E. (2003): Por qué los ejecutivos pragmáticos deben tomar en cuenta la teoría del management. Harvard Business Review, Septiembre 2003.

Christensen, C.M., Baumann, H., Ruggles, R. y Sadtler, T.M. (2006): Innovación disruptiva para el cambio social. Harvard Business Review América Latina.

Didero et al. (2008): Differences in Innovation Culture Across Europe. Discussion Paper. In Transform: http://www.transform-eu.org/publications/documents/Differences%20in%20Innovation%20Culture.pdf

DiMaggio, P. (1994) "Culture and Economy." in Neil Smelser and Richard Swedberg (eds.), The Handbook of Economic Sociology, Princeton University Press: Princeton.

DiMaggio, P. (1997): Culture and cognition. Annual Review of Sociology 23 (1997):263.Florida, R. (2002): The Rise of the Creative Class. Basic Book, New York.

Doloreux, D. y Parto, S. (2005) Regional innovation systems: current discourse and unresolved issues. Technol Soc 27(2):133

Florida, R. et al (2002). When Social Capital Stifles Innovation. Harvard Business Review. August 2002.

Florida, R. (2005): Cities and the Creative Class. Routledge, New York and London.

González de la Fe, T. et al (2006). Informe final del proyecto "Análisis sociológico y modelo computacional del sistema de ciencia, tecnología e innovación de Canarias (SCITECAN)". Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

González Ramos, A.M. y González de la Fe, M.T. (2009): Los actores de los sistemas de I+D+i de las regiones periféricas. Papers 91, 2009, p. 65-80.

González de la Fe, T., Hernández Hernández, N. y Van Oostrom, M. (2012): Innovación, cultura y tamaño empresarial: la microempresa en una región ultraperiférica. Arbor, Vol 188, nº 753, 113-134. http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1451/1460

Granovetter, M. (1985): Economic action and social structure: the problem of embeddedness, American Journal of Sociology, 91, 481-510.

Hage, J. and Meeus, M. (2006): Innovation, Science and Institutional change, Oxford University Press.

Hofstede, G., Bond, M.H. and Luk, C.L. (1993): Individual perceptions of organisational cultures: A methodological treatise on levels of analysis. Organisational Studies, 14, 483 - 503.

Hofstede, G. (1999): Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia. Madrid, Alianza Editorial.

Hofstede, G. (2001): Culture´s consequences – comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations. London: Sage Publications.

Hofstede, G. et al (2004): Culture´s role in entrepreneurship: self-employment out of dissatisfaction. In: Brown, T. and Ulijn, J. (eds.) Innovation, Entreneurship and Culture. The interaction between Technology, Progress and Economic Growth. Cheltenham. Massachussets. Edward Elgar Publishing, pp. 162-203.

Horibe, F. 2001. 'Creating the Innovation Culture: Leveraging Visionaries, Dissenters and Other Useful Troublemakers in Your Organization'. Canada: John Wiley & Sons.

INE (Instituto Nacional de Estadísticas): Estadísticas de I+D+i 2011. Encuesta sobre la innovación en empresas 2011. www.ine.es

IPYME (2012): Retrato de las Pyme 2012. Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa. Ministerio de Industria, Energía y Turismo del Gobierno de España. http://www.ipyme.org/Publicaciones/Retrato_PYME_2012.pdf

James, A. (2005) Demystifying the Role of Culture in Innovative Regional Economies. Regional Studies, 39, pp. 1197-1216.

James, A. (2011): Regional Cultural Economy en Handbook of Regional Innovation and Growth. London: Edward Elgar: pp. 246-262.

Jones, M.L. (2007): Hofstede - Culturally questionable? Oxford Business & Economics Conference. Oxford, UK, 24-26 June, 2007.

Kaasa, A. y Vadi, M. (2008): How does culture contribute to innovation? Evidences from European Countries. Tartu University Press, en http://www.mtk.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=423461/febawb63.pdf

Koschatszky, K. and Sternberg, R. 2000. 'R&D Cooperation in Innovation Systems - Some lessons from the European Regional Innovation Survey (ERIS)'. European Planning Studies 8.

Laznjak, J. (2011): Dimensions of National Innovation Culture in Croatia. Content Validity of Hofstede's Dimensions. Working paper. http://hrcak.srce.hr/file/112671

Lazzeretti, L. (ed.) (2012): Creative Industries and Innovation in Europe. Concepts, Measures and Comparative Case Studies. London; New York: Routledge.

Lemon, M. and Sahota, P.S. 2004. 'Organizational culture as a knowledge repository for increased innovative capacity'. Technovation 24: 483-498.

Lundvall, B.A. (1992): National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning. London. Pinter Publishers.

Lundvall, B.A. (2002): The University in the Learning Economy. Druid Working Papers, 2002, núm. 6. http://www.druid.dk/wp/pdf_files/02-06.pdf

McLaughlin, P., Bessant, J. and Smart, P. (2005): Developing an organizational culture that facilitates radical innovation in a mature small to medium sized company: emergent finding: Cranfield University - Cranfield School of Management.

Merton, R.K. (1987): Three Fragments from a Sociologist's Notebooks: Establishing the Phenomenon, Specified Ignorance, and Strategic Research Materials. Annual Review of Sociology, vol 13, pp 1-28.

Pérez Díaz, V. (2010): La cultura de la ciencia y la convergencia de España con los países avanzados. Estudios Cotec, 41.

Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2011): Cultura moral e innovación productiva en Europa. Publicado en Panorama Social, 13: 20-36. ASP, Gabinete de Estudios.

Pilon, S. and DeBresson, C. (2003) Local Culture and Regional Innovation Networks: Some Propositions. In: Fornahl, D. and Brenner, T. (Eds.) Cooperation, Networks and Institutions in Regional Innovation Systems. Edward Elgar, Cheltenham, pp. 15-37.

Saxenian, A. (1994): Regional Advantage: Culture and Competition in Silicon Valley and Route 128. Harvard University Press.

Shane, S.A. (1992). "Why do some societies invent more than others?" Journal of Business Venturing, 7, 29–46.

Shane, S.A. (1993) "Cultural influences on national rates on innovation," Journal of Business Venturing, 8, 59 – 73.

Schein, E.H. (1996): 'Culture: the missing concept in organizational studies'. Administrative Science Quarterly 41: 229-240.

Swidler, A. (1986): Culture in Action: Symbols and Strategies. American Sociological Review 51 (April): 273-286.

Swidler, A. y Jepperson, R.L. (1993/4): What Properties of Culture Should We Measure? Poetics 22 (4).

Tilly C. 1992. How to detect, describe, and explain repertoires of contention. Working Paper No. 150. Cent. Stud. Soc. Change. New Sch. for Soc. Res.

Tödtling, F. y Tripple, M. (2008): Regional Innovation Cultures. Druid Conference Paper. http://www2.druid.dk/conferences/viewpaper.php?id=3017&cf=29

Tura, T. and Harmaakorpi, V. (2005): Social Capital in Building Regional Innovative Capability. Regional Studies, 39, pp. 1111-1125.

Van Everdingen, Y. and Waarts, (2003): The Effect of National Culture on the Adoption of Innovations. Marketing Letter, Vol. 14, Issue 3.

Vecchi, A. y Brennan, L. (2009): Quality management: a cross-cultural perspective. Cross Cultural Management: An International Journal, Vol. 16 Iss: 2, pp.149 – 164

Waarts, E., y van Everdingen, Y. (2005): The influence of national culture on the adoption status of innovations: An empirical study of firms across Europe. European Management Journal 23 (6), 601-610.

Zelizer, V. (2005): Enter Culture. Capítulo 5 Capítulo 7 en The New Economic Sociology. Developments in an Emerging Field. Guillén, Collins, England y Meyer (eds.). Russell Sage Foundation. New York.

Zelizer (2011): Economic Life. How Culture Shapes the Economy. Princeton University Press.

EL CASO NAVARRO: ENTENDIENDO LA LÓGICA DE LA INTEGRACIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN TIEMPOS DE CRISIS

Nerea Zugasti Mutilva[1]

Resumen

En esta comunicación se analizará el impacto de la crisis en la población inmigrante en Navarra relacionándolo con la movilidad laboral. Realizaremos un análisis específico de transiciones laborales en Navarra referente a la calidad de empleo. El estudio se centrará en la primera fase de la crisis, hasta el periodo 2010.

Recurriremos a fuentes diversas como el Padrón Municipal Continuo de Habitantes del INE, el Registro de Extranjeros con Certificado o Tarjeta de Residencia en Vigor y de Extranjeros con Autorización de Estancia por Estudios en Vigor del OPI, la Encuesta a la Población Activa del INE o la Encuesta a la Población Inmigrante en Navarra 2008 y 2010 del Gobierno de Navarra. Se realizará también un segundo análisis y una reconstrucción de datos proporcionados por los informes sobre el impacto de la crisis en el mercado de trabajo realizados por el Observatorio Navarro del Empleo. Las investigaciones se han fundamentado en las Bases de Registro de Contratación y Desempleo del Servicio Navarro de Empleo.

El avance de la crisis ha redundado en una fuerte destrucción de contratos de tipo temporal, con costes de despido más bajos que los indefinidos. De la misma manera, la concentración de la pérdida de empleo en los puestos bajos de la escala de ocupaciones ha supuesto un aumento de la proporción de personas extranjeras empleadas en puestos cualificados.

Si bien el volumen de puestos temporales se ha reducido, la pauta es el mantenimiento en la temporalidad de quienes consiguen seguir ocupados. El 96,11% de las personas extranjeras con contrato temporal se mantienen en esta situación. Sin embargo, destaca la fuerte resistencia de un colectivo ya asentado. El 88,09% de las personas extranjeras que tenían un contrato indefinido y se mantienen ocupadas lo hacen en esta modalidad. Aparece en esta región una tendencia al mantenimiento en la descualificación de la población extranjera. Solamente los nacionales de la UE 15 muestra datos similares a los de la población española respecto a la continuación en la no cualificación cuando se produce un cambio de contrato.

Palabras clave: crisis, inmigración, integración, Navarra, mercado de trabajo

1. Introducción

El caso navarro representa un ejemplo de lo que, con anterioridad al pleno desarrollo de la crisis, Laparra (2008) clasificó como espacios de alto dinamismo económico. Esta región se encontraría dentro de las provincias con una mayor presencia en términos relativos del sector industrial. Consta además de una importancia media en la comparativa con otras provincias del Estado de los sectores de la construcción y de la agricultura. El sector servicios, por el contrario, tiene una importancia menor. Navarra representa un caso en el que se hace posible la construcción de itinerarios positivos desde ramas tradicionalmente menos reguladas como la agricultura hacia, por ejemplo, la industria. Sin embargo, el sector servicios, tiene poca representación en la comunidad y se ha comprobado que un importante desarrollo del sector servicios se relaciona con altas tasas de empleo entre la población extranjera. Esta región se encuentra además dentro de las áreas con una mayor renta per cápita. Ello se vincula a tasas de empleo más altas entre la población extranjera (Zugasti, 2013). La conjunción de estas variables ha representado un marco importante para la atracción de población inmigrante a esta región pero poco sabemos de su evolución.

A lo largo de estas páginas realizaremos un estudio del impacto de la primera fase de la crisis en la población inmigrante en Navarra, hasta el año 2010. Estudiaremos el efecto de la crisis en los flujos, en el stock de la población inmigrante, en la regularidad y en aspectos referidos a la integración laboral. Asimismo, desarrollaremos un análisis de transiciones laborales en referencia a la calidad del empleo.

2. Metodología/ Fuentes

En esta comunicación recurriremos al análisis de fuentes relevantes como la Encuesta de Población Activa (EPA), el Padrón Municipal Continuo de Habitantes o el Registro de Extranjeros con Certificado de Registro o Permiso de Residencia en Vigor.

1 Universidad Pública de Navarra. ontacto: nerea.zugasti@unavarra.es

El análisis de las transiciones laborales en Navarra será realizado a partir de la reelaboración de los datos facilitados en los informes sobre el impacto de la crisis en el mercado de trabajo realizados por el Observatorio Navarro del Empleo[2]. La investigación se ha fundamentado en las Bases de Registro de Contratación y Desempleo del Servicio Navarro de Empleo. No estamos por tanto ante los datos de una encuesta sino ante una base que recopila el desempleo registrado y los contratos reglamentados que se han formalizado en Navarra desde marzo de 2007 a marzo de 2010. Se cuenta así con el total de personas registradas como desempleadas así como con la información del total de contratos realizados. La base de registros iniciales contiene información relativa a los contratos en sí mismos y se transformó para abordar el análisis de las personas contratadas. De esta forma, se realizó un análisis longitudinal de las transiciones laborales en el mercado de trabajo regular en Navarra.

En esta parte se contará como periodo de referencia los meses comprendidos entre marzo de 2007 y marzo de 2010. Para el análisis se seleccionaron los valores recogidos en el primer contrato que esa persona hubiera tenido en cada año. En segundo lugar, se seleccionaron las características del último contrato registrado. Estos dos tipos de variables (primeras y últimas características registradas) resultan fundamentales para poder analizar las transiciones laborales de las personas.

En el estudio se tienen en cuenta los parámetros del Servicio Público de Empleo para medir el desempleo. Cabe señalar entonces importantes diferencias en relación a otras fuentes como la EPA. En Navarra, a diferencia de lo que sucede en otras Comunidades, el desempleo registrado es superior al que señala la EPA. Asimismo, la EPA muestra importantes dificultades para abordar el estudio de Navarra ya que tiene importantes problemas para las desagregaciones en el nivel regional por nacionalidad. Las bases del Servicio Navarro de Empleo nos permitirán realizar desagregaciones por colectivos nacionales dentro de la población extranjera en el marco de Navarra.

Se analizará también la Encuesta a la Población Inmigrante en Navarra (2010), del Observatorio Permanente de la Inmigración en Navarra, y la Encuesta a la Población Inmigrante 2008. El trabajo de campo de la Encuesta a la Población Inmigrante 2008 se realizó en el primer semestre de dicho año. Entonces no se apreciaban todavía en Navarra los efectos de la crisis en el empleo. Es precisamente a finales de ese mismo año cuando comienzan a hacerse patentes los procesos de cambio en la coyuntura. Es decir, se plantea ya la importancia de una crisis económica que iba a derivar en una crisis del empleo y en otra social. Esta encuesta se hizo en una etapa en la historia de las migraciones en Navarra fuertemente vinculada a un contexto de crecimiento económico con traslaciones directas en el mercado de trabajo. En febrero de 2010 el Observatorio Permanente de la Inmigración en Navarra realizó un análisis que pretendía conocer en profundidad la situación de la población inmigrante en el momento y comprobar así cómo se habían visto afectadas sus condiciones de vida.

El principal cambio metodológico entre los dos estudios es que en el año 2008 se realizaron 2.400 entrevistas personales mientras que en 2010 se entrevistaron telefónicamente a un total de 440 personas utilizando el programa CATI (Computer Assistant Telephone Interview). Esto supone un cambio que hace que los datos comparativos deban ser interpretados con prudencia.

3. Evidencias de la nueva etapa en el modelo migratorio

A continuación se presenta una contextualización del fenómeno migratorio en Navarra a partir de los datos referentes al stock, los flujos y la situación jurídico administrativa de la población extranjera en Navarra. Se abordará después el impacto en el mercado de trabajo desde una perspectiva transversal. Este constituye el punto de partida en el que posteriormente se situará el análisis de transiciones de la población inmigrante.

Abordaremos primeramente los cambios en los flujos migratorios. Una de las principales características del modelo migratorio español ha sido la intensidad de las entradas. Dicha intensidad también ha afectado a Navarra que se ha convertido, por lo menos en términos relativos, en un importante punto de recepción de población extranjera. La encuesta llevada a cabo en el año 2008 daba cuenta de un sostenimiento de las llegadas, configurándose el bienio 2001-2003 como el periodo de mayor afluencia de población extracomunitaria. 8 de cada diez personas encuestadas habían llegado durante los años 2000-2008.

Sin embargo, los datos referentes a las inmigraciones muestran un constante descenso en la recepción de personas extranjeras. El periodo 2006-07 es el último de crecimiento en las llegadas. En 2009 es cuando se constata el mayor descenso. En este año fueron 3384 personas menos las que inmigraron a Navarra. Uno de los cambios más reseñables es el que se produce entre las personas procedentes de América. En 2009, 1491 personas menos con nacionalidades de esta área geográfica escogieron Navarra como su destino.

La Encuesta a la población inmigrante 2008 preguntaba sobre la intención de residir en Navarra en un plazo de 5 años. El 84,2% de las personas extracomunitarias mostraban su deseo de permanecer en esta región. Sin embargo, ante las crisis vivenciada en Navarra en términos económicos, de empleo y sociales, el retorno puede mostrarse como una opción prioritaria.

Hay una tendencia al alza en el número de retornos. En el año 2010 emigraron 1151 personas más. En el grupo de Comunitarios se registra un aumento de 449 personas. Estos son datos significativos primeramente porque nos remiten a saldos migratorios positivos que contrastan con los datos referentes al stock que, como veremos, muestra una tendencia a

2 Recurriremos fundamentalmente a los datos del informe titulado *Impacto de la crisis en el empleo. Análisis en profundidad del desempleo y la contratación* realizado en 2010 por el Observatorio Navarro de Empleo.

la baja. En segundo lugar, porque nos llevan a afirmar que, a pesar del aumento en los retornos, no se está dando una vuelta masiva. Por último, nos obligan a reflexionar sobre los factores que impulsan la vuelta. Como hemos señalado, debemos tener en cuenta que además de la coyuntura en el lugar de acogida, en dicha decisión inciden también factores vinculados a la situación económica, social o política de los lugares de origen que pueden no hacer muy atrayente el retorno. A esto hay que sumarle los vínculos familiares y sociales que se han podido establecer en Navarra y que invitan a la permanencia.

Tabla 1. Altas por variación residencial en Navarra con procedencia del extranjero por nacionalidad. De 2006 a 2010

	2006	2007	2008	2009	2010
Total extranjeros	9512	11906	9201	5817	5184
Unión Europea	1557	5050	2654	1550	1664
Resto de Europa	1957	455	316	235	232
África	1529	1741	2066	1516	1155
América	4331	4503	3812	2321	1839
Asia	131	149	343	190	289
Oceanía	7	8	10	5	5
Apátridas	0	0	0	0	0

Fuente: Estadística de Variaciones Residenciales. Instituto nacional de estadística.

Nota: No se incluye datos de españoles en el grupo UE. La población de referencia es la de nacionalidad extranjera

Tabla 2. Distribución de la población extracomunitaria según el lugar donde desearían residir de aquí a cinco años. Año 2008

España	87,9	Navarra	84,2
		Otra provincia distinta a Navarra	1,4
		Indiferente la provincia	2,3
Fuera de España	12,1	País de Origen	11,3
		Otro	0,8
			100

Fuente: Encuesta sobre inmigración en Navarra 2008

Tabla 3. Bajas por variación residencial en Navarra con procedencia del extranjero por nacionalidad. De 2006 a 2010

	2006	2007	2008	2009	2010
Total extranjeros	1346	1776	2749	3106	4257
Unión Europea	119	260	395	767	1216
Resto de Europa	315	76	141	134	135
África	304	505	679	683	1040
América	574	846	1410	1459	1749
Asia	32	80	116	57	111
Oceanía	2	9	8	6	6
Apátridas	0	0	0	0	0

Fuente: Estadística de Variaciones Residenciales. Instituto nacional de estadística

Nota: No se incluye datos de españoles en el grupo UE. La población de referencia es la de nacionalidad extranjera

A tenor de los datos que se obtienen al preguntar sobre la cuestión de la permanencia definitiva en España en la Encuesta 2010, no parece que la situación en lo que a los retornos se refiere vaya a experimentar un vuelco. Tanto es así que, lejos de reducirse por la situación de crisis, el porcentaje de personas inmigrantes que tienen decidido establecerse para siempre en España ha aumentado en casi 5 puntos. Debemos tener en cuenta además que, en caso de producirse, el retorno de ciertos perfiles de inmigrantes como las personas nacionalizadas, que a priori tienen más facilidades para el regreso, puede ser provisional.

Tabla 4. Distribución porcentual de la decisión de quedarse para siempre en España. 2008 y 2010

	2008	2010
Tiende decidido que se quedará	49,3	54,1
Tiene decidido que no se quedará	18,8	19,2
No tiene una idea clara (indeciso/a)	25,1	26,2
NS/NC	6,8	0,5
	100	100

Fuente: Encuesta 2010 sobre la incidencia de la crisis en el colectivo inmigrante en Navarra y Encuesta sobre inmigración en Navarra 2008

Los saldos migratorios tienen influencia en el stock. Se ha producido un constante crecimiento en el número de personas extranjeras empadronadas en Navarra. La mayor extensión en términos absolutos se produce entre 2007 y 2008. Se registran 9.124 personas extranjeras más empadronadas. La tendencia continúa en el año siguiente cuando se contabilizan a 5.582 personas más en el registro. Entre 2009 y 2010 el aumento es de 724. Esto nos lleva a decir que el impacto de la crisis en el número de residentes ha tardado en hacerse evidente. Aún así, el aumento en términos absolutos sigue siendo mayor en el último año analizado que en el periodo 2006-07 (anterior a la crisis). Sin embargo, el menor aumento de los últimos años abre la posibilidad de una estabilidad futura en el stock. La población de la Unión Europea 27, es las que más crecen en términos relativos. Es decir, las que experimenta un crecimiento mayor en términos proporcionales entre 2006 y 2010.

Tabla 5. Evolución de la población extranjera por nacionalidad. De 2006 a 2010

	2006	2007	2008	2009	2010
Total extranjeros	55444	55.921	65.045	70.627	71.369
UE 27	12370	14.832	20.148	22.737	23.724
Europa no comunitaria	2149	2.241	2.615	2.807	2.874
África	11471	11.070	13.095	15.054	16.746
América central y Caribe	1941	1.859	2.134	2.390	2.468
América del norte	876	619	703	715	733
América del Sur	25495	24.362	25.267	25.512	23.250
Asia	1105	909	1.057	1.383	1.546
Oceanía	35	27	25	29	28
Apátridas	2	2	1	0	0

Fuente: Padrón Municipal Continuo de Habitantes Municipal de habitantes a 1 de Enero. Instituto Nacional de estadística

Por otro lado, la tendencia a nivel estatal al paso de un modelo basado en la irregularidad a un sistema migratorio crecientemente regular ha tenido también su reflejo en Navarra. Las regularizaciones del stock de inmigrantes sin papeles y el desarrollo de vías de entrada regular al país, que aumentaban la capacidad de regulación del flujo, muestran consecuencias en la situación administrativa de la población extranjera en Navarra. Sin embargo, del mantenimiento de un empleo puede depender la situación jurídico-administrativa de una persona extranjera.

Los datos muestran un crecimiento del número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor. Las personas incluidas en el régimen general con tarjeta de residencia, que en principio podrían ser más vulnerables al cambio de coyuntura, se ha mantenido en crecimiento hasta 2009. Sin embargo, en 2010, el crecimiento en los totales se debe al aumento de personas incluidas en el régimen comunitario. Esto plantea la ruptura de una línea creciente en los últimos años e importantes incógnitas para los años venideros.

Tabla 6. Evolución del número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor según régimen de residencia a 31 de Diciembre de cada año. De 2008 a 2010

	Total	Régimen General	Régimen Comunitario
2008	63.072	36.912	26.160
2009	64.687	39.484	25.203
2010	65.714	38.364	27.350

Fuente: Extranjeros con certificado o tarjeta de residencia en vigor. Observatorio Permanente de la Inmigración

Si nos centramos ahora en las nacionalidades, observamos que las personas de Iberoamérica representaban en 2008 el 40% del total de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor. En 2010 han pasado a representar el 36%. Este es el grupo que más ha descendido. Por el contrario, las personas de África han pasado del 20 al 24%.

Tabla 7. Evolución del número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor según nacionalidad a 31 de Diciembre de cada año. De 2008 a 2010

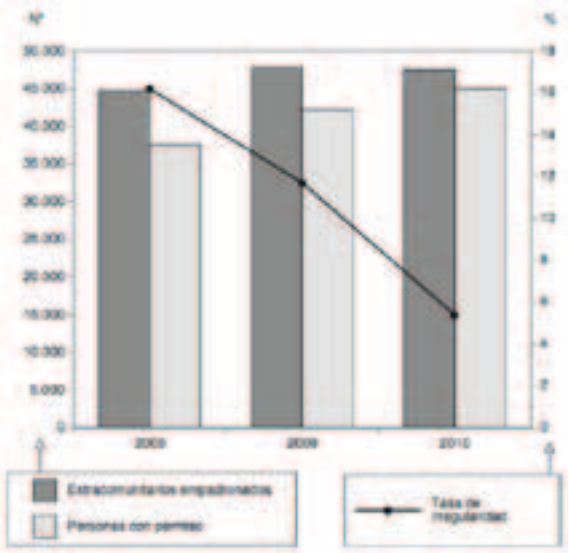
Año	Total	Europa comunitaria	Resto de Europa	África	Iberoamérica	América del Norte	Asia	Oceanía	Apátridas y no consta
2008	63.072	21.719	2.092	12.904	25.073	192	1.011	12	69
2009	64.687	20.580	2.249	14.536	25.776	206	1.261	11	68
2010	65.714	22.541	2.337	15.595	23.655	213	1.363	7	3

Fuente: Extranjeros con certificado o tarjeta de residencia en vigor. Observatorio Permanente de la Inmigración

Como se observa en la gráfica, la pérdida de empleos, no ha derivado en una situación de irregularidad sobrevenida alarmante. Seguimos en una tendencia mantenida al descenso en esta tasa que bajó para situarse en el 11,7% en 2009 y un año más tarde se situó en el 5,4%. La crisis, no ha supuesto por el momento la ruptura en uno de los principales

avances en el modelo migratorio, el paso de un modelo basado en la irregularidad a un sistema crecientemente regular. Sin embargo, los datos deben ser leídos con prudencia. Al aumento de la tasa de paro entre la población extranjera se suman otros factores que condicionan el acceso a la situación regular. Los cambios en la normativa de acceso a la Renta Básica en Navarra, que excluye ahora a los irregulares, y servía para la renovación de las tarjetas, puede plantear modificaciones en esta tendencia.

Gráfico 1. Estimación de las diferencias del número de empadronados con los certificados de registros o tarjetas de residencia y los visados de estudios en Navarra. De 2008 a 2010



Fuente: Padrón Municipal Continuo de Habitantes Municipal de habitantes a 1 de Enero, Instituto Nacional de estadística, Informe trimestral de la secretaría de estado de emigración e Inmigración, Certificado de registro o permiso de residencia en vigor a 31 de Diciembre, Observatorio Permanente de la Inmigración.

Pasamos a continuación a analizar, desde una perspectiva transversal el impacto en el mercado de trabajo. Nos centraremos primero en la relación con la actividad para analizar posteriormente los datos referentes a la calidad del empleo. Como se observa en la tabla adjunta, en los últimos años se ha producido una bajada de las tasas de empleo. De forma paralela, las tasas de desempleo se han disparado, especialmente entre la población extranjera. La cifra en el I trimestre de 2010 para este colectivo se sitúa en el 24,52%.

Asimismo, en este mismo trimestre se constata la existencia de la tasa de actividad más alta del último periodo para las personas extranjeras (86%). Estudios como el llevado a cabo por el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2010) señalan que para entender el incremento de las tasas de desempleo de la población inmigrante entre 2007 y 2009 debemos centrarnos no sólo en la destrucción de los empleos sino también en el importante crecimiento de la población activa extranjera. Ello puede responder a una estrategia de mantenimiento del grupo familiar en la que, ante los problemas económicos, un mayor número de personas opten por intentar trabajar.

Tabla 8. Evolución de las tasas de desempleo, empleo y actividad en Navarra. De 2006 a 2010

		2006TI	2007TI	2008TI	2009TI	2010TI
Tasas de empleo 16-64	Española	70,03	72,22	71,53	68,57	65,85
	Extranjera	70,68	72,08	71,46	62,05	64,91
Tasas de paro	Española	5,15	4,64	4,9	7,89	10,07
	Extranjera	15,39	8,94	13,26	25,05	24,52
Tasas de actividad 16-64	Española	73,86	75,76	75,26	74,46	73,26
	Extranjera	83,54	79,15	82,39	82,48	86

Fuente: Encuesta de Población Activa. I trimestre de cada año. Instituto nacional de estadística

El análisis de la evolución de los afiliados en la seguridad social ofrece una visión clara del impacto de la crisis en el empleo regular, el único del que tiene constancia el registro. Las variaciones en esta cuestión tienen una gran importancia para la población inmigrante ya que, como se ha comentado anteriormente, de tener un empleo en estas condiciones puede depender el acceso o la renovación de los permisos de residencia.

Desde 2007 se observa una ruptura con el crecimiento de trabajadores extranjeros. Así, en 2009, se encontraban afiliadas 2.197 personas extranjeras menos que en el año anterior. Esto va en consonancia con una tendencia general a la baja en el total de trabajadores. La etapa de crecimiento del empleo regular se ha visto truncada. Si tenemos en cuenta además que esta población tiene una mayor probabilidad de estar en paro nos encontramos ante una realidad cuando menos alarmante. La consecución y mantenimiento de un empleo ha sido y es considerado ampliamente como una manera de mejorar o

garantizar la inclusión social. Sin embargo, la extensión de la fragilidad de la relación laboral sumada al empeoramiento de las condiciones en las que éste se desarrolla plantea importantes incógnitas para el colectivo que nos ocupa. Estas personas experimentan situaciones de vulnerabilidad en mayor medida que la población nacional y ve condicionada su situación de regularidad jurídico-administrativa a su regularidad laboral.

Tabla 9. Evolución del número de trabajadores extranjeros y total de trabajadores en alta laboral en la Seguridad Social a 31 de Diciembre de cada año. De 2007 a 2009

	Nº de trabajadores extranjeros	Nº total de trabajadores	% extranjeros sobre el total
2007	29.822	280.714	10,6
2008	27.919	272.575	10,2
2009	25.722	264.841	9,7

Fuente: Anuario estadístico de inmigración. Observatorio Permanente de la Inmigración

Resulta entonces fundamental conocer cuál ha sido el efecto de la crisis en las condiciones en las que se desarrollan los empleos. Para ello tomaremos dos indicadores fundamentales de su calidad: la cualificación y el tipo de contrato.

Primeramente, haremos referencia a la cualificación del puesto de trabajo. La población inmigrante, se sitúa en los eslabones más bajos de la estructura ocupacional. Su predominio es claro en los puestos de baja cualificación. Según datos de la EPA, en 2006, el 46,8% de la población extranjera ocupada tenía un puesto cualificado. 4 años más tarde, estos representaban el 76% de los ocupados extranjeros. Esto debe ser enmarcado en un contexto de fuerte destrucción del empleo no cualificado en Navarra. Si en el año 2006 se registraron 35.400 personas con estos contratos, en 2010 la EPA contabilizaba a 23.000. Es decir, 12.400 personas menos se encontraban empleados en este tipo de puestos.

En lo que al tipo de contrato se refiere, y siguiendo la línea planteada por la EPA, la Encuesta 2010 sobre la incidencia de la crisis en el colectivo inmigrante en Navarra constata un descenso en el número de personas empleadas con contratos temporales. Esto representa un paradójico efecto de la crisis. Los empleos temporales, con un menor coste de despido, han sido los primeros en desaparecer en el contexto de la destrucción de empleo. Esto ha redundado en una reducción de la proporción de temporales en Navarra.

Esto implica una complicada lectura de los datos. Lo que podría ser un dato positivo (el aumento de la proporción de indefinidos), nos remite en realidad a la dualización de un mercado de trabajo en función del tipo de contrato en el que las personas más inestables, con trabajos temporales, son las que más han sufrido los efectos de la crisis. Tanto es así que se ha visto reducido también el número de personas que no tenía contrato. Este representa otro reflejo de los efectos de la precariedad laboral.

Tabla 10. Distribución porcentual de la población inmigrante ocupada según tipo de contrato. 2008 y 2010

	2008	2010
No tiene contrato	14,4	11,4
Es autónomo/a	6,6	5,7
Contrato indefinido	33,3	39,9
Contrato fijo discontinuo	3,3	9,6
Contrato temporal	42,4	33,4
Total	100	100

Fuente: Encuesta 2010 sobre la incidencia de la crisis en el colectivo inmigrante en Navarra y Encuesta sobre inmigración en Navarra 2008

Como consecuencia de estas dinámicas precarizadoras y de la pérdida de empleo, se constata un deterioro en otras áreas clásicas en el abordaje de la integración como la situación en relación a la vivienda o la salud.

La encuesta 2010 da cuenta de un empeoramiento en la situación respecto al estado de salud que puede ser relacionada con las dinámicas de precarización y de pérdida de empleo. Tanto es así que se hace referencia a la influencia que las complicaciones derivadas de la crisis (como la pérdida de la vivienda o del trabajo) pueden tener en la salud de las personas como explicación de los cambios. En los momentos previos al cambio de coyuntura, el 87,6% de la población inmigrante señaló encontrarse bien o muy bien en lo que a la salud se refiere. 2 años más tarde se constata una bajada de 22,6 puntos en el señalamiento de este ítem. Por el contrario, el porcentaje de personas que lo considera aceptable ha aumentado 17 puntos. Asimismo, un 5% más de personas lo consideran malo o muy malo.

La afección de la crisis en la situación respecto a la vivienda de la población inmigrante en Navarra resulta asimismo clara y su relación con los cambios en el mercado de trabajo evidentes. Éste representa uno de los principales gastos de la mayoría de las economías familiares en época de bonanza pero el cambio de coyuntura ha derivado en trabas añadidas. La importante destrucción de empleo que ha tenido lugar en los últimos años ha derivado en una pérdida de poder adquisitivo de muchas familias. De forma paralela, han aumentado las complicaciones para el acceso a préstamos hipotecarios para el acceso a vivienda en propiedad.

Una mirada a los principales medios de comunicación nos da cuenta de la afección de la crisis en la vivienda en la población general. Sin embargo, parece cebarse especialmente con un colectivo como el inmigrante que se encuentra

más precarizado que la población autóctona. Tanto es así que un 5,4% de la personas inmigrantes dicen haber perdido la vivienda que tenían en propiedad en 2010.

Aún es más, el 34,9% de las personas encuestadas han visto necesario cambiar de vivienda como consecuencia de la crisis. Esto responde a una estrategia de optimización del gasto, necesaria para hacer frente a las deudas. Si en 2008 el 4% de la población encuestada señaló tender problemas de impago derivados de la vivienda, el señalamiento de esta cuestión se multiplica hasta situarse en el 48,4% del total en 2010.

Resulta reseñable asimismo que los cambios del último periodo no parecen haber derivado en situaciones de hacinamiento. Así, en el informe 2010 se apunta a un descenso en el número medio de personas convivientes en el hogar. Es decir, se sigue avanzando hacia la convergencia en las pautas residenciales con la población nacional. Ello resulta interesante ya que las estrategias de subarriendo han sido relacionadas para el colectivo que nos ocupa con situaciones de precariedad residencial como el hacinamiento o la desprotección del arrendatario ante la imposibilidad de empadronarse.

4. Transiciones en Navarra

Una vez analizada la foto fija de la integración laboral, pasaremos a desarrollar, desde un punto de vista longitudinal, el eje empleo. Las bases del Servicio Navarro de Empleo hacen posible la desagregación de los datos referentes a la calidad del empleo por nacionalidades.

Las transiciones muestran importantes diferencias en función de la nacionalidad. Es por ello que presentamos, como punto de partida, una caracterización, según esta variable, de dos colectivos importantes vinculados al mercado de trabajo: las personas cuyo último registro ha sido el desempleo y las personas cuyo último registro ha sido la contratación.

El español es el único grupo que muestra un subcolectivo significativamente mayor en situación de contratación que en desempleo. Entre la población extranjera es frecuente el paso por un periodo sin empleo. El peso de la población extranjera en el grupo de personas que han pasado por el desempleo es del 34,3%. En contraste, representan el 26,7% del grupo de personas cuyo último registro es el la contratación. La situación es especialmente preocupante entre la población magrebí. Representaban el 9,42% de las personas desempleadas frente al 4,86% de las contratadas.

Tabla 11. Distribución de las personas con último registro el contrato y el desempleo según nacionalidad

	Ultimo registro desempleo	Ultimo registro contratación
UE15	3,03	2,5
UE27	2,35	1,9
Resto de Europa	3,24	3,07
Magreb	9,42	4,86
Resto de África	2,41	1,44
América del Norte	0,03	0,03
Centroamérica y Caribe	1,01	1,09
Sudamérica	12,61	11,72
Asia y Oceanía	0,19	0,14
España	65,71	73,25
Total	100	100

Fuente: Bases de Registro de Desempleo del Servicio Navarro de Empleo

Siguiendo con la línea planteada en el anterior capítulo, observamos que la población extranjera se mantiene en la temporalidad en mayor medida que la población nacional. El 96,11% continúan en este contrato, 3 puntos más que la población nacional. Sin embargo, es reseñable también que el 88,09% de los extranjeros se mantienen como indefinidos. Este porcentaje, si bien no es directamente comparable por las divergencias de las fuentes, se encuentra muy por encima de los datos de mantenimiento en los contratos indefinidos registrados en la EPA para el conjunto del Estado (Zugasti, 2013).

La lógica que subyace entre aquellos que consiguen mantener su empleo parece ser el mantenimiento y ello nos ofrece una doble lectura de los datos. Las personas extranjeras que partían de situaciones de temporalidad, no consiguen salir de ella fácilmente. Sin embargo, encontramos otra población extranjera más asentada, probablemente en términos generales, pero a tenor de los datos, sin duda, en términos laborales, que consigue mantenerse en el mercado de trabajo en situación de estabilidad contractual.

Las personas de nacionalidad española, son las que se mantienen en la temporalidad en menor medida. Sin embargo, las distancia respecto a los europeos de la UE 27 y del resto de Europa son de 1,89 puntos y el diferencial con el grupo de Centroamérica, Caribe y Sudamérica es de 1,99 puntos. La mayor divergencia se sitúa con el colectivo que permanece en la temporalidad en mayor medida (98,93%), el magrebí.

Tabla 12. Transiciones de las personas contratadas según tipología de contrato y nacionalidad (española o extranjera)

		Indefinido	Temporal
Española	Indefinido	91,09	8,91
	Temporal	6,95	93,05
Extranjera	Indefinido	88,09	11,91
	Temporal	3,89	96,11

Fuente: Bases de de Registro de Contratación del Servicio Navarro de Empleo

Destaca también la dualidad, en términos comparativos, de las personas de la UE 15. Son ellos quienes en mayor media se mantienen en la modalidad de indefinidos seguidos de la población española. Sin embargo, tienen también mayores dificultades que el resto de grupos, con la excepción de Magreb, para salir de la modalidad temporal. Destaca la vulnerabilidad del colectivo magrebí medida a partir del mantenimiento en la temporalidad. Muestran sin embargo, un porcentaje de mantenimiento en el contrato indefinido cercano al 87%.

Tabla 13. Transiciones de las personas contratadas según tipología de contrato y grupos nacionales

		Indefinido	Temporal
UE 15	Indefinido	94,03	5,97
	Temporal	3,58	96,42
UE 27	Indefinido	90,79	9,21
	Temporal	5,06	94,94
Resto de Europa	Indefinido	84,59	15,41
	Temporal	5,06	94,94
Magreb	Indefinido	87,38	12,62
	Temporal	1,07	98,93
Centroamérica, Caribe y Sudamérica	Indefinido	84,66	15,34
	Temporal	4,96	95,04
España	Indefinido	91,09	8,91
	Temporal	6,95	93,05

Fuente: Bases de de Registro de Contratación del Servicio Navarro de Empleo

Continuamos con el análisis referido a la cualificación. Las personas de la UE15 son las que mantienen su ocupación en mayor medida seguidos de los magrebís. Esto hace que los datos referentes al descenso y al ascenso en la escala ocupacional sean los más bajos entre todos los colectivos. Dos lógicas diferentes subyacen en estos grupos. Los primeros destacan, dentro de los extranjeros por su inserción en puestos cualificados. Los segundo, se insertan preferentemente en los puestos bajos de la escala ocupacional.

La mayor movilidad en términos de cualificación se registra entre la población del Resto de Europa. Tienen unas mejores posibilidades de movilidad ascendente que la población española. Asimismo, el dato de la población nacional es similar al de centroamericanos, caribeños y sudamericanos, colectivos estos muy relevante en Navarra.

La población extranjera en Navarra parte de una evidente desventaja por el importante volumen de personas empleadas en puestos no cualificados. Esto le sitúa, en una posición claramente más desfavorable que la del colectivo español. En general, son los trabajadores ocupados en puestos no cualificados quienes más están sufriendo el cambio de ciclo, les afecta en mayor medida el desempleo. Sin embargo, la dirección de sus cambios ocupacionales no resulta muy alejada de la de los españoles en términos comparativos. La tendencia apunta de nuevo al mantenimiento también en términos ocupacionales de quienes permanecen en el empleo ya que en el caso de que produzca un movimiento de contrato, éste va mayoritariamente dirigido hacia ocupaciones de categorías similares en todos los grupos.

Tabla 14. Movilidad laboral ascendente, descendente y mantenimiento en términos de cualificación del puesto por grupos nacionales

	Mejoran la ocupación	Mantienen la ocupación	Empeoran la ocupación
UE 15	1,71	96,31	1,98
UE 27	3,07	94,63	2,31
Resto de Europa	5,02	90,96	4,02
Magreb	2,73	94,72	2,55
Centroamérica, Caribe y Sudamérica	4,27	91,80	3,94
España	4,60	91,53	3,88

Fuente: Bases de de Registro de Contratación del Servicio Navarro de Empleo

Estos datos resultan especialmente interesantes si se desagrega por colectivos nacionales a las personas que mantienen su ocupación a pesar de cambiar de contrato. El estancamiento en los puestos más bajos de la escala ocupacional (no cualificados) entre la población no perteneciente a la UE 15 es entonces clara. Este fenómeno resulta especialmente preocupante en el caso de la población magrebí. El 77,56% de las personas magrebíes que cambian de contrato se mantienen como no cualificados.

La situación contraria es la encarnada por las personas españolas y por las procedentes de otras nacionalidades de la UE 15. El peso relativo de las personas que se mantienen como no cualificados aún cambiando de ocupación en la más baja en términos comparativos. Ésta representa el 35,69% para la población de la UE15 y el 33,02% para la población española.

Tabla 15. Distribución de las personas que mantienen la misma categoría ocupacional a pesar de cambiar de contrato según principales grupos nacionales

	UE15	UE27	Resto de Europa	Magreb	Centroamérica, Caribe y Sudamérica	España	Total
Dirección	0,1	0	0	0	0	0,25	0,17
Técnicos	6,67	1,95	1,08	0,37	2,22	17,63	12,51
Cualificados	57,54	39,4	44,58	22,07	43,51	49,1	46,54
No cualificados	35,69	58,65	54,34	77,56	54,27	33,02	40,77
	100	100	100	100	100	100	99,99

Fuente: Bases de de Registro de Contratación del Servicio Navarro de Empleo

5. Conclusiones

En el mercado de trabajo navarro, la crisis del empleo queda evidenciada por las altas tasas de paro. Éstas se han disparado en los últimos años, especialmente entre el colectivo extranjero. Aun así, no se constata un gran aumento de la irregularidad sobrevenida. La crisis del empleo se ve reflejada en las dificultades para hacer frente a los gastos derivados de la vivienda que se han visto afectadas de forma relevante. Asimismo, las problemáticas señaladas han derivado en un empeoramiento de la salud auto percibida de la población inmigrante. Cabe pensar entonces que la destrucción de empleo y sus consecuencias, pueden suponer un giro en un modelo que venía mostrando indicadores positivos en términos de integración. Sin embargo, destaca la dualidad de los datos en el análisis de Navarra.

Los datos transversales hacen patente la reducción de la proporción de personas inmigrantes con contratos temporales que tienen unos costes de despido generalmente más baratos. Asimismo, queda clara la fuerte destrucción de empleos de tipo no cualificado que redunda en una mayor proporción de ocupados extranjeros que se emplean en puestos cualificados. Podemos afirmar también en el caso navarro que la población extranjera está asumiendo buena parte de los costes que en esta coyuntura ha producido los altos niveles de segmentación del mercado de trabajo.

Por un lado, se constata en Navarra una tendencia al mantenimiento en la misma situación respecto a la calidad del empleo de aquellos que consiguen seguir ocupados. Las personas extranjeras que partían de situaciones de temporalidad, no consiguen salir de ella fácilmente. Por otro lado, nos encontramos con otra población extranjera que se encuentra asentada y consigue mantenerse en el mercado de trabajo en situación de estabilidad contractual. "Los más fuertes" dentro de la población extranjera parecen entonces conseguir mantener su posición.

La visión de la temporalidad debe ser completada con la de la cualificación para entender la movilidad en términos de calidad del empleo. En todas las poblaciones analizadas, el mantenimiento en el mismo nivel de la escala de ocupaciones es la situación más frecuente. Sin embargo, la población extranjera y la española tienen diferentes situaciones de partida. Una mayor proporción de extranjeros se emplea en puestos no cualificados en Navarra.

Podemos decir que si bien se constata que el mantenimiento de la estabilidad en el empleo de la población extranjera sigue siendo posible en navarra en un periodo de caos en el mercado de trabajo, el mantenimiento en ocupaciones elementales es también protagonista del panorama laboral para la población extranjera. Según los datos, la movilidad contractual se reduce en la población extranjera con la llegada de la crisis. Hay menos empleo en general y afecta en mayor medida al colectivo. En la etapa anterior el nivel de paro era también elevado en la población extranjera pero se compensaba con un mayor dinamismo laboral, que ahora ya no existe, y que facilitaba la reincorporación al mercado laboral. Asimismo y a tenor de los datos, podemos señalar un colectivo perdedor en términos de condiciones laborales. El colectivo que aparece más perjudicado es el magrebí.

Bibliografía

Grupo de Investigación Alter y Gabinete de Estudios de CC.OO. en Navarra (2008): *Encuesta 2008. Inmigración en Navarra*. Gobierno de Navarra.

Laparra, M. (2008): "La dinámica de la integración social de los inmigrantes y su impacto en la sociedad de acogida. La perspectiva desde Navarra", *Política y Sociedad,* 45(1): 167-186.

Observatorio Navarro de Empleo (2010): *Impacto de la crisis en el empleo. Análisis en profundidad del desempleo y la contratación.*

Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2010): "La influencia de la crisis económica en la situación laboral de los inmigrantes: el desempleo*", Colección Tema OPAM,* 2.

Observatorio Permanente de la Inmigración en Navarra (2010): *La incidencia de la crisis en el colectivo inmigrante en Navarra.* Encuesta 2010. Gobierno de Navarra.

Zugasti, N (2013): *Transiciones laborales de la población inmigrante en época de crisis. Entre la integración y la exclusión en el mercado de trabajo*. Tesis doctoral. Universidad Pública de Navarra.

LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO ENTRE CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y LOS ENTORNOS PRODUCTIVOS ACTUALES

Rosa Mayo Cuellar y Luis JoyanesAguilar[1]

Resumen

Nuestra investigación se centra en los cambios producidos por las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las competencias laborales y sus repercusiones en la formación profesional. En el proceso de adaptación de los contenidos, las metodologías y las herramientas para enseñarlos en la formación profesional con TIC. Y en la transferencia de conocimiento entre centros formativos y entorno productivo para una mayor coherencia entre las competencias que desarrollan los alumnos en los centros formativos y las que son demandas por los empleadores.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación, formación profesional, transferencia del conocimiento.

1. Introducción

La actual situación que atraviesan el conjunto de países de la Unión Europea ha configurado un nuevo escenario económico y social. En este escenario la formación profesional cumple una función estratégica en la preparación del activo humano. El objetivo de nuestro estudio ha sido analizar el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la formación profesional y proponer un modelo de aplicación que vincule la formación profesional con el entorno productivo, facilitando la transferencia de conocimiento y desarrollando en los alumnos las competencias clave demandadas por el mercado laboral.

En esta comunicación analizamos brevemente el impacto de las TIC en las competencias y los perfiles profesionales. Describimos las últimas herramientas TIC que ayudan a desarrollar en los alumnos de formación profesional las competencias demandas. Exponemos los principios de transferencia de conocimiento y los diferentes modelos en formación profesional y, por último, proponemos el Modelo DACE para la transferencia de conocimiento entre los centros formativos y su entorno productivo.

2. Impacto de las TIC en las competencias y los perfiles profesionales

Las TIC han modificado las competencias demandadas a los trabajadores en el panorama laboral actual. Ya Torrent-Sellens (2008) afirmaba en este sentido: "La generación de nuevas tareas rutinarias y de trabajo genérico vinculado con las capacidades y las competencias, que, con la introducción de las TIC, se revelan como de menor valor añadido."[2]

El estudio de la Universidad de Nebrija (2013) recoge las ocho competencias profesionales más demandadas en la empresa: comportamiento ético; iniciativa, intra-emprendimiento, creatividad e innovación; motivación por el desarrollo individual; inteligencia emocional, conciliación de la vida personal y profesional; gestión de la diversidad, tanto cultural como de género, raza o edad, gestión del cambio (flexibilidad y polivalencia) y comunicación 2.0. [3] En este estudio se resalta un nuevo paradigma donde aparecen factores clave asociados a las TIC como son el teletrabajo, la gestión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías de trabajo en red.

En la tesis de la autora (Mayo, 2013) se han evidenciado las competencias consideras como clave en los titulados en formación profesional de grado superior y que se pueden desarrollar utilizando TIC. Estas son: iniciativa en la realización de tareas, resolución de problemas, toma de decisiones autónoma, trabajo en equipo, comunicación eficaz, innovación y creatividad, y competencia digital.[4]

1 Rosa Mayo Cuellar. rmayo@soc.uva.es ; Luis JoyanesAguilar. luis.joyanes@upsam.net

2 Torrent-Sellens, J. (2008)Cambio tecnológico digital sesgador de habilidades (e-SBTC) , ocupación y salarios: un estado de la cuestión. Universidad Oberta de Catalunya Papers. Disponible en: http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/dossier_tic_y_trabajo.pdf

3 Gómez Carrasco, J. (2013) Competencias profesionales más demandadas en la empresa. Madrid, Universidad de Nebrija. Disponible en: http://es.slideshare.net/InstitutoNebrijaCP/competencias-profesionales-ms-demandadas-en-la-empresa-y-factores-clave-para-la-empleabiidad-y-el-desarrollo-profesional

4 Mayo Cuellar, R (2013) Competencias clave de la formación profesional en la sociedad del conocimiento. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Pontificia de Salamanca.

Destacamos el efecto de las TIC en la facilitación del trabajo en equipo, otra de las competencias más demandas. Las TIC hacen más fácil y democrático el acceso a la información para amplios equipos de trabajo; hacen que se pueda manejar marcos más amplios de datos y facilitan una visión de conjunto sobre el trabajo, como se ha descrito en los procesos organizativos. Redes sociales, videoconferencias, la nube y la tecnología móvil están facilitando que los trabajadores puedan formar equipos virtuales en este entorno de internacionalización de las empresas.

Además las TIC influyen en la aparición de nuevos perfiles profesionales y nuevas ocupaciones que han surgido a raíz de la convergencia de la informática y las telecomunicaciones. Esto, unido a la consolidación del sector económico que engloba Internet, han creado nuevos perfiles profesionales desconocidos hace unos años, y remodelado los perfiles tradicionales. En el 26º Encuentro de las Telecomunicaciones (2012) organizado por la UIMP, se dio a conocer que Internet emplea a 32 millones de personas en el mundo, cifra a juicio de los expertos que se duplicará en 2016. En la actualidad en España Internet emplea a unas 100.000 personas.[5] Muchos de estos perfiles profesionales están vinculados a titulados de formación profesional, principalmente de grado superior.

3. Las TIC como herramientas para desarrollar en los alumnos esas nuevas competencias.

Para preparar a los futuros trabajadores en esos nuevos perfiles profesionales y desarrollar en ellos las nuevas competencias, la formación profesional debe adaptar los contenidos, las metodologías y las herramientas a utilizar en los procesos de aprendizaje.

Las TIC tienen su propia repercusión en la educación, como señala el estudio de la Fundación Telefónica (2010): " El entorno cambia rápidamente y las tecnologías de la información y las comunicaciones tienen que ver mucho en ello, por lo que su influencia es doble, por un lado, son parte de la razón por la cual las personas tenemos que formarnos de manera permanente y por otro, son catalizadores esenciales para facilitar el acceso al conocimiento. Internet se ha convertido en un elemento fundamental de la educación formal y no formal."[6]

Según Marqués (2010) el impacto afecta no sólo al uso educativo de las TIC dentro del aula, sino también fuera, a los recursos didácticos utilizados, a las competencias digitales que pueden agrandar la brecha digital, a lo que denomina escuela paralela, ya que facilita la formación de los alumnos en cualquier entorno no formal, la necesidad de formación continua de los docentes y a la extensión de los entornos virtuales de aprendizaje.[7]

Exponemos algunas de las herramientas TIC que se están utilizando en la formación profesional para desarrollar en los alumnos esas competencias. La *gamificación*y los simuladores virtuales, los dispositivos móviles y la posibilidad de una mayor ubicuidad, la *geolocalización* y la realidad aumentada; la nube y el software libre.

3.1. *Gamificación*: los juegos como modelo educativo

La *gamificación*[8] (del término inglés *gamification)* es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos.

El efecto de la *gamificación* se ha extendido con la creación de comunidades en torno a redes sociales. Se busca lograr en los miembros de una comunidad (bien sea de un centro formativo, de cualquier organización o entorno geográfico) que participen de manera activa y con un alto grado de compromiso para facilitar la intercomunicación y el aprendizaje.[9]

Se trata de integrar dinámicas de juego en entornos no lúdicos, como lo es el de la educación. Por tanto, la **mecánica y la dinámica del juego** lo vertebran. Esta **dinámica** consiste en el conocimiento del estudio de necesidades de las personas: deseo de logro, status, recompensa, competición…, están en la base del juego.

David Wortley (2011) contribuye en esta idea de *gamificación* con su visión de la tecnología de los videojuegos, mundos virtuales y redes sociales. Argumenta que es una valiosa herramienta estratégica para el desarrollo de las empresas y la propia sociedad; se centra también en el impacto molesto de estas tecnologías y en cómo la *gamificación* se está introduciendo en muchos aspectos de nuestras vidas.[10]

Ya están desarrollados videojuegos para iPhone y Android inspirados en los ciclos formativos de instalaciones eléctricas y automoción. En el primero se trata de un puzzle consistente en encontrar el camino correcto entre la bombilla, el interruptor y la batería en el menor tiempo posible. El de automoción es un juego de habilidad para diagnosticar y reparar el mayor número de coches en el menor tiempo posible. Ambas se pueden compartir en las redes sociales.

5 UIMP (2012) Actas del Encuentro el puente hacia el futuro. Santander: Ametic. Disponible en: http://www.santander.ametic.es/programa.html

6 Fundación Telefónica (2010) Estudio la Sociedad de la Información en España 2010. Disponible en: http://elibros.fundacion.telefonica.com/sie10/aplicacion_sie/ParteA/datos.html

7 Web de Marqués, P (2010) Disponible en: http://peremarques.net/

8 Fundeu BBVA recomienda utilizar ludificación mejor que *gamificación*, sin embargo mantenemos este término por estar más extendido en el campo de estudio.

9 Porter, J. (2008) *Designing for the social* Web. Indianápolis, New Riders.

10 Web de FICOD. Disponible en: http://ficodtv.es/index.php?seccion=ver_video&id=965

Una consecuencia de la importancia que está tomando el efecto de *gamificación* en la formación profesional es la aprobación en 2011 del primer título de formación profesional de grado superior en animación 3D, juegos y entornos interactivos.

Los *Serious Game* son un software de entretenimiento que favorece la adquisición de competencias profesionales. Entornos virtuales a medida para el desarrollo de competencias en la formación de los profesionales de sectores productivos como el turístico. Se trata de ambientes en los que hay que alcanzar unas determinadas metas, con tareas y logros. Realizar estas tareas permiten alcanzar la meta para conseguir el logro y con ello ser premiado. Podemos encontrar portales de *Serius game* como *Game learn*, *Serius Game Interactive* o *Virtway*.

Los simuladores virtuales son recursos multimedia educativos que se encuentran entre los denominados de realidad virtual. Facilitan la adquisición de conocimientos a través de la experiencia en situaciones que imposibilitan su aprendizaje en un contexto real, o que complementan éste En muchos casos el simulador virtual es utilizado por un ahorro de costes, dado que las prácticas reales supondrían un gasto que es difícil de asumir por los centros. Otras veces es el único recurso posible si estamos hablando de formación profesional a distancia o *e-learning,* y en otros casos se utiliza en los procesos de enseñanza aprendizaje junto con las prácticas reales.

Es un recurso interactivo que promueve una metodología en el aula activa, participativa y motivadora. La interactividad entre el alumno y el simulador permite estrategias de búsqueda, ensayo, análisis, toma de decisiones, búsqueda de soluciones, etc., todo ello como proceso del aprendizaje por descubrimiento. El simulador se basa en el "aprender haciendo", en un entorno recreado que simula la realidad y que permite asimilar conocimientos, pero también desarrollar la actitud de afrontar los retos y problemas que supone la práctica profesional.

Las unidades de los simuladores suelen estar estructuradas como una secuencia de páginas: HTML, *Flash*, *Java*…, que permiten texto, imágenes, sonidos, enlaces, etc. En cada página podemos encontrar situaciones con actividades que, en algunos casos, se pueden configurar en distintos niveles de dificultad, siempre que sean simuladores configurables.

Podemos acceder a simuladores virtuales por familias profesionales en el portal del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación (ITE). [11] Estos simuladores han sido creados en colaboración con el Ministerio de Industria y la patronal de los distintos sectores productivos. A nivel privado tanto editoriales como empresas de las distintas familias profesionales ya cuentan con simuladores virtuales. También hay experiencias de profesores que han creado sus propios simuladores.

Los simuladores virtuales están considerados como materiales de un recurso más amplio que es la **realidad virtual.** Esta realidad supone presentar al alumno una realidad que no existe pero simula un contexto real a través de ordenadores logrando una comunicación multi-sensorial en el aula. Como ventaja sobre otros recursos podemos señalar que facilita la forma de proveer los objetos de aprendizaje con base en sus habilidades tanto visual, como auditivo, de lectura y kinestésico.

3.2. *Geolocalización*y realidad aumentada: lo virtual y lo real

La *geolocalización*[12]permite crear mapas digitales uniendo mapas, textos e imágenes; resulta así un espacio para organizar información y habilita el desarrollo de interesantes posibilidades de visualización y de uso educativo: ejemplos de estas herramientas son *Google Maps*, *Panoramio* o *Wayfaring*.

Como señala Joyanes (2012) los sistemas GPS instalados en los teléfonos inteligentes y la conexión a redes inalámbricas o móviles 3G y las futuras 4G, permiten asociar las coordenadas geográficas del lugar donde se encuentra el usuario de un teléfono para mostrar en la pantalla del dispositivo todo tipo de información de lugares próximos a la posición geográfica.

Las aplicaciones de la *geolocalización* son múltiples, no sólo en educación. Joyanes (2012) destaca "la aparición de las aplicaciones de Google en las redes sociales con los casos de *Facebook Places* y *Twitter Places, Fidelman* se planteaba las siguientes preguntas: *Facebook* pregunta al usuario ¿en qué está pensando? *Twitter* pregunta: ¿Qué está pasando? Y los servicios de *geolocalizaci*ón como Foursquare o Gowalla conducen a la pregunta clave en las redes sociales ¿Dónde estás? En la práctica, una aplicación de *geolocalizaci*ón hará dos tareas, desde el punto de vista del usuario: informar a otros usuarios de cuál es tu situación y asociar lugares del mundo real."[13]

En educación el aprendizaje basado en la localización es utilizado en aplicaciones que aportan información sobre ubicaciones físicas concretas. Un ejemplo es ***eduloc***[14], que permite a profesores y alumnos crear itinerarios, escenarios y experiencias basados en la localización**.** También se usan en sectores como el turístico herramientas similares, como *imaginar3.0*[15] y una aplicación como *Gowalla* puede ser muy útil para profesionales de turismo, sobretodo cuando sean viajes con paradas en diferentes lugares porque podrá organizar toda la información de cada lugar de parada del viaje.

Junto a la *geolocalización*, la realidad aumentada (RA) ha causado un gran impacto en la educación. Es una tecnología que mezcla la realidad (mundo real) con información virtual (mundo virtual), pero con la sensación de ser "real". Se puede definir como un entorno real mezclado con lo virtual donde es posible añadir datos e información virtual al mundo real

11 Web Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/fprofesional/simuladores/web/

12 Término no recogido en la RAE pero muy utilizado en el campo de estudio.

13 Joyanes, L. (2012) Computación en la nube. Estrategias digitales de *cloudcomputing* en las empresas. México, Alfaomega

14 Eduloc. Disponible en: http://eduloc.geoemotion.net/

15 Realidad aumentada y educación. Disponible en: http://imaginar30.blogspot.com.es/

superponiéndolos a los que el usuario recibe de modo natural. Para Cabrera (2011) la realidad aumentada "engloba a un conjunto de tecnologías que permiten la superposición en tiempo real de archivos digitales, información o marcadores sobre los orígenes del mundo real que percibimos a través de la cámara Web de nuestro portátil o del celular (móvil).[16]

La rápida extensión de la RA a todos los ámbitos, no sólo a la educación, se debe a que los teléfonos inteligentes actuales disponendelhardwarebásiconecesario: una cámara de video (WebCam), una pantalla, un software instalado y una conexión de datos a Internet, además de dispositivos de *geolocalización.*

Las aplicaciones más extendidas de RA son *layar*[17] y *WikitudeWorldBrowser*[18] y *GoogleGoggles*[19]-disponibles para plataformas Android, iPhone o Symbian-, y TwittAround, –desarrollada para iPhone-.

Las tres técnicas principales para mostrar la realidad aumentada son display en la cabeza, de mano o espacial. Los primeros son dispositivos ópticos que permiten ver el mundo físico a través de la lente, y además superpone información a la que accede el sujeto. Así integra la información virtual dentro del mundo físico.

En el dispositivo de mano el sujeto usa una pequeña pantalla en la mano, utilizando técnicas de superposición sobre el video con información gráfica. Al video se añade información digital en tiempo real con soportes como *ARToolKit*. Son pues portátiles y se pueden aplicar en los móviles con cámara fotográfica.

El dispositivo espacial hace uso de proyectores digitales para mostrar información gráfica sobre los objetos físicos. La pantalla se encuentra separada del sujeto que lo utiliza. Permite utilizarlo y coordinar el trabajo de manera grupal facilitando un trabajo colaborativo. Este sistema puede mostrar un mayor número de superficies virtuales a la vez en un entorno interior.

Podemos hablar de distintos niveles dentro de la realidad aumentada:

Nivel 0: Hiperenlaces con el mundo físico, como los activadores QR (Quick Response).

Nivel 1: Basado en marcadores, como *Ezflar o Zooburts*, que crea libros aumentados, AR-media, una galería 3D de Google, *Build AR*, para crear escenas de realidad aumentada sin programación**.**

Nivel 2: Realidad aumentada *Markerless,* con activadores de imágenes y objetos, con aplicaciones como *Aurasma, JunaioGlue*, que permite pegar realidad aumentada a una imagen. O activadores de coordenadas GPS donde se utiliza el GPS para detecta la ubicación del sujeto, la brújula para la orientación, el acelerómetro para la orientación y el ángulo. Entre los software desatacan *layar o Junaio*.

Nivel 3: Visión aumentada, como el proyecto de las gafas de Google, *Google Project Glass,* Lentillas Biónicas, etc.
Diferentes proyectos educativos han investigado la realidad aumentada. Destacamos los proyectos CREATE[20], CONNECT[21], ARISE[22] o *Science Center togo*[23]. Se pueden encontrar aplicaciones para diferentes niveles educativos.[24]

En formación profesional tiene un potencial en prácticamente todos los perfiles profesionales. En ciclos de carácter industrial para el aprendizaje de máquinas facilitando la superposición de capas de datos para su empleo, previniendo errores y accidentes y mejorando así la formación; también en la detección y reparación de averías.[25] También se ha utilizado por ejemplo para aprender a soldar sin riesgos, Soldadura con RA[26].

La *geolocalización* y la realidad aumentada, han dado lugar a proyectos educativos como ***aumenta.me***[27] del grupo EspiRA con múltiples aplicaciones a la educación, muy ligados al sector del turismo, como en el caso anterior, y de otros sectores como los de las familias profesionales agraria, edificación y obra civil, informática y comunicaciones o medio ambiente. Existen otras experiencias interesantes en educación sobre *geolocalización* y realidad aumentada como las que se recogen en la Web de Luna.[28]

3.3. Ubicuidad de la formación con los dispositivos móviles

El uso de dispositivos móviles en educación, denominados también ubicuos, habilitan el aprendizaje en cualquier tiempo y lugar. El uso de esta tecnología ha dado lugar a un nuevo modelo de aprendizaje, el *Mobile Learning* o aprendizaje móvil.

La tecnología móvil ha supuesto una revolución por su capacidad de flexibilidad. El alumno puede aprender sin necesidad de equipamientos, rompiendo el modelo de aula formal. Va directamente ligada a la idea de educación no formal, el alumno aprende en cualquier momento y en cualquier lugar.

16 Cabrera, J.I. (2011) "Realidad Aumentada ". Revista de computadoras PC Actual de abril de 2011.Madrid, PC Actual,núm.240
17 Web de layar, Disponible en:: http://www.layar.com
18 Web de Wikitude World Browser. Disponible en: http: www.wikitude.com
19 Web de Google Goggles, Disponible en: http://www.google.com/mobile/goggles/#text
20 Web del proyecto inglés Create. Disponioble en: http://www.cs.ucl.ac.uk/research/vr/Projects/Create/
21 Web del proyecto griego Connet. Disponible en: http://www.ea.gr/ep/connect/
22 Web del proyecto europeo Arise. Disponible en: http://www.arise-project.org/
23 Web del proyecto europeo Science Center togo. Disponible en: http://www.sctg.eu/about.asp
24 Web de layar. Disponible en: http://www.layar.com/layers/engineeringuned
25 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=Y5ywMb6SeGc&feature=youtu.be
26 Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=brGUGFXWfY4
27 Educared y Espiral. Disponible en: http://www.aumenta.me/espira/
28 Luna,R.(2012) *Geolocalización* y realidad aumentada en educación. Disponible en:http://www.scoop.it/t/geolocalizacion-en-educacion

Entre los dispositivos móviles podemos señalar: i*Phone, Smartphone, Tablet, Netbooks, e-books, PC* y consolas de videojuegos. reproductores de MP3, PDA, dispositvos USB… pero es sin duda de entre ellos, el teléfono móvil 3G o inteligente, el que lidera el uso de estos dispositivos, y en breve se podrá contar con los teléfonos 4G.

La tecnología móvil en educación, tiene unas **características** que a juicio de Lara (2012) se pueden resumir en estos siete rasgos: "gran penetración, comunicación, portabilidad , g*eolocalización, a*fectividad, ubicuidad y aprendizaje informal ."[29]

Existen ya múltiples apps para descargar relacionadas con la formación profesional. como FP Market, dentro del proyecto FP en tu móvil (un catálogo de aplicaciones dedicadas a la formación profesional clasificado por ramas profesionales).

3.4. La nube y el software libre en educación

La nube ha traído grandes oportunidades para la educación en todos sus niveles educativos, también para la formación profesional. Para Joyanes (2012) la nube puede ser una gran oportunidad para países y regiones en vías de desarrollo, en ambientes rurales y en lugares alejados de las grandes urbes. El acceso a la educación en esos entornos se ve favorecido por el uso del *cloud computing.*[30]

Los miembros de la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores) pueden acceder a todos los servicios disponibles en el sistema educativo de su localidad, región o nación (aplicaciones, recursos, etc.) sin necesidad de disponer de expertos ni tener que instalar el software educativo en los ordenadores de las escuelas ya que todos los recursos y servicios se ejecutan en los servidores remotos configurados en Internet en centros de datos educativos más avanzados y donde profesores pueden impartir clases a distancia.

Por otro lado el software libre se ha extendido en el mundo educativo. El propietario de los derechos sobre el software libre garantiza a los usuarios, mediante una licencia, una serie de libertades que no otorga el propietario del software privativo, que se reserva numerosos derechos en base a la legislación sobre propiedad intelectual.

La *Free Software Foundation* (FSF) define el software libre como la libertad de una comunidad de usuarios para poder ejecutar, copiar, estudiar, mejorar y redistribuir el software. Esa libertad permite estudiar cómo funciona y adaptarlo a las diferentes necesidades, de distribuir copias, de poder mejorarlo y de hacer públicas las mejoras.

Algunos de los ejemplos más extendidos de código abierto en educación son *Linux,* una comunidad de iguales, gestionada de manera abierta, descentralizada y poco jerárquica, a la que cualquiera puede contribuir con su código, sus propuestas, informes de errores, escribiendo documentación, localizando (traduciendo) software, etc. También las licencias *Creative Commons* desarrolladas principalmente para recursos intelectuales de carácter literario, científico y/o artístico y que permiten a los autores mayor flexibilidad para definir las condiciones de uso de sus materiales que el copyright clásico, reservándose aquellos derechos que deseen. Otros como el navegador *Mozilla*, *OpenOffice* para ofimática o aplicaciones didácticas como *JClic.*

La OSI (*Open Source Initiative*) defiende el código abierto por razones pragmáticas, como su mayor calidad, su menor coste, mayor seguridad, estabilidad, eficiencia o integración. Mientras que la FSF (*Free Software Foundation*), defiende su superioridad ética, social y política.

4. La transferencia de conocimiento

Las TIC están imbricadas en los procesos de conocimiento e innovación centrados en el desarrollo de Internet, y más en particular en la denominada Web 2.0, considerada como un sistema de gestión del conocimiento al generar lo que se denomina "inteligencia colectiva".

La inteligencia colectiva se puede caracterizar (O´Reilly, 2009) como "una competencia clave en la era de la Web 2.0 que consiste en descubrir metadatos implícitos para elaborar una nueva bases de datos que contenga tales metadatos y ser capaz de construir un ecosistema alrededor de ellos".[31]

Las TIC en formación profesional han ido de la mano de la innovación en su proceso de implantación, a su vez ligada a la Web 2.0. No podemos entender el desarrollo de la innovación en TIC sin hacer observar cómo ha evolucionado la Web 2.0. hacia una Web social, donde la idea de compartir es el eje sobre el que gira toda la información, y las redes sociales los caminos que facilitan el paso de la información al conocimiento.

Distintas experiencias sobre innovación a nivel europeo iniciaron el camino de la innovación y la formación profesional. Ejemplo de ellas es el proyecto Reworcom[32] iniciado en 2009, proyecto multilateral de transferencia tecnológica en el que participaba un centro de formación profesional de Navarra. O experiencias en el País Vasco, que es, a nuestro juicio, una de las Comunidades más desarrollada en el ámbito de la innovación y la formación profesional.

29 Lara, T. (2012) *Mobile Learning.* EOI. Disponible en:http://www.eoi.es/blogs/mlearning/

30 Joyanes, L. (2012) Computación en la nube. Estrategias digitales de *cloudcomputing* en las empresas. México, Alfaomega

31 O'Reilly, J.; Battelle, J.(2009) *Web Squared: Web 2.0 Five Years On, Web 2.0 Summit*, San Francisco, 20-22 October. Disponible: http://www.web2summit.com/web2009/public/schedule/detail/10194

32 Web de Reworcom.Disponible en: http://reworcom.etitudela.com/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=63

Podemos citar algunos de los proyectos de distintas Comunidades Autónomas que han supuesto experiencias muy interesantes en cuanto a la integración de las TIC y la innovación en formación profesional, como el proyecto HETEL[33]en el País Vasco, promovido por una asociación de centros de formación profesional de iniciativa social, para el desarrollo de la formación profesional en el País Vasco a través de actuaciones que favorecen el progreso individual de cada uno de los centros que la integran.. O el proyecto Think-tic.[34] en la Rioja, que realiza acciones de innovación y experimentación en materia de formación profesional del sector de Informática y Comunicaciones.

Otras experiencias interesantes son las promovidas por los premios de Calidad e Innovación en Orientación y Formación Profesional, donde en la edición de 2011 se concedieron 45 premios a las iniciativas, muchas de ellas desarrolladas a través de tecnologías de la información y comunicación.[35]

También supuso un incentivo a la innovación en formación profesional la convocatoria del Ministerio de Ciencia e innovación de 2010, dirigida a empresas y centros de innovación, para la contratación de técnicos superiores de formación profesional de grado superior o equivalentes y de tecnólogos –con formación inicial obligatoria- con titulaciones de formación profesional de grado superior (Tecnólogos FPGS) o equivalentes para la participación en la realización de un proyecto concreto de I+D en el periodo 2011-2013 por parte de empresas, centros tecnológicos, centros de apoyo a la innovación tecnológica, asociaciones empresariales y parques científicos y tecnológicos. Pero no ha sido hasta 2011 cuando la formación profesional ha entrado de lleno en los programas de innovación a través de la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación[36].

4.1. Modelos de transferencia de conocimiento

El conocimiento que se genera en los centros formativos y en las empresas es el activo más importante de estas organizaciones. La relación entre el ámbito formativo y el empresarial puede entenderse esencialmente de dos formas:

La más simple, como dos partes del mismo sistema en tanto en cuanto las empresas proporcionan una parte esencial del servicio formativo como es la puesta en práctica de las competencias en un entorno real de trabajo. Este es el modelo, entre otros, del sistema español.

La forma más compleja, entendiendo la relación de forma bilateral, como proveedor y cliente que reciben mutuamente como entrada el producto o servicio generado por la actividad del otro. Este resultado puede ser la cualificación de los nuevos profesionales que llegan al mundo empresarial y la incorporación de las innovaciones procedentes de la empresa para la actualización del mundo formativo.

En ambos casos se consigue una retroalimentación esencial para el conjunto del sistema. Esta retroalimentación debemos interpretarla como una forma de transferencia de conocimiento, que, necesariamente, debe ser bidireccional entre las estructuras académicas de la formación profesional y las empresas y otras organizaciones.

La forma de transformar la experiencia en conocimiento, creando conocimiento común, y posteriormente transferir ese conocimiento, es el objetivo en el proceso de transferencia del conocimiento. Se trata de modelos complejos de gestión del conocimiento a través de los cuáles se busca la transferencia del conocimiento recíproco de los centros de formación profesional al sector empresarial y viceversa.

Los diferentes modelos deben seguir un proceso en el que intervengan la captación de la información del exterior y de la propia organización. Que esa información se seleccione, analice, difunda y pueda comunicarla para convertirla en conocimiento, con el fin de tomar decisiones que mejoren la organización.

Para Arranz (2011) la gestión y transferencia de conocimiento en el sistema de formación profesional la integran cuatro factores fundamentales:[37]

- El apoyo a la creatividad, la excelencia y la generación de conocimiento transferible en los centros y empresas.
- Relaciones entre centros y empresas; redes de transferencia.
- Implicación del alumnado, profesorado y expertos de las empresas en la transferencia de conocimiento.
- Facilitar la transferencia de conocimiento con el uso de TIC para construir redes colaborativas.
- Experiencias en transferencia de conocimiento como el liderado por el Gobierno de Aragón, Sudoefop[38]plantean las siguientes premisas para avanzar en la transferencia del conocimiento de las organizaciones de formación profesional:

33 Web FP País Vasco. Disponible en:http://www.formacion-profesional-euskadi.com/

34 Web Innovación La Rioja. Disponible en:http://t3innovacion.larioja.org/sistema-riojano-de-innovacion/agentes-del-sistema-riojano-de-innovacion/centro-tecnologico-de-la-rioja/centro-nacional-de-formacion-en-nuevas-tecnologias-think-tic/

35 Portaltodofp. Disponible en: http://todofp.es/todofp/premios-calidad-e-innovacion.html

36 Resolución de 5 de abril de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se *convocan ayudas destinadas a la realización de proyectos de innovación aplicada y transferencia de conocimiento en la formación profesional del sistema educativo*. (BOE de 27 de abril de 2011)

37 Arranz, M. (2011) *La Formación Profesional en España. Innovación, calidad y transferencia del conocimiento. Madrid:* Fundación Ramón Areces. Recuperado el 20 de marzo de 2012 de: http://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/FRA/recursos/doc/Revista/1041957317_2072011173726.pdf

38 Web de Sudeofop. Disponible en: https://www.sudoefop.eu/

- Trabajar siempre con elevados estándares internacionales de calidad en los procesos y en las organizaciones que acreditan el aprendizaje.
- Promover que nuestras organizaciones tengan clara su visión de futuro del conjunto de la sociedad y de su rol específico en ella.
- Promover el contacto personal en el aprendizaje a todos los niveles, entre empresas y centros de formación, entre regiones y entre países, entre organizaciones de diferentes características.
- Promover la creación de redes colaborativas que se integren a los aprendizajes y a la formación de los formadores.
- Los docentes y los orientadores deben adoptar estrategias motivadoras para el alumnado y para los trabajadores y deben presentar de forma constructiva las nuevas oportunidades de reconocimiento de competencias y de mejora de cualificación para los trabajadores.
- Reforzar el papel del alumno como constructor activo de conocimiento y como vínculo entre la formación y la empresa.
- Crear una red colaborativa europea para compartir el conocimiento en el ámbito de la formación profesional.

4.3. Redes de transferencia de conocimiento en formación profesional

El conocimiento crece cuando se distribuye, cuando avanza a través de los diferentes canales como las redes sociales. Por ello en el modelo propuesto se utilizan las redes de transferencia de conocimiento basadas en el paradigma "docente-alumno-centro-empresa conectados" a través de las TIC.

Las redes de transferencia pueden ser tanto internas, del propio centro formativo, como externas, entre el centro formativo y las organizaciones *stakeholders* (empresas, universidades, administración…). La red interna de transferencia parte de los docentes como agentes activos del conocimiento. Los profesores conectados con el resto de la comunidad educativa dentro del centro utilizando las herramientas disponibles, tanto a nivel presencial como virtual. Los alumnos conectados en el centro con el resto de los alumnos aula, y ampliado a alumnos de otros grupos o ex alumnos.

La red de transferencia externa es la que identificamos propiamente como red de transferencia de conocimiento en formación profesional, ya que el centro se encuentra conectado con su entorno productivo. Proyectos como el de FPempresa[39], SiempreFP[40] o Aula Empresa, son ejemplo de redes de transferencia entre centro de formación profesional y empresa y en ellos la red se organiza en torno a tecnologías de información y comunicación.

Un caso práctico de red de transferencia de conocimiento en formación profesional es el proyecto de ahorro y eficiencia energética en el que participa el IES La Albuera: "Estudio- auditoría sobre la instalación de aire comprimido: producción, distribución y consumo". Este proyecto, auspiciado por la convocatoria de innovación del Ministerio de educación ya citada, tiene como objetivo detectar las deficiencias energéticas de las instalaciones de aire comprimido facilitando medidas correctoras, su costo y retorno de inversión. El objetivo final del proyecto es triple:

- La formación de alumnos de ciclos formativos de grado superior en Mantenimiento de equipo industrial o según su nueva denominación, Mecatrónica, en auditorías de instalaciones de aire comprimido.
- La formación de profesorado en el contenido y desarrollo de aplicaciones didácticas relativas a la eficiencia energética.
- La transferencia de este proyecto a las empresas del sector industrial de Segovia.

La transferencia en este caso ha sido a través de la Cámara de Comercio de Segovia quien, como organismo coordinador entre centros formativos y empresas, ha divulgado el proyecto utilizando la red con *newsletters.*

En muchos casos las redes de transferencia de conocimiento se alimentan de las herramientas que proporciona Web. En el ejemplo anterior del IES La Albuera utilizando redes de distribución. También se utilizan las redes sociales generales (*Facebook, LinkedIn*,…) ; redes creadas a través de plataformas de la administración educativa, como Colabora o Redfp, la Red de Centros integrales de formación profesional del País Vasco, Red de formación aula abierta de Castilla la Mancha, Red de FOL … por citar algunas de las redes de formación profesional que existen en la actualidad.

Otras redes sociales educativas extendidas como *Gnoss.com* permiten que las personas, empresas u otras organizaciones se conecten, relacionen y trabajen en la red. Ofrece servicios para trabajar la gestión del conocimiento, el pensamiento colectivo y el aprendizaje informal. A través de un software con tecnología semántica permite crear comunidades públicas y privadas. En formación profesional se han creado cuarenta y cuatro redes y comunidades[41]. Ésta y otras redes sociales son analizadas en profundidad en el capítulo siguiente.

5. El modelo DACE, docente, alumno, centro y empresa conectados

Tras el análisis de la investigación de TIC, formación profesional y transferencia de conocimiento, se propuso el modelo DACE, docente, alumno, centro y empresa conectados, que se ha implantado de manera piloto en un centro de formación

39 Web proyecto FPempresa. Disponible en :http://fpempresa.es/
40 Web proyecto InnovaFP. Disponible en: http://siemprefp.ibv.org/red/red-siemprefp.html
41 Web Red social Gross. Disponible en: http://www.gnoss.com/

profesional de Segovia. El modelo tiene como objetivo vincular el centro formativo al entorno productivo con la ayuda de TIC para desarrollar en los alumnos de formación profesional de grado superior las competencias clave que faciliten su *empleabilidad.*

Se enmarca dentro de los modelos de gestión y transferencia de conocimiento en centros de formación profesional. La interrelación entre centro formativo y empresas, entre profesores y alumnos, así como entre el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Las herramientas TIC utilizadas se basan en la Web 2.0. Busca la conexión múltiple y la colaboración para aprovechar sinergias entre docentes, alumnos y empresarios. El resumen de estas herramientas se observa en la figura 1.

5.1. El modelo de docente conectado

La transferencia de conocimiento entre los propios docentes nace como una necesidad de la práctica educativa ya que el profesor es el agente activo del conocimiento. El objetivo es que el profesor adquiera las competencias digitales que le permitan utilizar los recursos TIC en el aula y estar conectado con el resto de la comunidad educativa y productiva. El modelo de docente conectado incluye un plan de competencias digitales y un plan de *networking.*

Figura 1. Resumen de herramientas utilizadas en el modelo DACE

Acciones estratégicas:

- **Competencias digitales del docente**

Los docentes deben poseer las competencias digitales necesarias para el desarrollo del modelo. Como se ha observado en los resultados del estudio empírico y del marco teórico, hay diferencias importantes entre los docentes de formación profesional en cuanto a sus competencias digitales. Primero se propone realizar una autoevaluación de las competencias digitales y en segundo lugar, completar la formación a través de las distintas modalidades.

a. Autoevaluación de la competencia digital

Conocer cuál es el grado de competencia digital a través de herramientas objetivas, como la herramienta de la Junta de Castilla y León, Red XXI[42] . En esta autoevaluación *online* el docente analiza su competencia digital en cuatro dimensiones:

42 Junta de Castilla y León. Red XXI. Disponible en: http://evaluatic.crfptic.es/autoevaluacion_tic/

- Dimensión técnica. Conocimiento de las tecnologías.
- Dimensión didáctica metodológica. Uso didáctico.
- Dimensión profesional y de gestión.
- Dimensión actitudinal y sociocultural.

Figura 2. Competencia digitales docentes: autoevaluación y formación.

b. Formación en competencias digitales

La formación del docente en aquellas herramientas que se vayan a utilizar en el aula con los alumnos es prioritaria. Las herramientas y recursos que propone el modelo de alumno conectado son la plataforma educativa, *blogs, wiki,* simuladores virtuales, realidad aumentada, códigos QR y redes sociales.

La formación puede ser presencial, *online* o *blended*, según las diferentes modalidades para la formación de profesorado de formación profesional. Proponemos también el modelo PLE *(Personal Learning Enviroment)*, ya explicado, donde el docente personaliza su itinerario de formación a través de las distintas herramientas y recursos existentes de acuerdo con sus necesidades de formación. El PLE del docente debe facilitar la adquisición de las competencias de manera que pueda aplicarlo en el aula con los alumnos. La utilización de los MOOC es otra respuesta a la formación docente.

- **Plan de networking**

Con un plan de *networking* el docente conocerá lo que otros profesores están haciendo, recursos que están utilizando, resultados obtenidos…Ya no se limita la transferencia de conocimiento a su propio centro, sino que se aumenta a otros centros formativos, a organizaciones que están vinculadas al centro, empresas, organismos…. A su vez el docente es servidor y creador de contenido para la gestión y transferencia de conocimiento. De esta manera su actividad se multiplica de forma exponencial si es compartida, lo que hemos denominado inteligencia colectiva.

El profesor no puede estar aislado del mundo que lo rodea, debe aprovechar el *networking* para conectar el aula con el mundo exterior. Hemos podido evidenciar que es muy eficaz aprovechar las sinergias de trabajos realizados por docentes en cada familia profesional. El docente de formación profesional antes de iniciar la práctica docente realiza una **Plan de *networking,*** configurado en los siguientes pasos:

a. Creación de una red de contactos a través de un canal de ***Twitter***
b. Crear un perfil profesional en ***LinkedIn***
c. Crear una página en ***Facebook*** y participar en grupos docentes.
d. Acceder a directorios de recursos con un **marcador social**, ***Delicious***
e. Formar parte de **redes sociales específicas**
f. Portales de Buenas Prácticas como la Red de Buenas Prácticas 2.0 del Instituto de Tecnología Educativa (ITEF)

Figura 3. Plan de *Networking* docente

5.2. Modelo de alumno conectado.

Este modelo pretende desarrollar competencias en el alumno partiendo de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se plantea la utilización de herramientas y recursos que facilitan el trabajo autónomo, la iniciativa, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la comunicación, la innovación y la creatividad. El proceso se centra en el estudiante como agente de su aprendizaje.

La propuesta se ejemplifica en un **módulo concreto de formación profesional, Empresa e Iniciativa Emprendedora (EeIE)**, de carácter transversal, incluido en todos los ciclos formativos aprobados por la LOE en segundo curso. Pero es una propuesta extensible a todos los módulos profesionales de los ciclos formativos de grado superior. El objetivo del módulo EeIE es conocer los mecanismos de creación y gestión básica de las empresas, el autoempleo, el desarrollo de la responsabilidad social de las empresas. Además de la innovación y la creatividad en los procesos y técnicas de su actividad laboral. Es impartido por los profesores de la especialidad de Formación y Orientación Laboral, especialidad de la doctoranda.

Acciones estratégicas

El modelo de alumno conectado se organiza en torno a seis acciones estratégicas identificadas con la utilización de seis recursos TIC:

a. Uso de plataforma *online y* aula virtual para la coordinación de recursos.
b. Creación de contenidos y participación a través del *blog* del módulo.
c. Participación a través de la *wiki* del módulo
d. Uso de simuladores virtuales
d. Uso de realidad aumentada con dispositivos móviles
f. Conectividad a través de las redes sociales

Figura 4. Herramientas alumno conectado

5.3. Modelo de centro conectado

Se propone un modelo de colaboración entre empresa y centro formativo para una permanente comunicación y transferencia de conocimiento. El feed-back es importante, por ello planteamos la conexión entre el centro de formación profesional y las empresas de los sectores productivos de cada perfil profesional a través de las siguientes acciones estratégicas.

Acciones estratégicas:

a. Coordinación centro-empresa a través del aula empresa virtual y el uso de códigos QR. El aula empresa es un proyecto de la Junta de Castilla y León para el desarrollo de la colaboración entre el centro formativo y la empresa. Los objetivos están fijados por la Junta y coinciden con los propuestos en nuestro modelo. Para gestionar el aula empresa se presenta un **espacio virtual** ubicado en la Web del centro de formación profesional para el desarrollo de la colaboración entre empresa y centro formativo.
b. Coordinación de FCT a través de Dispositivos móviles y Códigos QR
c. Plataforma *online* y publicación en Códigos QR para la gestión de la bolsa de trabajo
d. Sindicación del centro formativo a noticias, RSS
e. Difusión de información oficial a través del portal institucional
f. Presencia en las Redes sociales

Figura 5. Acciones estratégicas centro-empres conectados

5.4. Modelo de empresa conectada

Las mismas acciones que el centro conectado pero en cada empresa con la que se participa en la transferencia de conocimiento.

5.5. Validación del modelo

Los instrumentos de validación del modelo han sido el análisis de la viabilidad e idoneidad del modelo a través del método Delphi. Se ha contado con expertos en TIC y formación profesional a los que se ha informado sobre el modelo y su objetivo, solicitando su valoración sobre la incidencia de las acciones estratégicas del modelo DACE. El panel de expertos está compuesto por las siguientes personas:

- 9 Profesores de formación profesional de distintas especialidades, cinco profesores de secundaria y cuatro profesores técnicos, que imparten docencia en ciclos formativos de grado superior de distintas familias profesionales.
- 1 Directora de un Centro de formación profesional.
- 1 Coordinador de TIC de un Centro de formación profesional.
- 2 Profesores de la Universidad de Valladolid de Tecnología Educativa.
- 1 Experto en Aplicación de las TIC en Educación de Personas Adultas de la UNED.
- 1 Responsable de formación de una Cámara de Comercio.

Se pidió a los expertos que valoraran el modelo en cada acción estratégica con una escala de evaluación de 1 a 5, según el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente escala Lickert: 1 Muy de acuerdo, 2 De acuerdo, 3 Indiferente, 4 En desacuerdo y 5 Muy en desacuerdo.

Según el resultado de la encuesta, los datos estadísticos muestran una **aprobación del modelo** considerando que están "muy de acuerdo o de acuerdo" en un **83,56%,** y con una media de **1,6 de valoración, siendo 1 el valor máximo.**

Si desglosamos este resultado por cada componente, los expertos muestran un resultado de "muy de acuerdo o de acuerdo" con el **modelo de docente conectado del 81,4%,** con una media de valoración de 1,67. El valor más alto es el que dan al Plan de *Networking* en la conexión a redes sociales que tienen que ver con la propia especialidad y conexión a la red de Buenas Prácticas del Instituto de Tecnología educativa (93,3%). Y el valor más bajo el que dan a la formación presencial del profesorado para la adquisición de competencias digitales (73%).

Con el **modelo de alumno conectado** están "muy de acuerdo o de acuerdo" en un **86%** de los casos, destacando con mayor grado de acuerdo con la acción estratégica de utilización de una plataforma *online*, bien sea *Moodle* u otra que permite interactividad y sea operativa como el aula virtual e-educativa de la Junta de Castilla y León (93,3%); y el menor grado de acuerdo con el uso de realidad aumentada en procesos de simulación según las distintas especialidades (80%).

Considerado como "muy de acuerdo o acuerdo" con el **modelo de centro y empresa conectados** están **el 83.3%** de los casos, y un valor medio de las acciones estratégicas de 1,6. No hay grandes diferencias entre cada una de ellas ya que oscila ese grado de "muy de acuerdo o acuerdo" entre el 80% y el 86,7% de los casos.

6. Conclusiones

El sistema de formación profesional basado en competencias es un elemento puente entre el mundo educativo y el mundo empresarial. La transferencia de conocimiento entre centro formativo y entorno productivo proporciona la coherencia entre las competencias que adquieren los alumnos en el centro formativo y las demandadas de los empleadores. Las redes de transferencia de conocimiento utilizando las herramientas TIC facilitan dicha transferencia.

Es necesario un proceso de adaptación de los sistemas de formación profesional a las nuevas competencias demandadas en el mercado laboral aplicando modelos de enseñanza basados en el uso de herramientas TIC teniendo como base la estrategia de "aprender haciendo" (*Learning by doing*).

El uso de determinadas herramientas TIC en formación profesional ayuda a desarrollar en los alumnos competencias que son demandadas en el sector productivo. Simuladores virtuales y realidad aumentada, asociado a procesos de *gamificación y geolocalización* forman parte de estas herramientas.

Bibliografía

Joyanes, L. (2012) Computación en la nube. Estrategias digitales de *cloudcomputing* en las empresas. México, Alfaomega.

Mayo Cuellar, R (2013) Competencias clave de la formación profesional en la sociedad del conocimiento. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Pontificia de Salamanca.

Porter, J. (2008) Designing for the social Web. Indianápolis, New Riders.

Artículos de revistas

Cabrera, J.I. (2011) "Realidad Aumentada. "Revista de computadoras PC Actual de abril de 2011. Madrid, PC Actual, núm. 240

Obras editadas por organismos

Fundación Telefónica (2012) Aprender con tecnología. Investigación internacional de los modelos educativos de futuro. Madrid, Ariel.

Organización de las Naciones Unidas (2004) Informe final de la fase de Ginebra de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, Documento WSIS-03/GENEVA/9(Rev.1)-S, Ginebra, ONU.

Artículos en Internet

Arranz, M. (2011) "La Formación Profesional en España. Innovación, calidad y transferencia del conocimiento". Madrid: Fundación Ramón Areces. Disponible en: http://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/FRA/recursos/doc/Revista/1041957317_2072011173726.pdf

Asociación de empresas de electrónica, TI, telecomunicaciones y contenidos digitales. Ametic (2012) Estudio "Always on, always connected". Disponible en: http://www.ametic.es/download/documents/Estudio_2012.pdf

Echeverría, J. (2008) "Apropiación social de las tecnologías de la información y comunicación". Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad. Vol 4.Nº 10. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132008000100011

Fundación Telefónica (2010) "Estudio la Sociedad de la Información en España 2010". Disponible en: http://elibros.fundacion.telefonica.com/sie10/aplicacion_sie/ParteA/datos.html

Gómez Carrasco, J. (2013) "Competencias profesionales más demandadas en la empresa." Madrid, Universidad de Nebrija. Disponible en: http://es.slideshare.net/InstitutoNebrijaCP/competencias-profesionales-ms-demandadas-en-la-empresa-y-factores-clave-para-la-empleabiidad-y-el-desarrollo-profesional

Infoempleo (2012) "Guía de nuevas profesiones". Disponible en: http://blog.infoempleo.com/wp-content/uploads/2012/02/guia-inks-Vfinal-DIGITAL-OK.pdf

Lara, T. (2012) *Mobile Learning*. EOI. Disponible en: http://www.eoi.es/blogs/mlearning/

Luna, R. (2012) "*Geolocalización*y realidad aumentada en educación". Disponible en: http://www.scoop.it/t/geolocalizacion-en-educacion

O'Reilly, J.; Battelle, J. (2009) *Web Squared: Web 2.0 Five Years On, Web 2.0 Summit*, San Francisco, 20-22 October. Disponible en: http://www.web2summit.com/web2009/public/schedule/detail/10194

Torrent-Sellens, J. (2008) "Cambio tecnológico digital sesgador de habilidades (e-SBTC) , ocupación y salarios: un estado de la cuestión" . Universidad Oberta de Catalunya Papers. Disponible en: http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/dossier_tic_y_trabajo.pdf

UIMP (2012) "Actas del Encuentro el puente hacia el futuro". Santander: Ametic. Disponible en: http://www.santander.ametic.es/programa.html

Webs consultadas por orden de referencia:

Web de Marqués, P (2010) Disponible en: http://peremarques.net/

Web de Ficod. Disponible en: http://ficodtv.es/index.php?seccion=ver_video&id=965

Web Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/fprofesional/simuladores/web/

Web de Eduloc. Disponible en: http://eduloc.geoemotion.net/

Web de Realidad aumentada y educación. Disponible en: http://imaginar30.blogspot.com.es/

Web de layar, Disponible en:: http://www.layar.com

Web de Wikitude World Browser, Disponible en: http: www.wikitude.com

Web de Google Goggles, Disponible en: http://www.google.com/mobile/goggles/#text

Web del proyecto Create. Disponible en: http://www.cs.ucl.ac.uk/research/vr/Projects/Create/

Web del proyecto griego Connet. Disponible en: http://www.ea.gr/ep/connect/

Web del proyecto europeo Arise. Disponible en: http://www.arise-project.org/

Web del proyecto europeo Science Center togo. Disponible en: http://www.sctg.eu/about.asp

Web de layar. Disponible en: http://www.layar.com/layers/engineeringuned

Web de Educared y Espiral. Disponible en: http://www.aumenta.me/espira/

Web de Reworcom. Disponible en: http://reworcom.etitudela.com/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=63

Web FP País Vasco. Disponible en: http://www.formacion-profesional-euskadi.com/

Web del portal todofp. Disponible en: http://todofp.es/todofp/premios-calidad-e-innovacion.html

Web Innovación La Rioja. Disponible en: http://t3innovacion.larioja.org/sistema-riojano-de-innovacion/agentes-del-sistema-riojano-de-innovacion/centro-tecnologico-de-la-rioja/centro-nacional-de-formacion-en-nuevas-tecnologias-think-tic/

Web de Sudeofop. Disponible en: https://www.sudoefop.eu/

Web proyecto FPempresa. Disponible en :http://fpempresa.es/

Web proyecto InnovaFP. Disponible en: http://siemprefp.ibv.org/red/red-siemprefp.html

Web Red social Gross. Disponible en: http://www.gnoss.com/

Junta de Castilla y León. Red XXI. Disponible en: http://evaluatic.crfptic.es/autoevaluacion_tic/

LA FUNCIÓN SOCIAL DEL IMAGINARIO DISTÓPICO

Javier Barraycoa Martínez[1]

Resumen

Mitos y logos parecen dos conceptos opuestos. Sin embargo, el mundo griego nunca creyó que fueran contradictorios. El mito tiene unas funciones pedagógicas y racionales. Por eso, el mito puede ser estudiado desde la perspectiva de los imaginarios sociales. Los imaginarios sociales cumplen unas determinadas funciones. Estas funciones se manifiestan claramente en la literatura distópica. En esta ponencia exponemos el pánico y el terror como formas de pedagogía colectiva. Igualmente son instrumentos de prospectiva social y comprensión de lo colectivo.

Palabras clave: narratividad, distopía, mito, imaginario, posmodernidad.

1. Triunfo y fracaso de la utopía

La literatura sobre el mundo utópico es ingente, pero las interpretaciones que han llegado al común de los mortales es parte de un imaginario que muchas veces no se corresponde con el texto. *Utopía* de Thomas Moro, por ejemplo, se nos ha presentado como un mundo ideal soñado por el humanista, pero todo apunta a que el autor quiso criticar ese mundo imposible, más que alabarlo[2]. O por ejemplo, Jonathan Swift, relatando el tercer viaje de Lemuel Gulliver a la Isla de Laputa (1726) presenta un contrapunto a *New Atlantis* de Bacon (1626). Swift nos dibuja a los científicos como vanidosos tontos, carentes de sentido común y que llevan a la sociedad a su destrucción.

También nos hemos configurado la idea de que los mundos utópicos son propuestas de libertad social de la que carecían las sociedades de los autores de estos escritos. Pero difícilmente podríamos sobrevivir en esos diseños sociales fantásticos. Ciertamente, el protagonista de *Utopía*, Rafael Hytlodeo (cuyo apellido se traduciría como "charla vana") propone, describiendo esa sociedad, que "estoy persuadido de que es cosa equitativa y justa distribuir los bienes y que no se asegura la felicidad humana sin la abolición de la propiedad". Este comunismo es peculiar, pues en la misma isla las familias tienen esclavos a los que se encargan "los trabajos sucios o pesados". Respecto al gobernante, el Príncipe es vitalicio y se sospecha de él que puede convertirse en tirano. También en *Utopía* se contempla la pena de muerte y las mujeres están obligadas a tener entre diez y dieciséis hijos. Ello conlleva un exceso de población que permite ejercer el imperialismo sobre otras islas y los *salvajes* que las habitan. Los crímenes son castigados con la esclavitud. Los hombres y las mujeres practican el arte militar. Muchos utópicos ante la evangelización de Hytlodeo, se bautizaron. Otros, fieles a su religión natural, mantienen el celibato y se abstienen de placeres. A los jóvenes que tienen relaciones sexuales antes del matrimonio, se les prohibirá para siempre casarse ya que hay que impedir a los jóvenes "vagar fornicando a su arbitrio". El matrimonio es para toda la vida (salvo caso de adulterio). Cabe destacar, aparte de que pocos contemporáneos nuestros se irían a vivir a esta "isla ideal", que desde esta proto-utopía ya se perfila la importancia que se le dará al control de la reproducción. Ya desde la República de Platón, que tanto influyó en la utopías renacentistas, se consideró en este género literario la importancia de un control sexual y demográfico[3]. En el siglo XX, como analizaremos posteriormente, las distopías frecuentemente se centrarán en esta dimensión de la vida social[4].

La *Ciudad del Sol* de Tommaso Campanella, otra clásica utopía publicada en 1623, no deja de ser también un mundo insoportable. Se propone la obligatoriedad de vestirse igual y cambiar los vestidos al ritmo de las estaciones. La regulación de la sexualidad es muy estricta. Sólo a aquellos que no pueden abstenerse antes del matrimonio, les dejan tener relaciones con mujeres estériles y preñadas, para que no practiquen la sodomía. Ésta es fuertemente castigada y a los infractores, la primera vez, se les obliga a llevar un zapato atado al cuello, para denotar que han hecho algo con los pies y no con la cabeza[5]. A los reincidentes se les condena a muerte. Los maestros dirigen la sexualidad para que sea proporcionada y sana.

1 Javier Barraycoa Martínez. Universitat Abat Oliba CEU. jbarrayc@uao.es

2 En griego el prefijo "u" no existe. Por tanto podría asociarse a dos prefijos muy parecidos "eu" , *lo mejor*, y a "ou" que es una negación. Se ha interpretado que Moro quiso aludir a los dos: "lo mejor no existe".

3 Fuera de la literatura utópica las teorías del control de nacimiento no aparecen prácticamente hasta el *Ensayo sobre el principio de población* de Malhus (1798) y el darwinismo social desarrollado a lo largo del siglo XIX. O bien, en siglos anteriores fue un tema considerado desde los tratados de moral o una mera práctica más o menos escondida socialmente. Para un análisis del histórico del control de nacimientos, cfr.. Sauvy, A. et al. (1972). Historia del control de nacimientos. Barcelona: Península

4 Para uno de los estudios más completos sobre la literatura utópica, hasta la llegada de las distopías cf. Manuel F. et al. (1984). El pensamiento utópico en el mundo occidental, 3 vol. Madrid: Taurus.

5 Hay que reconocer que hasta la llegada de las distopías, ciertos castigos y métodos disciplinarios desbordan imaginación. El propio Owen en su "utopía real", *New Lanark,* impuso el siguiente castigo llamado "telégrafo": se trataba de un marco de madera pintado cada lado de un color diferente. Cada color representaba o bien malo, mediocre, bueno o excelente. Cada día se asignaba a los trabajadores un color en función del comportamiento del día anterior y se hacía visible ante sus compañeros con el dichoso marco.

Así, a los gordos les obligan a mantener relaciones con las flacas y los flacos con las gordas. Al igual que en *Utopía,* las mujeres se ejercitan en el uso de las armas. La pena capital no es ejecutada por verdugos, sino que toda la ciudad debe participar en la pena capital lapidando al condenado o quemándolo. Todo el mundo está obligado a confesar sus faltas a los sacerdotes y a la vez éstos se confiesan a los tres príncipes supremos. Así los gobernantes saben todo lo que acontece en la ciudad.

En *Cristianópolis,* una utopía de marcado carácter protestante, de Joham Valentin Andreae, se reza públicamente tres veces al día, el tiempo de ocio se dedica a la meditación o a ayudar al prójimo. Las casas no son de propiedad y deben abandonarse cuando así lo designan las autoridades. El matrimonio es acogido con devoción y se admira más entre los futuros esposos la virtud que la belleza. Evidentemente la libertad sexual no aparece por ningún lado. Igual podríamos referirnos a *La república de Oceana* de Harrington (1656) y tantas y tantas utopías. Utopías decimonónicas como *El nuevo cristianismo* de Saint-Simon, recogen los ecos de estas utopías pseudoreligiosas o los falansterios de Fourier "regulan" la promiscuidad sexual.

En todo este tipo de literatura donde se mezclan ilusiones, divagaciones pseudocientíficas, se recoge un espíritu místico que señala un proceso de secularización del pensamiento. No dejamos de movernos en la construcción de imaginarios y fantasías. En la medida que los denominados "socialistas románticos" intentaron llevar a la práctica su sueño, ello acabó en un estrepitoso fracaso (Alexandrian,1983). Recordemos que la única experiencia de un falansterio en Francia naufragó inmediatamente; La *New Harmony* en Estados Unidos de Owen, le llevó a la ruina; *Nueva Icaria* de Étienne Cabet nunca prosperó e incluso un nuevo intento en Nauvoo (Illinois), en 1849, acabó con la expulsión del propio Cabet; semejantes desengaños afectaron a la pseudoreligión saintsimoniana o la positiva de Comte. Así, todos los proyectos utópicos no han podido soportar la realidad y parecen condenados a quedar recluidos en el mundo de lo imaginario. La utopía parece condenada a culminar en distopía, anunciando un mundo de infelicidad.

En una de las distopías[6] modernas más famosas, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, publicada en 1953, Montang bombero incendiario de libros en una sociedad que controla el pensamiento- debe soportar su matrimonio con Mildred, una mujer alienada mediáticamente y saturada de calmantes. Uno de los detonantes que provocará en el protagonista la rebelión contra el sistema, será el encuentro con una joven adolescente y antisocial, Clarisse, cuando ésta le pregunta si es feliz. La pregunta sobre una felicidad que Montang no había experimentado nunca provocará una catarsis desalienadora. Esta felicidad, profundamente antropológica y muchas veces indescriptible, nada tiene que ver con la felicidad prometida por las utopías o reflejadas por su negativo en las distopías. En *Un mundo feliz* de Huxley (1932) se nos objetiva en qué consiste esa "felicidad". Uno de los protagonistas, Foster, la define: "Este es el secreto de la felicidad y la virtud: amar lo que uno tiene que hacer. Todo condicionamiento tiende a esto: a lograr que la gente ame su inevitable destino social". También el protagonista de *Walden II* de Bhurrus Skinner (1948), es consciente que su experimento utópico ha sacrificado la libertad, a través de las técnicas de condicionamiento, con tal de conseguir la felicidad. Al igual que Tocqueville estableció la incompatibilidad democrática entre libertad e igualdad, el mundo utópico nos permite una reflexión sobre la discordancia entre libertad y felicidad, si uno de los dos términos o ambos son mal conceptuados.

Este divorcio entre *libertad* y una aparente *felicidad*, proporcionadas por un sistema, método u organización, parece inevitable en la ensoñación utópica. Las viejas utopías, nos referimos a las que surgen en el renacimiento hasta las que se describen en el siglo XIX bajo la influencia del utopismo socialista, nos presentan un sentido de la felicidad peculiar. Un precedente de este concepto de felicidad lo encontramos formulado en *El Emilio* de Rousseau, cuando define la única felicidad posible como una felicidad negativa. Con otras palabras, el ginebrino considera que la felicidad se consigue cuando se han eliminado todos los posibles males que pueden afectar a la persona (hambre, accidentes, desamores, etcétera,). El mundo utópico será un heredero de esta concepción, aplicada a lo social. Uno de los atractivos de la sociedad utópica, en sus múltiples versiones literarias, es que por fin se ha organizado la sociedad de tal forma que los imprevistos han sido eliminados y el futuro está garantizado. Se reproduce lo que Ian Hacking denominó "la domesticación del azar". Esta aspiración no deja de ser la del propio Estado moderno y del Bienestar, al que le ilusionaría que todo el mundo muriera a la edad prevista, de la enfermedad prevista y se evitara cualquier tipo de accidente o imprevisto que alterara los cálculos burocráticos.

Sin embargo, el problema de la relación entre lo imaginario y lo real, no es tan sencillo de resolver. Así como el pensamiento utópico nos presenta una libertad y felicidad "imaginarias" e imposible, lo *imaginario* en cambio parece ser parte inseparable de la realidad. En muchos autores actuales la estructura imaginaria configura incluso la realidad moral. Habermas, por ejemplo, plantea que el "Bien" no es una convención ni una esencia, sino el resultado de una fantasía (Habermas, 1987). La palabra alemana *phantasie* se traduce como imaginación, en este caso hablaríamos de imaginación o imaginario social. Esta reflexión quiere conducirnos a repensar el papel o la función de las utopías y las distopías en los imaginarios colectivos y su conexión con las ideologías en cuanto que propuestas de cambio social (aparentemente racionales).

6 El término distopía fue acuñado por John Stuart Mill, en 1868, contraponiéndolo de forma irónica al de utopía. La distopía es una descripción de un mundo aberrante por la aplicación de ciertas acciones especialmente políticas o por una debacle ecológica causada por un uso irracional de la tecnología.

2. ¿Mito contra logos?

Gadamer, sorprendentemente, interpreta el cristianismo como uno de los agentes de racionalización del mundo ya que con él: "todo el mundo de los dioses paganos es desenmascarado (…) el cristianismo ha preparado el terreno a la moderna Ilustración y ha hecho posible su inaudita radicalidad, que ni siquiera hubo de detenerse ante el propio cristianismo" (Gadamer, 1997: 16). Pero la racionalidad que introdujo el cristianismo, compatible con el misterio y la fe, frente al paganismo, quedó desbordada por el racionalismo moderno que pretendió conceder toda la autonomía a la razón y, en terminología weberiana, "desencantar" el mundo.

Durante el imperio del racionalismo ilustrado la consideración de la estructura simbólica de la realidad fue denostada o cayó en el olvido. El romanticismo decimonónico, como reacción (opuesta y complementaria a la vez) contra el racionalismo, permitió la emergencia de disciplinas que, en base a una pretendida racionalidad, bucearon por el mundo de lo mistérico y lo simbólico. A finales del siglo XIX, desde la Antropología, con obras como *La Rama dorada* de Frazer y, posteriormente, con la eclosión del estructuralismo gracias al relato nostálgico de *Tristes trópicos* de Lévi-Strauss, el estudio de la simbología entraba arrolladora en el mundo de las ciencias sociales. No olvidemos que desde la psicología, especialmente Jüng, se había intentado penetrar en los arquetipos de la psiqué sólo accesibles a través del análisis de las estructuras simbólicas. Igualmente había procedido, desde la antropología religiosa, Mircea Eliade. Posteriormente, la sociolingüística de Lacan y otros postestructuralistas intentarían analizar la relación profunda entre el habla y la estructura simbólica[7]. Finalmente, en el ámbito sociológico, el interaccionismo simbólico de Mead, intentaba convencernos que la única realidad posible e interpretable es la propia realidad simbólica[8]. La posmodernidad ha acabado generando un paradigma de interpretación de la realidad a través de lo simbólico donde la racionalidad ha quedado relegada a lo tecnológico y la afectividad y el sentimiento han ocupado el espacio público.

Por otro lado, se ha exaltado el mito en cuanto que mecanismo de conocimiento más originario para ciertas realidades: "el mito tiene, en relación a la verdad, el valor de ser la voz de un tiempo originario más sabio" (Gadamer, 1997: 16). Para Durand: "el mito no se traduce, ni siquiera en lógica: todo esfuerzo de traducción del mito –como todo esfuerzo para pasar de lo semántico a lo semiológico- es un esfuerzo de empobrecimiento" (Durand, 1981: 366-367). Entre los dos extremos, la negación de lo simbólico como vía para alcanzar la comprensión de la realidad y la exclusión de la racionalidad, se nos antoja fundamental rescatar algunas claves del pensamiento aristotélico. Hay que resituar el papel de lo simbólico en el ámbito del aprendizaje humano y, con cierta osadía, propondremos su función en la prospectiva o prognosis social; con otras palabras, su validez como forma de acceso al ámbito de los futuribles, donde la razón aparece en desventaja a la hora de explicar lo que aún no ha acontecido. Especialmente atenderemos a la novela distópica para intentar explicar su papel educativo respecto al presente y el futuro. En cuanto que género literario, las distopías son narraciones fabuladas o fingidas que conllevan toda una estructura simbólica, no siempre fácil de penetrar. Resumiendo vamos a tantear si lo mitológico, lo imaginario y lo simbólico son accesos a la realidad tan válidos como la mera racionalidad.

El famoso historiador del mundo griego, Jacob Burckhard, proponía –como otros muchos académicos- que: "La filosofía estaba desde el principio violentamente impedida precisamente por el mito" (Burckhard, 1964, 402). Esta tesis había calado y sigue calando en la interpretación del origen de la filosofía griega como contraponiendo el mito y el logos, haciendo incompatible su convivencia. Esta exaltación del logos en detrimento del mito también llegó a la teología liberal. El teólogo protestante Rudolf Bultmann (que tanto ha influido en el modernismo católico), por ejemplo, alarmado por el "contagio mítico" que podían sufrir los Evangelios, practicaba el *Enmithologisierung* o desmitificación. Esta labor consistía en suprimir de los Evangelios todo lo que recordara a mitología o fantasía (Girard, 2002: 12). Pero la desmitificación, no comporta necesariamente una deslogización. El logos, aprehensible a través de la palabra, requiere para el ser humano (al no ser ángeles) de un convenio simbólico[9], como de hecho ya estableció san Agustín: "como el lenguaje es un signo no hay nada que pueda enseñarse sin signos" (San Agustín, 1947: 737).

En Aristóteles el término *símbolo* adquiere varios significados aparentemente dispares. Por un lado, por ejemplo, -en la Política IV, 9, 1294ª, 35- propone que para configurar la República hay que unir (ensamblar) *porciones* o *partes* de la oligarquía y la democracia. El término usado para *partes* o *porciones* es *símbolo* (sumblon)[10]. Esta extraña aplicación del término cobra sentido al ver cómo se usaba *simbola* en referencia a las piezas de, por ejemplo, una medalla partida que nos

7 Para Lacan: «El inconsciente está estructurado 'como' un lenguaje» y es lo que permite que después emerja el "lenguaje". Lo real es aquello que no se puede expresar por el lenguaje, lo que no se puede decir, no se puede representar. Por eso, *lo real* está mediado por lo imaginario y lo simbólico. Simplificando a complejidad del pensamiento de Lacan, sólo destacar que para él lo imaginario es el aspecto no-lingüístico de la psiqué, que nos aproxima al conocimiento primitivo del yo. Y lo simbólico crea el primer conjunto de reglas que gobiernan el comportamiento e integran a cada sujeto en la cultura. Lacan, por tanto, cree que a través del lenguaje (no entendido como una emanación de la racionalidad humana) se construye un sujeto. El ser humano "sufre" el lenguaje como una imposición, aunque le abra al pensamiento individualizado. En definitiva, contra la antropología tradicional, Lacan propone que "el significante precede al sujeto", esto es que la estructura simbólica configura el sujeto y no a revés. San Agustín, en *Del Maestro*, propone todo lo contrario: "Quiero pues que entiendas ya que las cosas significadas son más importantes que los signos" (San Agustín, 1947: 729).

8 Según Mead, en *Persona, espíritu y sociedad*, el individuo no nace siendo persona, sino que ésta se forma socialmente en el momento en que logra observarse a sí misma como un objeto, es decir, cuando logra un pensamiento reflexivo sobre sí mismo, ya mediatizado por la construcción simbólica de la cultura.

9 De hecho Aristóteles utiliza la expresión símbolo para hablar de contrato o convenio. Por ejemplo en Política III, 1, 1280ª, 37, se afirma que "todos los que tienen *contrato* (símbolo) serían como ciudadanos de una sola ciudad".

10 Igualmente en *Acerca de la generación y la corrupción*, II, 4, 331a, 24, se utiliza la palabra *símbolos* como característica, *factor* o *parte*: "El proceso de conversión será más rápido entre aquellos cuerpos que tienen *factores* complementarios".

permitiría reconocer un todo del que se carece de todas las piezas o partes complementarias que lo componen[11]. Las piezas, o partes, que quedan pueden permitir por deducción entender el todo ¿Qué pasaría si algunas de las partes de un todo inasumible plenamente no nos permitieran acceder a él? Simplemente el conocimiento de ese todo sería imposible. Este sería el caso de si consideramos una sociedad desde su origen hasta un desarrollo posible no acaecido todavía. A partir de lo acontecido, e incluso imaginado como futurible, se podría entender la completud del desarrollo social. Analizaremos, por tanto, la estructura simbólica que componen esencialmente los mitos e indagaremos en qué medida son aptos para el conocimiento de la realidad social, incluso los futuribles, y cómo se han trasladado al campo de la literatura distópica.

Para ello sigamos indagando en el concepto de *símbolo* en Aristóteles. El griego distingue entre símbolo y signo, concretamente en *Sobre la interpretación*, 1, 16ª, 28: "lo que hay en el sonido son símbolos de las afecciones que hay en el alma, y la escritura es símbolo de lo que hay en el sonido … Ahora bien, aquello de lo que estas cosas son signos (smeiah) primordialmente, las afecciones del alma, son las mismas para todos y aquello de lo que estas son semejanzas, las cosas, también son las mismas". Este texto puede interpretarse como que las palabras son signos de las afecciones del alma –los conceptos- que son a su vez semejanza de los objetos. Estos conceptos son universales por tratarse de signos naturales o universales, no así los símbolos (Iramain, 2006, p. 179). Si el concepto nos lleva a la verdad de las cosas (alήqeia), parece que éste término nos aleja de lo simbólico o mítico. El propio Aristóteles usa la palabra mito (mitqς), significando *fábula*, en cuanto que lo opuesto a alήqeia o lógoς El término mito es complejo, pues el filósofo griego lo utiliza también como sinónimo de *pragmata*, esto es, cosas que son tanto reales como imaginadas que ya han ocurrido. Un ejemplo lo encontramos en la *Poética*, 9, 1451b, 24, donde se refiere a "las fábulas (mitos) tradicionales". Para algunos autores mito y logos son usados en la obra aristotélica como sinónimos ya que *logos* también significaría el argumento de algún poema que relatara alguna fábula (Evans, 2009: 167-191)[12].

El mito "hace referencia a aquello que sólo puede ser narrado y que no puede probarse. En este sentido el mito sólo se propone convencer" (Madrid, 2011: 31). El mito identificado con el logos, esto es, un argumento o alocución, sería una *lexis*. Por *lexis* o *locutio* debe entenderse un adorno del lenguaje para seducir. Si el logos debe convencer la *lexis* debe llegar al mismo puerto pero a través del uso de recursos literarios. Ricoeur interpreta que Aristóteles al usar el término *lexis,* en este sentido que describimos, es para "colocar ante los ojos", "hacernos ver", algo a lo cual no accederíamos si lo interpretaran racionalmente. En este sentido la *lexis* cumple el papel del imaginario social que nos presenta una realidad no racionalizable (aunque igualmente se identifica con discurso racional), pero cuya mera "presencia" ya determina nuestro acercamiento a esa realidad. Hannah Arendt, percibe la relación que se establecen entre términos tan aparentemente distantes. Para ella que el concepto de drama (en griego *dram*, o acción) entendido como praxis, se asocia a la política. Por eso, se desprende que "el teatro sea el arte político por excelencia; sólo en él se traspone en el arte la esfera política de la vida humana" (Arendt, 2002: 211). Descubrimos así el puente entre la narratividad literaria y la política. Pero debemos perfilar mejor el cigüeñal.

3. Imaginario social y prospectiva social

El mundo utópico puede incluirse en el complejo mundo de los imaginarios sociales. Éstos no sólo serían mitologías o ensoñaciones sociales como las utopías, sino también representaciones de la realidad que son aceptadas por la mayoría de la sociedad prácticamente sin reservas. En otras palabras, los imaginarios sociales son aquellos esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real o futurible, como positivo o negativo. La construcción de los imaginarios sociales cumplen varias funciones pero especialmente dos que tienen que ver con la estabilización social y, a la vez, el cambio social. Respecto a la segunda función, que podríamos llamar desequilibradora o dinámica, se puede fundamentar en las tesis de varios autores. Desde una vertiente más filosófico-antropológica, Gilbert Durand ha acometido el estudio de esta dimensión del imaginario y ha intentado acotar su función (Durand, 1981). Propone que, en cuanto que fantasía colectiva, *eufemiza el mundo*. Esto es, ante la pesada y muchas veces insoportable realidad cotidiana, el imaginario demuestra la capacidad individual de trascender e ir más allá de la facticidad de lo dado en la realidad. Esta facultad *eufemizadora* explica el constante anhelo antropológico por soñar vidas y formas de organización social más allá de la vida rutinaria y cotidiana. En cierta medida es una a priori de los cambios sociales.

El imaginario en esta vertiente disidente, utópica e incluso fantasiosa, cobra especial fuerza en las sociedades cuyo centro simbólico se ha desplazado hacia lo racional, esto es la modernidad, donde triunfan las ideologías en cuanto que racionalizaciones de la vida social. Por ello será en estas sociedades donde el pensamiento utópico cobrará especial carácter revolucionario. Pensadores como Raymond Ledrut categorizan esta función de los imaginarios como desequilibradora: "Así, las utopías, nacidas de lo imaginario, propiciarán una inestabilidad, una discontinuidad, en el orden social vigente. La irrealidad, pues, se convierte en el mejor estímulo inspirador de la realidad, como muestran las diferentes experiencias históricas de un mesianismo profético" (Ledrut, 1987: 44). El desasosiego y cansancio ante la realidad es muchas veces lo que motiva los cambios sociales. El alejamiento de la realidad sólo puede iniciarse con la configuración de un nuevo imaginario. De hecho, toda revolución ha estado precedida de cambios en el imaginario colectivo. Éste, entendido así,

11 En *Reproducción de los animales*, I, 18, 722b, 10-11, queda más completo el uso de la palabra *símbolo* en cuanto que *parte*, al afirmarse que en el macho y en la hembra hay como una mitad del algo y que el todo no viene de ninguno de los dos.

12 Cf. Poética, 13, 1452b, 29; 17, 1455ª, 22; 9, 1451b, 13.

y según Maffesoli, se convierte en uno de los más poderosos elementos revolucionarios y de transformación social: ”La apertura al campo de lo posible contra la fatalidad del presente o las imposiciones del pasado, procede de esta extraña pasión *por decidir nuestra vida, así, directa y totalmente*, es la ebriedad primaveral y romántica que impulsa la lucha contra la trivialidad de lo establecido y que, al aliarse con la lucidez (y al desarmar así el aspecto escéptico de la lucidez) constituye el más firme motor de la revolución” (Maffesoli, 1976: 52).

En la segunda parte de *El principio esperanza,* Bloch nos ofrece otra dimensión de la utopía, al considerarla como una conciencia anticipadora. En este sentido asocia el pensamiento utópico al arte en cuanto que anticipador de lo que todavía no es. Para entender bien el papel “profético” del pensamiento utópico y distópico hay que tener presente un texto de Ricoeur titulado *El entrecruzamiento de la historia y de la ficción*, de su obra *Tiempo y Narración* (Vol III). En él se afirma que: “Narrar cualquier cosa es narrarla *como* si ya hubiese acontecido” (Ricoeur, 1999: 913). La distopía es un imaginario de algo que ya contiene la realidad pero que se manifiesta en sus últimas consecuencias en cuanto que un futurible. De hecho, la novela distópica es el reconocimiento tácito de que el “optimismo estructural” de la modernidad ha muerto y que en el futuro imaginado se cumplirá aquello que Freud anunciaba en *El malestar de la cultura*: la felicidad no es parte de la condición humana y por tanto es iluso intentar conseguirla.

El futurible distópico nos anuncia, tal y como Ricoeur afirma, que la realidad es como “la dura necesidad tal y como se descubre más allá de la postura narcisista (…) la realidad se llama entonces necesidad y, a veces, Ananké (escasez)“ (Ricoeur, 1978: 225). La realidad (incluyendo el futuro), desde esta perspectiva, sólo puede ser asociada a la incertidumbre, la angustia y la precariedad. La promesa de un mundo mejor meramente sería una instrumentalización del imaginario social. En este sentido Arendt afirma que no existe la capacidad racional –desde cualquier disciplina social- de predecir lo que ha de acontecer. Esta incapacidad proviene: “de la básica desconfianza de los hombres que nunca pueden garantizar hoy quiénes serán mañana” (Arendt, 2002: 263). La filósofa alemana tiene a bien relacionar el “control” del futuro desde la capacidad de “soberanía” del que ejerce el poder ya que posee la “capacidad de para disponer del futuro como si fuera el presente” (Arendt, 2002: 264). La literatura distópica, al tratar siempre de un futuro que puede hacerse presente casi inmediatamente, se convierte en motivo de análisis muy particular para descubrir cuáles han de ser sus funciones en cuanto que imaginarios.

4. El caso de la literatura distópica: la función del terror

Nuevamente debemos recurrir al mundo griego para entender mejor la novela distópica. ¿Es la novela en sí misma una narración de una irrealidad? ¿Es mero ensueño que conlleva frustración? O bien podemos aprender algo de la literatura. Gorgias señala que la Apate produce una “añoranza proclive al duelo”[13]. La *Apate* era una de los daimones de la mitología griega que representaba el engaño[14]. Junto a *Dolos* (el daimon de las malas artes) salió de la caja de Pandora. Tenían como daimón opuesto a *Aleteia*, la verdad. La Apate sería aquello que provoca el deseo de llorar en los espectadores del teatro o entre los oyentes de la poesía y que aboca tanto al terror como a la compasión. En base a este fundamento mitológico, “De aquí procede la teoría de la kátharsis o `expurgación´ o `purificación´ aristotélica, según la cual, el fin de la tragedia es la purificación de emociones como el terror o la compasión a base de provocarlas en los espectadores” (López Eire, 2001; 189)[15]. Ya Aristóteles en *Retórica*, 1383ª, 6, propone que: “el terror hace que deliberemos”. Esta sería, por tanto, una de las primeras funciones de la literatura distópica provocar una racionalidad que de otro modo el ser humano sería incapaz. En su análisis del horror, Ricoeur comenta que: “va unido a acontecimientos que *no se deben olvidar jamás*” (Ricoeur, 1999, p. 910). De ahí su carácter pedagógico y, podríamos decir, universal en todas las culturas en forma de relatos, especialmente míticos o fundantes. René Girad es del mismo parecer afirmando que: “Los mitos principian por un estado de extremo desorden” (Girad, 2002, p. 90). La lectura de la obra de Ricoeur nos introduce, como ya algo antecedimos, en la ambigüedad de ciertos relatos en cuanto su acontecer en el pasado, en el presente o en el futuro. De ahí que la novela utópica aunque racionalmente sea un futurible imaginado, míticamente puede ser un origen al cual se puede tornar en función de lo que acontezca en el presente[16].

Otra función clara de las distopías es promover la cohesión social en sociedades individualistas. En el fondo la estructura narrativa de todas las distopías ya la encontramos en la mitología griega. En la interpretación que Dupuy realiza del mito del dios Pan, encontramos una clave explicativa de las distopías. Para nuestro autor: “Los griegos hacían de Pan la causa presente-ausente de todo lo que no tiene causa; la razón de lo que carece de razón, en particular, de esas totalizaciones paradójicas en la que una colectividad de pacíficos arcedianos se muta súbitamente en una horda salvaje” (Dupuy, 1999: 30)[17]. La distopía nos presenta un mundo fruto de la irracionalidad política, una regresión de la civilización o, por el contrario, una aplicación inhumana de la potencia destructiva de los resortes de la civilización. En la distopía reina Pan, esto es, el pánico[18]. Pero la cosa no queda aquí.

13 Cf. Gorgias, *Encomio de Helena*, Fragmento B11, 9 D-K.

14 Su equivalente romana era Fraus, de donde deriva, evidentemente, fraude.

15 Cf. Aristóteles, *Poética*, 1449b, 27.

16 Un juego temporal de este estilo queda reflejado en el relato del Planeta de los Simios, donde los juegos temporales del pasado y el futuro se confunden hasta el final.

17 Años después Girard retomará esta idea de Dupuy, y a esa causa presente-ausente la denominará “Satanás”.

18 Todos los autores consensuan que *pánico* procede de Pan. Originalmente se atribuía la palabra pánico al terror que sufrían los ganados ante las

La distopía en cuanto que genera pánico hacia el futuro, genera un efecto secundario beneficioso que es la integración de los individuos atomizados en un todo por agregación: "Cuando se extiende el pánico –continúa Dupuy- la sociedad se disgrega, se descompone, se atomiza. Pero no obstante, como la misma palabra indica, el pánico es también totalización, formación de un todo" (Dupuy, 1999: 31). El panteísmo social actual, consistiría que la sociedad no se une por un bien común y por la sociabilidad connatural de los hombres, sino que consiste en un agregado de individuos asociales agrupados por el miedo a un futuro terrible. De ahí la función cohesionadora y catártica de las distopías. Pero este panteísmo tiene su contrapartida en la función de individuación también propia del horror. Ricoeur propone que el miedo individua por aislamiento: "El horror aísla al al hacer incomparable, incomparablemente único, únicamente único" (Ricoeur, 1999: 911). El terror nos afronta con nuestra propia debilidad y nuestra nada. La experiencia absolutamente íntima y personal de sentir terror, nos hace sentir únicos e irrepetibles a la vez que convivimos con el panteísmo social. Este juego de individualización y masificación, es la oscilante marejada psicológica a que se haya sometido el hombre posmoderno.

En definitiva, las distopías trabajan nuestro imaginario con el fin de aceptar que no existen mundos felices, y que es mejor en una felicidad incompleta real que no una posible infelicidad colectiva e insoportable. La conclusión al leer una distopía es que la realidad no está tan mal después de todo, pues hay hipotéticos mundos posibles mucho peores[19]. Algunos apuntan que las distopías son formas literarias que acompañan las últimas modas de la teoría científica, esto es las Teorías del caos, tal y como las presentadas por René Thom o Edgard Lorenz. Bajo esta perspectiva, la distopía representaría una advertencia imaginaria del peligro que la desviación de algunos parámetros en un sistema complejo –la propia sociedad- podría desembocar en una desestabilización o catástrofe. Las distopías se pueden pensar como la extrapolación de las consecuencias lógicas de un determinado sistema. Todo lo distópico y repugnante en él queda liberado de la corrección política y permite aventurar futuribles. Casi, podríamos afirmar, la eclosión de las distopías en el siglo XX representa una literatura sociológica desinhibida.

Por último hemos de volver, para terminar, al concepto de Catársis tal y como nos lo expone Huizinga, para entender mejor la función de las distopías: "los griegos llamaban Katharsis (purificación) al estado de espíritu en que quedaban después de haber contemplado la tragedia. Es el silencio del corazón, cuando la compasión y el terror han desaparecido. Es la purificación del alma cuando ha comprendido la causa profunda de las cosas, purificación que nos prepara de nuevo para los actos del deber y para la aceptación del destino, que quebranta en nosotros la hybris [confianza desmesurada en uno mismo], tal como la representaba la tragedia y que desarraiga en nosotros los apetitos vehementes de la vida conduciendo nuestra alma a la paz" (Huizinga, 2007: 215). La distopía, vista así, como provocadora de catársis podría entenderse como una medicina del alma al contemplar el horror que pueden generar ciertas actitudes vitales o políticas. Pero esta medicina puede diluirse en la medida que la novela distópica se espectacularíza y se convierte en un mero producto de entretenimiento fílmico. Entonces asoma el peligro real de nuestra civilización que impide que la literatura se transforme en paliativo de los espíritus, por culpa de: "un puerilismo extravagante, dominado por la bestia enjaulada, manchado por la mentira y el engaño" (Huizinga, 2007: 216). Y es que ciertas catársis son efectivas para sanar, si al cuerpo social le queda algo de salud. De lo contrario, será imposible.

5. Conclusiones

La novela distópica no es un accidente literario son que corresponde, por un lado, a una de las funciones más profundas de la literatura, ya recogidas en el pensamiento aristotélico; y, por otro lado, al propio contexto histórico en el que aparecen. El trasfondo del análisis de las utopías es establecer en qué medida, al igual que la original literatura, la mítica, corresponde a "otra forma" de contar la realidad. Mito y logos no devendrían en caminos opuestos sino complementarios e incluso muchas veces indisolublemente unidos. Por eso, en algunos textos aristotélicos la palabra mito y logos aparecen como sinónimas, al utilizarse en el ámbito de la poesía.

Un análisis desde la perspectiva teórica de los imaginarios sociales nos permite descubrir en la literatura distópica una serie de funciones entre la que destacamos la cohesionadora socialmente, al advertir imaginativamente de los peligros que corre la sociedad. Ello nos lleva a hilar nuevamente el fenómeno distópico con la estructura del pensamiento griego que ya míticamente nos aproximó a las funciones del pánico y el terror, en cuanto que relatos. Así, una vez más descubrimos que en la reciente y exitosa literatura distópica se hayan latentes la misma función catártica que el griego concedió a los relatos teatralizados o versionados poéticamente. Todo ello nos lleva a afirmar que este tipo de literatura que hemos analizado tener una función pedagógica que sin dejar de ser racional no adopta la formalidad racionalizadora.

6. Bibliografía

Arendt, Hannah (2002) La condición humana, Barcelona, Paidós.

Bloch Ernst. (1977), El principio esperanza, Madrid, Aguilar.

Burckhardt, Jacob (1964) Historia de la cultura griega, Barcelona, Iberia.

Dupuy, Jean-Pierre (1999), El pánico, Barcelona, Gedisa.

tormentas fruto de Pan que era el dios de la naturaleza salvaje.

19 Ya los filósofos del siglo XVII han mostrado claramente que no hay esperanza sin miedo ni miedo sin esperanza, pues el miedo va unido siempre a la esperanza de que aquello que se teme no ocurra y la esperanza va unida siempre al miedo de que aquello que se espera no llegue (Cf. Descartes, *Tratado de las pasiones*, LVIII; Spinoza, *Etica*, III, *Definiciones de los afectos*, XII-XIII).

Durand, Gerard (1981) Las estructuras antropológicas de lo imaginario, Madrid, Taurus.

Evans, Jorge Horacio (2009) "El lenguaje de Aristóteles según el index aristotelicus de Herman Bonitz", Revista de estudios clásicos, 36, 167-191.

Gadamer, Hans-Georg (1997) Mito y razón, Barcelona, Paidós.

Girard, René (2002) Veo a Satán caer como el relámpago, Barcelona, Anagrama.

Habermas, Jurgen (1987) Teoría y praxis. Estudios de filosofia social, Madrid, Tecnos.

Huizinga, Johan (2007) Entre las sombras del mañana. Diagnóstico de la enfermedad cultural de nuestro tiempo, Barcelona, Península.

Iramain, Juan L. (2006) Teoría de la acción informativa, Buenos Aires, Dunken.

Ledrut, Raymond (1987) "Société réelle et société imaginaire" en Cahiers lnternationaux de Sociogie, nº 82.

López Eire, Antonio (2001), "Reflexiones sobre la poética de Aristóteles", en Humanitas, Vol. LIII, 183-216.

Madrid, Raúl (2011) "Pistas desde la filosofía para concebir un modo de verdad presente en el mito" en Byzantion Nea Hellás, 30, 27-37.

Maffesoli, Michel (1976) Lógica de la dominación, Barcelona, Península.

Manuel Frank et al. (1984) El pensamiento utópico en el mundo occidental, 3 vol. Madrid, Taurus.

Ricoeur, Paul (1978) Freud: una interpretación de la cultura, México, Siglo XXI.

- (1999), Tiempo y narración, vol III, Madrid, Siglo XXI.

San Agustín (1947), Del Maestro en Obras Completas, Tomo III, Madrid BAC.

LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE TELERREALIDAD: LA VOZ DE LOS EXPERTOS

María Dolores Cáceres Zapatero

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de un estudio Delphi practicado a 14 expertos sobre la construcción de sentido a propósito de un conjunto amplio de programas que se han dado en llamar telerrealidad y reality shows y que constituyen, más que un repertorio de géneros, una tendencia consolidada dentro de la televisión actual. Estos contenidos, muy controvertidos pero apreciados por la audiencia según muestran los datos continuados, hoy perviven con fuerza en sus distintas derivas y reformulaciones. Se caracterizan por el protagonismo de la gente común, exhibición de la intimidad y alto grado de espectacularización.

Los objetivos de la investigación han sido explicar cuál es el alcance de estos programas populares, qué imaginario social configuran, cómo vinculan al espectador y cuál es el papel que juega el medio. Se ha utilizado la técnica Delphi que aporta un discurso consensuado basado en las declaraciones y opiniones de 14 expertos provenientes de distintas especialidades relacionadas con el tema: Sociología, Psicología, Educación, Semiótica, Teoría y medios de comunicación.

Los resultados muestran que estos programas conectan con la audiencia a través de procesos de proyección e identificación; que proporcionan aprendizaje social en la medida en que contribuyen a legitimar y deslegitimar conductas sociales y a normalizar comportamiento principalmente a partir de contravalores; que el imaginario social se construye sobre un proceso de deslegitimación simbólica reflejo del hibridismo que caracteriza a estos contenidos; y la primacía de una lógica económica frente a una revalorización de la cultura cotidiana y a las estrategias del medio como testimonio o documento a propósito de la realidad.

Palabras clave: telerrealidad, Delphi, aprendizaje social, valores, imaginario social.

1. Introducción

Una de las tendencias más consolidadas en la televisión de los últimos años es la presencia de un repertorio amplio de géneros, muy controvertidos pero apreciados por la audiencia, que se caracterizan por el protagonismo de la gente común, exhibición de la intimidad y alto grado de espectacularización y que han sido denominados reality shows o programas de telerrealidad. No se trata de un fenómeno estrictamente español sino común a todos los países de nuestro entorno cultural. Aparecen a partir de los años 80 en que se dan unas condiciones de fuerte competencia por la audiencia televisiva y que llevan a emitir, generalmente en horario de *prime time*, programas de bajo coste y fácil consumo que compaginan el entretenimiento con elementos de información, sensacionalismo, intimidad y ciertas dosis de morbo.

El análisis de reality shows ha sido un tema ampliamente abordado en la literatura sobre comunicación de los últimos años. Se han hecho numerosos trabajos de marcado carácter crítico, centrados principalmente en la función de entretenimiento (Lacalle, 2001), los valores, la estructura y la reflexión ética (León, 2009, Camps, 2008, Bouza, 2000), sobre todo a partir de análisis de contenido o análisis textuales de programas concretos (Sampedro, 2002, Lacalle, 2000, Cebrián, 2003, Cáceres, 2001, 2002). Se han abordado las nuevas narrativas de la telerrealidad (González Requena, 2010, Torregrosa, 2010), taxonomías y formatos (Cebrián, 1998), así como aspectos históricos y genealogía del género (Palacio, 2007) o, a un nivel macro, los procesos de mediación (Cáceres, 2010) y la construcción del imaginario colectivo a partir de la transformación de la realidad en espectáculo (Imbert, 2003, 2008). Sin embargo, salvo algunas excepciones como el trabajo de Aierbe, Medrano y Martínez de Morentín (2010) que indaga sectorialmente en cómo los adolescentes pueden extraer elementos de aprendizaje para afrontar situaciones interpersonales y tomar conciencia de problemas sociales relevantes, escasean otras perspectivas de tipo cualitativo abordadas desde técnicas observacionales o conversacionales y más aún desde la recepción y su contexto (Lamuedra, 2005, Castañares, 2006).

Esta investigación aporta el discurso de los especialistas en torno a la construcción de sentido a propósito de un conjunto amplio de programas que hoy se han dado en llamar telerrealidad y reality shows y que constituyen, más que un repertorio de géneros, una tendencia dentro de la Neotelevisión. Se presenta un discurso consensuado, basado en las declaraciones y opiniones de expertos provenientes de distintas especialidades relacionadas con el tema, a la hora de explicar cuál es el

alcance de estos contenidos populares, qué imaginario social configuran, cómo vinculan al espectador y cuál es el papel del medio.

2. Objetivos y metodología

Los objetivos de este trabajo han sido explicar: 1) Cómo conectan los programas de telerrealidad con la audiencia y cómo puede explicarse el gusto por su consumo y/o participación en ellos; 2) cuál es el aprendizaje social que pueden estar transmitiendo y qué imaginario social ayudan a conformar; 3) cuál es el papel que juega el medio televisión.

Este trabajo integra en una visión conjunta basada en la voz de los expertos, las distintas vertientes de un tema complejo que tiene numerosas implicaciones de carácter psicológico, sociológico, de interpretación individual y apropiación personal de los contenidos mediáticos, y de usos y hábitos de consumo frente a la televisión. Se ha utilizado la técnica Delphi que aporta un discurso consensuado basado en las declaraciones y opiniones de 14 expertos provenientes de distintas especialidades relacionadas con el tema. El trabajo de campo se realizó a lo largo del año 2011 a través de correo electrónico.

A tales efectos, se confeccionaron dos cuestionarios, que se aplicaron en dos rondas sucesivas, con objeto de recabar opiniones autorizadas de expertos de distintas especialidades (Sociología, Psicología, Educación, Semiótica y Teoría y Medios de comunicación) acerca del discurso de los programas de telerrealidad, acerca de las motivaciones y expectativas de la audiencia ante ellos y acerca del aprendizaje social que pueden/no estar transmitiendo.

Cuestionario de la primera ronda

Tema 1 Apreciaciones a propósito de la aceptación de los programas de telerrealidad por parte de la audiencia.

Presentación del tema: Estos programas gozan de gran aceptación por parte de un sector amplio de telespectadores como muestran los datos de audiencia. Se trata de reflexionar sobre los mecanismos mediante los cuales estos programas conectan con los receptores.

Preguntas

1. ¿En su opinión, por qué a la gente le gusta ver estos programas?
2. ¿Qué relevancia tiene el hecho de que los programas de telerrealidad muestren situaciones de la vida cotidiana, conocidas por todos, en las que es fácil reconocerse por parte de los telespectadores?
3. ¿Cuál de estos factores cree que prima a la hora de explicar el éxito de estos programas: 1) resultan interesantes para la audiencia porque son intrascendentes y permiten pasar el rato sin pensar; 2) satisfacen la curiosidad por las vidas ajenas; 3) permiten al receptor extraer algún tipo de aprendizaje sobre sí mismos y sobre los demás?

Tema 2: Valores y contravalores presentes en los programas de telerrealidad

Presentación del tema: Frecuentemente se critica estos programas por su falta de calidad y por ser poco edificantes. Se trata de reflexionar a propósito de los valores sociales presentes en los programas de telerrealidad.

Preguntas

1. En su opinión, ¿cuáles son los principales valores y/o contravalores que presentan estos programas?
2. En su opinión, ¿estos programas fomentan el morbo y el gusto por lo extremo?
3. ¿Cómo valora el tratamiento que reciben las personas y experiencias de vida que se relatan en los programa de telerrealidad y reality shows?

Tema 3: Participación y fruición ante los programas de telerrealidad

Presentación del tema: Los programas de telerrealidad y reality shows muestran frecuentemente la intimidad de las personas y a veces situaciones extremas. Se trata de reflexionar a propósito de las motivaciones y actitudes que pueden llevar a la participación y consumo de estos programas.

Preguntas

1. ¿El afán por exhibir la propia intimidad ante los otros se relaciona, en su opinión, con una forma de narcisismo, con la búsqueda de fama y notoriedad o con la necesidad de reconocimiento ajeno? Señalaría otra explicación?

2. ¿El gusto por contemplar la intimidad ajena se relaciona, en su opinión, con la búsqueda del vínculo social y/o combatir la soledad y el individualismo en la sociedad actual? Qué otra explicación aduciría?

3. ¿Cómo explicaría la participación de algunas personas en programas o concursos de telerrealidad en donde son sometidos a situaciones extremas (cansancio, estrés, dolor, humillación, etc.)?

4. ¿Cómo explicaría la fruición del público en la contemplación del sufrimiento ajeno en distinto grado?

Cuestionario de la segunda ronda

Tema 1 Los programas de telerrealidad proporcionan elementos de aprendizaje social

Presentación del tema: Las respuestas de los expertos a las preguntas de la primera ronda apuntaban a que los contenidos de telerrealidad son una forma de aprendizaje social que proporciona elementos que el telespectador incorpora a la hora de gestionar su propia vida y que el éxito de estos programas radica en que satisfacen la curiosidad por las vidas ajenas y nos devuelven a lo comunitario.

Preguntas

1. Qué efectos puede tener el hecho de que estos programas proporcionen elementos de aprendizaje social en forma de espectáculo televisivo?

2. Corrobora que el éxito de estos programas puede explicarse sobre todo porque conectan con algo que siempre ha estado presente históricamente como es la curiosidad por las vidas ajenas?

3. La fruición escópica de la intimidad ajena se puede entender como un mecanismo de sublimación de la necesidad de vínculo social?

Tema 2 El imaginario social que construye la televisión

Presentación del tema: La televisión muestra el mundo, lo qué hacen las personas, cómo se relacionan y qué valores son más apreciados. La mayor parte de los expertos consultados en la primera ronda de este delphi han apuntado a que los programas de telerrealidad presentan principalmente contravalores (trivialidad, inanidad, desmerecimiento del esfuerzo, egoísmo, violencia, encono, machismo) y escasamente algún valor (capacidad de actuar en público, compañerismo, aguante o valores de rango comunitario). Se trata de profundizar en el imaginario que estos programas pueden estar configurando.

Preguntas

1. ¿Qué relevancia puede tener, en su opinión, el hecho de que la televisión preste la misma atención y otorgue el mismo nivel (es decir con el mismo tratamiento) a personajes famosos y a personas de la vida pública, a cuestiones importantes y a otras intrascendentes?
2. ¿La publicitación de la privacidad en los programas de telerrealidad, supone, en su opinión, una revalorización de la cultura cotidiana o más bien es el resultado de la lógica económica de la televisión de hacer rentables todos sus productos a cualquier precio?
3. ¿El afán de fama y notoriedad que lleva a sujetos comunes a participar en programas de telerrealidad es, en su opinión, una nueva versión de esta aspiración histórica presente en los relatos épicos, o se trata de algo distinto? En qué radica la diferencia si es que la hay, en su opinión?

Tema 3 El papel que juega el medio televisión a la hora de conformar el gusto por los contenidos de telerrealidad

Presentación del tema: Las apreciaciones y respuestas de los expertos en la primera ronda han mostrado que las estrategias

mediáticas (fidelización, habituación por sobre-exposición, serialización, alimentar la adicción a estos contenidos) son un factor a tener en cuenta a la hora de explicar el gusto de los espectadores por los programas de la telerrealidad. Se trata de profundizar en el papel que juega la televisión como medio que despliega determinadas estrategias comunicativas para captar y retener a la audiencia.

Preguntas

1. Aceptando que el cliente de la televisión no es el espectador sino el anunciante y que el telespectador es producido por la televisión, en su opinión ¿qué tipo de persona puede estar produciendo la industria de la televisión con este tipo de programas?
2. ¿Está de acuerdo con que la industria mediática banaliza cualquier experiencia vital convirtiéndola en un producto de consumo al servicio de intereses económicos, o se puede decir que estos programas también han aportado creatividad y entretenimiento a la televisión?
3. En su opinión, ¿antepone la televisión sus intereses económicos a cualquier tipo de consideración ética?

3. Resultados

3.1. Motivaciones e implicación del receptor en los programas de telerrealidad

Respecto a por qué a la gente le gusta ver estos programas, los expertos apuntaron distintas y variadas motivaciones. La respuesta más frecuentada fue que detrás del gusto por estos programas hay mecanismos diversos de proyección e identificación con sus protagonistas y situaciones reconocibles de la vida cotidiana. Estos mecanismos servirían para proveerse de recursos sociales a la hora de afrontar su propia vida, alimentar el sueño de que la gente sencilla también puede ser protagonista en televisión, que podrían tener un efecto de catarsis e, incluso, hacer que el telespectador se posicione a favor o en contra de los protagonistas de la situación mostrada.

También se apuntaron, con bastante énfasis, motivaciones en otros sentidos: por ejemplo, el hecho de que proporcionan entretenimiento fácil que permite evadirse y no requiere esfuerzo, ni plantea retos complejos o inalcanzables. Algunos expertos opinaron que conectan con lo oculto, lo excepcional, el voyeurismo y exhibicionismo. Otros expertos aportaron aspectos relacionados con una función de integración social, por ejemplo que suponen un medio para entrar en relación con los otros, conversando, manifestando puntos de vista o compitiendo en conocimientos, e incluso pueden compensan de la falta de sentido de comunidad, perdido en nuestra época.

Por último, algunos expertos opinaron que se relaciona con el hecho de que estos programas combinan elementos muy primarios presentes también en otros relatos, como emociones, sentimientos, conflictos, sexo, venganza. Fue minoritaria la opinión de que conectan con una aspiración de éxito y dinero fácil y sin esfuerzo.

Los expertos mencionaron otro aspecto de vinculación con el receptor que se relaciona con el papel que cumple el medio para fidelizar a la audiencia a través de estrategias comunicativas como la serialización, el atractivo de los protagonistas o el hábito que procede de la sobreexposición a una oferta muy consolidada en las parrillas.

A propósito de la relevancia que tiene el hecho de que los programas de telerrealidad muestren situaciones de la vida cotidiana conocidas por todos en las que es fácil reconocerse por parte de los telespectadores, la mayoría de los expertos opinó que es relevante o muy relevante tanto para la cadena como para el espectador que puede ver reforzada su condición social y cultural e incorporar conductas y conocimientos a su vida particular. Solo tres expertos consideraron que no es relevante porque los espectadores no se reconocen en un espectáculo televisivo que, sin embargo, sirve para restaurar el sentido de comunidad perdido. Por último, un experto consideró que es ambivalente: proporcionan reconocimiento pero también evasión y elementos de sorpresa.

A la cuestión sobre qué factores priman a la hora de explicar el éxito de estos programas, lo primero que cabe señalar es la complejidad de dar una respuesta unitaria por la diversidad de espectadores y sus características diferenciales. No obstante, la mayoría de los expertos, nueve, coincidieron en que estos programas satisfacen principalmente la curiosidad por las vidas ajenas y, secundariamente, permiten pasar el tiempo de forma intrascendente y proporcionar aprendizaje social.

A la pregunta a propósito de los principales valores y/o contravalores que presentan estos programas, la mayor parte de los expertos señaló que transmiten contravalores antes que valores. Así mencionaron un número elevado de ellos: trivialidad, inanidad, frivolidad, un modelo de vida basado en el desmerecimiento del esfuerzo y la aplicación de la conocida fórmula "todo vale", egoísmo, encono, violencia, chabacanería, deslealtad, agresividad, interés, competitividad, machismo, insolidaridad y publicitación de la privacidad. También se señalaron otros que apuntan a dos aspectos que se relacionan con el medio televisión: el primero, la vejación y humillación a la que en ocasiones se somete a los participantes en los programas televisivos por parte de las cadenas; el segundo, intrusismo en la profesión periodística que es ejercida a veces por diletantes.

Escasamente se mencionaron algunos valores: compañerismo en raras ocasiones, valores de rango comunitario y una función didáctica que a veces se puede desprender de determinados formatos.

Los expertos también fueron invitados a pronunciarse a propósito de si estos programas fomentan el morbo y el gusto por lo extremo. La mayoría de ellos manifestaron que fomentan ambos pero sobre todo morbo, a veces como consecuencia de la sobre-exposición a estos contenidos, sin olvidar que, en otros casos, la habituación lo mitiga. Respecto al gusto por lo extremo, se señaló que estas situaciones, no obstante, se suelen cuidar y dosificar para mantener vivo el interés del público y además quedan siempre circunscritas a las reglas de un juego narrativo y discursivo que el emisor controla. En última instancia, se señaló, ambos siempre han formado parte de las relaciones interpersonales cuando éstas son trágicas o ejemplares. Dos expertos se pronunciaron en el sentido opuesto, puede ocurrir que produzcan rechazo y regresión sociológica a la comunidad.

La valoración que los expertos hacen del trato que reciben las personas y sus experiencias cotidianas es claramente negativa aunque con muchos matices. Se apunta el trato ofensivo o vejatorio hacia las personas, que es aceptado por una búsqueda de compensación económica o de fama y promoción personal. En otros casos, se habla claramente de manipulación por parte de las cadenas de televisión que incluso llegan al engaño y a la presión psicológica para que esas personas revelen intimidades con el fin de explotar su intimidad y universo emocional.

Por otra parte, se señaló que el trato recibido por los personajes que aparecen en la televisión no siempre es igual, que depende de los formatos y del tipo de personaje. Suele ser más condescendiente cuando se trata de famosos y más denigrante cuando se trata de personas menos conocidas.

3.2. La vinculación con el espectador: participación y fruición ante los programas de telerrealidad

Muchos de esos formatos televisivos se basan en mostrar, a veces de forma muy explícita, las intimidades de la gente común o de personas conocidas. Se trataba de profundizar en cómo se relaciona este aspecto con la audiencia, tanto desde el punto de vista de la fruición en la exhibición de la propia intimidad como desde el gusto por contemplar la ajena.

La mayoría de los expertos coincidieron en que la exhibición pública de la intimidad se relaciona con una forma de narcisismo, con la búsqueda de fama y notoriedad y con la necesidad de reconocimiento ajeno. Se señaló además que son razones de tipo económico las que frecuentemente se ocultan detrás de las anteriores. Según algunas opiniones, la intimidad hecha pública en la televisión, se relaciona también con la falta de comunicación y con elementos de regresión comunitaria.

Respecto al gusto por contemplar la intimidad ajena que puede guiar la exposición del receptor a la televisión, algunos expertos lo relacionan con una búsqueda de vínculo social y con combatir la soledad, el aislamiento y el individualismo. Otros expertos opinaron que el gusto por las vidas ajenas ha existido siempre, que puede provenir del sentimiento de vacío ante la propia y que además la fruición proviene de la posición en que se coloca el espectador-observador: por encima del observado.

Además se señalaron otros motivos que se relacionan con algunas formas de aprendizaje de aspectos prácticos de la vida cotidiana y resolución de los propios conflictos y con alimentar el mito de que la transparencia permite conocer el verdadero sentido de la vida, en este caso de sujetos comunes similares al espectador. Se añadieron también otros matices de proyección e identificación del sujeto que puede experimentar, por ejemplo, admiración hacia aquellos que en pantalla hacen lo que él mismo desearía hacer.

Otro aspecto que a menudo aparece en algunos formatos de telerrealidad, como por ejemplo en concursos, es el sufrimiento en distinto grado y modalidad. Los expertos fueron preguntados por la fruición que el receptor puede encontrar en la contemplación de estos contenidos y por la participación en ellos. Lo primero que hay que destacar es la complejidad que tiene dar respuesta a una cuestión de este calado, lo que se reflejó en las matizaciones aportadas por los expertos.

Principalmente, se aducen por la mayoría de los consultados razones que se relacionan con el hecho de que el dolor propio y ajeno es algo que siempre ha estado presente en la historia de la humanidad bajo distintas expresiones y que supone una experiencia catártica. Otras respuestas hablan de una relación ambivalente de identificación y distanciamiento, de necesidad de hacer daño al otro y también de solidarizarse con él; otras opiniones hablan de conductas perversas, de que ver el dolor ajeno compensa del propio y de la gratificación psicológica en la posición de superioridad en la que puede colocarse el espectador.

Respecto a las motivaciones que podrían llevar a la audiencia a participar en un programa de telerrealidad, las respuestas de los expertos apuntaron en tres direcciones: 1) búsqueda y afán de notoriedad; 2) intereses económicos que pueden compensar de las penalidades sufridas; 3) factores de tipo psicológico: actitudes narcisistas y exhibicionistas, psicopatología, competición en la que se puede ganar, experimentar los propios límites y buscar nuevas experiencias, compensar la falta de sentido de la propia vida cotidiana y catarsis.

3.3. El aprendizaje social que proporciona la telerrealidad

Respecto a sí cabe extraer elementos de aprendizaje social por parte de los espectadores, que pueden fácilmente identificarse con los protagonistas de estos programas, sujetos comunes las más de las veces, cabe destacar que la mayoría de los expertos se pronunciaron en sentido favorable, aunque este aprendizaje no es homogéneo dada la variabilidad individual y la credibilidad que en cada caso otorgue el receptor al mensaje.

Este aprendizaje se concretaría en:

1) Legitimar o deslegitimar conductas exhibidas por los *héroes* de la vida cotidiana, que pueden servir para normalizar comportamientos y actitudes antisociales. Los expertos hablaron de contramodelos de conducta y relaciones sociales, de ausencia de valores, de generalización de comportamientos anómicos e, incluso, de estigmatización de algunas conductas que aún siendo propias, no se reconocen como tales. Es decir, estaríamos ante el efecto "Tercera Persona" que explica la atribución a terceros de aquello que el sujeto no se reconoce a sí mismo.
2) Banalización de cualquier aspecto de la realidad social que puede resultar distorsionada o convertida en juego a partir del tono hilarante muchas veces esgrimido en estos programas.

Solo dos expertos señalaron que no hay aprendizaje social o que éste puede ser el mismo que cabe extraer de cualquier otro contenido televisivo. Quizá estos programas son contemplados solo como un espectáculo y no como una ventana abierta a las vidas ajenas.

Las respuestas de los expertos corroboraron que el éxito de estos programas puede explicarse porque: 1) conectan con algo que siempre ha estado presente históricamente como es la curiosidad por las vidas ajenas; 2) ofrecen la posibilidad de contemplar los problemas y conflictos de las vidas ajenas lo que puede ayudar a sobrellevar los propios; 3) facilitan la identificación con los personajes de la televisión para construirse una identidad que resulte atractiva en la vida real.

3.4. El imaginario social que construye la televisión

Habida cuenta de que la televisión muestra el mundo, lo que hacen las personas, cómo se relacionan y qué valores son más apreciados, se trataba de estudiar el imaginario, es decir aquello que da sentido a las prácticas sociales, que estos programas pueden estar configurando.

La mayoría de los expertos consultados opinó que prestar la misma atención a cuestiones importantes y a otras intrascendentes y otorgar el mismo nivel de tratamiento a personajes famosos y a personas de la vida pública, puede suponer banalización y pérdida de referentes, así como fomentar falta de interés por los asuntos públicos.

Respecto a la publicitación de la privacidad en los programas de telerrealidad, la opinión mayoritaria de los expertos consultados es que es más el resultado de la lógica económica de la televisión de hacer rentables todos sus productos a cualquier precio, que una revalorización de la cultura cotidiana. La televisión perseguiría rentabilizar formatos baratos con la connivencia de la audiencia que se encuentra cómoda en esta tendencia que se calificó de intimista. Dos de los expertos consultados respondieron que ambas cosas se dan, y un experto consideró que efectivamente sí supone una revalorización de la cultura cotidiana.

3.5. El papel que juega el medio

En las respuestas de los expertos en la primera ronda de este Delphi apareció el papel que juega el medio televisión en tanto que agente interesado en vincular al espectador con los contenidos de telerrealidad. Se señaló que las estrategias mediáticas (fidelización, habituación por sobre-exposición, serialización, alimentar la adhesión a estos contenidos) son un factor a tener en cuenta a la hora de explicar el gusto de los espectadores por estos programas. En la segunda ronda, se profundizó en estas cuestiones.

En primer lugar, respecto a cuál puede ser la influencia de estos programas sobre el espectador, se señaló que la conformación de la persona no es solo el resultado de la acción de los medios en general, y de la televisión en particular, sino de una suma compleja de factores. Hoy se sabe que el receptor no es siempre un sujeto pasivo que acepta las lecturas propuestas por el emisor, sino que se hacen distintas interpretaciones en función de las características e historia personal del sujeto y sus rasgos de identidad. Sin embargo, cabe señalar que, en opinión de los expertos consultados, los valores y visiones propuestas, pueden estar conformando sujetos principalmente conformistas y adaptados al sistema. Dado que el receptor es *omnívoro*, y que estos contenidos son fáciles de consumir y halagan y gratifican al espectador, se puede fomentar una postura pasiva y poco crítica.

Respecto a la cuestión relativa a la aportación creativa del medio y los intereses económicos que subyacen a las estrategias comunicativas de la televisión, se apuntó que hay más razones de índole económica que elementos de creatividad. Algunos expertos señalaron que, en origen, este tipo de formatos sí supusieron una transformación del entretenimiento con elementos de innovación y creatividad, pero que en el momento actual hay que hablar de reiteración e hibridismo de

formatos ya gastados. Respecto a la cuestión planteada a propósito de si la televisión antepone sus intereses económicos a cualquier tipo de consideración ética, la respuesta afirmativa fue casi unánime, solo un experto se pronunció en sentido negativo. Sí se apuntó como elemento diferencial la televisión pública, a la que se le reconoce la observancia de consideraciones éticas por encima del beneficio económico.

4. Conclusiones

Toda vez que se trata de un fenómeno complejo que presenta numerosos matices, plantearse el alcance de los programas de telerrealidad obliga siempre a tomar en consideración, en primer lugar, que hay factores diferenciales de índole individual difíciles de evaluar y que solo pueden ser verificados a través de técnicas cualitativas que den la palabra al receptor, lo cual no ha sido abordado en este trabajo. En segundo lugar, se hace necesario tener en cuenta que bajo el rótulo general de telerrealidad se contempla un repertorio amplio de programas y formatos de muy distinta factura, contenido y calidad. En consecuencia, no ha sido fácil encontrar afirmaciones categóricas u homogeneidad completa en las respuestas de los expertos a cuestiones que tienen un hondo calado.

Respecto al primer eje planteado en los objetivos de este trabajo, en opinión mayoritaria de los expertos, la telerrealidad conecta con la audiencia a través de procesos de proyección e identificación (Cáceres, 2010), facilitados por el hecho de que estos contenidos televisivos muestran principalmente situaciones comunes en las que es fácil mirarse y reconocerse lo que, sin duda, tiene un gran poder de vinculación que puede resultar relevante para el receptor al ver reforzada su condición social y cultural.

Preguntarse por qué triunfan en la sociedad actual este tipo de programas no es una cuestión menor que sin duda remite a una determinada sesibilidad. Las respuestas de los expertos consultados han indicado que estos programas proporcionan entretenimiento fácil, evasión y diversión, alimentan el voyerismo y exhibicionismo y compensan de la falta de sentido de comunidad.

El interés de una parte del público por las experiencias extremas y las emociones fuertes, que no intensas, no parece indicar que necesariamente se relaciona con formas de psicopatía o sadismo colectivo, antes bien, cabe pensar que, aunque detrás haya explicaciones psicológicas y ambientales profundas, es posible que el receptor no llegue siempre a percibirlas como tales, ya sea por desensibilización o reiteración en las pantallas. Como ha sido apuntado por los expertos, puede relacionarse con una experiencia catártica ante lo que puede ser contemplado como un juego, espectáculo lúdico o mero entretenimiento sin trascendencia.

Los expertos consultados coincidieron en que la búsqueda de fama y notoriedad puede guiar la participación en estos programas, como expresión del narcisismo contemporáneo y como vía de acceso a una compensación económica. Exhibicionismo y voyerismo se muestran como los dos polos sobre los que se sustenta la necesidad de reconocimiento ajeno, incluso por encima del respeto a uno mismo, se ha dicho en este estudio.

Según las apreciaciones de los expertos consultados, la telerrealidad conecta con el hiperindividualismo contemporáneo heredero de la disolución de los órdenes colectivos tradicionales (familiares, vecinales, grupales), ofreciendo la oportunidad de indagar en las vidas ajenas y la experiencia vicaria de vínculo social.

Respecto al segundo eje planteado de si existe aprendizaje social, los expertos se pronunciaron mayoritariamente en sentido afirmativo, aunque como ya se ha dicho, éste no es homogéneo y difícil de evaluar por la variabilidad individual de los sujetos. No obstante, se han encontrado acuerdos mayoritarios en torno al hecho de que estos contenidos televisivos contribuyen a legitimar y deslegitimar conductas sociales y normalizar comportamientos a partir de modelos y contramodelos y, principalmente, contravalores. Cosa distinta es afirmar a partir de esta conclusión general, que todos los receptores hacen la misma lectura de esos contenidos. Dicho en otros términos, no se puede establecer en términos de causa-efecto que propuesta una determinada información, todos los receptores hagan la misma interpretación porque, como es sabido, aquí entran en juego toda una serie amplia de factores que tienen que ver con las características identitarias, sociales, psicológicas y de historia personal de los sujetos. Lo cual no minimiza su alcance, sino que lo matiza y señala la complejidad del fenómeno.

Banalización de la experiencia humana, culto a la superficialidad disfrazado de gloria efímera y equiparación de lo trivial con lo esencial en un mismo orden de importancia, forman parte del imaginario alimentado por la telerrealidad, en opinión de los expertos. Éste parece uno de los principales riesgos del hibridismo que caracteriza a los contenidos de telerrealidad. Trivialización, pérdida de referentes y lógica económica pueden estar incidiendo en la relación que la ciudadanía establece respecto a las cuestiones sociales, también en la producción de sujetos conformistas y adaptados, se ha dicho en este estudio.

En la aldea global se ha producido un acercamiento a las vidas de otros sujetos que nos muestran sin ambages su alma en las pantallas. Mostrar en la televisión las hazañas cotidianas de sujetos comunes obedece, en opinión de los expertos, más a la lógica económica que subyace, que a una auténtica revalorización de la cultura cotidiana en la que los límites entre lo público y lo privado se difuminan fácilmente.

Se habla de formatos de telerrealidad porque en estos programas se parte de la realidad o se muestra la realidad, este es el valor que a veces se le ha dado: casi documental. Respecto al tercer eje planteado, el discurso consensuado de los expertos muestra que se alejan mucho de ella, y que las estrategias de creatividad del medio y renovación de formatos quedan supeditadas a la lógica económica de conseguir un producto comunicativo de bajo coste y eficacia garantizada desde el punto de vista de la aceptación por parte de la audiencia. Los reality shows, en todas sus versiones (docu-game, talk-show, talent, coach, etc.) utilizan técnicas de guionización y reconstrucción que los acercan a la ficción, hasta el punto de que el resultado final es un espectáculo rentable para las cadenas y provechoso para sus protagonistas, en el que más que dar cuenta o mostrar la realidad, se la recrea y construye.

5. Referencias Bibliográficas

Aierbe, Ana, Medrano, Concepción y Martínez de Morentín, Juan Ignacio (2010) "La privacidad en programas televisivos: percepción de los adolescentes" en Comunicar, 35, v. XVIII, pp. 95-103.

BOUZA, Fermín (2000) "El mirón solitario" en EL País, 29 de septiembre, sección Opinión: "Tribuna".

Cáceres, María Dolores (2001) "La mediación comunicativa: El programa Gran Hermano" en Zer, 11, pp. 143-166.

Cáceres, María Dolores (2002) "Operación Triunfo o el restablecimiento del orden social" en Zer, 13, pp. 11-27.

Cáceres, María Dolores (2010) "El discurso de la televisión en la cultura del espectáculo: los procesos de mediación en los programas de la telerrealidad" en Sphera Pública, 10, pp. 207-222.

Camps, Victoria (2008) "¿Todo vale? Hacia una mirada ética en los medios de comunicación" en Comunicar, 31, v.XVI, pp. 393-395.

Castañares, Wenceslao (2006) La televisión moralista: valores y sentimientos en el discurso televisivo, Madrid, Fragua.

Cebrián, Mariano (1998) Información televisiva, Madrid, Síntesis.

Cebrián, Mariano (2003) Estrategia multimedia de la televisión en "Operación Triunfo", Madrid, Ciencia 3.

González Requena, Jesús (2010) "La destrucción de la realidad en el espectáculo televisivo" en Sphera Pública, 10, pp. 17-41.

Imbert, Gérard (2003) El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular, Barcelona, Gedisa.

Imbert, Gérard (2008) El transformismo televisivo: postelevisión e imaginarios sociales, Madrid, Cátedra.

Lacalle, Charo (2000) "Mitologías cotidianas y pequeños rituales televisivos. Los talk shows" en Anàlisi, 24, pp. 79-92.

Lacalle, Charo (2001) El espectador televisivo: los programas de entretenimiento, Barcelona, Gedisa.

Lamuedra, María (2005) "Formatos híbridos y melodrama en televisión: El caso de Belén Esteban como heroína post-moderna. Estudio de recepción" en Estudios sobre el mensaje periodístico, 11, pp. 349-374.

León, Bienvenido (2009) Telerrealidad: el mundo detrás del cristal, Barcelona, Comunicación Social.

Palacio, Manuel (2007) "Elementos para una genealogía del término "telebasura" en España" en Trípodos, 21, pp. 9-15.

Sampedro, Víctor (2002) "Telebasura. Mctele y ETT" en Zer, 13, pp. 29-45.

Torregrosa, Juan Francisco (2010) "El discurso televisivo actual. Características y tendencias" en Sphera Pública, 10, pp. 195-206.

VISIBILIDAD E INTEGRACIÓN. UNA REVISIÓN SOBRE EL PAPEL DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Elena Carrillo Pascual y Patricia Madrigal Barrón[1]

Resumen

Las imágenes o narraciones icónicas deben entenderse como representaciones que componen e influyen en el imaginario social, a través de la creación de representaciones concretas propias de una determinada colectividad. En este sentido, los medios audiovisuales –como el cine o la televisión– se convierten en 'constructos sociales', ya que influyen en la realidad que intentan representar y, a su vez, son influenciados por la propia realidad de la que se nutren. Este hecho hace que la imagen se presente como un elemento cultural dominante y tenga un papel esencial en el proceso de socialización de los individuos.

De esta manera, con el presente trabajo pretendemos, por un lado, hacer un recorrido sobre distintos estudios y aportaciones teóricas que nos permitan conocer cómo ha evolucionado el tratamiento de la discapacidad en los medios audiovisuales españoles en las últimas décadas. Por otro, y para completar el estudio, llevaremos a cabo un análisis de los *spots* emitidos en España entre 2008-2012, cuyo contenido estuviera relacionado con la discapacidad. Para ello, nos hemos basado en la idea de que los medios no sólo nos dan una imagen sobre qué es la discapacidad, sino que contribuyen a definir la identidad social de la persona con discapacidad a través de las representaciones realizadas. De esta forma, y siguiendo las aportaciones de algunos autores, como Ledesma (2008) o Benavides (2005), acerca de la importancia de este tipo de mensajes en el proceso de integración de colectivos como el de las personas con discapacidad, buscamos conocer cómo son esas piezas en cuanto a forma y qué mensajes transmiten al público acerca de la discapacidad.

Palabras clave: discapacidad, representación, medios de comunicación, *spot*, visibilización.

1. La representación de la realidad

Los medios de comunicación, como el cine o la televisión, no son espejos en los que se represente fielmente la realidad, sino que son medios a través de los cuales se reelabora ésta. Es por ello que las imágenes que presentan los medios de comunicación deben entenderse como construcciones sociales, ya que representan el mundo que nos rodea de una manera singular, es decir, la imagen adquiere un sentido cultural dominante.

Por tanto, nada de lo que aparece en la pantalla es casual. Los *mass media* se alimentan de la propia realidad para crear imágenes, y a su vez, influyen en la forma en que nosotros entendemos esta realidad. De esta manera, determinan el modo en que las personas perciben las cosas, pero también interfieren en la forma en que percibimos al resto e, incluso, a nosotros mismos. Como afirman Ardèvol y Muntañola (2004:13) "Las imágenes no sólo nos rodean, también nos configuran, no sólo las interpretamos, sino que las construimos, las creamos".

En el mundo real, las personas, los objetos y las acciones se entremezclan, en cambio, las imágenes que muestran los medios audiovisuales hacen referencia a personas, objetos y hechos concretos, que han sido previamente seleccionados, y frente a los cuales se encuentra el espectador pasivo. En este sentido, la realidad se construye a través de las narraciones – sobre todo las audiovisuales– que aparecen en estos medios. Estas narraciones se convierten en una plataforma para comprender el mundo en el que vivimos, ya que gracias a ellas construimos generalizaciones para categorizar la realidad que nos permiten dotar de sentido todo lo que percibimos. De esta forma, creamos lo que se conoce como imaginarios sociales, es decir, "representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social" (Pintos, 1995: 8).

Actualmente, podemos considerar al cine y a la televisión como dos de los principales creadores de realidad, debido al gran poder que tienen las imágenes que transmiten para centrar la atención humana y que son, a su vez, capaces de desplazar a la propia realidad. Como afirma Fernández (2010: 17-18), estas imágenes que muestran los medios audiovisuales borran la frontera entre lo real y la ficción, lo que hace que nos sintamos incapaces de saber cuál es la verdadera realidad.

Ésta es por tanto la doble función de los medios de comunicación. Por un lado, destaca su función mimética, es decir, basada en reproducir o imitar un cierto estado de las cosas, y por otro, la imaginaria, basada en el discurso flotante que encontramos en estas representaciones y a través de las cuales construimos nuestros imaginarios colectivos (Imbert, 2010: 11).

1 Universidad Rey Juan Carlos

De esta manera, podemos afirmar que los medios de comunicación en la actualidad se definen a través de los procesos de mediación e interacción comunicativa, es decir (Benavides, 2005: 3):

- Expresando un conjunto de representaciones simbólicas derivadas de los procesos de construcción social de la realidad.
- Representando de manera directa o indirecta, las formas en que los grupos sociales se organizan y expresan en su entorno cotidiano, definiendo roles y estilos de vida.

Así, la representación que hagan los medios de ciertos colectivos o grupos sociales, va a ser esencial en la imagen o construcción mental que tenga la sociedad sobre esos grupos. En este punto, nuestro estudio cobra interés ya que la forma en que nos lleguen ciertas representaciones sociales va a ser esencial para comprender cómo es ese colectivo.

2. La representación de la discapacidad en los medios de comunicación

Como hemos señalado, la importancia que juegan los medios de comunicación hace de ellos un canal de visibilidad e integración. Lo que no sale en los medios no existe, y el tratamiento que se haga de los temas influye en la concepción de los mismos por parte de la población. Por ello, la aparición de personas con discapacidad en los medios de comunicación es esencial para lograr que el colectivo sea una realidad social existente, reconocida e integrada.

De esta forma, si los medios de comunicación no muestran a las personas con discapacidad, están distorsionando la representación social, siendo un espejismo que poco bien hace, ya no sólo a las personas con discapacidad, sino a toda la sociedad.

2.1. La visibilización y normalización de las personas con discapacidad a través de los medios

En las últimas décadas se ha avanzado mucho en la integración social de las personas con discapacidad, pero aún queda mucho camino por recorrer. Los medios de comunicación como intérpretes y mediadores de la realidad, creadores de opinión y transformadores de valores, han desempeñado y desempeñan un papel fundamental en este sentido. La sociedad tiene que ver a las personas con discapacidad sin elementos diferenciadores o discriminatorios, personas iguales y únicas, como lo son el resto de personas. Los medios de comunicación en su papel educador, deben enseñar a la población, ser ejemplo y vía de normalización de la imagen de la discapacidad.

En este sentido, las personas con discapacidad aparecen en los medios poco y, muchas de las veces, rodeados de estereotipos. Se necesita una representación fiel, de visualización de las personas con discapacidad tal y como son, apareciendo como el resto de la sociedad, sin distinciones y en todos los ámbitos (películas, publicidad, concursos o series) y temas (leyes, deporte u ocio). Para que las personas con discapacidad salgan de la situación de discriminación que todavía hoy padecen, es necesaria "la complicidad social, pero la sociedad no se hace cómplice de lo que no conoce y ahí es donde los medios de comunicación pueden jugar el importante papel de acercar la discapacidad a la sociedad y viceversa" (Fernández, 2005).

Los medios de comunicación tienen una responsabilidad como "intermediarios de excepción para hacer llegar a la sociedad una imagen respetuosa de este colectivo y aportar al mismo tiempo toda su influencia ante los poderes públicos y los líderes de opinión al objeto de conseguir que las personas con discapacidad sean ciudadanos de pleno derecho" (Balas, 2007).

Los medios son motor de cambio social, la inclusión de la discapacidad en los mismos ayuda a alcanzar los valores perseguidos de dignidad, autonomía e integración. Los postulados internacionales recogen los derechos de las personas con discapacidad, la igualdad de trato y oportunidades, los papeles lo recogen, pero estos no pesan y el viento se los lleva, son necesarios unos cimientos sólidos que los sujeten, los medios son un elemento de ayuda imprescindible en esa cimentación al llegar a la sociedad masivamente. Nuestro día a día está marcado por los medios, vivimos con ellos, nos influyen, nos divierten, etc. son una parte fundamental del conocimiento que adquirimos. La mayor barrera a la que se enfrentan las personas con discapacidad es la ignorancia, por lo que estar presentes en los elementos difusores del saber es dejar atrás el ocultamiento. La sola presencia de las personas con discapacidad en los medios audiovisuales combate los tópicos y aumenta el conocimiento sobre las personas con discapacidad, sobre su forma de pensar y de vivir.

Por ello, debe caminarse en la senda de una mayor aparición de las personas con discapacidad en los medios, tanto en la figura de contenidos como en la de profesionales del sector, siempre bajo la imagen adecuada de la normalización. Resaltar, para no olvidar, la importancia de facilitar la integración laboral de las personas con discapacidad en las empresas del sector audiovisual.

2.2. Evolución de la imagen social y mediática de la discapacidad

La imagen social de las personas con discapacidad ha ido cambiando desde la exclusión y las actitudes caritativas hasta llegar a la integración. En el caso de los medios de comunicación, también se ha producido dicha evolución, por lo que podemos afirmar que la imagen social y la imagen de los medios se han ido complementado, siendo un apoyo en la construcción de la otra, y viceversa. Es interesante en este punto hacer un repaso de las diferentes etapas en cuanto a la imagen social de las personas con discapacidad.

En un primer momento, la discapacidad era vista como un estigma a esconder, un trauma de las familias que tenían entre sus miembros personas con discapacidad, que eran `muebles´ escondidos en casa ocultos a ojos de los visitantes, eran tiempos de exclusión y discriminación.

En la siguiente etapa, la discapacidad continuó siendo una desgracia que necesitaba de compasión, por lo que nacieron actitudes caritativas –muy representadas en los medios– que marcaron el surgimiento de movimientos de benevolencia.

Posteriormente hubo una etapa de reivindicación y de lucha por los derechos de las personas con discapacidad. Este reconocimiento de los derechos individuales de las personas con discapacidad dio lugar a una etapa de integración.

Pero el gran avance de la imagen social del colectivo viene marcado por la etapa que vivimos actualmente y que se puede denominar de la igualdad. Esta etapa está caracterizada por el aumento de la sensibilización, una mayor aceptación ciudadana y política de los planteamientos y reivindicaciones de la comunidad de personas con discapacidad y la aceleración del proceso de integración (Ledesma, 2008). "En esta clara apuesta de las personas con discapacidad por salir a la luz, los medios de comunicación se han constituido como la piedra de toque para lograr esa mayor visibilización" (Balas, 2007).

Desde finales del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial, los medios relataban historias trágicas protagonizadas por personas con discapacidad, como víctimas o verdugos, bajo mensajes de lástima, compasión y marginación. La película *La parada de los monstruos* (Tod Browning, 1932) es una muestra, ya que relata la historia del asesinato de un saltimbanqui que padecía enanismo y de cuyo dinero querían apropiarse dos compañeros.

En los años cuarenta, los mensajes sobre discapacidad entran de lleno en los medios, a raíz del regreso a los Estados Unidos de muchos veteranos de guerra mutilados tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial. La imagen que trasladaban era la de hombres coraje, vencedores de obstáculos, que habían arriesgado sus vidas y sus miembros y ahora debían ser correspondidos (Blanco, 1995: 206). La película *Los mejores años de nuestra vida* (William Wyler, 1947) es el ejemplo por antonomasia, ya que mostraba a un veterano de guerra que volvía con las dos manos ortopédicas. El film tuvo un gran éxito, la Academia de Hollywood le concedió varios Oscar.

Posteriormente, los medios se centraron en los niños con discapacidad, adoptando actitudes caritativas extremas, con maratones radiofónicos y televisivos para recaudar fondos. Eran tiempos en los que los gobiernos no tenían definidas sus responsabilidades y las entidades benéficas dependían de las donaciones que obtuviesen, mostraban el `alma´ triste y débil de los niños, más sobrecogedores que los adultos, quienes en esta época raramente aparecían en los medios. En esta época, la discapacidad era una realidad invisible de personas separadas en centros especiales o encerradas en casa.

"En los medios de comunicación, como en la vida, no aparecían los detalles relativos a la discapacidad. Los mensajes hacían un énfasis directo en la curación, como si la realidad de la vida de las personas con discapacidad fuera demasiado desagradable o demasiado compleja como para ser tenida en cuenta" (Jiménez, 1999).

Todos recordamos al personaje de la serie infantil Heidi (Fuji TV, 1974), curando a su amiga Clara que vivía encerrada en casa, en un final feliz de `sanación de la enfermedad de discapacidad´. Proliferaron los mensajes sobre discapacidad como desgracia y de recuperación milagrosa como esperanza de esa situación terrible.

Los setenta fueron tiempos de cambios sociales y políticos que hicieron que los medios se preocuparan por los temas de índole social. En cuanto a la discapacidad, se produjo un cambio radical en el tratamiento dado por los medios debido a que el presidente de Estados Unidos, John Kennedy, declaró que tenía una hermana con `retraso mental´. El presidente fundó el Comité Presidencial sobre Retraso Mental, y es en esta época cuando se iniciaron los Juegos Olímpicos Especiales. Los medios comenzaron a dar una visión más seria y compleja al tema, con un tono de denuncia, por ejemplo, en temas de inaccesibilidad urbanística. Empezó a emitirse en Inglaterra el primer programa de televisión con carácter periódico sobre temas relacionados con la discapacidad, bajo el nombre de *Link.* Ya en 1978, tres documentales relacionados con el tema de la discapacidad obtuvieron un Oscar bajo un mensaje distinto de complejidad y matices, incluso con cierto tono humorístico. La película *El Regreso* (Hal Ashby, 1978) fue un hito, en ella la discapacidad no era ignorada ni desaparecía milagrosamente, ni tampoco era el eje central de la trama. Se daba un mensaje contrario a las películas de la postguerra: la discapacidad no era una fuente de valor y desafío sino una frustración ante los nuevos obstáculos que poco a poco se superaban enfrentándose al reto de vivir de una forma nueva. La película nos presenta a las personas con discapacidad como cualquiera otras; adultas, ingeniosas, interesantes, divertidas o sensuales. El film hizo historia no sólo por su tratamiento de la discapacidad sino también por la traducción del mensaje de Jane Fonda a Lengua de Signos Americana al recibir el Oscar a la mejor actriz, convirtiéndose en imagen extraoficial del movimiento pro derechos.

A finales de los setenta, también comienza el movimiento asociativo con la formación de grupos de representación en Canadá y Estados Unidos, que hacen que mensajes que habían recibido poca atención por los medios tuviesen eco. "Uno de los primeros temas que la coalición americana pro derechos de las personas con discapacidad seleccionó para aunar esfuerzos fue la manipulación de su imagen en los montajes televisivos para la recaudación de fondos." (Jiménez, 1999). Estos programas siguen ocupando minutos y juegan con la emotividad, pero se intenta representar más fielmente la realidad.

En los años ochenta el mensaje cambia hacia la positividad, con la felicidad como centro y prestando gran atención a los temas de política social. La película *Hijos de un dios menor* (Randa Haines, 1986) es un ejemplo de la visión cambiante de la época, la acción tiene lugar en un colegio de personas sordas que acostumbradas al aislamiento se enfrentan a una serie de problemas. Además, uno de los profesores se siente fuertemente atraído por una de las alumnas, teniendo que afrontar diversas situaciones impredecibles e incluso hostiles.

Los noventa fueron sinónimo de la consolidación de estas tendencias. La serie española *Médico de Familia* (Telecinco, 1995-1999) fue muestra de normalización, al contar entre la plantilla de actores con un joven con síndrome de Down, quien desempeñaba el puesto de celador en el centro de salud donde trabajaba el protagonista de la serie.

Hoy en día, la imagen que nos muestran los medios es la de integración social y laboral de las personas con discapacidad, etapa en la que estamos en la actualidad y por la que hay que luchar, avances se han hecho, pero hay camino por recorrer, todos tenemos nuestro deber al respecto y los medios no han de olvidar su papel. Citando algunos ejemplos de estos primeros años de siglo XXI, vemos la realidad en la ficción con películas como *Me llaman Radio* (Michael Tollin, 2003), que cuenta la historia de un entrenador de fútbol americano en su lucha por integrar en el equipo y en la vida social a un joven con discapacidad intelectual, o la española *Yo, también* (Álvaro Pastor, 2009), que nos acerca a la vida de Pablo Pineda, primer europeo con síndrome de Down que ha obtenido un título universitario.

Pero no sólo el cine apuesta por la integración, el resto de medios audiovisuales también son ejemplo. En la televisión, el *reality* español *La casa de tu vida* (Telecinco, 2004-2007) tuvo un concursante con discapacidad física en su edición de 2004; *Discapacidad Televisión* ha sido el primer canal dedicado al colectivo, y han proliferado programas que tratan el tema de la discapacidad como *El mundo se mueve contigo* (TVE, 2010), *Un mundo mejor* (TVE, 2012) o la serie *Capacitados* (TVE, 2012). En la radio la lista es muy amplia, por citar algunos programas, el argentino *Capacidades Brillantes* o en nuestro país *Gente Extraordinaria* (Gestiona Radio)*, Mójate por la Discapacidad* (ALDEM) y *Sin Límites* (Larsa Visión).

1150 Asimismo, la publicidad es ejemplo en la evolución de la imagen de la discapacidad, hace años los anuncios que se centraban en el colectivo eran de organizaciones del movimiento, como los que desarrollaba la Organización Nacional de Ciegos (ONCE). Hoy en día, las entidades han tomado conciencia de que las personas con discapacidad forman parte de sus *stakeholders* y deben acercarse a ellas, razón por la que empiezan a aparecer en los anuncios, podemos destacar el de la compañía Repsol en 2008, imagen de la incorporación en la empresa de personas con discapacidad. Reproducimos aquí una frase del anuncio que respalda la hipótesis defendida en esta comunicación, "En Repsol creemos que la mejor forma de integrar en la sociedad a las personas con discapacidad es demostrar día a día que ya forman parte de ella". Los medios representan nuestro día a día, aunemos esfuerzos para que en ellos estén las personas con discapacidad (Blanco, 1995; Jiménez, 1999; Martín, 2007; Ledesma, 2008; Molano, 2010; Discapnet).

2.3. El papel de los medios en la visibilización de la discapacidad

Las organizaciones de personas con discapacidad han ido poco a poco tomando conciencia del valor de los medios como instrumento para dar a conocer sus problemas, necesidades, demandas y potencialidades, así como para cambiar las actitudes sociales ante la discapacidad, actuando en consecuencia.

Como ya se ha citado, la aparición de estos movimientos en Estados Unidos y Canadá, en los setenta, influyó en el tratamiento mediático de la discapacidad. En España, hubo que esperar un poco más, hasta los años noventa en que se produjo un cambio de actitud de las organizaciones. Una apertura social resumida en ir más allá de la mera prestación de servicios de subsistencia, en el convencimiento de que sus problemas interesan a la sociedad y en la colaboración entre las entidades de representación, dando lugar a la creación de una plataforma única, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), hito en el proceso de modernización y potenciación del asociacionismo del colectivo. A partir de este momento, aumenta la presencia de los asuntos sobre discapacidad en los medios audiovisuales, con un planteamiento cada vez más normalizado, lejos de los mensajes caritativos de otros tiempos (Ledesma, 2008).

Porque no se trata "de una mayor visibilización sin más, se trata de conseguir trasladar una imagen de la discapacidad ajustada a la realidad, libre de estereotipos y prejuicios, descontaminada de paternalismos, exenta de connotaciones negativas. Una imagen en definitiva, que no vulnere los derechos fundamentales de las personas con discapacidad" (Balas, 2007).

Es fundamental que la imagen que trasladen los medios de las personas con discapacidad sea adecuada, sólo así se podrá conseguir una auténtica inserción. Consideramos oportuno llegados a este punto señalar, de manera resumida, algunas de las directrices que deben seguir los medios de comunicación en el tratamiento de la discapacidad.

- Evitar el amarillismo, los estereotipos y la dramatización en las informaciones referidas al colectivo.
- Olvidar el enfoque caritativo o victimista tradicional para prestar atención a la superación de las barreras.
- Hablar de personas con discapacidad, no de discapacitados. Porque la discapacidad no es adjetivo de ser sino sustantivo de tener, no se es discapacitado, se tiene una discapacidad. Y es tener, no padecer, sufrir o estar afectado por una discapacidad.
- Centrarse en la persona y no en la discapacidad.
- Representar todas las discapacidades. En muchas ocasiones, sólo aparecen en los medios algunos tipos de discapacidad cuya visibilidad es tal que alcanzan el extremo de la morbosidad, como puede ser el síndrome de Down o las personas que utilizan una silla de ruedas.
- Utilizar un lenguaje adecuado. Erradicando términos ya caducos y peyorativos, que por desgracia todavía oímos o leemos en los medios, como *retrasado*, *anormal*, *subnormal, deficiente, minusválido, loco, cojo*, etc.
- Otro término inadecuado es el de sordomudo, se debe hablar de personas sordas o personas con discapacidad auditiva. Sordomudo es un término de connotación negativa por cuestiones históricas y, además, es incorrecto, porque las personas sordas tienen un problema en la función de oír, pero no en las cuerdas vocales, son sordas, pero no mudas.
- Al comparar a las personas con discapacidad con otros individuos o colectivos sociales, se habla de personas normales cuando lo correcto sería decir personas sin discapacidad.
- Se debe permitir a las personas con discapacidad hablar por sí mismas. La lucha mediática no puede quedar en la necesidad de que los medios traten la discapacidad, debe ir más allá y que sean las propias personas con discapacidad las que ocupen los minutos, porque así les ayudaremos a que vean que no están solas, que hay otras personas que viven sus mismas realidades y los demás conoceremos realmente al colectivo de primera mano.
- Incluir a las personas con discapacidad en todo tipo de informaciones y no solo en las que la discapacidad es el tema central.
- No mostrar exclusivamente a las personas con discapacidad que tienen éxito, bajo una imagen de superhéroes. Debe representarse la generalidad con personas que tienen éxito y aquellas que no lo tienen.
- Ofrecer una imagen activa de las personas con discapacidad. La idea de meros receptores de ayudas no refleja completamente la realidad, la pasividad y el carácter asistencial no son la norma, es una imagen errónea que contribuye a fomentar la marginalidad.
- Los medios de comunicación deben ser accesibles a las personas con discapacidad, al igual que la información. Deben seguirse las normas de accesibilidad y hacer uso de las nuevas tecnologías que son un gran apoyo.

3. Objetivos del estudio

Nuestro objetivo principal de estudio se centra en conocer cómo se representa la discapacidad en los anuncios publicitarios. Para ello, hemos establecido un objetivo general que consiste en analizar la representación de la discapacidad a través de los anuncios emitidos en la televisión española entre 2008-2012. A su vez, nos hemos planteado una serie de objetivos específicos:

1) Identificar los anuncios en los que se trate el tema de la discapacidad.

2) Describir el formato que tienen estas piezas publicitarias.

3) Analizar el contenido de los mensajes de las piezas publicitarias.

4) Estudiar el tratamiento que se hace en los anuncios acerca de la discapacidad.

De esta manera, planteamos un primer acercamiento al tratamiento de la discapacidad a través de un formato audiovisual muy específico como es el *spot,* ya que estamos ante un tema de gran complejidad que puede -y debe- tratarse desde distintos enfoques: semiótico, antropológico, sociológico o psicológico.

Gracias a este estudio podemos conocer las principales características que tienen estos anuncios en cuanto a su forma y al discurso que transmiten acerca de la discapacidad.

4. Metodología

Para realizan el estudio, hemos llevado a cabo un análisis de contenido a través de una ficha de análisis realizada *ad hoc,* en la que hemos examinado las principales características de los anuncios que conforman nuestro corpus de estudio en cuanto a forma y contenido.

En relación a la descripción y al formato del anuncio hemos analizado las siguientes variables: sector al que pertenece el anunciante, duración del anuncio, tipo de publicidad, formato de la pieza y elementos predominante.

Para el caso del análisis de contenido del discurso acerca de la discapacidad, hemos tenido en cuenta las siguientes variables: objetivo de la publicidad, *reason why*, estilo, tipo de discapacidad, nombramiento de la palabra discapacidad, aparición de la palabra discapacidad escrita, aparición de una persona con discapacidad, papel de la persona con discapacidad, aparición la persona con discapacidad en contextos de la vida cotidiana, estereotipos sobre la persona con discapacidad, valores que transmite el anuncio y valores que transmite la persona con discapacidad en el anuncio.

Algunas de estas variables han sido sustraídas de las teorías referentes a la estrategia creativa del campo de la publicidad. En este sentido, hay que señalar que la estrategia creativa es una fase más dentro de la estrategia publicitaria y constituye un momento cumbre en la elaboración de cualquier campaña (Hernández, 1999). Otras variables, en cambio, han sido definidas a través de la revisión de otros estudios acerca de la representación de la discapacidad como es el caso de los trabajos de Blanco (1995), Benavides (2005) o Díaz (2007).

Por último, hay que señalar que nuestro corpus de estudio está formado por un total de 44 anuncios en los que, como ya hemos comentado, se trata el tema de la discapacidad, bien porque aparece una persona con discapacidad o porque el mensaje que transmiten están relacionado con dicho colectivo.

5. Análisis de resultados

En este apartado vamos a presentar los resultados de los distintos procesos de análisis llevados a cabo sobre nuestro corpus de estudio. Para ello, hemos dividido los resultados en tres fases haciendo referencia a los elementos analizados dentro de los *spots:* descripción, formato y contenido del anuncio.

5.1. Descripción del anuncio

En este punto detallaremos los *spots* analizados, teniendo en cuenta el sector al que pertenecen, la duración de estos, así como el tipo de publicidad en la que se encuadran.

Tipo de publicidad

Según los datos extraídos vemos que el 90% (40) de los anuncios analizados se encuadran dentro de lo que conocemos como publicidad institucional, es decir, aquella publicidad de interés social que busca el desarrollo, el cambio o la concienciación social sobre un tema concreto.

En este caso, la razón de ser de estos anuncios es principalmente concienciar a la sociedad sobre determinados comportamientos o actitudes acerca de la discapacidad, es decir, estos anuncios suelen girar en torno al discurso de la discapacidad. Se deja a un lado los objetivos comerciales, como pueden ser dar a conocer una marca, comunicar las características de un producto o aumentar la notoriedad de una marca, para centrarse en un discurso de corte más social.

Sector

Teniendo en cuenta la categorización que hace Infoadex[2] sobre sectores económicos, podemos citar que los anuncios se dividen principalmente entre dos sectores: por un lado, "servicios públicos y privados", con el 43% (19), y por otro, "finanzas", con un 38% (17). En el primer caso destaca ONCE y su Fundación, la Fundación Catalana de Síndrome de Down o la Asociación CORMIN. En el caso de las finanzas, señalar las Obras Sociales y Fundaciones tanto de La Caixa, como de Caixa Catalunya o la antigua Caja Madrid. También aparecen marcas de productos comerciales como son Repsol o Campofrío, aunque en conjunto apenas representan el 12% (5) del total de anuncios analizados.

Duración

En el caso de la duración hemos categorizado esta variable en tres secuencias: de 0 a 10 segundos, de 11 a 30 segundos, y más de 30 segundos.

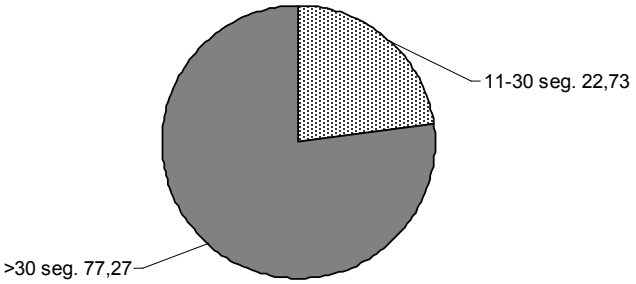
Analizando los resultados debemos subrayar que la duración de los *spots* es bastante uniforme. Como vemos en el Gráfico 1, el 77% (34) de las piezas tienen una duración superior a los 30 segundos, y cabe destacar, además, que muchos de éstos

2 Fuente http://infoadex.es

superan los 60, e incluso, los 120 segundos. Por ejemplo, el anuncio de la Fundación Adecco por el "Día Internacional de las Personas con Discapacidad" (2012), con 64 segundos, o el anuncio de la ONCE "Los colores de las flores" (2010), cuya duración supera los 240 segundos.

Por tanto, debemos tener en cuenta que, normalmente, a no ser que nos encontremos con una versión reducida de los anuncios, estos suelen durar más de 30 segundos. Superando de forma amplia la duración media de los anuncios comerciales que se encuentra en torno a los 20-30 segundos.

Gráfico 1. Duración de los *spots* (%)



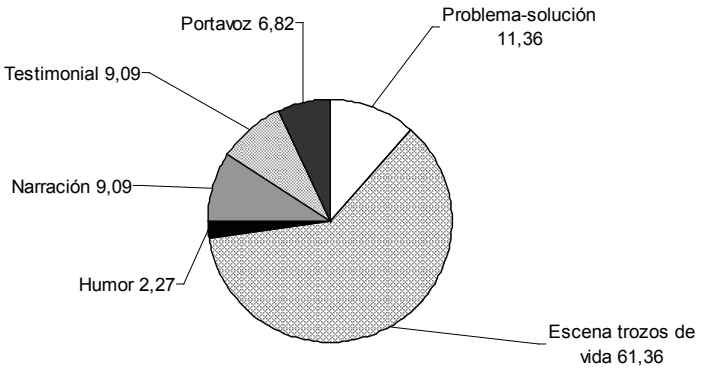
3.2. Forma del mensaje

En este apartado estudiaremos la forma de los mensajes de las distintas piezas analizadas.

Formato

En relación a la manera en que se ha contado el mensaje de la pieza, destaca el uso del formato "escenas o trozos de vida", ya que aparece en un 61,36% (27) de los casos. El resto de formatos que aparecen apenas tienen relevancia, aunque habría que señalar que en uno de los casos se utiliza el humor, algo llamativo si tenemos en cuenta el tipo de anuncios que estamos analizando.

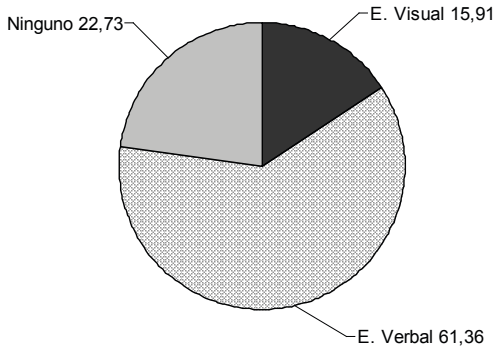
Gráfico 2. Formato de los *spots* (%)



Elemento predominante

Respecto al elemento predominante, hay que señalar que en el 61,36% (27) de los casos destaca el verbal sobre el resto de elementos que conforman el anuncio. Es decir, el papel que cumple el elemento verbal es esencial para dar forma al contenido del mensaje, ya que no sólo explica las imágenes que estamos viendo, si no que les da un nuevo sentido: verbalizan un mensaje oculto. De esta forma, es habitual ver una secuencia de imágenes que representan distintas escenas mientras una voz en *off* nos transmite un mensaje. Este sería el caso, por ejemplo, del anuncio "¿Qué será aquello que me hará grande?" (2010) de la Obra Social CaixaBank.

Gráfico3. Elemento predominante de los *spots* (%)



3.3. Contenido del mensaje

En esta última fase del análisis expondremos los resultados obtenidos referentes al contenido del mensaje, es decir, relacionados con qué nos quiere transmitir el mensaje publicitario acerca de nuestro objeto de estudio: la discapacidad.

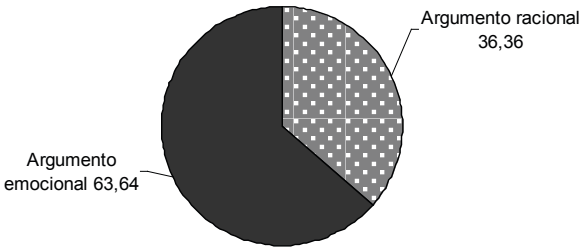
Objetivo de la publicidad

En las categorías planteadas dentro de esta variable, hay que señalar que destaca el objetivo de "sensibilizar" con un 56,82% (25), seguido de "normalizar" con un 38,64 (17). Sólo en un 4,55% (2) de los anuncios aparecía otro objetivo ajeno al discurso relacionado con la discapacidad.

Reason Why

Respecto al tipo de argumentación utilizada en cada una de las piezas analizadas, resaltar el hecho de que en más de la mitad de éstas (63,64%; 28) se apela a las emociones del público objetivo. Podríamos decir que para transmitir los mensajes relacionados con la discapacidad predomina el uso de justificaciones emotivas, como la valentía, la empatía o las ganas de vivir, más que argumentaciones racionales.

Gráfico 4. *Reason Why* (%)



Estilo

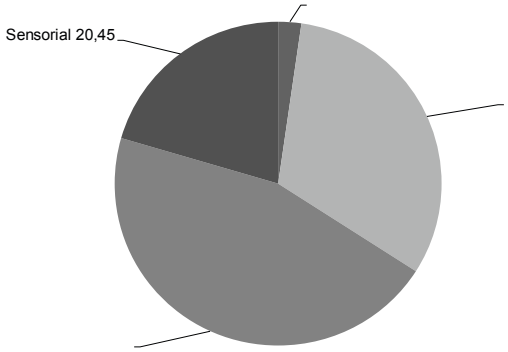
En cuanto al estilo o tono del mensaje, llama la atención el hecho de que en el 63,64% (28) de los casos se usa un "estilo indirecto" o ambiguo. Si comparamos este dato con la variable analizada anteriormente, podemos comprobar como los casos en los que se da un "estilo indirecto" coincide en número con los casos en los que se utiliza un "argumento racional". Este hecho es motivado, en parte, a que el uso de un argumento emocional implica en muchos casos el uso de un tono más indirecto o más ambiguo para transmitir el mensaje.

Tipo de discapacidad

El tipo de discapacidad es una variable fundamental en el estudio de la representación mediática del tema en cuestión. Como ya se ha indicado en puntos anteriores, no recae la importancia sólo en aumentar la aparición de las personas con discapacidad en los medios sino también en la forma de aparición. Se debe conseguir un mayor tratamiento de la discapacidad, pero siempre unido a una imagen normalizada despojada de morbosidad y estereotipos. Las críticas en el tratamiento mediático de la discapacidad denuncian que sólo se hacen visibles algunos tipos de discapacidad, relegando a otros cuya imagen no juega en el terreno visual de impactar. Es por ello, que esta variable de análisis tiene un papel importante en el estudio.

Según los datos, casi la mitad de los anuncios analizados, el 45,45% (20), hacen referencia a "discapacidad intelectual", seguida de la "discapacidad física" que se representa en el 31,82% (14). De estos, en su mayoría aparecen personas con síndrome de Down o que utilizan silla de ruedas, demostrando que las críticas se sustentan en cifras. La "discapacidad sensorial" se representa en el 20,45% (9). "La pluridiscapacidad u otros tipos de discapacidad" que no entran en los grupos anteriores no tienen sus minutos en los casos analizados. Sería positiva la aparición de las discapacidades que se incluyen en este último grupo al ser las más desconocidas, lo señalamos como meta a plantearse en los años venideros, para poder acercarnos, por ejemplo, a las personas con sordoceguera. En uno de los anuncios analizados, al tratar la discapacidad no aparece ninguna persona del colectivo, no es este un caso vacío, que no merezca atención, al contrario, es un ejemplo a tener en cuenta, al no jugar con la frivolidad de la imagen como tantas otras veces se hace cuando las personas con discapacidad aparecen en los medios.

Gráfico 5. Tipo de discapacidad (%)



Nombramiento de la palabra discapacidad

En el 40,91% (18) de los anuncios analizados se menciona la palabra discapacidad, frente a un 59,09% (26) en los que no se nombra. Se debe tener especial cuidado al analizar esta variable cuantitativamente, podríamos concluir que es positivo que haya un número mayor de anuncios en los que no aparezca la palabra discapacidad para evitar etiquetas diferenciadoras, pero ésta no sería una conclusión acertada al cien por cien. Muchas veces no se menciona la palabra discapacidad al utilizarse otras, como personas diferentes o especiales, cuyo significado tiene connotaciones negativas, por lo que habría sido mucho mejor utilizar la palabra discapacidad.

Por tanto, respecto a esta variable lo mejor es conocer el dato sin hacer conjeturas precipitadas que puedan ser erróneas.

Aparición de la palabra discapacidad escrita

La aparición de palabras escritas en los anuncios suele tener la función de resaltar. Además, en el tema que nos ocupa, a esta función se une la de accesibilidad. Muchos anuncios se subtitulan para que puedan ser accesibles a todos por igual, sin importar si la persona tiene algún tipo de discapacidad. Nos fijamos aquí en la palabra discapacidad, al ser la más cercana a nuestro objeto de estudio.

Según los datos analizados, en el 40,91% (18) de los casos aparece escrita la palabra discapacidad y en el 59,09% (26) no aparece. Al igual que en la variable anterior hay que tener mucho cuidado al extraer conclusiones, por si no fuese utilizada la palabra discapacidad, pero si otras de negativa significación.

Lo que si podemos comprobar es que las cifras de aparición de la palabra discapacidad escrita y nombramiento de la palabra coinciden. En todos los casos analizados, excepto en dos, cuando se dice la palabra discapacidad también aparece escrita. En los dos anuncios en que no se produce esta correlación, en uno aparece escrita la palabra, pero no se dice,

y en el otro, se dice, pero no aparece escrita. Al ser dos los casos de relación inversa las dos variables coinciden en los porcentajes resultantes.

Aparece una persona con discapacidad

De los anuncios analizados, en un amplio 95,45% (42) aparece una persona con discapacidad. Para que la normalización del colectivo sea una realidad es importante que estemos acostumbrados a ver personas con discapacidad en nuestra vida diaria. Los medios juegan ese papel de acostumbrarnos. Si al dejar de hacer *zapping* visualizamos anuncios en los que aparecen personas con discapacidad sin distinciones e integradas, nos habituaremos a ver esas imágenes fuera de la pequeña pantalla como una normalidad, que no llamará la atención. Además, es una manera de conocer a las personas con discapacidad. En muchos de los anuncios se citan brevemente las necesidades y demandas del colectivo, lo que nos acerca a ellos y a tenerlos en consideración. Asimismo, es positivo un dato tan alto de aparición al ayudar al propio colectivo a sentirse parte de la sociedad y a ver su propia realidad en otros, no sintiéndose solos y únicos.

Papel de la persona con discapacidad

Como ya hemos citado a lo largo del texto en más de una ocasión, no es solo importante que las personas con discapacidad aparezcan en los medios, también ha de prestarse atención a la imagen que se transmite. Las personas con discapacidad deben aparecer de manera normalizada, evitando estereotipos e imágenes peyorativas y distorsionadas. Las variables que nos quedan por comentar hacen referencia a cómo aparecen las personas con discapacidad en los anuncios analizados.

En el 63,64% (28) de los casos estudiados, la persona con discapacidad aparece como "figura protagonista", con peso e importancia, teniendo un lugar destacado o podríamos decir simplemente teniendo un lugar, que muchas veces en la vida ni siquiera tienen. Aunque se debe tener cuidado con este papel protagonista que en exceso puede alejarnos de la normalización buscada y deseada.

Aparece la persona con discapacidad en contextos de la vida cotidiana

Según los datos obtenidos, en el 63,64% (28) de los anuncios las personas con discapacidad aparecen representadas en "contextos de la vida cotidiana". Es primordial esta representación como imagen de integración y concienciación de su importancia.

El colectivo de personas con discapacidad demanda a los medios un tratamiento global y realista, que presente a las personas con discapacidad desenvolviéndose en la vida cotidiana, en situaciones no específicas de la discapacidad, sin distinción respecto a la población en general.

Estereotipos sobre la persona con discapacidad

El estudio de esta variable es esencial, al proporcionarnos información de la imagen que los anuncios transmiten acerca de la discapacidad. Hemos categorizado la variable en tres: imagen de la discapacidad como una carga, imagen normalizada y representación de la persona con discapacidad como un ser excepcional.

Analizando los resultados podemos comprobar que en el 77,27% (34) de los casos la representación de la discapacidad es "normalizada", un buen dato, aunque todavía hay un 6,82% (3) en los que la discapacidad se ve como una "carga", una representación errónea, típica de tiempos pasados que deben dejarse atrás. En el 15,91% restante, la persona con discapacidad aparece como una "persona excepcional". Aunque esta última parezca a veces una imagen que ayuda al colectivo, no lo es, la persona con discapacidad es igual de excepcional que el resto de personas y deben ser representadas de la misma manera sin distinciones y/o remarcaciones.

Valores que transmite el anuncio

Como puede observarse en la Tabla 1 adjunta, el valor más transmitido en los anuncios analizados es el de "integración", con un 36,36% (16), seguido del "valor superación", con un 22,73% (10). El valor que menos se repite es el de "normalización", se da en el 9,09% (4) de los casos. Entre estos dos grupos, se encuentran los valores de "sensibilización" y "accesibilidad", que coinciden con un porcentaje del 15,91% (7).

Es de destacar el resultado obtenido, con la integración en la cúspide. Al estudiar la evolución de la imagen mediática de la discapacidad, se dijo que nos encontrábamos en la fase de integración, los datos obtenidos en nuestro análisis respaldan aquella afirmación.

Tabla 1. Valores que transmite el anuncio (%)

Valores	% (n)
Integración	36,36% (16)
Superación	22,73% (10)
Sensibilización	15,91% (7)
Accesibilidad	15,91% (7)
Normalización	9,09% (4)

Valores que transmite la persona con discapacidad en el anuncio

La variable a estudiar a continuación se centra en los valores transmitidos al aparecer una persona con discapacidad en el anuncio. Difiere de la variable anterior, que estudiaba globalmente los valores del anuncio, ahora es un análisis parcial sólo de la representación de la persona con discapacidad. Sirva de aclaración un ejemplo: un anuncio en el que aparecen personas con y sin discapacidad en situaciones victoriosas, globalmente transmitirá el valor de superación, pero parcialmente será el de normalización el que prime, al dar una imagen sin distinción entre un colectivo y otro y englobar a ambos en un mismo grupo, tal y como debería ser en la sociedad.

Según los datos extraídos vemos que los dos valores más transmitidos son el de "integración", 38,64% (17), y el de "normalización", 27,27% (12). Seguidos con un 15% (7) por el de "superación". Los valores de "accesibilidad" y "sensibilización" coinciden con un 9,09% (4), siendo los menos transmitidos en los casos analizados.

Tanto en esta variable como en la anterior, el valor más transmitido es el de integración. Todos alguna vez hemos escuchado la frase "no te dejes influir por los medios, sé crítico", esperamos que cuando la sociedad haya visto los anuncios analizados se haya dejado influenciar y que el valor de la integración haya traspasado la pequeña pantalla.

Tabla 2. Valores que transmite la persona con discapacidad en el anuncio (%)

Valores	% (n)
Integración	38,64% (17)
Normalización	27,27% (12)
Superación	15,91% (7)
Sensibilización	9,09% (4)
Accesibilidad	9,09% (4)

4. Conclusiones

Una vez extraídos y analizados los datos podemos afirmar que la representación de la discapacidad en los *spots* aún tiene mucho camino por recorrer para acabar con las barreras provocadas, tanto por la estereotipación de este colectivo, como por el tratamiento superficial que se hace de él.

Destaca el hecho de que la mayor parte de las piezas publicitarias en las que aparecen personas con discapacidad, o se trata el tema de la discapacidad, se refieren a anuncios de carácter institucional o corporativo, cuyo objetivo es sensibilizar a la sociedad a través de argumentaciones de carácter emocional. Es necesario que la discapacidad atraviese la muralla asistencial y de sensibilización para operar en la normalización. Los medios de comunicación deben incluir a las personas con discapacidad en el conjunto informativo y audiovisual. En nuestro caso concreto de análisis, se precisa que las empresas tomen conciencia de que las personas con discapacidad se incluyen entre sus grupos de interés, como el resto de la población, y empiecen a dirigirse a ellos y a incluirlos en sus campañas.

Siempre prestando atención a cómo se trata la discapacidad, porque no es una cuestión solo de cantidad, la calidad es fundamental. Si resumiésemos en un párrafo cómo es el contenido de los *spot* que incluyen el concepto de discapacidad diríamos que, en términos generales, se ocupan de la discapacidad sin decir y escribir la palabra, primando la discapacidad intelectual, bajo la óptica de la visibilidad, de una persona con discapacidad en el papel protagonista de una trama en la que escasean escenas de la vida cotidiana.

De esta manera, aún no podemos afirmar que la representación de la discapacidad, y de los sujetos de la misma, sea acorde con la realidad. Además, se sigue usando un lenguaje erróneo para referirse a ella, o se asocia a este colectivo con dos representaciones extremas alejadas de la normalidad, es decir, como una carga o como personas excepcionales.

Aun así, hay que destacar el esfuerzo que están haciendo algunos anunciantes por introducir esta parcela de la realidad en sus campañas publicitarias de carácter comercial, como es el caso de Repsol o Campofrío. Ejemplos a seguir, concienciados con el valor de la integración. Un valor que marca el camino a recorrer de una sociedad que aunque avanzada tiene mucho por hacer. En el caso estudiado, conceder a las personas con discapacidad minutos de tratamiento normalizado en los anuncios televisivos, incidiendo en la imagen social, y teniendo como objetivo alcanzar la inserción auténtica y total de las personas con discapacidad.

Bibliografía

Ardèvol, Elisenda y Muntañola, Nora (coord.) (2004) *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea,* Barcelona, UOC.

Balas, Montserrat (2007) "El tratamiento de la discapacidad en los medios de comunicación" en Álvarez, L. et al. (coords.) *Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional*, pp. 315-320.

Benavides, Juan (2005) "Medios y discapacidad. La presencia de la discapacidad en los medios de comunicación" en *TELOS*, nº 62.

Blanco, Javier (1995) "La discapacidad a través de la publicidad" en *Tabanque: Revista Pedagógica,* nº 10-11, pp. 201-212.

Cebrián, Mariano (2010) *Percepción de la imagen de las personas con discapacidad por los profesionales de los medios audiovisuales*, Madrid, Fundación ONCE.

CERMI (2011) "Decálogo para un uso apropiado de la imagen social de las personas con discapacidad". Disponible en: http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/263/Dec%C3%A1logo%20para%20uso%20IMAGEN%20SOCIAL.Folleto.pdf. (Consultado: 11 de febrero 2013)

Club de creativos (2012) "El poder de la comunicación para provocar el cambio social". Disponible en: http://www.fundacionseres.org/Comunicacin%20%20Raquel/120612%20Club%20de%20creativos.pdf. (Consultado: 17 de febrero 2013)

Comité de apoyo a las personas con discapacidad en los medios audiovisuales (2007) "Manifiesto para el comité de apoyo a las personas con discapacidad en los medios audiovisuales". Disponible en:

http://www.uab.cat/Document/517/539/manifiesto_acces_audiovisual.pdf. (Consultado: 17 de febrero, 2013)

Díaz, Loles (2007) "La representación de la discapacidad en los medios de comunicación" en *Comunicación e cidadanía: revista Internacional de xornalismo social=social journalism international review,* nº 1, pp. 289-306.

Discapnet "El portal de las Personas con Discapacidad". Disponible en http://www.discapnet.es/castellano/Paginas/default.aspx. (Consultado: 2 de marzo 2013)

Fernández, José Luis (2005) "Discapacidad y medios de comunicación" en *Revista Bip*, nº 40, pp. 44-45.

(2006) *Guía de estilo sobre discapacidad para profesionales de los medios de comunicación,* Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.

Fernández, Ramón (2010) *Tercera Piel, Sociedad de la Imagen y Conquista del Alma*, Barcelona, Virus editorial.

Hernández, Caridad (1999) *Manual de creatividad publicitaria.* Madrid, Síntesis.

Imbert, Gerard (2010) *Cine e imaginarios sociales,* Madrid, Cátedra.

Jiménez Lara, Antonio (1999) "La imagen social de la discapacidad". Disponible en http://usuarios.discapnet.es/ajimenez/imagen/imagensocial.htm (Consultado: 17 de febrero, 2013)

Ledesma, Juan Antonio (coord.) (2008) *La imagen social de las personas con discapacidad: estudio en homenaje a José Julián Barriga Bravo,* Madrid, Ediciones Cinca.

Martín, Inma (2007) "El papel de los medios de comunicación en la imagen social de la discapacidad" en Álvarez, L. et al. (coords.) *Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional,* pp. 77-86.

Molano, Ana (2010) "La imagen de la mujer con discapacidad a través de los medios de comunicación" en *Estudios de la Fundación 1º de Mayo*, nº 26.

Sánchez, Miguel Ángel (2012) "Resumen: Estudio Infoadex de la inversión publicitaria en España 2012", Madrid, Infoadex. Disponible en: http://www.infoadex.es/Resumen_Estudio_Inversiones_InfoAdex_2012.pdf (Consultado el 25 de marzo 2013)

Pintos, Juan-Luis (1995) *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*, Madrid, Cuadernos FyS.

LA IMAGEN CONSTRUIDA DEL 15M: NUEVAS Y TRADICIONALES FORMAS DE COMUNICACIÓN

Palmira Chavero[1]

Resumen

El clima político y social en España estuvo marcado en 2011 por el estallido de un movimiento social, el 15M, que comenzó como la plasmación de la desafección ciudadana hacia la clase política y se ha convertido en uno de los referentes de los movimientos sociales en los últimos tiempos, por cuanto tuvo un gran impacto en los resultados de las elecciones municipales y autonómicas del 22 de mayo y ha traspasado fronteras, como se puso de manifiesto el 15-O.

En el recorrido que ha tenido el 15M han influido muchos factores, uno de los cuales ha sido la imagen pública que se ha construido de él. Si las redes sociales fueron la principal vía de comunicación en su génesis, la acción conjunta de las nuevas herramientas de comunicación y los medios de comunicación tradicionales (en España y en el contexto internacional) dieron al 15M un importante impulso para sus reivindicaciones.

El objetivo de este paper es analizar de manera empírica el recorrido del movimiento 15M poniéndolo en relación, por un lado, con las nuevas herramientas de comunicación como vía de impulso y cohesión interna y, por otro, con los medios de comunicación tradicionales como punto de encuentro con el resto de ciudadanos. En segundo lugar, tratamos de estudiar cómo ha podido influir la construcción mediática del 15M en su propia trayectoria.

Nuestra hipótesis de trabajo propone que los medios de comunicación han ofrecido coberturas distintas del 15M en función de su alineamiento ideológico. En la evolución del movimiento y de su imagen pública se habría producido una interrelación entre los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales.

Para ello, realizaremos un análisis de la prensa de referencia del país (*El País, El Mundo, ABC* (Sevilla), *El Periódico de Cataluña, La Vanguardia, El Correo, La Voz de Galicia* y *Levante EMV)*. De cada uno de ellos analizamos diariamente las variables más significativas para nuestro análisis (tema, protagonista, medio, periodicidad, tono) a partir de sus portadas y editoriales y lo pondremos en relación con estudios de tráfico de redes sociales en torno al 15M.

Palabras clave: 15M; pluralismo polarizado; redes sociales; medios de comunicación; opinión pública

1. La opinión pública en movimiento

Uno de los indicadores de la calidad democrática de un país viene dado por el patrón de opinión pública que lo conforma, atendiendo a su grado de autonomía y capacidad crítica. En este sentido, uno de los factores que influye en la fortaleza de la opinión pública es el papel que desempeñan los medios de comunicación, en tanto intermediarios entre el poder político y la sociedad civil. Entendemos, por tanto, la opinión pública como "el escenario de la interacción entre los medios y un público más o menos activo según el tipo de audiencia de que se trate" (González, 2008: 348). En esta relación, "los medios realizan una labor de mediación ("los medios median") entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, lo que da lugar a una agenda temática y a un repertorio de argumentos, en tanto que la audiencia decide, por su parte, si exponerse o no a la influencia de los medios y si hacer suya o no la agenda en cuestión, según el grado de congruencia entre la agenda propuesta y la propia experiencia personal" (Ibíd.: 348). Es decir, los medios de comunicación se erigen como el intermediario necesario para que los actores políticos lleguen a los ciudadanos, con el objetivo último de que la sociedad capte y asuma el mensaje que desea transmitir. Por su parte, los medios de comunicación intentan también influir en la agenda de temas políticos, por cuanto además de por la económica, se guían por la lógica de la influencia. Sin embargo, es la propia audiencia quien decide en última instancia si exponerse o no a los medios de comunicación, a cuáles y en qué condiciones. Cabría esperar que una opinión pública formada, autónoma y crítica esté en mejor disposición para exigir a los responsables políticos rendición de cuentas de su gestión y de optimizar el uso de todas las herramientas a su alcance con tal fin.

1 Palmira Chavero, colaboradora de Sociología VI. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. pchavero@gmail.com @p_chavero Nota biográfica. Palmira Chavero. Doctora en Ciencias de la Comunicación y Sociología (UCM. 2012). Periodista y colaboradora de la Facultad de Ciencias de la Información (UCM) en Comunicación Política y del máster en Comunicación Política e Institucional del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Forma parte del Grupo de Investigación Agenda y Voto y del Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas; ha colaborado en otros proyectos de investigación, como el programa Cultura de la Legalidad (Trust-CM). En 2011 recibió el I Premio Jóvenes Investigadores Joan Prats, del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Es coautora de España en crisis (Tirant lo Blanch, 2012) y Ciberpolítica. Las nuevas formas de acción y comunicación políticas (Tirant lo Blanch, 2013).

Si hasta ahora los medios de comunicación eran los únicos con capacidad de mediar entre la esfera política y la sociedad civil, este monopolio se rompe con la llegada de las redes sociales, que posibilitan a los ciudadanos entrar en contacto directo con la clase política. Este carácter democratizador de las redes sociales (y de otros formatos online) se ve potenciado en un contexto mediático de polarización como el español. Tomando como referencia la clasificación establecida por Hallin y Mancini (2004), nos encontramos con tres tipologías de sistemas mediáticos: el Liberal, caracterizado por un sistema comercial de los medios de comunicación (es el que caracteriza a Gran Bretaña, EEUU, Canadá e Irlanda); el Democrático Corporativo, en el que cohabitan los medios comerciales con los que dependen de grupos sociales (incluye a Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Países Bajos, Noruega, Suecia y Suiza) y el modelo Pluralista Polarizado o Mediterráneo, con un desarrollo más débil de la industria de los medios de comunicación y un papel importante del Estado; a este último pertenece España, junto con Portugal, Italia, Francia y Grecia. Las características principales por las que se integra a España en el sistema pluralista polarizado, de manera muy resumida, son:

1. Un desarrollo tardío de la industria de la prensa, lo que se traduce en bajas tiradas (inferior a los cien ejemplares por cada mil habitantes) y una prensa dirigida fundamentalmente a las élites.
2. Alto nivel de paralelismo político, entendido como la relación que se establece entre los medios de comunicación y la clase política. De esta manera, aunque ya no se puede hablar de prensa de partidos, sí que existe un alineamiento ideológico entre los medios de comunicación y los partidos políticos, de forma tal que la prensa se convierte en el "referente ideológico" de los partidos (González, 2008).
3. Escasa profesionalización y autonomía de los periodistas, que se refleja en la debilidad de la profesión como órgano corporativo y de sus mecanismos propios de actuación, tales como los colegios y asociaciones profesionales.
4. Intervención del Estado en un doble sentido: directa (a través de la propiedad de RTVE y EFE) e indirecta (mediante la concesión de licencias del espectro audiovisual).

De la combinación de estos factores resulta un sistema mediático cuyo funcionamiento queda lejos de la función primigenia de perro guardián y que tampoco se limita a ejercer un papel de mediador entre el resto de actores. En lugar de ello, nos encontramos con unos medios de comunicación alineados ideológicamente con las distintas opciones políticas y cuyos intereses trascienden los meramente periodísticos e incluso económicos.

En este contexto de alineamiento mediático, aparecen las redes sociales como herramienta de la sociedad civil para romper con el monopolio que hasta ahora ejercían los medios como intermediarios entre los líderes políticos y la ciudadanía. Las redes sociales posibilitan una mayor implicación y participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, lo que les confiere un potencial democratizador que llega a poner en cuestionamiento la propia viabilidad de los medios de comunicación convencionales. Frente a los patrones de la comunicación tradicional, las nuevas herramientas digitales permiten una comunicación caracterizada por la cooperación, instantaneidad, realimentación, horizontalidad, descentralización, flexibilidad, dinamismo e interconexión (Sampedro, 2011).

La primera muestra de este potencial de democratización de las redes sociales la encontramos en 2004, con la masiva movilización originada tras los atentados del 11M y su gestión por parte del gobierno (PP). En aquel momento, los ciudadanos utilizaron las redes sociales y los formatos online para informarse en busca de enfoques alternativos a los que ofrecían los medios convencionales (Sampedro, 2005). Es decir, los ciudadanos habrían acudido en primera instancia a los medios tradicionales y, ante la ausencia de la respuesta adecuada, habrían buscado en las redes sociales otro tipo de información. A partir de la información recabada, los ciudadanos reaccionan con manifestaciones espontáneas que, a través de las redes sociales y los teléfonos móviles, van tomando cuerpo hasta derivar en una movilización masiva denunciando los intentos de manipulación del gobierno.

Así pues, las movilizaciones de mayo de 2011 no resultan totalmente novedosas, aunque su magnitud y recorrido son diferentes a los de unos años atrás. Sí parece haber consenso a la hora de aceptar que las nuevas tecnologías permiten desarrollar formas de movilización más descentralizadas e independientes de los partidos, sindicatos y organizaciones, manifestaciones que responden a un nuevo tipo de activista (Resina de la Fuente, 2010: 152).

1.1. La irrupción del 15M

El movimiento 15M, o de los "indignados", irrumpe en la esfera pública en el contexto de las elecciones municipales y autonómicas de 2011, a partir de las manifestaciones en distintas ciudades españolas en protesta por el modelo político y económico. Aunque es el 15 de mayo el momento en el que toma forma y que, no en vano, da nombre al movimiento, su origen hay que buscarlo en los altos niveles de desafección que se venían registrando en el último año, fruto a su vez de la gestión de la crisis económica y que acaba por convertirla en una crisis global (González y Chavero, 2012).

Una vez finalizada la manifestación convocada por el colectivo Democracia Real Ya!, muchos manifestantes decidieron acampar en la Puerta del Sol de Madrid para continuar la protesta, acampada que tuvo sus réplicas en las principales ciudades españolas con distinta suerte: Barcelona, Valencia, Bilbao, Granada, etc. La más importante fue la de Madrid, que los manifestantes prolongaron hasta el 2 de agosto, cuando fueron desalojados ante la visita del Papa. A partir de entonces, el movimiento 15M ha articulado su actividad a través de los distintos barrios/ciudades, creando comisiones

específicas para cada una de las materias a abordar (Economía, Agua, Comunicación, etc.) y llevando a cabo distintas acciones reivindicativas y de protesta. Unos meses después de su aparición, el 15 de octubre, se celebra una nueva jornada de protesta, esta vez con carácter internacional, que ponía de manifiesto la consolidación del 15M y su expansión en numerosos países por una indignación compartida.

Aunque no existe unanimidad a la hora de evaluar el éxito del 15M, lo cierto es que su acción ha conseguido detener desahucios de familias, ha introducido algunos de sus miembros en el Parlamento (el caso de Alberto Garzón, de Izquierda Unida, es el más conocido) y algunas de sus propuestas en el debate político, como la dación en pago, debatida en el Congreso a partir de las reivindicaciones del 15M. Uno de los logros del 15M ha sido, por tanto, la introducción de temas en la agenda política.

Desde sus inicios, el 15M hizo gala de una buena organización interna, estructurando el trabajo por equipos en distintas comisiones según la materia a tratar: economía, comunicación, acción, dinamización, medio ambiente, educación, política, vivienda, medio ambiente, etc. Otro de los rasgos es la ausencia de líderes, reflejo de la horizontalidad con que se ha pretendido llevar en todo momento; esta estrategia choca frontalmente con el funcionamiento de los medios de comunicación convencionales, especialmente de la televisión, que tiene en la personalización uno de los factores de noticiabilidad (Bouza, 2007).

2. Hipótesis y metodología

A partir de las premisas expuestas, podemos formular las preguntas de investigación que orientan este trabajo de la siguiente manera: ¿Cuál ha sido la imagen pública del 15M?, ¿cómo han contribuido los medios de comunicación convencionales y las redes sociales en la construcción de tal imagen?, ¿ha influido la percepción ciudadana en la evolución del propio movimiento?, ¿en qué sentido lo ha hecho? Para responder a estas cuestiones, concretamos las hipótesis de trabajo como sigue. En primer lugar, habida cuenta del sistema pluralista polarizado que caracteriza a España,

H1.- Los medios de comunicación tradicionales han ofrecido visiones distintas y enfrentadas del 15M, cada una de las cuales responde a un alineamiento ideológico distinto.

En segundo lugar, fruto de la combinación del contexto mediático español y la interacción continua en la que funciona la sociedad ante el auge de las redes sociales y los distintos formatos online, cabe esperar que

H2.- Las redes sociales permitieron la génesis de las acampadas, pero los medios de comunicación jugaron un papel fundamental en la consolidación del movimiento y su expansión, especialmente en la internacional.

Para testar las hipótesis planteadas, partimos del análisis de dos tipos de datos. Por un lado, realizamos un análisis de contenido de la prensa española de referencia desde que se inició la protesta en mayo de 2011 hasta que finaliza la legislatura. En concreto, hacemos una selección de los diarios con mayor difusión en las principales comunidades autónomas, teniendo asimismo en cuenta el criterio ideológico a fin de que estén representados los diferentes alineamientos políticos. Los periódicos objeto de estudio son[2]: *El País, El Mundo, ABC* (en su edición de Sevilla), *El Periódico de Cataluña, La Vanguardia, El Correo, La Voz de Galicia* y *Levante EMV*. De cada uno de ellos analizamos diariamente las variables más significativas para nuestro análisis (tema, protagonista, medio, periodicidad, tono) a partir de sus portadas y editoriales.

Además de estudiar variables cuantitativas, realizamos un análisis de los encuadres (*frames*) con los que los distintos medios han presentado el tema a la audiencia. Siguiendo la propuesta de Entman, entendemos por encuadre la selección de una parte de la realidad a la que se le concede mayor relevancia. En esta selección se hacen visibles los componentes fundamentales que conforman el encuadre: el diagnóstico del problema, la interpretación causal y una propuesta de solución (Entman, 2004: 5). Uno de los pasos de nuestro análisis será, por tanto, identificar estas partes en los encuadres que ofrecen los distintos medios de comunicación, haciendo especial hincapié en la atribución de responsabilidad, que será la que permita distinguir los encuadres de cada medio con mayor claridad.

Por otro lado, tomamos los estudios disponibles sobre el tráfico de información en las redes sociales en torno al 15M[3]. Con ellos tendremos datos relativos al volumen de información generada en torno al movimiento de los 'indignados', a la evolución en el tráfico y a las etiquetas utilizadas, lo que nos permite realizar una aproximación al contenido de los tuits.

A partir de la recopilación de todos estos datos, los ponemos en relación a fin de identificar las similitudes entre ambos sistemas de comunicación y si ha existido influencia/interrelación entre ambos, con objeto de identificar/conocer la manera en que se ha construido la imagen pública del 15M y cómo eso ha podido influir en la evolución del propio movimiento.

2 Estos datos pertenecen al estudio "Agenda de los medios y agenda ciudadana: análisis temporal desde un enfoque cualitativo", financiado por el CIS y dirigido por Fermín Bouza y Juan Jesús González.

3 El estudio principal que tomaremos de base es el realizado por el Instituto Universitario de Investigación Biocomputación y Física de Sistemas Complejos (BIFI), de la Universidad de Zaragoza.

3. Algunos hallazgos

3.1. El 15M en la prensa de referencia: entre la noticia y la amenaza

Las protestas del 15 de mayo de 2011 se venían gestando desde hacía unos meses a través de diversas plataformas online, organizadas fundamentalmente por el colectivo Democracia Real Ya!, bajo el lema "Toma la calle". Aunque la desafección de los ciudadanos hacia la clase política venía incrementándose desde 2009 y, en especial, desde 2010, parece haber consenso a la hora de señalar la publicación del texto *Indignaos*[4], del diplomático francés Stèphan Hessel, como el impulso definitivo que pone en marcha la protesta social o, cuanto menos, su referencia simbólica (Taibo, 2011: 44). La magnitud de la protesta del 15 de mayo hizo que, respondiendo a criterios periodísticos, los medios de comunicación recogiesen las protestas en sus portadas del día siguiente, si bien todavía con un protagonismo moderado, en parte debido a la campaña electoral de los comicios municipales y autonómicos (22 de mayo). Será a partir del día 19 cuando la prensa de referencia preste verdadera atención a las protestas y los diarios comiencen a perfilar sus respectivos *frames*.

Entre los meses de mayo y diciembre de 2011, el 15M sólo ocupa 101 portadas/editoriales en la prensa analizada, una cantidad que se acumula en su mayor parte (84,1%) entre mayo y junio. Es decir, la prensa de referencia en España sólo presta atención al movimiento cuando, ante la magnitud de los acontecimientos, los propios criterios periodísticos marcan la pauta. Otro 10% de la información se acumula en el mes de octubre, coincidiendo con la nueva protesta, esta vez de carácter internacional, el 15-O. Una de las cuestiones más significativas es la ausencia de visibilidad mediática en la campaña de las elecciones generales del 20 de noviembre, a diferencia de lo que había ocurrido con su nacimiento, en plena campaña.

Tal y como cabe esperar de un sistema mediático de Pluralismo Polarizado como el español, tanto más en contexto electoral, los medios con distinto alineamiento ideológico ofrecen encuadres diferentes de las movilizaciones. En este sentido, encontramos en toda la prensa dos posturas claramente diferenciadas, si bien con distintos matices dentro de cada una de ellas en función de la cabecera de que se trate.

Del lado de la prensa progresista, se produce un apoyo más o menos explícito al movimiento, pero no existe unanimidad entre los diarios analizados. *El País* comparte la indignación ciudadana, pero da prioridad a los costes electorales que puede tener para el PSOE, por lo que anima a sus lectores a ir a las urnas: "La solución no consiste en abstenerse, pues la idea de una democracia sin partidos no sólo es inaplicable en un país moderno, sino el germen del peor populismo" (editorial 22 mayo). Al mismo tiempo, advierte a los partidos políticos de la conveniencia de entender las protestas.

El Periódico de Cataluña mantiene un posicionamiento similar al del grupo Prisa, si bien con mayor implicación. El *frame* de este diario queda recogido en su editorial del 10 de junio: "Un movimiento inteligente y sensato, que debate temas cruciales para el desarrollo y la salud de la democracia, que ha contado con la comprensión de la mayoría de los ciudadanos y que los políticos harían mal en olvidar". Completa el encuadre con una propuesta de solución: "Tiene que organizarse y canalizar y concretar sus propuestas, asumiendo el inevitable riesgo de parecerse a los partidos que tanto critican, huyendo de todo lo que huela a algarada y a inmadurez" ("Prueba superada", editorial 20 de junio). El apoyo del diario al movimiento le lleva incluso a reunir durante un tiempo a expertos, líderes y ciudadanos para debatir temas y propuestas trascendentales, bajo un enfoque que entiende que la solución a los problemas ha de llegar "Entre todos".

En el otro lado del polo mediático, *El Mundo, ABC* y *La Vanguardia* representan el encuadre contrario, si bien de nuevo encontramos algunas diferencias entre ellos. *El Mundo* responsabiliza al PSOE de la rebelión social y, aunque hace un guiño a las reformas que demanda el movimiento, aboga porque no se produzca una "patada en el tablero". *La Vanguardia* va modificando su encuadre del 15M y, si en un principio reconocía en él una "protesta legítima", tras el episodio del Parlament[5] pasa a presentarlo como "un ataque extremista, intolerante y agresivo contra la democracia" (editorial 16 junio) y, a pesar de que le reconoce algunas demandas, prioriza la "inaceptable impugnación moral del sistema parlamentario" (editorial 17 junio). A partir de estos episodios, *La Vanguardia* cierra filas de manera explícita con el gobierno catalán de CiU, cuya agenda de recortes encuentra apoyo en el periódico. Por último, *ABC* mantiene su línea de ataque frontal al gobierno socialista, al que responsabiliza también del movimiento: "Los desheredados de Zapatero" (editorial 19 mayo). En un exceso de polarización, el diario anima a la Policía a actuar contra los manifestantes, que habían advertido de movilizaciones durante la jornada de reflexión: "La Policía no está para filosofar, sino para hacer cumplir la ley electoral y proteger la jornada de reflexión" (editorial 20 de mayo).

3.2. Las redes sociales como catalizadores

Tras las movilizaciones a través de Internet y de SMS por la gestión del entonces gobierno del PP de los atentados del 11

4 El libro se publicó a finales de 2010 y en 2011 en castellano; en él, el autor anima a rebelarse contra el poder financiero.

5 Un grupo minoritario de manifestantes, del que el 15M se desvincula con rapidez, bloquea la entrada del Parlament, lo que lleva a Artur Mas a entrar en helicóptero.

de marzo (2004), la movilización del 15M ha venido a afianzar a los formatos online y, en concreto, a las redes sociales, como una herramienta con un gran potencial movilizador.

Atendiendo a la actividad que tuvo sólo en España, el 15M generó 581.749 mensajes en twitter entre el 25 de abril y el 26 de mayo. Si tomamos en consideración los datos globales, esta cifra se triplica. Si en la prensa de referencia la cobertura del *issue* respondía a criterios de noticiabilidad, en las redes sociales su evolución queda vinculada al desarrollo de las acampadas en las plazas. La evolución se produjo como sigue: antes del 15 de mayo, las etiquetas relacionadas con el movimiento identificaban a 2.123 usuarios; el día de la manifestación esta cifra se duplica y mantuvo su crecimiento hasta los 45.731 usuarios contabilizados el 22 de mayo. A partir de entonces, el número de usuarios relacionados con el 15M aumenta a un ritmo mucho menor, hasta llegar a alcanzar los 87.569 usuarios.

Si tenemos en cuenta el contenido de los mensajes a partir de la identificación de los hastags, los primeros tuits lanzados a la red respondían a "#Nonosvamos", "#democraciarealya" y "#acampadasol". A medida que las acampadas se iban reproduciendo en las plazas de las principales ciudades españolas, la red lo acompañaba con su respectiva réplica: ""#acampadabcn", "#acampadagranada", "#acampadabilbao", etc., hasta converger en una: "#globalcamp". Éstas fueron las etiquetas de las acampadas, pero también las reivindicaciones del 15M han tenido sus propios hastags, que podemos tomar como referencia para una aproximación a los contenidos de los mensajes enviados en la red. Algunas de las más repetidas fueron, por este orden: "#acampadasol", "#spansihrevolution", "#nolesvotes", "#15m", "#nonosvamos", "#democraciarealya" y "#notenemosmiedo". Casi tres cuartas partes de los mensajes estaban identificados con estos hastags, pero también se utilizaron algunos otros: "#yeswecamp", "#22m", "#estoesreflexión", "#globalrevolution" o "#votoútil".

Uno de los datos más significativos con respecto al flujo informativo en el 15M es que, de manera similar al funcionamiento de los medios de comunicación convencionales, también en las redes hubo concentración informativa: el 10% de los usuarios generó el 52% de los mensajes. Estos mensajes se extienden por la red a todos los usuarios a partir del reenvío que van realizando los usuarios entre sus contactos. Esta concentración se fue agudizando a medida que pasaban los días.

Además de las propias acampadas, que mantienen la hegemonía en el tráfico de información en el 15M, algunos de los usuarios más activos en este movimiento fueron medios de comunicación, periodistas y algunos partidos políticos. Como receptores de mensajes, entre los primeros, el que más mensajes recibió fue el perfil de *El País*; también elmundo.es, Periodismo Humano, RTVE e Intereconomía. Entre los segundos, Ignacio Escolar fue el mayor receptor, seguido por Pedro J. Ramírez (director de *El Mundo*) y Ana Pastor (TVE). Entre la clase política, el que más mensajes recibió fue, con diferencia, el PSOE, aunque también Esperanza Aguirre e Izquierda Unida fueron notables receptores de mensajes.

3.3. La interconexión llega al offline

Nuestra segunda hipótesis planteaba que las redes sociales habrían funcionado como herramienta para la convocatoria y organización de las protestas, posibilitando la cohesión interna del movimiento, pero habría sido con la ayuda de los medios de comunicación convencionales como habrían obtenido visibilidad externa, logrando con ello consolidación y expansión. Para testar esta premisa, realizamos un análisis del 15M atendiendo a la lógica mediática.

Las manifestaciones que dieron origen al 15M se venían gestando en distintos colectivos desde hacía varios meses, pero su aparición y su expansión se produjeron a una velocidad mucho mayor: en apenas una semana el movimiento se había instalado en las principales ciudades y su existencia era conocida por el resto de países. La velocidad a la que se suceden los acontecimientos en la red, cuanto más el 15M –dada su relevancia civil y política–, dificulta la separación de los flujos informativos para un análisis exhaustivo e independiente, tanto más si se tiene en cuenta el gap temporal que existe entre los distintos formatos: frente a la instantaneidad de Internet, la prensa de referencia –aunque todas las cabeceras tienen su versión online– sigue teniendo una sola edición impresa al día. Este desequilibrio hace más compleja la identificación de la posible influencia ejercida entre ambos formatos y el propio movimiento, pero contamos con algunos datos que pueden darnos alguna referencia.

1. **La televisión, herramienta fundamental**. Un estudio en torno al 15M realizado por el Observatorio del Instituto de la Juventud en España, Injuve, arroja un dato relevante: el 86,6% de los jóvenes conoció el 15M a través de la televisión, en tanto que el 33,2% lo hizo por las redes sociales y un 23,9% a través de la prensa escrita. La significatividad de este dato no viene tan sólo de la hegemonía aún vigente de los medios convencionales en España –en especial de la televisión– sino de que la encuesta esté realizada a jóvenes de entre 15 y 29 años, esto es, el tramo de edad más consumidor de los formatos online. Podríamos pensar, por tanto, que si los mayores usuarios de las redes sociales (jóvenes[6]) conocieron el movimiento a través de los medios convencionales, aquéllos más alejados de los formatos online también podrían haber entrado en contacto con los indignados a través de los medios convencionales.

   A tenor de estos datos, la televisión desempeñó un papel fundamental a la hora de dar a conocer las movilizaciones del 15M pero, ¿qué relación guarda esto con el análisis de la prensa de referencia expuesto anteriormente, teniendo en cuenta el bajo índice de difusión de la prensa en España? Para entender esta vinculación hay que tener en cuenta

6 El perfil del internauta español es el de un hombre, menor de 35 años y de clase media/media-alta (Resina de la Fuente, 2010: 158).

el funcionamiento del sistema mediático; la industria de los medios de comunicación responde a una doble lógica: empresarial e ideológica. La segunda queda bien ilustrada con el alineamiento de los medios con los principales partidos políticos; en lo que respecta a la lógica empresarial, los medios de comunicación operan tras la búsqueda de la optimización del beneficio, lo que se traduce en la práctica en un incremento continuo de la concentración siguiendo la lógica del mercado. Así pues, los periódicos se erigen como los buque insignia de cada uno de los grupos mediáticos (*holdings*), en los que a menudo tiene cabida el resto de formatos audiovisuales (TV, radio), digitales (portales de internet) y culturales (sellos discográficos, productoras, etc.), además de otros negocios totalmente ajenos al periodístico. Siguiendo una transmisión en cascada, los distintos canales de televisión y radio reproducen la agenda de temas y encuadres propuestos por la prensa de referencia, de manera tal que los contenidos del periódico llegan a la audiencia aun sin que ésta los lea directamente, tal y como demuestra la evidencia empírica (Rodríguez y Castromil, 2010). Un claro ejemplo de ello lo encontramos en las habituales tertulias de los programas de televisión y radio, que a menudo comienzan con la lectura de los periódicos del día y en las que se intercalan de manera recurrente referencias al diario del grupo en cuestión. Es decir, los temas que los diarios plantean como importantes parten de la prensa de referencia y se transmiten a las cadenas de televisión, radio y portales digitales (incluidos los perfiles de los medios en las redes sociales) que pertenecen al mismo grupo de comunicación, que reproducen a modo de altavoz tanto la agenda temática como sus encuadres.

En España, el índice de difusión de la prensa en 2010 era de 78 (de cada mil habitantes, 78 leen la prensa. *Informe anual de la profesión periodística*, 2011); sin embargo, más de la mitad de la población siguió con interés el movimiento 15M (CIS 2.905) y apenas un 1% no había oído nunca hablar de él. Es decir, la práctica totalidad de los ciudadanos españoles conocía el 15M y el 70,3% lo valoraba de manera positiva[7] (Íbid.), a pesar del bajo perfil lector. ¿Supieron de las movilizaciones a través de las redes sociales, esto es, por contacto directo? Aunque no disponemos de datos para todos los tramos de edad, cabe esperar que, como mínimo, el grueso de los ciudadanos, de la misma manera que los jóvenes, conociese el 15M a través de la televisión (y otros medios convencionales). Siguiendo la lógica mediática, cada uno de los canales de televisión habría reproducido los encuadres del periódico de referencia de su grupo que analizamos en el apartado anterior.

2. **Crecimiento**. Un indicador significativo con el que contamos es el ritmo de crecimiento del número de usuarios en las redes en torno al 15M: una vez se dan por establecidas las acampadas, este ritmo de crecimiento deja de incrementarse a los mismos niveles. Esta evolución nos indica que las redes sociales se habrían utilizado para organizar las manifestaciones y acampadas pero, una vez logradas éstas, la trascendencia de la esfera online se reduce. Frente a ello, los medios de comunicación empiezan a prestarle más atención al movimiento tras varios días de acampada, lo que coincide además con el salto del movimiento a los medios internacionales, como acabamos de ver.

3. **Heterogeneidad del movimiento**. Una de las características del movimiento 15M es su heterogeneidad y transversalidad, esto es, de él forman parte ciudadanos con perfiles sociodemográficos muy diversos, si bien comparten algunos rasgos, en especial los primeros ciudadanos que impulsaron las protestas. El 'indignado' es un ciudadano joven (19-30 años), con una gran conciencia política e ideológicamente de izquierdas (Calvo, 2011). En los inicios, los jóvenes indignados eran de "clase media, sin trabajo o víctimas de la precariedad, que han experimentado acaso un incipiente proceso de desclasamiento" (Taibo, 2011: 53). Este perfil mantiene similitudes significativas con el del internauta español, que queda caracterizado como un hombre joven (menor de 35 años), de clase media/media-alta (Resina de la Fuente, 2010: 158).

   Los datos parecen indicar que, en efecto, los perfiles de los primeros indignados y los de los usuarios de las redes sociales son muy similares, por lo que no parece arriesgado afirmar que las plataformas online jugaron un papel decisivo a la hora de convocar y ejecutar las primeras manifestaciones y acampadas.

   Sin embargo, el movimiento va poco a poco creciendo y ganando simpatías entre todos los ciudadanos, una evolución al alza que coincide con dos tendencias: la ralentización de la actividad del 15M en las redes sociales una vez establecidas las acampadas y la mayor atención prestada por los medios convencionales, internacionales incluidos, pasados los primeros días. Un ejemplo del crecimiento del 15M lo ilustran los 'yayoflautas', un movimiento nacido con posterioridad del que forman parte personas de mayor edad (originalmente en Cataluña, pero extendido más tarde a todo el territorio nacional) con reivindicaciones compartidas con los jóvenes indignados. En términos de comunicación, la referencia a una potencial influencia de los medios convencionales, en especial de la televisión, resulta obligada, por cuanto los medios se habrían encargado de dar a conocer las actividades del 15M a este segmento de la población, más alejado de las redes sociales y otros formatos digitales. No obstante, para alcanzar una explicación completa hay que tener en cuenta también la propia dinámica organizativa de los indignados: una vez

7 La encuesta de Clima Social de Metroscopia de junio de 2011 llegaba a conclusiones similares: un 66% de los ciudadanos sentía simpatía por el 15M y un 81% creía que lleva razón. Según este mismo sondeo, un 30% de los ciudadanos consideraba que los medios estaban prestando al 15M menos atención de la que éste merecía.

demostrada su fuerza y, sobre todo, desalojados de Sol, pasan a vertebrar su actividad a través de las "asambleas de barrio" de las ciudades en las que está presente, lo que facilita el acceso de todos los ciudadanos. A partir de entonces, el movimiento 15M entra en otra fase en la que pierde visibilidad mediática y actividad en la red, pero pasa a operar con acciones concretas en la esfera offline, que fue, no en vano, el espacio que le dio el empuje inicial.

4. **Expansión internacional**. La relevancia de la prensa de referencia trasciende su ámbito de difusión y, más allá de su capacidad de arrastre sobre el resto de cabeceras y medios nacionales, una de sus características más importantes es que ejerce esa influencia también en la prensa internacional. La presencia del 15M en las portadas internacionales se da a partir del 19/20 de mayo, cuando las manifestaciones ya están consolidadas, el movimiento toma envergadura (factor de noticiabilidad) y los medios en España lo incorporan a su agenda, lo que coincide con un momento en el que la actividad en las redes sociales crece a un ritmo más lento: en ellas, el incremento de la actividad en torno al 15M se prolonga hasta el día de las elecciones (22 mayo) y, a partir de entonces, los datos son acumulados. Existe, por tanto, correlación entre la ralentización de la actividad en las redes, su auge en los medios de comunicación y su aparición en prensa internacional, lo que parece indicar que se ha producido transferencia del tema a la agenda mediática internacional.

   Para valorar en su justa medida esta transferencia no se puede obviar la magnitud que alcanzan las manifestaciones y el momento electoral en el que se producen[8], factor al que la prensa internacional concede gran importancia y a partir del cual se encuadran muchas noticias ("Spaniards protest before elections despite ban", *The Independent* 21 de mayo 2011). No en vano, el 15M venía a romper una campaña casi monotemática, con la crisis económica como tema principal y el debate sobre la legalización de Bildu como única novedad temática. Este control del tiempo constituye una de las clave del éxito de la movilización para algunos autores (Taibo, 2011: 29).

El 19 de mayo, *The Washington Post* llevaba en su portada la imagen del 15M, lo que confirió a las acampadas no sólo una gran visibilidad internacional, sino también dentro del panorama mediático español, dado el carácter autorreferencial de la prensa. Otra portada de edición impresa de gran relevancia fue la de *Le Figaro* (19 mayo), pero los indignados consiguieron portadas en otros medios de comunicación internacionales: *Rzceczpospolita* (Polonia, 20 mayo), *La Nación* (Argentina, 21 mayo), *Eleftherotypia* (Grecia, 21 mayo) *La Jornada* (México, 21 mayo), *Clarín* (Argentina, 21 mayo), *Granma* (Cuba, 18 mayo), *El Comercio* (Ecuador, 20 mayo), *El Día* (Argentina, 21 mayo), *Hoy* (Ecuador, 20 mayo) o *taz.die tageszeitung* (Alemania, 19 mayo). Además de las ediciones impresas, también estuvieron muy presentes en las versiones digitales de los medios: *The New York Times*[9], *Financial Times*[10], *The Guardian*[11], *Le Monde*[12], *Der Spiegel*[13], *l'Unitá*[14], *Le Corriere della Sera*[15], *La Nación* (Argentina)[16], *Der Standard* (Austria)[17], *Jornal de Noticias* (Portgual)[18], *CNN*[19], *BBC*[20], *The Independent*[21], *Sina* (China)[22].

Todo ello habría contribuido en la expansión internacional del movimiento y, al mismo tiempo, en la visibilidad mediática en España, toda vez que los medios habrían recogido la citada cobertura internacional. En consecuencia, el *issue* se mantiene en la esfera pública y se incrementa el número de ciudadanos que tiene acceso al mismo.

5. **Los medios en la red**. La contribución de los medios de comunicación en la consolidación/expansión del 15M queda ilustrada por la presencia de los medios convencionales y sus profesionales en las redes sociales: entre los usuarios más activos en twitter había medios de comunicación (el_pais, elmundoes, phumano, rtve, Intereconomia) y periodistas (iescolar, pedroj_ramirez, anapastor_tve), que se convirtieron, junto a las acampadas/asambleas y partidos en nodos "formadores de comunidades relevantes" (aglutinan en torno a sí a más de 100 nodos). Es decir, los medios de comunicación han desempeñado un papel destacado en las redes durante las movilizaciones iniciales del 15M, si bien la hegemonía de las asambleas es incomparable a la actividad mediática o a la de los partidos. Nos encontramos así con la paradoja de que uno de los elementos atacados por los indignados (medios de comunicación) resulta ser uno de los de mayor presencia en las redes.

8 A ello hay que añadir la prohibición de la Junta Electoral Central de que se produjesen manifestaciones/acampadas durante la jornada de reflexión y el consiguiente desafío de los manifestantes acudiendo de manera multitudinaria a la protesta el día previo a las elecciones.
9 http://www.nytimes.com/2011/06/07/world/europe/07spain.html?_r=1
10 http://www.ft.com/intl/cms/s/0/666a4abe-9775-11e0-af13-00144feab49a.html#axzz1wuYHpMR9
11 http://www.guardian.co.uk/world/2011/jun/15/catalan-politicians-protesters-spanish-barcelona
12 http://www.lemonde.fr/europe/article/2011/05/18/les-jeunes-espagnols-dans-la-rue-pour-clamer-leur-ras-le-bol_1523749_3214.html
13 http://www.spiegel.de/politik/ausland/massendemos-job-misere-treibt-spaniens-jugend-auf-die-strasse-a-763385.html
14 http://www.unita.it/mondo/la-sfida-degli-i-indignados-i-zapatero-ascoltiamoli-1.294475
15 http://video.corriere.it/terza-notte-occupazione-madrid-/03df8ec2-814a-11e0-ab0f-f30ae62858c8
16 http://www.lanacion.com.ar/1374274-espana
17 http://derstandard.at/1304551974016/Vor-Kommunalwahlen-Tausende-bei-Protest-gegen-Sparkurs
18 http://www.jn.pt/PaginaInicial/Mundo/Interior.aspx?content_id=1855373
19 http://edition.cnn.com/2011/WORLD/europe/05/18/spain.protests/index.html
20 http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-13466977
21 http://www.independent.co.uk/news/world/europe/spaniards-protest-before-elections-despite-ban-2287310.html
22 http://news.sina.com.cn/w/2011-05-19/100122492513.shtml

4. La imagen construida del 15M y sus efectos

El segundo objetivo de nuestro trabajo pretendía esbozar algunas líneas en torno a la influencia que ha podido ejercer la manera en que los medios han construido el 15M sobre la propia evolución del movimiento. Tal y como hemos visto, y a pesar de que sólo *El Periódico de Cataluña* apoya activamente a los indignados[23], existen claras diferencias en el encuadre con el que los medios de distinta tendencia han abordado el 15M. En este sentido, nos encontramos dos encuadres enfrentados: mientras la prensa progresista compartía en términos generales la protesta pero primaba la lectura electoral, la prensa conservadora ha intentado desacreditar las movilizaciones, argumentando en contra de sus reivindicaciones, cuando no atribuyendo directamente el 15M al gobierno socialista (*ABC*). Para algunos autores (Calvo, 2011; Taibo, 2011), este tratamiento de la derecha mediática ha originado una mayor adhesión de la ciudadanía a las protestas. El análisis de contenido realizado permite extraer algunos indicadores que podrían apoyar tal premisa, toda vez que el 15M sí contaba con el apoyo ciudadano: "Una turba de insensatos, carente de principios y de cultura política, ha agredido a la principal institución del país. […] Desde el primer día, la protesta quería embestir al actual Govern de la Generalitat, la única instancia que en España ha tenido el valor de poner en agenda el ajuste de los servicios; un ajuste impopular pero racionalmente necesario para la preservación del Estado social" ("Catalunya ante el espejo", editorial *La Vanguardia* 17/06/2011), "Un movimiento al borde de la ley" (editorial *Levante EMV* 16/06/2011), "La Policía no está para filosofar, sino para hacer cumplir la ley" ("Protesta y democracia", editorial *ABC* Se 20/05/2011).

Este tratamiento mediático habría entrado en conflicto con la simpatía con la que la mayor parte de los ciudadanos acogió las reivindicaciones del 15M. Por un lado, el enfoque mediático contrario a las protestas; por otro lado, el de apoyo al 15M resultante de una experiencia/percepción directa de la situación económica y política. De esta batalla de encuadres habría resultado vencedor el de apoyo al 15M, toda vez que está sustentado por la experiencia propia y reforzado por otros factores como la represión policial ("La represión ejercida sobre el movimiento ha tenido hasta el momento un efecto vivificador", Taibo, 2011: 111), la reacción de los partidos políticos (destaca la postura del PP, según la cual "el movimiento nos beneficia porque perjudica más a otros", Taibo, 2011: 81), el recrudecimiento de la crisis, etc. Todo ello habría resultado en una mayor adhesión y legitimación social de las protestas y el fortalecimiento de los indignados.

La celeridad con la que se desarrollaron los acontecimientos dificulta la tarea de discernir si la influencia de la construcción mediática del 15M se ejerció en esta línea de apoyo al movimiento, pero los sondeos indican que, un año después, el 15M mantenía la simpatía entre los ciudadanos (70% de los ciudadanos le tiene simpatía, según el estudio 2.920 del CIS), si bien lo está en mayor medida entre el electorado de izquierdas (66% de votantes del PSOE, 85% de los de IU[24]), en tanto que ha disminuido entre los simpatizantes del conservador PP.

En suma, la manera en que los medios han construido la imagen del movimiento desde sus orígenes ha podido influir en la evolución del 15M desde varios puntos de vista. En primer lugar, activando el tema en el debate público a través de la transmisión en cascada a otros formatos mediáticos, de manera tal que eso habría contribuido en la adhesión de otro perfil de ciudadanos, toda vez que el tema Clase Política ya formaba parte de la Agenda Pública (González y Chavero, 2012). En segundo lugar, la transferencia del *issue* a las agendas de los medios internacionales habría contribuido a la expansión del 15M, tanto entre la ciudadanía como para los medios de comunicación nacionales, siguiendo criterios de autorreferencialidad de la prensa. En última instancia, esto se traduce en un impulso al movimiento dentro y fuera de las fronteras, esto es, reforzamiento de las tesis que cuestionan la legitimidad del sistema.

Un reflejo de la influencia que los medios estarían teniendo en la evolución del propio movimiento indignado es la iniciativa Desmontando Mentiras, con la que los indignados y otros movimientos sociales pretenden responder a "las mentiras con las que los poderes políticos, económicos y mediáticos imponen su pensamiento único"[25]. Con esta campaña, el movimiento trata de argumentar las "mentiras" puestas en circulación en la esfera pública en cada una de las materias específicas: economía, medio ambiente y energía, política y servicios públicos. En cada una de estas áreas temáticas se analizan todas las premisas en base a las cuales se justifican algunas de las medidas políticas puestas en marcha, así como los postulados que circulan en la esfera pública, de manera tal que se establece una suerte de diálogo entre los poderes convencionales establecidos y los nuevos actores surgidos tras las movilizaciones sociales. El objetivo último de esta iniciativa es "generar el tan necesario pensamiento crítico que permita avanzar hacia un modelo social y económico más justo, que ponga en el centro a las personas y los ecosistemas en los que vivimos, que ponga en el centro a la vida"[26].

Recapitulando, a lo largo de 2011, los medios de comunicación convencionales han ofrecido escaso tratamiento al 15M, más allá de los momentos en que han primado los criterios periodísticos, tales como el inicio y acontecimientos puntuales como la manifestación de octubre. En su tratamiento, han ofrecido un encuadre que en términos generales no ha apoyado a los indignados, si bien nos encontramos con distintos grados de defensa y crítica a las protestas. Frente a esta falta de información (como se recordará, un 86,6% de los jóvenes se había informado del 15M a través de la televisión), los ciudadanos habrían respondido de dos maneras: buscando respuesta en las redes sociales y/o acercándose directamente a las plazas y entrando en contacto directo con el 15M, lo que se traduce en un incremento del apoyo social a las protestas.

23 *Público*, que también respalda al movimiento, ha quedado fuera de nuestro estudio.
24 http://blogs.elpais.com/metroscopia/2012/05/15m.html
25 http://desmontandomentiras.tomalaplaza.net
26 http://desmontandomentiras.tomalaplaza.net/quienes-somos/

Esta respuesta se habría visto reforzada con la articulación de las protestas de los indignados a través de las asambleas de barrio con las que opera el 15M y con las que mantiene su actividad un año después.

5. A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo hemos realizado un análisis sobre la manera en que los medios de comunicación convencionales y las redes sociales han tratado el movimiento 15M, a fin de identificar similitudes, diferencias y puntos de interrelación entre ambos. En un segundo momento, hemos propuesto algunas líneas en torno a cómo esa imagen pública ha podido influir en la evolución del 15M.

En lo que respecta a la cobertura mediática, los medios sólo han convertido el 15M en tema de agenda en su nacimiento y consolidación y en momentos coyunturales (15-O), respondiendo a criterios de noticiabilidad. Tal y como cabía esperar de un sistema mediático pluralista polarizado como el español, encontramos diferentes encuadres con los que cada uno de los diarios ha ofrecido el tema (H1). En general –aunque con matices– hemos identificado dos *frames* enfrentados: uno de apoyo comedido, sostenido por la prensa progresista, y otro de cuestionamiento o ataque a los indignados, defendido por los diarios conservadores.

Nuestra segunda hipótesis planteaba que las redes sociales habrían sido la herramienta fundamental en la irrupción y cohesión interna del 15M, pero los medios de comunicación convencionales habrían jugado un papel también importante una vez que las protestas están en las calles. Algunos datos sostienen esta premisa. En primer lugar, la disminución de la actividad en la red a partir del día 16/22 de mayo coincide con su presencia en los medios convencionales y, a su vez, con el salto del tema a los medios internacionales. En segundo lugar, el perfil sociodemográfico de los indignados que comenzaron las acampadas es muy similar al del consumidor medio de redes sociales; del mismo modo, la heterogeneidad que va adquiriendo el movimiento se asemeja a la que presenta la audiencia de los medios convencionales. En tercer lugar, algunos sondeos han puesto de manifiesto la importancia de los medios tradicionales, en especial de la televisión, a la hora de dar a conocer el 15M incluso entre los ciudadanos que más utilizan las redes sociales, como los jóvenes. Por último, hay que tener en cuenta que incluso en las redes sociales, muchos de los mensajes emitidos hacían referencia a contenidos de la prensa de referencia, o bien eran enviados por/a periodistas y medios de comunicación.

La interacción de los medios convencionales y las redes sociales habría influido en la evolución del 15M de distintas maneras: a) Activando el tema en el debate público, a través de su transmisión al resto de formatos audiovisuales y, en consecuencia, permitiendo que un público no lector de prensa acceda a la información acerca de las protestas. El movimiento nacido con posterioridad conocido como los "yayoflautas" ilustra los efectos de esta transferencia temática, por cuanto los integrantes de este colectivo están muy lejos del perfil del usuario de las redes sociales y formatos online. b) Transfiriendo el *issue* a la agenda mediática internacional, lo que origina a su vez que la prensa nacional, dado su carácter autorreferencial, confiera visibilidad al tratamiento internacional del 15M. c) Ante un conflicto entre el encuadre adverso a las movilizaciones que ofrecen los medios y el de adhesión que manifiesta la audiencia, los ciudadanos habrían optado por reforzar el segundo, fruto de su experiencia/percepción directa con la realidad. En último término, los ciudadanos habrían podido interpretar el encuadre mediático como un intento de engaño, lo que supondría la reafirmación del encuadre vencedor en defensa de las tesis del 15M.

Bibliografía

Artal, Rosa María (coord.). (2011). *Reacciona*. Madrid: Aguilar

Bouza, Fermín. (2007). "La telenovelización de la política", en *Lo que hacen los sociólogos*, libro-homenaje a Carlos Moya. Madrid: CIS. (Págs. 363-373).

Calvo, Kerman; Gómez-Pastrana, Teresa y Mena, Luis. (2011). "Movimiento 15M: ¿quiénes son y qué reivindican?". *ZOOM Político*. Laboratorio de Alternativas. 4, 4-17.

Entman, Robert. (2004). *Projections of power. Framing news, public opinion and US foreign policy.* Chicago & London: The University of Chicago Press.

Farias, P. (2011). *Informe anual de la profesión periodística 2011*. Madrid: Asociación de la Prensa de Madrid.

González, Juan Jesús. (2008). "¿Hacia una democracia de audiencias?", en González, Juan Jesús y Requena, Miguel (2008. segunda edición). *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza Editorial.

González, Juan Jesús y Chavero, Palmira. (2012). "Política en portada: la construcción mediática de la crisis", en Colino, C. y Cotarelo, R. (eds). *España en crisis. Balance de la segunda legislatura de Rodríguez Zapatero.* Valencia*:* Tirant lo Blanch.

Haewoon Kwak, Changhyun Lee, Hosung Park, and Sue Moon. (2010). "What is Twitter, a Social Network or a News Media?", en *Proceedings of the 19th International World Wide Web (WWW) Conference*. Raleigh NC (USA), 26-30 abril 2010.

Hallin, Daniel y Mancini, Paolo. (2008 [2004]). *Sistemas mediáticos comparados*. Barcelona: Hacer Editorial.

Hessel, S. (2011). *Indignaos*. Madrid: Destino

Instituto Universitario de Investigación Biocomputación y Física de Sistemas Complejos (BIFI), Universidad de Zaragoza. Estudio sobre el proceso de propagación de la información en torno al 15M. Disponible en: http://15m.bifi.es/

McCombs, Maxwell. (2004). *Estableciendo la agenda setting.* Barcelona: Paidós Comunicación.

Resina de la Fuente, Jorge. (2010). "Ciberpolítica, redes sociales y nuevas movilizaciones en España: El impacto digital en los procesos de deliberación y participación ciudadana, Mediaciones Sociales". *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación* (7). pp. 143-164. Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez, Raquel y Castromil, A. R. (2010). "La circulación social de los encuadres periodísticos en tiempo de campaña electoral: Transmisión, influencia y atribución de responsabilidad". *ZER, 15*(23).

Sampedro, Víctor. (2005). *13M: Multitudes online*. Madrid: Asociación de los libros de La Catarata.

Sampedro, Víctor y Sánchez Duarte, José Manuel. (2011). "La Red era la plaza", en Sampedro (coord.). *Cibercampaña. Cauces y diques para la participación. Las elecciones generales de 2008 y su proyección tecnopolítica.* Madrid: Editorial Complutense.

Taibo, Carlos. (2011). *El 15-M en sesenta preguntas*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Zallo, Ramón (2010): "La política de Comunicación Audiovisual del gobierno socialista (2004-2009): un giro neoliberal", en *Revista Latina de Comunicación Social* (65). pp 14-29. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna. Disponible en: http://www.revistalatinacs.org/10/art/880_UPV/02_Zallo.html

ENCUADRES SOBRE DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA PRENSA ESPAÑOLA. LOS CASOS DE *EL PAÍS, EL MUNDO* Y *ABC*

Maximiliano Fernández Fernández y Carlos Fernández-Alameda[1]

Resumen

Los encuadres sobre el tratamiento de la diversidad en los medios de comunicación españoles están cambiando favorablemente en línea con actitudes y políticas más democráticas y abiertas. A su vez, contribuyen a entender e interpretar mejor este fenómeno social y a la consiguiente recepción y construcción colectiva.

En este trabajo, que forma parte de varios estudios sobre género y a su vez de otro más amplio relativo a diversidad, adelantamos algunas tendencias o constantes que pueden apreciarse en los tres periódicos españoles de tirada nacional con mayor difusión en la actualidad (*El País, El Mundo* y *Abc*), en fechas de marzo de 2013 elegidas al azar comparándolos entre sí mediante técnicas cuantitativas y de análisis de contenido. El análisis permite hacer una valoración positiva o negativa de los encuadres con mención expresa al género, como resultado de confrontar elementos o aspectos de uno y otro signo, pero a la vez detecta el mantenimiento de sesgos, prenociones y estereotipos que parecen resistirse a su definitiva erradicación.

Palabras clave: enmarque, diversidad, género, comunicación, prensa

1. Planteamiento metodológico

En trabajos anteriores con análisis de contenidos mediáticos sobre el tratamiento y la recepción de la diversidad en los tres medios de comunicación nacionales de mayor difusión (*El País, El Mundo* y *Abc*), ensayamos la aplicación de métodos como el propuesto por Patti Valkenburg, Holli Semetko y De Vreese (1999) "The effects of news frames on reader´s thoughts and recall", o el de los dos primeros (2000) "Framing European politics: a content analysis of press and television news", en los que proponen un listado de cinco encuadres localizables en cualquier noticia: atribución de responsabilidad, interés humano, conflicto, moralidad y consecuencias económicas, con la correspondiente valoración positiva o negativa. Es una propuesta que han seguido en lengua española autores como Juan José Igartua y María Luisa Humanes (2004), Carlos Muñiz (2011) y otros.

Partiendo de estos planteamientos, hemos realizado diferentes investigaciones para conocer el tratamiento mediático de aspectos como la violencia, la diversidad y la inmigración (M. Fernández, 2009, 2012 y 2013), o la creación de mitos deportivos (Fernández-Alameda, 2011), a los que ahora añadimos el relativo al género. En concreto, centramos el estudio en el análisis de los mensajes informativos y opinativos, textuales y visuales, expresamente sobre género, localizados en los tres periódicos españoles de mayor difusión, *El País, El Mundo* y *Abc*. Presentamos aquí un avance con el análisis del 19 de marzo de 2013 y algunos datos de los días 21 a 23. Se analizan tanto los mensajes comunicados (qué contenidos se eligen) como los tratamientos de los mismos, sus formas o modos, su masaje. En todos ellos optamos por cuantificar, analizar y comparar contenidos que tienen referencias explícitas a términos relacionados con estos tipos de diversidad.

Y tenemos en cuenta tanto titulares y textos informativos y opinativos, con mención expresa a cuestiones de género, como imágenes, cargados claramente de significaciones positivas o negativas (*saliencia*), por lo que no consideramos las que tienen menor relevancia periodística y menor carga valorativa, aun admitiendo que no hay informaciones ni contenidos neutros en comunicación, ya que siempre existe alguna subjetividad o intencionalidad.

Para asignar la correspondiente valoración, otorgamos a cada elemento informativo (textos y fotos) puntos positivos o negativos, en una horquilla, por lo general de +3/-3 en cada información, aunque en ocasiones las valoraciones exceden ambos límites. En algún caso, un mismo elemento puede ser valorado positiva y negativamente por incluir aspectos en ambos sentidos o ambivalentes. Cuando se denuncian hechos para provocar una mejor recepción del fenómeno, aunque la noticia sea negativa o genere conflicto, recibe valoración positiva en función de su intencionalidad favorecedora de actitudes más abiertas.

La suma de las puntuaciones de los diferentes encuadres nos permite obtener unas valoraciones de los mismos en cada periódico y compararlos entre sí.

1 Maximiliano Fernández Fernández (Prof. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid). Carlos Fernández-Alameda (Investigador de la Universidad Complutense de Madrid)

En ocasiones sucede igualmente que la misma noticia puede ser seleccionada en un periódico, si contiene esas alusiones, y no en otros, si no forman parte de su contenido, como ocurre cuando sólo algún articulista introduce elementos que puede ser valorados por este tamiz.

En cualquier caso son valoraciones susceptibles de revisión y que pueden precisarse más en sucesivos estudios y análisis del fenómeno. Incluso en una fase posterior, como trabajo de equipo, se pretende que se realicen selecciones y valoraciones por parte de diferentes investigadores para comparar hasta qué punto convergen o se alejan.

La alusión a contenidos gráficos se realiza utilizando los propios pies de foto, para intentar reflejar su valoración con mayor fidelidad.

Además de los encuadres explícitos, que son los que llevamos a las tablas cuantitativas y comparativas, aparecen otros muchos encuadres favorables o desfavorables, que pueden tener efectos positivos o negativos sobre los públicos de los medios, pero que no incluimos aquí por las limitaciones de espacio.

Las fuentes utilizadas son principalmente los tres periódicos españoles de información general con mayor difusión en estos momentos (*El País, El Mundo y Abc*), aunque recogemos informaciones de otros medios y consultamos autores que han trabajado sobre estas materias y publicado sus aportaciones teóricas y sus investigaciones, como hemos señalado ya. No se incluyen los contenidos recogidos en las secciones o ediciones de diferentes autonomías.

Finalmente, recordamos la distinción entre sexo y género**,** entendido éste como categoría construida social y culturalmente, producida históricamente y, por lo tanto, en constante evolución o transformación, más allá de las diferencias físicas, que definen la variable sexo (macho y hembra).

2. Enfoques sobre el género en *El País, El Mundo* y *Abc*

3.1. Coincidencias y diferencias generales

3.1.1. Protagonistas femeninas

En los ejemplares de los tres periódicos de 19 de marzo de 2013 y días siguientes se registra un mayor protagonismo de hombres que de mujeres, debido sin duda al hecho de que siguen siendo más los puestos de responsabilidad política, social, económica y cultural desempeñados por varones, que también tienen mayor presencia en la vida artística y deportiva, aunque prosiguen los avances hacia una mayor equiparación, como ha sucedido ya en otros sectores, uno de ellos el universitario.

Entre las protagonistas femeninas en las que coinciden los tres, con mayor o menor relevancia en las informaciones, durante el día 19, figuran ministras y políticas españolas con responsabilidades en los principales partidos, juezas, la presidenta alemana Angela Merkel, la presidenta argentina Cristina Fernández en su visita al Papa Francisco, la primera dama siria Asma Asad, Ana Botella (alcaldesa de Madrid), la princesa Corinna zu Sayn-Wittgenstein, María Victoria Álvarez (exesposa de de Jordi Pujol Ferrusola), Ángeles Pedraza (presidenta de la Asociación de Víctimas del Terrorismo), María del Mar Blanco (presidenta de la Fundación Víctimas del Terrorismo)…

En la sección de "Vox Populi", con la que *El Mundo* valora al alta o a la baja algunos de los protagonistas de cada jornada, cuatro de ellos son hombre y sólo uno es mujer, la alcaldesa de Lima, Susana Villarín, en la edición del día 19. En su equivalente de *Abc*, la sección de "Protagonistas", los tres son varones (todos con flecha en descenso), al igual que el autor de la frase del día. *El Mundo,* cuando recaba "la opinión de los economistas" sobre "las consecuencias del rescate a Chipre", entrevista a cuatro hombres y ninguna mujer.

Imágenes

La mujer consigue menos presencia en la información en la misma medida que en la representación gráfica, con distintos tipos de protagonismos o visibilidad: a) mujeres protagonistas, b) mujeres que desarrollan actividades de prestigio, c) protagonistas ocasionales o anónimas y d) usos "decorativos" y publicitarios.

a) Mujeres protagonistas

En primer lugar, son protagonistas las mujeres que ocupan lugares de alta responsabilidad política nacional o internacional, como los casos aludidos anteriormente.

Entre ellas aparecen también estos días la alcaldesa de Madrid, Ana Botella (por su intervención ante el comité evaluador del COI), Alicia Sánchez-Camacho (presidenta del PP de Cataluña), Mercedes Gallizo (exdirectora de Prisiones), Victoria

Álvarez (exnovia de Jordi Pujol Ferrusola, hijo del expresidente catalán), Susana Villarán (alcaldesa de Lima, que salva el cargo en un referéndum revocatorio); Asma Asad (esposa del presidente sirio, que acudió a un acto homenaje a las madres de los "mártires del régimen"), etc.

b) Mujeres que desarrollan actividades de prestigio

Entre otras mujeres que aparecen en los medios el pasado día 19 figura también Rebekah Brooks, exdirectora de *News of the World*, la cantante mexicana Julieta Venegas, por su nuevo disco "Los momentos"; la escritora Betina González, ganadora del premio Tusquets; la primera dama de Siria, Asma el Asad, Hillary Clinton, etc.

En la visita de Alfredo Pérez Rubalcaba al Instituto de Biocomputación y Física de Sistemas complejos de Zaragoza, son tres mujeres las que aparecen junto a él en la imagen, una de ellas con bata blanca de física (*El País*, 19-3-2013: 14). Y en la presentación de un autorretrato, atribuido ahora a Rembrandt, son también dos mujeres, con guantes blancos, quienes trabajan en su colocación (*Abc*, 19-3-2013: 50).

c) Protagonistas ocasionales o anónimas

Una mujer acapara el primer plano de la foto de portada de *El País* (19-3-2013: 1), en la que "Ciudadanos chipriotas se manifiestan ayer en Nicosia contra las condiciones del rescate de la UE". También en *El País* (19-3-2013: 8), una instantánea a cuatro columnas de ocho mujeres, unas con la cara oculta por globos y fotos y otras con el rostro descubierto, encabeza la información sobre el juicio al general Efraín de Ríos Montt. En el pie se señala que "un grupo de mujeres muestra fotos de sus familiares asesinados, en el día de la conmemoración de la guerra de Guatemala, el pasado 25 de febrero". En las páginas 34-35 son seis chicas las protagonistas de la foto, en cuyo pie se señala que "la universidad española afronta el debate de su reforma en plena ola de recortes". Y un grupo de colegialas acompaña a la escritora argentina Betina González ilustrando la entrevista que le hace *El País* (19-3-2013: 42), pero no se informa del motivo de su aparición en la imagen.

La niña Olga Sangrador, violada y asesinada por Juan Manuel Valentín, y las niñas de Alcácer, Miriam, Toñi y Desirée, muertas en 1972, son noticia en el debate sobre la doctrina Parot (*Abc*, 19-3-2013: 17).

d) Usos "decorativos" y publicitarios.

La imagen principal que ilustra la información de *El País* "Nuevo seísmo en Lorca: la burocracia" (19-3-2013: 21), es la de dos mujeres que "se abrazan frente a un edificio derruido en Lorca, dos días después de los terremotos del 11 de mayo de 2011".

La persona que lleva la pancarta de Madrid 2020 en la información gráfica de *El País* 19-3-2013: 3) es también una chica. En *El Mundo* (19-3-2013: Viajes 12), dos jóvenes atractivas centran la atención en la foto sobre el arte contemporáneo en Praga, para indicar que "las tiendas de diseño ponen el contrapunto en el casco viejo". En espacios publicitarios, la presencia es mayor, pero no es el objeto de este trabajo.

3.1.2. Columnistas y analistas

Resulta muy significativa la diferencia en la proporción de columnistas y analistas masculinos y femeninos. El día 19, contabilizamos en *El País*, al margen de los autores de informaciones y entrevistas, es decir, únicamente como columnistas y analistas, un total de diez firmas, de las que 8 corresponden a hombres (cinco con foto y tres sin ella) y sólo dos a mujeres (Rosa Montero, en la última) y Teresa Miras, en una "tribuna" de la sección de Vida y Artes). En *El Mundo* contabilizamos 17 firmas, sin contar las dos de obituarios, que también son masculinas, 15 de hombres (7 con foto y 8 sin ella) y 2 de mujeres, Araceli Monjas Martín (tribuna en "Otras voces") y Gina Montaner (en "Habemus papam"). De los 17 firmantes de *Abc*, 15 son hombres (12 con foto y 3 sin ella) y 2, mujeres: Edurne Uriarte (Opinión) y Beatriz Cortázar (Gente).

Son cifras que se confirman en días posteriores, concretamente, el 21, 22 y 23 de marzo, en los que los firmantes en *El País* son 32 hombres y tres mujeres; en *El Mundo* 40 escritores y tres escritoras y en *Abc*, 35 y nueve respectivamente, con un aumento considerable en este caso. En total, durante estos tres días, 107 textos opinativos suscritos por hombres y 15 por mujeres.

Los humoristas o dibujantes gráficos son todos hombres, como si el humor no hubiera llegado a la mujer: Peridis, El Roto y Forges en *El País*; Ricardo y Ulises en *El Mundo,* y Puebla y Ramón Gómez de la Serna (1932), en *Abc*.

Número de columnistas en *El País, El Mundo* y *Abc* (19 de marzo de 2013)												
	El País			*El Mundo*			*Abc*			*Total*		
Día-Mes	Homb	Muj.	Tot.	Homb.	Muj.	Tot.	Hom.	Muj.	Tot.	Homb.	Muj.	Tot.
19-3	8	2	10	15	2	17	15	2	17	38	6	44

Usos lingüísticos

Se va imponiendo el uso del femenino en numerosas profesiones y actividades (presidenta, ministra, alcaldesa, diputada…), aunque persiste el masculino en la juez, la fiscal..

El País, que prefiere la expresión violencia machista, emplea también como sinónimos los de violencia de género y violencia doméstica, destacando la primera en el titular ("La violencia machista se cobra dos vida en un día", 19-3-2013: 37). *El Mundo* alude en la misma noticia únicamente a violencia de género ("Dos nuevas mujeres asesinadas en su casa", 19-3-2013: 17).

En la línea de quienes defienden el uso del femenino, bien añadiendo "-a" o la palabra femenina, aparecen puntualmente expresiones como "al adolescente y a la adolescente" (*El País*, 19-3-2013: 42), o como "niños, niñas y adolescentes" ("Fundación Mapfre se adhiere al 'Plan Integral de Prevención: Niños, niñas y adolescentes con oportunidades'", *Abc*, 19-3-2013: 58).

El País (19-3-2013: 18) presenta a María Victoria Álvarez como "exnovia" -escrito unido- de Jordi Pujol Ferrusola y *El Mundo* (19-3-2013: 7) como "ex pareja" -escrito separado-, expresión que también emplea cuando informa sobre la mujer asesinada en Reus (19-3-2013: 17).

No faltan expresiones cuestionables como las de Ignacio Camacho cuando descalifica a la presidenta argentina por sus "muy retocados morros" y "sus dos capas de maquillaje titanlux" (*Abc*, 19-3-2013: 40), que no son el asunto de su visita al Papa. O las de Hughes cuando considera que llamar "locotorra" a Sonia Arenas y decir que tiene una teta falsa es propio de "un genio del espectáculo" ("Televerité", *Abc*, 19-3-2013: 69), salvo que se entienda como una ironía.

Sesgo ideológico

La ideología subyace en los encuadres informativos de los tres periódicos, reflejada en los temas elegidos y en su tratamiento.

Abc otorga más relevancia que sus colegas y competidores a la Familia Real. La imagen central de la doble página de "Enfoque" es para los príncipes con el obispo Martínez Camino y repiten los príncipes en una foto más pequeña con el matrimonio Rajoy. *El País* ofrece una imagen, en página 11, a cuatro columnas y también a todo color, pero únicamente del Príncipe Felipe y de Mariano Rajoy saludando a dos cardenales en la Embajada de España en Roma. *El Mundo*, por su parte, muestra a los príncipes Felipe y Leticia, en primer y segundo plano respectivamente, saludando al cardenal Santos, en una foto en blanco y negro a tres columnas en la página 26.

El País (19-3-2013: 10) titula la noticia de la recepción papal a la presidenta argentina de manera intencional, aunque sin salirse mucho del guion: "El Papa y Fernández escenifican la paz", pero en el subtítulo introduce un elemento valorativo al considerar al Papa como un "viejo rival político" y reflejando, en consecuencia, anteriores enfrentamientos. *El Mundo* (19-3-2013: 24-25) va un poco más allá en la intencionalidad y en la línea bélica: "Kirchner lleva su 'guerra' al Vaticano" "La presidenta pide al Papa que medie en el conflicto que mantiene con Londres por Las Malvinas". Y la cabecera del grupo Vocento se muestra más crítico con la presidenta argentina en su visita al papa, titulando desde la portada que "Cristina no estuvo a la altura". "Se refirió al Papa como Jorge, bromeó con que le había besado y quiso involucrarlo en el conflicto de las Malvinas. Dejó el avión oficial en Marruecos para evitar el embargo si lo llevaba a Roma". En interiores insiste: "Kirchner vuelve a perder los papeles y pide la mediación del Papa en Malvinas". "La presidenta de Argentina se refirió al Papa como 'Jorge' Y bromeó sobre un beso. 'Nunca me había besado un Papa', explicó tras su encuentro" (*Abc*, 19-3-2013: 38). El periódico dirigido por Bieito Rubido dedica más espacio que sus competidores al Papa Francisco: portada con Kirchner, la tercera, las páginas de "enfoque" (6 y 7), el espacio sobre "lo más leído", dos dobles páginas de sociedad, 44 y 45 y algunos artículos de opinión. En cambio, no aparecen en sus páginas los temas de las dos mujeres asesinadas, el referéndum para la revocación de la alcaldesa de Lima, las manifestaciones de Hillary Clinton sobre el matrimonio gay, etc.

Por otra parte, el periódico del Grupo Prisa destaca, como titular a cuatro columnas en una noticia a cinco, las declaraciones de la escritora argentina Betina González, según las cuales "un papa opuesto a las conquistas femeninas no es para festejar", sin aclarar si se opone a todas las conquistas femeninas o es una cuestión de moral católica.

En la información sobre el apoyo de Hillary Clinton al matrimonio gay, *El País* (19-3-2013: 44) no explica que la senadora y ex candidata presidencial haya cambiado de opinión, cosa que sí hace *El Mundo* (19-3-2013: 27), apuntando a que puede ser un giro inducido por las propias encuestas de Gallup, que muestran una evolución de la opinión pública, favorable en un 53% al matrimonio para todas las parejas. Un columnista de *Abc* (19-3-2013: 13), Ignacio Camacho, va más allá y pone en boca de un jesuita anónimo una frase bastante contraria: "no esperes grandes modificaciones doctrinales [del Papa], salvo que se saque un Concilio de la manga. Quiero decir en materia de moral sexual, de género, ese tipo de cosas que suelen interesar a la opinión pública laica".

El periódico dirigido por Javier Moreno reserva media página a la alcaldesa de Lima, Susana Villarán, que gana el referéndum convocado para revocarla en su cargo y destaca en el subtítulo que es socialdemócrata, sin otras alusiones a

su ideología o creencias ("Lima renueva la fe en la alcaldesa". "La regidora socialdemócrata Villarán gana por un estrecho margen el referéndum para revocarla en el cargo", *El País*, 13-3-2013: 7). El periódico de Pedro J. Ramírez, además de referirse a ella en la sección de "Vox Pópulo", donde señala que es "izquierdista cristiana" (*El Mundo*, 19-3-2013: 4), alarga la media página de información y añade que "se autodefine como de una izquierda moderna y progresista".

La cabecera del grupo Prisa dedica una página y dos columnas a la exposición sobre David Bowie en el Vitoria & Albert de Londres, mientras que la de Vocento llega a dos y la de Unidad Editorial se va a tres páginas completas. Los tres periódicos dedican algo menos de media página a la identificación de un autorretrato como obra de Rembrandt.

Al margen de Bowie, mientras que en las páginas de Cultura de *El País* tienen protagonismo dos mujeres (la cantante Julieta Venegas, por su disco "Los Momentos"), la escritora Betina González (por la publicación de su novela *Las Poseídas*), más la vicepresidenta a la Academia del Cine en la última, en las de *El Mundo* el protagonismo es masculino: el actor mexicano López Tarso, el escritor Philip Roth y el artista británico David Hockney, y el joven político alemán Leslie Pumm, en la última. *Abc*, aparte de Bowie, Las Fallas de Valencia y los toros, se diferencia también de sus colegas competidores en la sección de Cultura -seguramente la que más contenidos diversos aporta- y apuesta con media página por el arquitecto Toyo Ito, Premio Pritzker 2013.

Abc (19-3-2013: 58) se hace eco asimismo de la organización por la plataforma ciudadana HazteOir.org de un concierto benéfico para la defensa de la cristiana Asia Bibi, condenada a muerte en una cárcel de Pakistán, acusada de blasfemia y "convertida en un símbolo mundial de la persecución por motivos de conciencia".

3. Análisis de encuadres y contenidos de los tres periódicos

Contrariamente a lo que sucede en otros números, en los que se pueden encontrar páginas enteras dedicadas a reflexionar sobre el feminismo y la desigualdad de género, en los ejemplares del día 19 sólo localizamos alusiones a esta cuestión con motivo de violencia machista, reivindicaciones femeninas, defensa de la mujer, matrimonio de homosexuales…
Resulta especialmente llamativo el caso del periódico de Vocento, que dedica nueve páginas al Papa, sin contar la portada, algunas columnas de opinión y una de publicidad, y no selecciona el asunto de las dos mujeres asesinadas por violencia de género, las manifestaciones de Hillary Clinton a favor de los gays y lesbianas, el referéndum sobre la revocación de la alcaldesa de Lima, etc. Sí que ofrece, por el contrario, los recordatorios del asesinato de Olga Sangrador y del crimen de Alcácer, que incluimos en el análisis por lo que supone también de violencia contra la mujer, y dos columnas de opinión con alusiones al feminismo y al género.

3.1. Encuadres y contenidos explícitos de género en *El País*, 19-3-2013

Pág. ---- Valor núme-rico	Título del contenido y valoración
P. 37 Valor numé-rico: + 2 - 0	**Encuadre 1. "La violencia machista se cobra dos vidas en un día". "Ocho muertas a manos de sus parejas o exparejas en 2013"** Información sobre las últimas muertes violentas de mujeres. El periódico utiliza indistintamente en el texto las expresiones "violencia machista", "violencia de género" y "violencia doméstica". <u>Aspectos positivos: +1</u> (+1) Concede relevancia a la información sobre la muerte de dos mujeres, víctimas de la violencia de género, con texto y foto a tres columnas, en página impar y de salida, y recuerda que son la séptima y octava víctimas en lo que va de año. IMÁGENES (+1) El periódico ilustra la información con una foto de "una mujer [que] protesta en Brasil contra la violencia de género el 8 de marzo". Junto al rostro de una joven, en el que aparece pintada una gran boca gritando, un cartel en el que se indica que no se van a callar ante la violencia contra la mujer. <u>Aspectos negativos: 0</u> No se detectan.

P. 41 Valor numérico: + 3 - 0	**E.2. "La paradoja de ganar y perder en Julieta Venegas" "La cantante regresa con 'Los momentos', un disco marcado por el desamor y su reciente maternidad** Aspectos o elementos positivos: + 3 (+1) Se destaca su decisión de ser madre y el hecho de anteponer su hija a otras obligaciones. Entre los principales elogios o epítetos que se dedican a la cantante mexicana como los de "notoria artista" y "antiestrella", están también las frases "la mujer que hace casi tres años decidió ser madre soltera" y "la progenitora preocupada que ha retrasado este viaje promocional por una otitis de la niña". Se indica asimismo, reforzando su propia identidad, que es "la que guarda silencio sobre la identidad del padre". (+1) Se apoya también la reivindicación de la mujer cuando se señala que ha participado en todo lo que podía, expresamente en "festivales de música latina", de músicas del mundo, de mujeres…" IMÁGENES (+1) Fotografía a tres columnas de "la cantante Julieta Venegas, asomada a la Gran Vía madrileña". Aspectos o elementos negativos: 0 No se detectan.
P. 42 Valor numérico: + 4 - 2	**E.3. "Betina González, escritora: 'Un papa opuesto a las conquistas femeninas no es para festejar'"** . Aspectos positivos: (+4) (+1) Se destaca que ha sido la primera mujer en ganar el premio Tusquets, con la novela *Las poseídas*, que acaba de editarse en España. (+1) Se subrayan asimismo "las conquistas del feminismo y de la lucha por los derechos homosexuales". En este sentido la escritora manifiesta que "la elección de un papa que se sigue oponiendo a esas conquistas no me parece algo para festejar". (+1) En la información se hace mención expresa a la existencia de muchos "estereotipos en relación al adolescente y a la adolescente". IMÁGENES (+1) Fotografía a tres columnas de "Betina González, retratada la semana pasada en Buenos Aires". Aspectos negativos: - 2 (-1) No se explica por qué o cuándo el Papa Francisco se ha opuesto a las conquistas femeninas, únicamente se denuncia "la sexualidad normativa que la Iglesia católica prescribe y que ha permeado y persiste en nuestras sociedades a pesar de las conquistas del feminismo". El título, al señalar que el Papa se opone "a las conquistas femeninas", da la impresión de que se opone a todas las conquistas de la mujer y a sus derechos de igualdad. El público informado puede saber que el Pontífice se opuso, siendo arzobispo en Argentina, a la legislación sobre el aborto y el matrimonio gay. IMÁGENES (-1) En la foto de Ricardo Ceppi, un contrapicado, aparecen un grupo de chicas adolescentes, ataviadas con vestidos de colegios religiosos o privados, pero no se explica quiénes son o qué relación tienen con la noticia. Puede discutirse si el contrapicado es la mejor técnica en una foto de adolescentes ataviadas con falda.
P. 44 Valor numérico: + 2 - 0	**E. 4. "Hillary Clinton entrega su apoyo 'personal' al matrimonio gay". "La exsecretaria de Estado difunde un vídeo en Internet"** Se acompaña la información con una pequeña foto a una columna de Hillary Clinton. Aspectos positivos (+ 2) (+1) Se valora positivamente el hecho de que la exsecretaria de Estado defienda expresamente el matrimonio gay. (+1) Asimismo se subraya que gais y lesbianas son personas que merecen los mismos derechos de ciudadanía. Aspectos negativos: 0 No se detectan.

P. 54 Valor numé-rico: + 3 - 0	**E. 5. "A la danza en este país no se le da ninguna bola", "Almuerzo con… Marta Etura"** Marta Etura fue la ganadora del Goya por Celda 211 y es vicepresidenta de la Academia de Cine desde 2011. Aspectos positivos: +3 (+1) Se indica que "no es una mujer conformista". (+1) Reivindica el papel de la mujer en el cine y la igualdad en los diversos campos. Se señala en concreto, aunque sea en el último párrafo y sin otros recursos tipográficos, que "clama contra la falta de grandes personajes femeninos en el cine", porque "las mujeres están muy lejos de ocupar el lugar que se merecen, también en el cine. El único que escribe personajes femeninos potentes es Almodóvar". IMÁGENES (+1) Foto vertical a dos columnas de la protagonista mirando a la cámara. En el pie se indica: "Etura se estrena como bailarina en el espectáculo *Return*" Aspectos negativos: 0 No se detectan
Total: 5 encuadres analizados el día -3-2013 **Aspectos positivos: 14** **Aspectos negativos: 2**	

3.2. Encuadres y contenidos explícitos de género en *El Mundo*, 19-3-2013

Pág. ---- Valor núme-rico	Título del contenido y valoración
P. 17 Valor numé-rico: + 2 - 0	**Encuadre 1. "Dos nuevas mujeres asesinadas en su casa" "La Policía detiene al marido de una en Écija y a la expareja de la otra en Reus"** Aspectos positivos: + 2 (+1) Aunque la información se reduce a tres párrafos y sin acompañamiento gráfico, va abriendo página a 4 columnas sobre un anuncio rompepáginas o americano. (+1) Se alude a "violencia de género" y se lamenta la "funesta estadística de mujeres asesinadas por su pareja o ex pareja (ocho en lo que va de año". Aspectos negativos: - 0 No se detectan.
P. 27 Valor numé-rico: + 3 - 0	**E. 2. "Clinton defiende el matrimonio gay" "En un vídeo con aire de campaña electoral, respalda el derecho que antes rechazaba"** Aspectos positivos: + 3 (+1) Se destaca la defensa del matrimonio gay por la senadora norteamericana, explicando que ha cambiado de postura, tal vez en la línea de la opinión pública, favorable ahora en un 53%. (+1) El periódico alude asimismo a que Hillary Clinton "se refirió también a los derechos de las mujeres", aunque lo hace muy de pasada y sin desarrollarlo más. IMÁGENES (+1) Si bien se trata de una información que ocupa poco más que un faldón y algo menos que la media página, el periódico acompaña el texto con una imagen de la ex candidata presidencial: "Hillary Clinton sonríe en un acto público en febrero". Aspectos negativos: 0 No se detectan.

P. 43-45 Valor numé-rico: + 2 - 0	**E.3. "Pero, ¿quién diablos es David Bowie?"** El museo Victoria & Albert de Londres reúne las mil vidas del Camaleón en más de 300 piezas". Aspectos positivos: (+2) (+1) Se explica, como un valor, que "su desvergonzada ambigüedad sexual fue determinante para que las mujeres pudieran expresar su fuerza masculina sin perder en *glamour* y sensualidad y para que los hombres pudieran mostrar su lado coqueto y femenino sin dejar de ser varoniles". IMÁGENES (+1) Todas las fotos han sido seleccionadas por su valor artístico y para entender mejor su imagen continuamente transformada. Aspectos negativos (0) No se detectan.
P. 52 Valor numé-rico: +3 -0	**E. 3. "El Obama `liberal´de Alemania" "El nuevo referente de las juventudes del partido Liberal alemán combina su pasión por la política con el trabajo en el sex´shop de su madre"** Información sobre Leslie Pumm, presentado como el icono joven del Partido Liberal Alemán". Aspectos positivos: + 3 (+1) Asegura que "las mujeres son más atrevidas", aunque aparece en la información muy al final, de forma aislada y sin mayor desarrollo. (+1) Se muestra también contrario al tratamiento que se da a la homosexualidad, considerando que "es la mayor discriminación del siglo XXI" IMÁGENES (+1) Foto del protagonista, a dos columnas, que refuerza la información. Aspectos negativos: 0 No se detectan.
Total: 4 encuadres analizados el día 19-3-2013 **Aspectos positivos: 10** **Aspectos negativos: 0**	

1176

3.3 Encuadres y contenidos explícitos sobre género en *Abc,* 19-3-2013

Pág. ---- Valor núme-rico	Título del contenido y valoración
P. 13 Valor numé-rico + 0 - 1	**Encuadre 1. "Conversaciones en Roma (I)" "Esta elección supone un volantazo al etnocentrismo tradicional de la Iglesia. Ése es el verdadero cambio de paradigma"** Columna de Opinión de Ignacio Camacho Aspectos positivos: + 0 No detectados. Aspectos negativos: - 1 (-1) El autor pone en boca de un jesuita en Roma que no es previsible que el Papa realice grandes modificaciones doctrinales "en materia de moral sexual, de género" y considera que son "ese tipo de cosas que suelen interesar a la opinión pública laica", minimizando que pudieran interesar también en otros sectores.

P. 17 Valor numé-Rico: + 3 - 0	**E. 2. "Asesinato de Olga Sangrador"** Información para recordar, con motivo del debate sobre la "doctrina Parot", la violación y asesinato de de la menor de 9 años Olga Sangrador, en 1992, en Villalón de Campos (Valladolid). Aspectos positivos: + 3 (+1) El periódico recuerda este caso de violencia machista aludiendo a Manuel Valentín Tejero como "autor del asesinato, rapto y violación de la menor". Insiste en los cargos de "violación, rapto, abusos deshonestos y escándalo público", denunciando también que era un violador reincidente. (+1) El objeto del periódico es que en este caso de violación y asesinato, como en otros, se cumpla la condena, ya que en el de Juan Manuel Valentín Tejero, si saliera de prisión, cumpliría sólo 20 de los 64 años de condena. IMÁGENES (+1) Imagen a dos columnas de la niña asesinada e imagen botón del violador. Aspectos negativos: 0 No se detectan.
P. 17 Valor numé-rico: + 3 - 0	**E.3. "Crimen de Alcácer"** Como en el caso anterior, se trata de recordar el crimen de Miriam, Toñi y Desirée, desaparecidas el 13 de noviembre de 1992 cuando hacían autostop y fueron encontradas muertas 75 días después. Aspectos o elementos positivos: + 3 (+1) Se denuncia que uno de los acusados, Antonio Anglés, logró huir y aún figura entre los delincuentes más buscados. (+1) El objetivo de la información es que Manuel Ricart cumpla su condena por cuatro violaciones, robo, hurto, etc. Se señala que de salir ahora habría cumplido 20 de los 186 años a los que fue condenado y que "habría saldado cada asesinato con menos de siete años de cárcel". IMÁGENES (+1) Fotos a columna de cada una de las chicas muertas y foto tipo botón de Manuel Ricart. Aspectos o elementos negativos: 0 No se detectan.
P. 46-47 Valor numé rico: + 3 - 0	**E.4. "El David Bowie definitivo regresa a la Tierra tras diez años de recogimiento"** "El Victoria & Albert de Londres inaugura la primera retrospectiva sobre el artista, que ha colocado ya su nuevo disco en el número 1 en ventas". Aspectos positivos + 3 (+1) El autor explica, tras relatar ampliamente sus méritos artísticos, que "se declaró gay en 1972 y bisexual unos años más tarde, para afirmarse 'heterosexual en el armario' una década después. Asimismo centra su "constante travestismo en el gran espectáculo de sí mismo, que ha orquestado siempre minuciosamente". (+1). Se considera positivo su ejercicio de libertad y el hecho de que se expongan "varias cartas de fans agradeciéndole por animarles a salir de sus respectivos armarios identitarios". IMÁGENES (+1) Todas las imágenes son cuidadas y positivas, con predominio de la intencionalidad artística. Aspectos negativos (0) No se detectan.
P. 72 Valor numé-rico: + 0 - 1	**E.5. "Padres"** Columna de opinión de Ignacio Ruiz-Quintano quien considera en clave de humor que "tres patas de la cultura franquista quedan en pie: la promoción de la bicicleta, el día de la madre y el día del padre" . Aspectos positivos: 0 No de detectan, porque aunque concede cierta importancia al "día de la madre", lo considera como un elemento persistente de cultura franquista. Aspectos negativos: - 1 (-1) Considera que vivimos "en un mundo feminista", lo cual no parece muy demostrable dada la desigualdad existente aún en cuanto a derechos, retribuciones, ocupación de cargos de responsabilidad, etc.
Total: 5 encuadres analizados el día 19-3-2013 **Aspectos positivos: 9** **Aspectos negativos: 2**	

Resultados comparativos de encuadres sobre género en *El País, El Mundo* y *Abc*

(19 de marzo de 2013)

Aspectos o elementos positivos y negativos de cada encuadre

	El País				*El Mundo*				*Abc*			
Día-Mes	Nº enc	As-pec-tos +	As-pec-tos -	Ba-lance	Nº enc	As-pec-tos +	As-pec-tos -	Ba-lance	Nº enc	As-pec-tos +	As-pec-tos -	B a - lance
19-3	5	14	2	+12	4	10	0	+10	5	+9	-2	+7

Conclusiones

Como conclusión del estudio, podemos extraer las siguientes consideraciones respecto al tratamiento del género en las tres cabeceras nacionales de mayor difusión en sus ejemplares del día 19 de marzo, teniendo en cuenta también el tratamiento de días sucesivos:

1. En los tres periódicos predominan los encuadres positivos expresos sobre el género, destacando el caso de *El País*, que obtiene un balance de 12 elementos positivos (14-2) en el ejemplar del día 19, frente a los 10 de *El Mundo* (10-0) y 7 de *Abc* (9-2).

2. Mayor protagonismo masculino que femenino en las noticias por el hecho de que hay más hombres que mujeres en puestos políticos de responsabilidad, económicos, sociales, culturales, deportivos…

3. Aumenta la presencia femenina en la vida pública y su repercusión en los medios, pero aún está lejos de igualar a los hombres.

4. Las imágenes de mujeres son debidas tanto a sus cargos y responsabilidades, como al desarrollo de actividades de prestigio, pero también a protagonismos ocasionales y anónimos y a usos decorativos y publicitarios.

5. Gran desproporción entre columnistas o analistas masculinos y femeninos, con un total de 38 entre los primeros y solo 6 mujeres en los tres periódicos del día 19. La cifra es proporcional a la de los días 21 a 23, cuando contabilizamos 107 textos opinativos firmados por hombres y sólo 15 por mujeres.

6. Avances en la imposición del femenino en numerosas profesiones y actividades (presidenta, ministra, alcaldesa, diputada….), aunque persiste el masculino en otras (juez, fiscal…).

Se utiliza la expresión "violencia machista" y también, como sinónimos, las expresiones "violencia de género" y "violencia doméstica".

Aunque no se asume la recomendación feminista de citar siempre el masculino y el femenino, sí que se hace puntualmente: "el adolescentes y la adolescente", "niños, niñas y adolescentes", etc.

Persisten expresiones de descalificación imbuidas de mal gusto, como "muy retocada de morros", "dos capas de maquillaje titanlux", "locotorra", "teta falsa", etc.

7. Contenidos y encuadres con sesgo ideológico: Mayor presencia de la Familia Real y de la Iglesia en *Abc*, que dedica a la entronización del Papa Francisco nueve páginas, más varios artículos y una de publicidad, y desatiende temas relevantes para los otros medios como la muerte de dos mujeres por violencia machista o las declaraciones de Hillary Clinton a favor de la boda de homosexuales. *El País*, por su parte, dedica media página a la crítica de la escritora argentina Betina González al Papa, en una información de la que no se hacen eco las otras cabeceras. *Abc* apoya un concierto benéfico en defensa de la cristiana Asia Bibi, condenada a muerte en Pakistán por sus creencias; cuestión que ignoran sus colegas.

Es curioso, como señalamos antes, el lenguaje bélico que utilizan *El País* y *El Mundo* para informar o comentar la visita de la presidenta argentina al Pontífice y lo que subyace a cada uno de los titulares en los tres medios: "El papa y Fernández escenifican la paz", titula *El País*, apuntando a una "guerra anterior", que no fue tanto. *El Mundo* sigue en plan bélico: "Kirchsner lleva su guerra al Vaticano", dando a entender que le pide su mediación en el conflicto de Las Malvinas. Y *Abc* ataca directamente a la presidenta, descalificada por sus columnistas: "Cristina no estuvo a la altura", "vuelve a perder los papeles".

Los tres medios coinciden en destacar en su sección de Cultura la figura de David Bowie, quien, según recoge *Abc* (19-3-2013: 47), se declaró gay en 1972, luego bisexual y finalmente "heterosexual en el armario". Al margen de esta coincidencia, las páginas de Cultura de *El País* dan protagonismo a tres mujeres, las de *El Mundo*, a tres hombres, y las del periódico de Vocento a las Fallas de Valencia, a las fiestas de España y al arquitecto japonés Toyo Hito, Premio Pritzker 2013.

Son en definitiva constantes o tendencias que hemos venido observando en otros análisis publicados ya, aunque continuamos la investigación para obtener muestras más representativas.

Bibliografía

Fernández Alameda, Carlos (2011), tesis doctoral "La creación del deportista/mito en la prensa deportiva española", Madrid, Universidad Complutense, 6-10-2011.

Fernández Fernández, Maximiliano (2009), "Lenguaje violento en los medios de comunicación españoles", en *PILAR Presse, Imprimés, Lectura dans l´Aire Romane*, octubre, pp. 193-208.

_____ (2012), "La representación de los fenómenos migratorios en la prensa española. Estudio comparativo de *El País, El Mundo* y *Abc*", en *PILAR Presse, Imprimés, Lectura dans l´Aire Romane*, octubre, pp. 89-107.

_____ (2013), "La diversidad y la discriminación en encuadres de *El País, El Mundo* y *Abc*", en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol 19, 1, pp. 91-106.

Igartua, Juan José y Humanes, María Luisa, eds. (2004), *Teoría e investigación en comunicación social*, Madrid, Síntesis.

Muñiz Muriel, Carlos; Igartua Perosanz, Juan José; De la Fuente, Juan Montse, y Otero Parra, José Antonio (2009), "Narrando la inmigración: análisis del tratamiento informativo y evaluación de los efectos de las noticias en España", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, nº 207, septiembre-diciembre, pp. 117-135.

Valkenburg, Patti; Semetko, Holli y De Vreese, Claes H. (1999), "The effects of news frames on reader´s thoughts and recall", en *Communication Research*, vol 26, USA, Sage.

Valkenburg, Patti; Semetko, Holli (2000), "Framing European politics: a content analysis of press and television news", en *Journal of Communication*, vol. 50, nº 2, pp. 93-109.

Hemerografía

Abc, 19-23/3/2013

El Mundo, 19-23/3/2013

El País, 19-23/3/2013.

ELCONCEPTO DE“COMUNICACIÓN”EN LOS DOSPARADIGMAS DE LA TEORÍA CRÍTICA

Miguel Jesús Galé[1]

Resumen

El presente artículo abordará el análisis al que el concepto de “comunicación” ha sido sometido a lo largo de los dos paradigmas de la teoría crítica por parte sus dos autores más representativos, Adorno y Habermas. Ambos autores abordan el fenómeno de la comunicación o el habla cotidiana teniendo presente en todo momento la cosificación a la que ésta es sometida por parte de las relaciones de mercado. Para ambos autores, el habla se constituye en la llamada sociedad de consumo como una relación de intercambio de significantes desprovistos de significado, esto es, sin la fuerza crítica suficiente para poner racionalmente en cuestión el propio sistema social en cuanto marco constitutivo de la relación. Adorno y Habermas, sin embargo, no establecen una valoración final coincidente respecto de las posibilidades políticas del habla.

Palabras clave: comunicación, capitalismo, consumo, conversación, ideología.

Con la expresión “Teoría Crítica” hacemos referencia a todas aquellas generaciones de filósofos y sociólogos alemanes de la segunda mitad del siglo XX reunidos, ya por consenso o por contraste con sus puntos fundamentales, en torno al planteamiento recogido en la obra de 1937 de Max Horkheimer *Teoría tradicional y teoría crítica*. Dicha obra constituye a todos los efectos “el modelo teórico paradigmático que mejor ha sabido conjugar el proyecto de un diagnóstico de la actualidad orientado históricamente con un análisis social fundado sobre bases empíricas” (Honneth, 2009). A este respecto, es preciso distinguir dos paradigmas o modelos teóricos fundamentales que recorren el desarrollo de dicho proyecto, estando orientados cada uno de ellos respectivamente en torno a las figuras de Adorno, de la llamada primera generación de teóricos-críticos, y Habermas, de la conocida como segunda generación. La diferencia de planteamientos entre ambos paradigmas puede ser abordada desde diversos ángulos, si bien el *leit motiv* que hemos elegido en el presente escrito es el de considerar el modo en que cada uno de los autores mencionados (siendo cada cual representativo de un paradigma distinto, en suma) aborda e interpreta la comunicación en cuanto fenómeno social. A lo largo de las líneas que siguen desarrollaremos los rasgos que la noción de comunicación presenta en los dos autores mencionados, así como las diferencias existentes entre ambos planteamientos.

1. De la discusiónracionalal debate de lo trivial.

Adorno concibe estructuralmente el fenómeno de la comunicación cotidiana como la consecuencia de la peculiar alteracióndel equilibrio entre lo público y lo privado ocurrido con la crisis de la sociedad liberal-burguesa y la constitución del capitalismo de masas o capitalismo avanzado [*Spätkapitalismus*]. La comunicación se manifiesta en este nuevo contextoeconómico como un tipo de relación socialconstituida a partirde dos supuestos. El primero de ellos es la desconexión […] o el “descuajamiento de la esfera íntima de la base de la propiedad capitalista” (Habermas, 1994), y el consiguiente debilitamiento del vínculo existente entre la condición propietaria del *bourgeois*, y la condición autónoma del *homme* en cuanto persona privada. El segundo es la sustitución de la vieja forma burguesa de sujeción de la vida íntima (i.e. la propiedad familiar) por “nuevas relaciones de dependencia” (Habermas, 1994)basadas en el consumo. Semejante sustitución trae consigo la pérdidadel potencial político, comunicativo, liberado a través dela desconexión antes aludida, el hecho de que dicho potencial se tradujese efectivamente en la articulación de una esfera en y a partir de la cual los sujetos, en el marco de la discusión sobre asuntos públicos, llegasen a tomar “como *citoyens* las condiciones de su existencia privada” (Habermas, 1994). Adorno (2006) expresa este tránsito, que lo es tanto de sustitución de unas relaciones de dominio por otras como de represión de toda posibilidad política, del siguiente modo:

Desde que el amplio aparato de distribución de la industria concentrada al máximo reemplaza a la esfera de la circulación, inicia ésta una curiosa post-existencia. Mientras para las profesiones intermediarias desaparece la base económica, la vida privada de incontables personas se convierte en la propia de los agentes e intermediarios; es más: el ámbito entero de lo privado es engullido por una misteriosa actividad que porta todos los rasgos de la actividad comercial sin que en ella exista propiamente nada con que comerciar. […] El concepto de relaciones, una categoría de la mediación y la circulación, nunca ha dado tan buen resultado en la verdadera esfera de la circulación, el mercado, sino en jerarquías cerradas, de tipo monopolista. Siendo así que la sociedad entera se vuelve jerárquica, las oscuras relaciones se agarran a donde quiera que aún se da la apariencia de libertad. (p. 27)

1 Universidad de Zaragoza.

El diagnóstico adorniano presenta por tanto la modificación de la "vida privada", o de la vida íntima, presente en la fase avanzada del capitalismo, como la consecuencia de la invasión de fuerzas económicas desconocidas sobre el *intérieur*, la esfera íntima burguesa constituida sobre el contradictorio esfuerzo ético del individuo por fundamentar su acción privada en normas universalmente aplicables, con vistas a mantenerlalibre de la instrumentalización propia de las relaciones económicas.La promesa política, universal, de libertad anticipada en la actividad intelectual, literaria, desarrollada en el *intérieur* burgués, que fuera generadora de normas éticas susceptibles de ser sometidas a discusión pública, se ve sin embargo malograda en cuanto que, en el contexto del capitalismo avanzado, "la ocupación con las cosas del espíritu se ha convertido con el tiempo 'prácticamente' en una actividad con una estricta división del trabajo, con ramas y números *clausus*" (Adorno, 2006). Habermas (1994), asumiendoen *Historia y crítica de la opinión pública*la problemática heredada de Adorno, presenta así el consumo de masascomo rasgo definitorio de una re-contextualización de las relaciones sociales basada en la invasión de lo privado por una esfera pública desprovista, valga la paradoja, de su carácter intrínsecamente *público*, o político:

El tipo ideal burgués percibió que se estaba constituyendo una publicidad literaria a partir de la bien fundamentada esfera íntima de la subjetividad inserta en público. En vez de ello, esa publicidad constituye hoy una puerta de entrada para las incursiones furtivas de fuerzas sociales que, a remolque de la publicidad consumidora de cultura propia de los medios de comunicación de masas, penetran en el espacio de intimidad de la familia nuclear. El ámbito íntimo desprivatizado es publicísticamente socavado, una pseudopublicidad desliterada retrocede al ámbito de confianza de una especie de superfamilia.(p. 191)

La implementación de los canales comunicativos de consumo (*mass media*) en la sociedad capitalista avanzada surge por tanto en estrecha conexión con la constitución de una esfera pseudopública en la que la discusión política fuera menoscabada de tres maneras: a) mediante la crisis de sentido de las instituciones que en la sociedad burguesa garantizaban las condiciones de la discusión racional sobre asuntos públicos; b) mediante la organización e instrumentalización de la conversación en cuanto bien de consumo; c) mediante la elaboración de una imagen ideológica de la realidad, en cuanto relato recurrente y autoconclusivo. En las líneas que siguen desarrollaremos cada uno de dichos aspectos.

2. La crisis de sentido institucional.

La constitución de una, en palabras de Habermas, "pseudopublicidad desliterada", tiene como una importante causa la sustitución, en el contexto capitalista avanzado, de los viejos marcos institucionalesconstituidos en torno a la interiorización y discusión de referencias literarias tales como el círculo familiar y el salónburguéspor nuevas formas de socialidadbasadas en el *ocio*. Estas nuevas formas, a diferencia delas anteriores, sonactividades colectivasorganizadas en torno a la recepción individual y pasiva de estímulos audiovisuales, así comofundadas en la explotación de las emociones y en la "abstinencia de todo raciocinio literario y político" (Habermas, 1994). Dicha "desliteración" de lo público trae consigo que la lectura se vea reducida a una actividad de consumo privado, lejos de constituir por sí misma el elemento en torno al cual organizar institucionalmente la esfera pública:

También en la ida colectiva al cine, o en la colectiva recepción de imágenes radiofónicas o televisivas, se ha disuelto la relación característica de la privacidad inserta en público: la comunicación del público culturalmente raciocinanteestá circunscrita a la lectura, que se practica en la hogareña clausura de la esfera privada. La ocupación del ocio del público consumidor de cultura, en cambio, tiene lugar en un clima social, y no necesita cuajar en discusiones: junto a la pérdida de la forma privada de la apropiación, desaparece también la comunicación pública acerca de lo apropiado. La interrelación dialéctica característica de esa comunicación es desleída en el marco social de la actividad de grupos. (p. 192)

El lamento por la corrosión o "desleimiento" de la "interrelación dialéctica" garantizada en las instituciones políticas burguesasy fundada sobre el texto constituye de hecho uno de los *leitmotivs* de la obra adorniana. Con la expresión "dialéctica del tacto", Adorno hace referencia en su obra *Minima moralia* al rasgo más propio del tipo de interacción establecida dentro del marco institucional de la "publicidad burguesa" (Habermas, 1994). El tacto, lejos de ser tan solo un vacío ceremonial de gestos, era representaciónde la "específica fuerza" (Habermas, 1994) política dada por la institución a los contactos sociales implicadosen ella; era aquello que expresaba, en suma, que la publicidad o, si se quiere, la institucionalidad, se constituía como una esfera distinta a la del mercado. Mientras en ésta última las personas privadas se reúnen en calidad de una desigual relación de clase establecida entre capitalistas y asalariados, en la institución lo hacen "en calidad de público" (Habermas, 1994), es decir, en calidad de individuos universal e igualitariamente sujetos a unas mismas normas en cuanto tales *sujetos* que son. Según las propias palabras de Adorno (2006), el tacto, en cuanto expresión de una específica e innombrada "fuerza" institucional, implicaba pues lo siguiente:

El tacto no significaba simplemente la subordinación a la convención ceremonial […]. La función del tacto era, antes bien, tan paradójica como el lugar de su ubicación histórica. Pretendía la conciliación, en sí imposible, entre la inspiración paraoficial de la convención y la inspiración rebelde del individuo. El tacto no podía adquirir definición de otra forma que en dicha convención. Ésta representaba, bien que de forma muy atenuada, lo general constituyente de la sustancia de la propia inspiración individual. El tacto es lo que determina la diferencia. Se asienta sobre divergencias conscientes. (p. 41)

En el marcode la institución regulada por el tacto, la acción individual deja así de manifestarse exclusivamente como el resultado de una persecución de poder social o interés económico, sino ante todo como *reconocimiento* en aquello

"general" de lo cual el interés individual extrae su "inspiración" y su concreta "sustancia". La racionalidad propia de la institución no es tanto pues, a diferencia de la del mercado, la del "pensamiento calculador que organiza el mundo para los fines de la autoconservación", como la de la "consciente solidaridad del todo" anticipada en la "idea de una libre convivencia de los hombres en la que éstos se organizan como sujeto universal" (Horkheimer y Adorno, 2005).La promesa de emancipación planteada por la institución se ve sin embargo desmentida en el momento de la constitución de un mercado de ocio o "industria cultural" y de la creación de nuevos vínculos sociales organizados en torno al consumoen las sociedades del capitalismo avanzado. La institución deja en consecuencia de ser el "substrato […] de la comunicación pública" y la "garante […] de los contactos sociales" (Habermas, 1994) para pasar a serlo las llamadas *group activities* deportivas y culturales, las idas colectivas al cine y los visionados y audiciones masivas de televisión y radio. El tacto, en el nuevo contexto de relaciones capitalistas, pierde así toda función y todo sentido político intrínseco, en tanto que pierde a la institución como a su principal objeto.En un contexto como este, en que la igualdad de todas las clases en la institución se sustituye por la igualación de las clases bajas (ahora llamadas *medias*) en el consumo, la *transparencia*de aquello de lo que se habla y la inmediatez a la hora de abordarlo en la conversación privada se ve por todas partes paradójicamente exaltada: "la pregunta por el estado de la persona, que desde no hace mucho exigía y esperaba la educación, se convierte en pesquisa o en ofensa, y el callar sobre temas delicados, en vacía indiferencia tan pronto como deja de haber reglas de qué puede y de qué no puede hablarse" (Adorno, 2006).Semejante diagnóstico de Adorno, lejos de expresar exclusivamente el malestar de que es objeto alguien de procedencia burguesa al verse invadido por la "camaradería chabacana" (Adorno, 2006) de las clases bajas, constituye ante todo la constatación y denuncia, en favor de esas mismas clases bajas, de laestructuración ideológica de lo inmediato y transparente en el capitalismo avanzado, de laimplantaciónde la transparencia comunicativa como instrumento de dominación socioeconómica, en suma:

Las relaciones privadas entre los hombres parece que se forman siguiendo el modelo del *bottleneck* industrial. Aun en la más reducida comunidad, su nivel se pliega al del más subalterno de sus miembros. Así, el que en una conversación habla de cosas fuera del alcance de uno solo, comete una falta de tacto. La conversación se limita, por motivos de humanidad, a lo más próximo, chato y banal cuando está presente un solo 'inhumano'. Desde que el mundo le ha cortado al hombre el habla, el incapaz de argumentar ostenta la razón. […] Como el *bottleneck* no conoce ninguna instancia que esté por encima de lo fáctico, cuando el pensamiento y el discurso no pueden menos de remitir a tal instancia, la inteligencia se torna ingenuidad, y eso lo perciben los imbéciles. La conjura con lo positivo actúa como una fuerza gravitatoria que todo lo atrae hacia abajo. Se muestra superior al movimiento que se le opone cuando cesa todo debate con él. El diferenciado que no quiere pasar inadvertido mantiene una actitud de estricta consideración hacia todos los desconsiderados. Éstos ya ni necesitan sentir ninguna intranquilidad de conciencia. La debilidad de espíritu, confirmada como principio universal, aparece como fuerza para vivir. (p. 191)

La exaltación de una presumible transparencia en aquello de lo que se conversa yen el modo en que se hacesignifica pues para Adorno la contrapartida de un contexto en el queel "debate de lo trivial", al cual se accede de forma fácil y acrítica, ha sustituido a "la tendencia a la controversia propia del interés público" (Muñoz, 2000), que a menudo requiere un esfuerzo comprensivo adicional por parte de los participantes. El debate de lo trivialse manifiesta entonces como expresión de una situación de dominio de clase invisibilizada ante la igualación de las masas en el consumo y desprovista de los mecanismos institucionales pertinentes para su subsanación: "la caja de resonancia de una capa culta educada en el uso público del entendimiento se ha hecho añicos; se ha escindido el público en minorías de especialistas no públicamente raciocinantes, por un lado, y en la gran masa de consumidores receptivos, por el otro" (Habermas, 1994). La erradicación de la sustancia política anticipada en el ceremonial que regulaba los mecanismos institucionales constituye así, para Adorno (2006), la expresión de la escisión de *lo* público, así como de la perpetuación de las relaciones de clase:

Bajo la exigencia de tratar al individuo como tal, y sin preámbulos, de forma absolutamente digna yace el celoso control de que cada palabra dé cuenta por sí misma y de modo tácito de lo que el interlocutor representa en la esclerosada jerarquía que a todos abarca y de cuáles son sus perspectivas. […]. La cancelación de las convenciones como un ornamento anticuado, inútil y exterior no hace sino confirmar la exterioridad máxima: la de una vida dominación directa. (p. 42)

3. La quiebra de la expectativa política de la conversación.

El diálogo o la conversación privada constituía en la fase liberal del capitalismo el medio o, mejor dicho, la fuerza o el elemento en el cual al burgués consumidor de cultura "le era dado apropiarse de modo completo" (Habermas, 1994) de la sustancia racional de las mercancías culturales que consumía, de aquello que convertía a éstas en cuerpos con propiedades específicas, en sujetos en sí mismos. El raciocinio "estaba fundamentalmente excluido de las relaciones de intercambio, se mantenía como centro de aquella esfera en la que el propietario privado coincidía en calidad de 'hombre', y sólo en calidad de tal, con los demás" (Habermas, 1994). En la conversación privada y semiprivada, la sustancia específica de la mercancía cultural, su valor de uso, era alquímicamente obtenida, rescatada, de tal forma que aquélla se veía al fin librede su maldición en cuanto valor de cambio. La conversación constituía así una suerte de *aletheia* a la vez que de *paideia*, así como un enlace entre lo privado y lo público, pues se trataba de un aprendizaje en el cual el individuo universal, ya no el propietario, descubría en su interlocutor a alguien dotado de dignidad y autonomía, análogo

a una obra de arte sujeta a criterios de racionalidad universalmente asumibles. La filosofía idealista de un Scheliermacher o un Humboldt representaba así la conversación como una actividad que en sí misma era autosubsistente y no estaba condicionada por materialidad alguna, pero que sin embargo contenía a su vez una promesa de transformación material través de la implantación de unas relaciones sociales libres de poder: "el núcleo del idealismo especulativo, la doctrina del carácter objetivo del espíritu que va más allá de la persona individual meramente psicológica, fue a la vez el principio de la educación en tanto que principio de un ser espiritual que no puede ponerse directamente al servicio de otro, que no puede ser medido directamente a la luz de los fines de éste" (Adorno, 2004). La invasión de la vida íntima por parte de la economía, la pérdida de sentidopolítico del trato o "tacto" institucional y la igualación de las clases bajas en el consumo y la discusión trivial, haceque la relación entre lo público y lo privado sufra un desequilibrio irreversible durante la fase avanzada del capitalismo. Adorno (2010) niega entonces, contra la expectativa inicial del idealismo, que la conversación privada pudiera ya ofrecer en un contexto semejante cualquier posibilidad de emancipación política (al menossegún las condiciones inicialmente planteadas por la filosofía idealista):

La transformación virtual del mundo en mercancías, la determinación por parte de la maquinaria social de lo que se piensa y se hace, convierte al lenguaje en algo ilusorio, que decae bajo la maldición de lo que siempre es igual, hasta convertirse en una serie de juicios analíticos. […] La conversación ya sólo trata de lo que figura en el catálogo de la omnipresente industria: informaciones superfluas sobre la oferta, la cáscara vacía del diálogo, cuya idea era encontrar lo que uno no sabía ya. Privado de esta idea, el diálogo estaría maduro para desaparecer. Los seres humanos completamente colectivizados y que se comunican sin cesar tendrían que prescindir al mismo tiempo de toda comunicación y admitir que son las mónadas mudas que han sido en secreto desde que empezó la era burguesa. Se hunden en una infancia arcaica. (p. 90)

La conversación en cuanto actividad capaz de subsistir por sí misma y de ofrecer por sí misma una promesa políticamente emancipatoria se revela entonces como una proyección propia de la psicología burguesía, en cuanto que ésta es incapaz de situar socialmente su propio punto de vista (Lukács, 1978). La burguesía contemplaba efectivamente como autosubsistente "cosa en sí" aquello que obtenía su sentido material de la relación comunicativa conforme a la cual las instituciones burguesas contrarrestaban los efectos de las relaciones de intercambio. La esperanza política depositada en la conversación se trunca en el momento en que, tal y como Adorno diagnostica (2006), la relación comunicativa pierde su soporte institucional y económico (la propiedad familiar) y se subordina a los mecanismos organizativos del consumo de masas, con sus consiguientes efectos en la devaluación deldebate público:

Mientras las escuelas instruyen a los hombres en el hablar igual que lo hacen en los primeros auxilios a las víctimas de los accidentes de tráfico y en la construcción de planeadores, los instruidos se vuelven cada vez más mudos. Pueden dar conferencias, y cada frase los cualifica para el micrófono ante el que se les pone como representantes del término medio, pero la capacidad de hablar entre ellos se estanca. Ésta suponía la capacidad de hablar entre ellos para comunicarse, la libertad en la expresión y la independencia sin excluir la relación. Pero dentro del sistema omniabarcador, la conversación se convierte en ventriloquía. Cada cual es su propio Charlie McCarthy, de ahí su popularidad. Todas las expresiones se asemejan a las fórmulas que antaño se reservaban para el saludo y la despedida. Así, una joven perfectamente educada conforme a los más recientes *desiderata* debe en cada momento decir lo adecuado a la 'situación' correspondiente, para lo cual existen situaciones idóneas. Pero semejante determinismo del lenguaje a través de la adaptación significa el final de éste: la relación entre la cosa y la expresión queda rota. (p. 143)

La conversación, en cuanto transmisión de saber, deja de ser *aletheia*tanto como *paidea*, así como garantía de *oikos* o comunidad. Aquélla deja de presentarse así según el punto de vista de Adorno (2004), como un sujeto activo y portador en sí mismo de racionalidad y capacidad formativa, en función de la imagen que de ella proyectara el idealismo:

La irrevocable caída de la metafísica del espíritu sepultó consigo la educación. Esto no es una constatación de la historia del espíritu aislada, sino que se trata también de una constatación social. El espíritu se ve afectado por el hecho de que él y su objetivación como educación no se esperan ya en modo alguno para que alguien se presente socialmente. El muy apreciado desiderátum de una educación que puede verse garantizada y, siempre que sea posible, testada mediante exámenes, es sólo ya la sombra de aquella esperanza. La educación controlable que se ha convertido a sí misma en norma, en cualificación, no es ya, en cuanto tal, más que una cultura general degenerada en parloteo de agente de ventas.(p. 99)

La conversación, por tanto, el lenguaje, se revela en el nuevo contexto de relaciones socioeconómicas no tanto como un sujeto trascendental sinocomo un objeto provisto de materialidad, "susceptible de [su] organización" (Habermas, 1994) heterónoma bajo herramientas de reglamentación y controltanto individual como social, tales comoel examen, el *test*, la encuesta o incluso la consigna. La más nimia y cotidiana actividad, expresión o alocución son por tanto susceptibles de ser sometidas, según Adorno (2006), a un régimen de observación, así como a ser integradas en el mercado en cuanto potencial demanda de consumo:

A las voces de los hablantes les sucede lo mismo que, según considera la psicología, a las de la conciencia, de cuya resonancia vive todo discurso: hasta en su más imperceptible cadencia son reemplazadas por un mecanismo socialmente dispuesto. En cuanto deja éste de funcionar y se producen pausas que no estaban previstas en los códigos no escritos, cunde el pánico. Y para remediarlo, todo el mundo se ha dedicado a juegos complicados y otras ocupaciones del tiempo libre cuyo fin es dispensarse de la carga de conciencia que el lenguaje provoca. (p. 143)

4. La configuración ideológica de la realidad.

El sometimiento de la conversación al "mecanismo" propio del mercado no sólo supone el control económico de las masas sino también y sobre todo su control psicológico o, dicho más exactamente, ideológico. El concepto de ideología que se muestra en la obra de Adorno es a nuestro juicio interpretable en los términos que serán fijados décadas después por Althusser: "la ideología concierne, en efecto, a larelación *vivida* de los hombre con su mundo. […] En la ideología, los hombres expresan, en efecto, no la relación con sus condiciones de existencia, sino *la manera* en que viven su relación con sus condiciones de existencia: lo que supone a su vez que es una relación real y una relación "vivida", "imaginaria" (Althusser, 1967). La capacidad de dominio efectivo de que dispone el mercado del ocio radica a este respecto en su efectividadpara disolver la fuerza políticade las masas mediante la creación de "objetos culturales-percibidos-aceptados-soportados que actúan funcionalmente sobre los hombres mediante un proceso que se les escapa" (Althusser, 1967). Dicho sistema o estructura de objetos perceptibles-aceptables-soportables determina una manera de relacionarse de los sujetos con *su* mundo de acuerdo a los intereses de la clase dominante, esto es, de acuerdo a fijaruna relación con la realidadque se perpetuasede tal modo que no admitiese posibilidad alguna de modificación en relación a un "afuera" de la misma. Adorno (2004) dice a este respecto lo siguiente:

Cuanto más ajenos resultan para los hombres los bienes culturales fabricados, tanto más se les persuade de que éstos tienen que ver con ellos mismos y con su propio mundo. […] Si se pretendiera comprimir en una frase eso a lo que va a parar en realidad la ideología de la cultura de masas, habría que presentarla como parodia de la sentencia: 'conviértete en eso que eres'; como duplicación peraltada y justificada de la situación existente de todas formas, incluyendo toda trascendencia y toda crítica. (p. 445)

En cuanto que la relación con el objeto estético se ve integrada en una problemática ideológica que excluye toda relación no sujeta al valor de cambio, la esfera íntima deja de constituir por sí misma una esfera políticamente emancipada. Antes al contrario, ésta pasa a ser precisamente *la* esfera en que semejante perpetuación discursiva o ideológica se traslada con inédita eficacia. Ello sucede en la medida en que, "aun en las constelaciones más íntimas" (Adorno, 2006), el propio individuo se subordina ideológicamente a la relación o función que le es asignada por los nuevos dispositivos de manipulación y control social anteriormente aludidos (examen, test, encuesta) y desplegados a través de estrategias de creación de demanda. Adorno (2006) dice así lo siguiente:

Constantemente puede observarse que lo dicho en una ocasión, por absurdo, casual, o desacertado que sea, sólo porque fue dicho tiraniza al que lo dijo de tal manera que, cual una posesión suya, le es imposible desprenderse de ello. Palabras, números, términos, una vez inventados y emitidos, se hacen independientes trayendo la desgracia a todo el que esté cerca. […]. La conversión de las consignas políticas, grandes o nimias, en algo mágico se reproduce en lo privado en relación con los objetos aparentemente más neutrales: la rigidez cadavérica llega a afectar a la célula de la intimidad, que se creía a salvo de ella. (p. 143)

El individuo mismo, en consecuencia, pasa a constituirse como *resultado* objetivo, en tanto que objetualizado o cosificado, del sistema de objetos perceptibles-aceptables-soportables en que ha quedado articulada ideológicamente la sociedad de consumo: "la industria cultural ha realizado malignamente al hombre como ser genérico. Cada uno es sólo aquello en virtud de lo cual puede sustituir a cualquier otro: fungible, un ejemplar. Él mismo, en cuanto individuo, es lo absolutamente sustituible, la pura nada, y eso justamente es lo que empieza a experimentar tan pronto como, con el tiempo, llega a perder la semejanza" (Horkheimer y Adorno, 2005). Dicha cosificación a la cual es sometido el individuo en cuanto ejemplar infinitamente replicable o reproducible ocurre en tres momentos o niveles: el primero, objetivo, referido a la producción estandarizada de bienes culturales estereotipados y a su representación simbólica como objetos sometidos exclusivamente a su valor de cambio; el segundo, subjetivo, referido a la relación imaginaria, de proyección a la vez que de identificación, que el sujeto mantiene con dichos bienes simbolizados en el valor; el tercero, intersubjetivo, mediante la estandarización del habla misma, una vez que los sujetos, convertidos en objetos en serie para sí mismos, entran en contacto unos con otros por medio en una relación que, simultáneamente, "modifica y refuerza las relaciones de los hombres con sus condiciones de existencia, en esa misma relación imaginaria"[2]. Esta triple estructuración de la cosificación es reflejada en el siguiente pasaje de *Dialéctica de la Ilustración*: "el dominio no se paga sólo con la relación de los hombres respecto de los objetos dominados: con la reificación del espíritu fueron rechazadas las mismas relaciones entre los hombres, incluso las relaciones de cada individuo consigo mismo. Éste se convierte en un nudo de reacciones y comportamientos convencionales, que objetivamente se esperan de él"(Horkheimer y Adorno, 2005).

El primer momento o nivel tiene así una directa influencia en lo que respecta a la devaluación de la conversación antes apuntada. El idealismo había asumido como expectativa que la sustancia específica, espiritual a la vez que sensorial, del objeto estético y distinta a su valor como mercancía, podía ser rescatada o revivida a través de la conversación privada. La subordinación de la vida íntima a la actividad colectiva del consumo determina en cambio, contra aquella expectativa, que la única "manera" posible de relacionarse tanto real como imaginariamente con el objeto estético en el capitalismo avanzado es exclusivamente a través de la relación simbólica de *valor*, excluyendo otros tipos posibles de relación:

Marx determina el carácter fetichista de la mercancía como la veneración de lo hecho por sí mismo, lo cual se enajena como valor de cambio entre productores y consumidores […]. Éste es el verdadero secreto del éxito. Es la mera reflexión

2 Ibid.

de aquello que se paga por el producto del mercado: a decir verdad, el consumidor adora el dinero que él mismo ha gastado por la entrada al concierto de Toscanini. Literalmente, ha 'tenido' el éxito que imparcialmente acepta como criterio objetivo y sin identificarse con él. Pero no lo ha 'tenido' porque el concierto le haya gustado, sino porque compró la entrada. Y, sin embargo, en el ámbito de los bienes culturales se impone el valor de cambio de manera particular, pues este ámbito aparece en el mundo de las mercancías precisamente como si estuviera excluido del poder de intercambio, como algo inmediato a los bienes, y a esta apariencia es, nuevamente, a lo único que deben los bienes culturales su valor de cambio. […] Tan espesa es la apariencia de inmediatez como inexorable resulta la coacción del valor de cambio. (p. 26)

En la medida en que la producción de bienes culturales es sometida a la lógica de la estandarización y la producción en serie, la conversación no vislumbra ya en aquellos bienes rasgo diferencial alguno del cual apropiarse: "la técnica de la industria cultural ha llevado sólo a la estandarización y producción en serie y ha sacrificado aquello por lo cual la lógica de la obra se diferenciaba de la lógica del sistema social"(Horkheimer y Adorno, 2005). La reproducción estandarizada arrebata a la obra de arte de su fuerza semántica o plusvalía a fin de perpetuar el sistema de objetos en que aquélla se inscribe simbólicamente en cuanto bien de consumo sometido a valor monetario: "la medida unitaria del valor consiste en la dosis de 'producción conspicua', de inversión exhibida. Las diferencias de valor presupuestadas por la industria cultural no tienen nada nada que ver con diferencias objetivas, con el significado de los productos"(Horkheimer y Adorno, 2005). De acuerdo a dicha tesis, los efectos en el lenguaje de la lógica reproductiva del sistema-consumo son explicables en los siguientes términos: "si la reificación [cosificación] designa sobreimposición, en el conjunto de las relaciones sociales, de una objetividad que, por 'ilusoria' que sea, consigue no obstante imponerse como el orden mismo de la realidad, ello significa que no sólo ha endeudado el valor de uso: también ha fagocitado el valor simbólico"(Moutot, 2004).

En cuanto que en el sistema-consumo los sujetos son también producciones o reproducciones cosificadas derivadas de dicho sistema, aquello que determina corporalmente al individuo como ser *activo*, "el temperamento y la capacidad de expresión" (Adorno, 2006) (el habla misma, en suma), es también sometido a un proceso análogo de extracción de plusvalía: "sólo en tanto que el proceso que se implanta con la conversión de la fuerza de trabajo en mercancía se impone a todos los hombres sin excepción y objetiviza y hace a la vez conmensurables *a priori* cada uno de sus movimientos como un juego de relaciones de intercambio, es posible que la vida se reproduzca bajo las relaciones de producción dominantes" (Adorno, 2006). Hay sin embargo un rasgo que distingue al sujeto del objeto, y es que aquél es fundamentalmente un ser *deseante*, libidinal. La eficacia con la cual el valor simbólico de la obra de arte es fagocitado por el mercado se debe justamente a la previa distorsión que de la libido subjetiva, en cuanto aparato estructurante del habla, lleva a cabo ese mismo mercado por medio de estrategias de manipulación. Semejante distorsión o manipulación de la libido ocurre, en suma, en cuanto el sistema-consumo crea las condiciones precisas para la realización efectiva de "un tipo de experiencia que no es acumulativa, sino regresiva" (Habermas, 1994). El tipo de experiencia a la que, en un contexto de saturación y perpetuación ideológica se alude como "regresiva", es aquella capaz de producir "imaginario", según lo que el término "imaginario" significará despuésparaLacan. Eagleton (2005) ilustra la definición lacaniana de "imaginario" del siguiente modo:

'Imaginario' significa aquí no irreal sino 'relativo a una imagen': esto alude al ensayo de Jaques Lacan 'La etapa del espejo como formativa de la función del yo', en la que éste afirma que el niño pequeño, al enfrentarse con su propia imagen en un espejo, tiene un momento de jubiloso reconocimiento erróneo de su propio estado real, físicamente descoordinado, imaginando que su cuerpo está más unificado de lo que realmente está. En esta situación imaginaria no se ha establecido una distinción real entre sujeto y objeto. El niño se identifica con su propia imagen, sintiéndose a la vez dentro de ella y frente al espejo, de modo que sujeto y objeto se deslizan incesantemente entre sí en un circuito cerrado. De forma similar, en el ámbito ideológico el sujeto humano va más allá de su verdadero estado de difusión o descentramiento y encuentra una imagen consoladoramente coherente de sí mismo y reflejada en el 'espejo' de un discurso ideológico dominante. Dotados de este yo imaginario, que para Lacan supone una 'alienación' del sujeto, es capaz entonces de obrar de manera socialmente adecuada. (p. 188)

El sistema de objetos perceptibles-manipulables-soportables en que se constituye la sociedad de consumo tiene así la capacidad de crear y ofrecerle al sujeto el relato, la "imagen consoladoramente coherente de sí mismo" en la cual el sujeto humano, a modo de un niño que se ve por primera vez en el espejo, cree estar inmediatamente y de una vez por todas incluido. En la nueva fase capitalista el mercado consigue así hacer que los sujetos *vivan* de forma inconsciente, intuitiva e inmediata el conjunto de la realidad de acuerdo al relato establecido conforme a los intereses de la clase dominante. Esto ocurre de tal forma que los sujetos no son capaces de pensar en un "afuera" de dicho relato, de verse extrañados respecto a él. Horkheimer y Adorno (2005) dicen a este respecto lo siguiente:

Distinciones enfáticas, como aquellas entre películas de tipo *a* y *b* o entre historias de semanarios de diferentes precios, más que proceder de la cosa misma, sirven para clasificar, organizar y manipular a los consumidores. Para todos hay algo previsto, a fin de que ninguno pueda escapar; las diferencias son acuñadas y propagadas artificialmente. […] Cada uno debe comportarse, por así decirlo, espontáneamente de acuerdo con su nivel, que le ha sido asignado previamente sobre la base de índices estadísticos, y echar mano de la categoría de productos de masa que han sido fabricados para su tipo. (p. 168)

Semejante vivencia de la realidad trae consigo, tal y como antes se aludió, la implantación en la esfera pública del debate de lo trivial en la conversación privada y la reducción de lo político a la gestión especializada, impidiendo así que la estructura de la realidad misma fuese colectivamenteinterpretada. El mercado lleva así a cabo un peculiar ejercicio de dominio o asimilación ideológicade las masas quepodríamos así denominar de "sobredeterminación de lo real por lo

imaginario y de lo imaginario por lo real" (Althusser, 1967). Dicha sobredeterminación se traduce en una "sobreproducción de sentido" (Moutot, 2004), esto es, en la elaboración de un relato recurrente y cerrado de la realidadque se perpetua de modo autoconclusivo conformea la reiteración consensuada en la conversación de unos mismos esquemas uniformes. Adorno (2006), dice así lo siguiente:

La industria cultural está modelada por la regresión mimética, por la manipulación de impulsos reprimidos de imitación. A tal fin se sirve del método consistente en anticipar la imitación que de ella hacen los espectadores creando la impresión de que el acuerdo que desea lograr es algo ya existente. Por eso es tanto más efectivo cuando en un sistema estable puede llegar a contar con dicho acuerdo y reiterarlo de modo ritual antes que producirlo. Su producto no constituye en absoluto un estímulo, sino un modelo para las formas de reaccionar a un estímulo inexistente (p. 208).

Semejante producción e imposición del consenso contra los sujetos incluidos (y excluidos por) él, hace patente que "ocupación del lenguaje por el poder" no es, efectivamente, "sólo algo externo"; antes al contrario, dicho dominio "se inscribe", según la concepción de Adorno, "en el seno de nuestro habla cotidiana" (Eagleton, 2005) hasta el punto en que las palabras, por sí mismas, ya no pueden hacer referencia a nada que no fuera intercambiable, que no estuviera prefiguradoencuanto valor de cambio. En la medida en que "el estrato" diferenciado del mercado que, durantela fase liberal del capitalismo, "hacía de las palabras palabras de los hombres" (Horkheimer y Adorno, 2005), "ha sido enteramente allanado"en la fase avanzada, las palabras no pueden ya *significar* por sí mismas. El habla cotidiana no puede ya anticipar, en definitiva, un tipo de relación con el objetosituada en un "afuera" de la relación de intercambio; esto es, que proporcionara el marco comunicativo a partir del cual se desplegaran las propiedades específicas del objeto en un grado tal que la relación de intercambio misma entre sujetos se viese transformada o incluso abolida. Sólo cierto tipo de escritura sometida a unas precisas y estrictas condiciones estéticas puede a este respecto proporcionar en el nuevo contexto socioeconómico ese marco que, a la vez que encontrara su fundamento y su sustancia en el lenguaje, remitiera a ese "afuera" que antaño fuera reservado a la conversación privada: "si el lenguaje culto codifica la alienación de las clases, ésta no puede eliminarse con la regresión al lenguaje hablado, sino sólo como consecuencia de la más rigurosa objetividad del lenguaje. Sólo el hablar que conserva en sí al lenguaje escrito libera al habla humana de la mentira de que ésta ya es humana" (Adorno, 2006). No es nuestro propósito en el presente escrito abordar las condiciones que vinculan la teoría estética de Adorno con la posibilidad de la implantación de una relación comunicativa libre de coacciones (Gómez, 1998). Lo relevante que queremos mostrar en este punto esque Adorno no espera que semejante relación comunicativa pueda ocurrir a través del contacto social empírico, pues éste ha quedado por completo mediado por el consumo en cuanto actividad colectiva. En el capitalismo avanzado, el contacto social se erige precisamente como el medio eficaz a través del cual el individuo acepta como propia, trasladándola a la esfera íntima, la imagen que de la realidad elaboran los *mass media*. Dicho traslado se traduce en la estandarización del habla cotidiana y, como antes se aludió, en la exaltación de la transparencia como obligación asumida en toda conversación (reducida ahora intercambio de signos sin contenido). En medio de este panorama, el lenguaje no recuperará su sustancia colectiva, política, sino a través del aislamiento al que, paradójicamente, el individuo habrá de someterse, pues "como desde hace tiempo reclama ya no la buena educación, pero sí la vergüenza, en el infierno debe dejársele al otro el aire necesario para respirar" (Adorno, 2006). Uno de los extractos de la obra de Adorno en que dicha obligación es expresada con mayor precisión es a nuestro juicio el siguiente (2006):

El abandono, el nadar con la corriente familiar del discurso, es un signo de vinculación y contacto: se sabe lo que se quiere porque se sabe lo que el otro quiere. Centrar la expresión en la cosa en lugar de la comunicación es sospechoso: lo específico, lo que no está acogido al esquematismo, parece una desconsideración, una señal de hosquedad, casi de desequilibrio. La lógica de nuestro tiempo, tan envanecida de su claridad, ingenuamente ha dado recibimiento a tal perversión dentro de la categoría del lenguaje cotidiano. La expresión vaga permite al que la oye hacerse una idea aproximada de qué es lo que le agrada y lo que en definitiva opina. La rigurosa contrae una obligación con la univocidad de la concepción, con el esfuerzo del concepto, cualidades a las que los hombres conscientemente se desacostumbran, y exige la suspensión de los juicios corrientes respecto a todo contenido, y, con ello, un aislamiento al que los hombres enérgicamente se resisten. (p. 106)

La vida íntima, en cuanto principal objeto de control económico e ideológico, será simultáneamente el sujeto a rescatar para la creación de un marco político y comunicativo liberado de coacciones, pues la esfera pública articulada conforme el contacto social empírico se revela, en semejante contexto, políticamente insalvable, en cuanto que aquélla ha sido colonizada por el consumo y el debate de lo trivial. El peso otorgado sobre lo privado frente público despolitizado en lo referido a la articulación de un marco comunicativo liberado de coacciones será justamente el aspecto que diferencie la idea de comunicación presente en Adorno de la que propone Habermas, como a continuación explicaremos.

5. La dimensión ideológica del consenso: valoración de la propuesta de Habermas.

Tanto Adorno como Habermas están de acuerdo en que la articulación de un mercado de ocio en las sociedades avanzadas ha implicado la crisis de legitimación de la pequeña propiedad burguesa así como la quiebrade la proyección política de la conversación privada y semiprivada desarrollada dentro del marco familiar y del salón. También están de acuerdo ambos autores en que dicha crisis ha implicado en el nuevo contexto de relaciones económicas la subordinación del debate

público a los términos ideológicosimpuestos por ese mercado, así como la estandarización del habla. En lo que difieren ambos autores, sin embargo, es en lo siguiente:mientras que Adorno había dejado de atribuir al debate público expectativa política alguna, Habermas , por el contrario, mantiene para ese debate la posibilidad de una expectativa política semejante, aun reconociendo la "distorsión" a la que el mismo es sometido por medio del desarrollo de un habla estereotipada. Esto es posible, cree Habermas, porque, "la estructura de una 'racionalidad comunicativa' subyacente tiene que derivar" necesariamente "de nuestras prácticas lingüísticas" (Eagleton, 2005) aun cuando éstas estuviesen ideológicamente determinadas hasta en su más mínima expresión. Dicha estructura de racionalidad a la que apela Habermas remitiría, en suma, a "una 'situación ideal de comunicación' que se vislumbre tenuemente en medio de nuestros actuales discursos vividos, y que pueda proporcionar una norma o modelo regulador para su evaluación crítica" (Eagleton, 2005). Toda expresión o "acto de habla" haría referencia permanente a dicha situación comunicativa ideal sostenida en el consenso, aun cuando aquél acto de habla fuera emitido con la intención consciente de ejercer el dominio efectivo sobre el interlocutor: "nuestros actos de habla más despóticos revelan, a su pesar, los débiles perfiles de una racionalidad comunicativa: al efectuar una expresión, un hablante afirma implícitamente que lo que dice es inteligible, verdadero, sincero y adecuado a la situación discursiva" (Eagleton, 2005). Semejante tesis se vuelve así plausible en la situación contrafáctica de que "incluso cuando te maldigo espero ser entendido porque, en caso contrario, ¿por qué me iba a molestar en hablar?" (Eagleton, 2005).

La idea de lenguaje sobre la que se asienta una noción de habla semejante no hace referencia exclusivamente a una propiedad constitutiva de los objetos, tal y como Adorno la entendía. Efectivamente, el habla era para Adorno susceptible de ser sometida a control en la medida en que el sujeto, en cuanto hablante, constituía el *resultadoobjetualizado* del sistema de representaciones perceptibles-aceptables-soportables en que hubiera quedado constituida ideológicamente la sociedad de consumo. En la opinión contraria de Habermas, el habla es portadora*de suyo*de una dimensión trascendentalprevia a la objetivación a la cual aquélla es sometida por el mercado que hace posible que los sujetos se entiendan y solidaricen públicamentecomo hablantes que son. Un entendimiento semejante es para Habermas posible aun estando los sujetos, en cuanto consumidores, inmersos en medio de una situación conflictiva, si bien no conscientementeasumida, de antagonismo de clase. Desde este punto de vista, el consenso lingüístico se presenta a este respecto como la expresión genuina por la cual la eliminación misma de las clases se vuelve efectivaen cuanto que los sujetos en él implicados comparecen comociudadanos*sujetos* a unas mismas normas, y no como partícipes de una relación de clase entre capitalistas y asalariados. No es nuestro objeto valorar aquí el contraargumento al que esta tesisse presta; esto es, si el consenso público no constituye en el fondo otra forma más de ideologíaque hace quelos miembros que en él participan no asuman su propia posición de clase. Sí que es nuestra intención, por el contrario, poner de manifiesto lo siguiente respecto a aquélla tesis: que ella carece de las herramientas teóricas precisas para determinar la existencia de aquellos fenómenos de exclusión constitutivos del consenso en cuanto tal, esto es, del consenso en cuanto realidad que se articula en contradicción con un "afuera" del mismo.Justamente aquellos fenómenos de exclusión que para Habermas no merecen ser objeto de una consideración teórica específica serán para Adorno objeto de especial dedicación a lo largo de su obra, ya a través del análisis del antisemitismo, ya a través de la relación entre fascismo y sociedades de consumo. Sin mayor ánimo de abundar en este punto, baste recordar parte del extracto de *Minima moralia*en páginas anterioresexpuesto: "el que en una conversación habla de cosas fuera del alcance de uno solo, comete una falta de tacto. La conversación se limita, por motivos de humanidad, a lo más próximo, chato y banal cuando está presente un solo 'inhumano'[…]. El diferenciado que no quiere pasar inadvertido mantiene una actitud de estricta consideración hacia todos los desconsiderados"(Adorno, 2006).Efectivamente, aquel fenómeno que Habermas denominaría después consenso o entendimiento lingüístico se presenta en Adorno como una práctica de suyo excluyente de aquellos comportamientos (ergo, de aquellos individuos que los manifiestan) no desplegados conforme al microcosmos de normas tácitas a las cuales el habla, aun en sus más espontáneas respuestas, se circunscribe. Semejante circunscripción o moldeamiento del habla equivale para Adorno, como ya apuntamos, tanto a desterrar del debate público todo aquello que no entre dentro de "lo más próximo, chato y banal" como a concentrar la discusión experta en especialistas que organicen verticalmente la gestión de lo público.En definitiva, si bien la teoría social de Adorno se muestra miope en cuanto a no atribuir de racionalidad, horizontalidad y autonomía política u organizativa a los procesos de discusión consensuada desarrolladosen el contexto del capitalismo avanzado, la propuesta de Habermas muestra por su parte sus propios déficits en cuanto a no tener en cuenta la proyección excluyente de esos mismos procesos.

Bibliografía.

Adorno, Theodor. W. (2004), Escritos sociológicos I., Madrid, Akal.

_____ (2006), Minima moralia. Reflexiones sobre la vida dañada, Madrid, Akal.

_____ (2008), Crítica de la cultura y sociedad I., Madrid, Akal.

_____ (2009), Disonancias/Introducción a la sociología de la música, Madrid, Akal.

_____ (2010), Escritos filosóficos tempranos, Madrid, Akal.

Althusser, Louis (1967), La revolución teórica de Marx, México D. F., Siglo XXI.

Eagleton, Terry (2005), Ideología. Una introducción. Madrid, Paidós.

Gómez, Vicente (1998), El pensamiento estético de Theodor W. Adorno. Madrid, Cátedra.

Habermas, Jürgen (1994), Historia y crítica de la opinión pública, Barcelona, Gustavo Gili.

Honneth, Axel (2009), Crítica del poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad, Madrid, Antonio Machado Libros.

Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W. (2005), Dialéctica de la Ilustración, Madrid, Trotta.

Lukács, Georg (1978), Historia y conciencia de clase, Barcelona, Grijalbo.

Moutot, Gilles (2005), Adorno. Lenguaje y reificación. Buenos Aires, Nueva visión.

Muñoz, Blanca (2000), Theodor W. Adorno: Teoría crítica y cultura de masas. Madrid, Fundamentos.

LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DEL HUMOR EN EL ACTUAL DISCURSO PUBLICITARIO

Mª del Carmen Jiménez del Castillo[1]

Resumen

Los medios de comunicación de masas establecen una relación esencial con el consumidor potencial, centrando sus elementos básicos con argumentos simbólicos culturalmente codificados. Frecuentemente, la introducción de distorsiones humorísticas provoca una distracción aparente de lo que podría ser el objetivo central de la comunicación publicitaria, propiamente dicha, lo que podría parecer una contradicción, pero no suele ser así.

El planteamiento del presente trabajo busca situar el factor simbólico que lo determina en su posición correcta, asimilando la relevancia que para el objetivo publicitario – posicionar el producto o servicio en la mente del consumidor potencial – tiene, en la presente situación social y económica. Se partirá de la idea que el modelo humorístico promueve la fijación de los elementos que definen el producto con una mayor intensidad, así como de la idoneidad buscada en la actual coyuntura económica, y la determinación de factores positivos en la opinión del consumidor, para justificar su adecuación y validez.

Se pretende concluir que el aporte que el humor propone en el discurso publicitario incrementa y proporciona una definición mucho más positiva de la oferta, así como la percepción de que existe un código simbólico, compartido y deseado, que no sólo actúa en relación con el producto ofertado, sino que promueve interacciones efectivas y afectivas entre los sujetos del grupo de consumidores potenciales.

Palabras clave: publicidad, humor, comunicación, consumo, interacción.

La relación existente entre el consumidor y la Publicidad recorre una línea gradual de aceptación/rechazo, que no es fácil de calibrar, por cuanto se trata de reelaborar constantemente fórmulas contrastadas de modo suficiente. La imaginación de los proveedores de discurso publicitario es todo menos sistemática, ya que su objetivo es esencial: captar la atención del público para promover su cambio de actitud en la dirección comercial adecuada…

Dicho de manera sencilla, todo está inventado ya. Las fórmulas del discurso publicitario son reelaboradas y analizadas de modo exhaustivo, sin que por ello los beneficios resultantes respondan de manera eficaz a las propuestas; curiosamente, no todo lo que se entiende como apropiado y congruente, obtiene los resultados que se esperan. El bombardeo incesante produce tal desidia en los públicos, que es conveniente incidir en una fórmula que atraiga más el interés por el anuncio en sí, que por el hecho mismo de la compra.

Añadir que la situación actual es contraria, incluso, a la idea de gasto que el consumo propone, lo que dificulta aún más el trabajo publicitario. La idea estaría, pues, en entender qué elementos conceptuales, desde nuestra perspectiva académica, pueden ayudar a resituar el mensaje publicitario en la posición propicia para conseguir del consumidor la respuesta positiva que el mercado espera.

Desde un punto de vista analítico, las investigaciones en tal sentido pasan por caracterizar modelos comunicativos, por contabilizar impactos concretos, por identificar y resumir un período temporal concreto, e incluso por establecer patrones concretos, una vez caracterizado el anuncio como "humorístico". Nada concreta, sin embargo, la especificidad del modelo discursivo.

La propuesta que me atrevo a hacer no se refiere, pues, a una consideración efectiva del fenómeno. Ya es difícil establecer los parámetros de acción en los que se inscribe, pues tanto las ciencias como las artes hacen uso de la idea, aunque los objetivos buscados carezcan de aspectos en común; incluso en las investigaciones desde las ciencias sociales, cual es el ámbito que nos ocupa, establecen puntos de partida, utilidades y caracterizaciones diversas, e incluso divergentes. Lo que yo pretendo es establecer unos hipotéticos anclajes sociales, comunes, desde los cuales pueda tener sentido la perspectiva simbólica del humor, y su adecuación al discurso publicitario.

Por más que de ambiciosa, entiendo que su utilidad pueda ser la puesta en práctica de tales herramientas discursivas – si es que llegan a convertirse en tales –, en el marco de la Publicidad, tras las pistas que se extraigan del presente trabajo.

1 Centro Español de Nuevas Profesiones mamen.jimenez@nuevasprofesiones.com

Del concepto de humor

Dejando de lado la etimología del término, que nos remite a aspectos claramente alejados del objetivo marcado, es en la propia historia de la Filosofía donde podemos encontrar algunas de sus representaciones elementales. Para Aristóteles, el hombre aparece como el único animal que ríe, y en ello encuentra el filósofo un argumento para entender de la singularidad humana. Pero ello no produce consenso en cuanto al concepto de humor.

Sí parece, a tenor de lo presentado en esta línea, que hay una cierta coherencia en cuanto a su significado para la vida, al menos en cuanto a la intensidad que determina su consideración. Toda cultura posee un inventario dinámico de valores, concretados en forma simbólica, que le proporciona un ideario sobre el que basar sus comportamientos y legitimar sus normas. Lo que suele ocurrir es que asociamos tales inventarios con una conceptualización de lo "serio", en oposición a la idea de humor general, que no siempre se debe tener como principal, sólo en cuanto al modo en que da solidez a tales inventarios, no más.

Características:

Sin concretar qué tipo específico de humor es el con más precisión puede aplicarse para nuestro interés, cabe considerar los siguientes beneficios del mismo:

- Disminuye el estrés
- Mejora la salud; es terapéutico
- Potencia la motivación
- Amplifica la creatividad y el aprendizaje
- Estimula la comunicación…

Posiblemente podemos seguir señalando elementos que contribuyan a aumentar el valor del humor en la sociedad, pero no es necesario desarrollarlos mucho más. Cualquiera entiende que, ante una situación angustiosa, que provoque ansiedad o ante la que pueda existir incertidumbre, el humor es un mecanismo práctico e inmediato de conexión y transformación que es entendido por toda sociedad y cultura.

Pero uno de los elementos que hemos señalado se hace acreedor de un cierto desarrollo por nuestra parte. En lo relativo a la comunicación, el factor humor puede ser clave para elaborar procesos, definir vías de acceso, y eliminar barreras en la interacción. La mutua comprensión de los procesos, por ejemplo en el ámbito empresarial, se hace sensiblemente más fluida cuando aparece el humor en escena. No es preciso desarrollar excesivamente los contenidos: una imagen con cierta gracia, una expresión interpretable desde más de un punto de vista, un estereotipo positivo con una interpretación simple y que no precisa explicación adicional… Los medios elaborar sistemas de proyección específicos, con tiras de chistes en la prensa, programas o canales temáticos, e incluso una profesión con el nombre concreto de "humorista", adquiere la suficiente importancia como para ser "seria"…

La condición del humor que nos lleva a éste trabajo es precisamente aquella que produce satisfacción, determina en quien lo percibe sensaciones positivas, y resulta ingenioso e innovador. Parte de tales cualidades son perfectamente asimilables al trabajo publicitario, y ello es lo que determina que se vea su aplicación como garantía de éxito en la presente situación socioeconómica mundial.

El objetivo específico del humor en el discurso publicitario pasa por conseguir fijar la atención del consumidor potencial de manera eficaz, a partir de una predisposición positiva producida por el anuncio, en el que dicho humor describa una estructura ingeniosa y creativa, y se convierta en un impacto decisivo para la futura elección de consumo.

El humor se interpreta, en un sentido amplio, como aquella facultad humana que nos permite una cierta desinhibición positiva, que puede llegar a desencadenar comportamientos específicos, la risa y otras manifestaciones de alegría y satisfacción, y que, además, acompañan todo el proceso de una sensación generalizada de placer y agrado, capaces de asociar positivamente cualquier elemento que pueda participar ó sea cercano y asimilable, en dicha situación.

Supone, pues, un hábil mecanismo de fijación positiva, y un excelente argumento al que cualquier persona puede sentirse inclinado a aceptar. La capacidad que tiene el humor en las personas es valorada como "sana", por cuanto se sabe que disminuye la tensión muscular, minimiza las situaciones estresantes y de angustia, y se orienta dentro de un sistema simbólico de fácil interpretación por la gran mayoría de las personas. No requiere de exceso de profundidad, aunque no podemos olvidar que existen niveles de comprensión en los que es posible establecer rangos de interpretación simbólica, y cualquiera puede desatarlo, aun cuando no sea de modo intencionado.

Actualmente, el sentido del humor ha atraído los intereses y las miras tanto de grupos empresariales y económicos, como de los criterios académicos y científicos que lo han hecho objeto de análisis, para determinar cómo puede convertirse, no sólo, como en éste artículo se trata, de un elemento potenciador de argumentos de consumo relevantes, sino incluso como cualidad humana y empresarial, como factor de potenciación y generador de impulsos positivos, creativos y fortalecedores.

Desde la Ciencia

El sentido del humor es objeto de estudio, pero siempre desde la perspectiva de su utilidad como herramienta; como apoyo para la salud, para conseguir una mejora en la propia vida, para impulsar ciertos comportamientos, para eliminar o reducir problemáticas… Parece como si no tuviera suficiente entidad para ser analizado en profundidad, como si la frivolidad que parece que determina su aparición estuviera también implícita en su existencia. Y eso es lo más curioso: la utilidad del sentido del humor está, de modo evidente, en esa capacidad de reducir ciertas realidades, determinados hechos o situaciones que pueden resultar dolorosas o excesivamente duras para el individuo. Es decir: su cualidad es la causa de su depreciación en el análisis que suscita. Y eso es chocante.

La consecuencia inmediata, para tratar de justificar esta manera de proceder, es que pasamos a revisar la risa como expresión directa del sentido del humor, y sus cualidades en la salud del organismo, en vez de intentar comprender el funcionamiento del mismo. Porque la risa es sólo una parte de la expresión que el sentido del humor tiene; es más importante, incluso, todo aquello que resulta de su existencia, y que no es tan manifiesto, o al menos, no tan expansivo como una carcajada.

Así, una sonrisa, que no siempre procede del sentido del humor, pero sí denota una cierta sensación de placidez o felicidad en quien nos la ofrece, puede demostrar un reflejo de lo que se podría llamar el humor inteligente; o, al menos, más elaborado y que sugiere más que provoca. También, y esto está muy en la línea de nuestra aportación, la cohesión que una manifestación humorística, entendida y participada por todo el grupo, determina en ciertas situaciones comunitarias, en las que resulta mucho más impactante, clarificador y generativo un buen chiste ó una expresión afortunada, que una explicación tediosa, detallada y sin gracia.

Del consumo

La situación actual traduce un modelo de sociedad en la que no necesitamos profundizar acerca de su calificación: la sociedad de consumo. Y de un consumo masivo en el que, al margen de cualquier consideración filosófica, estamos todos inmersos. Y todos, además, desde una posición dicotómica, que nos proporciona una imagen en la que no podemos dejar de criticar lo que se hace, sin que dejemos de hacerlo nosotros mismos. Lo cierto es que el sujeto consumista es también el primer crítico, sin por ello llegar nunca a convertirse en objetor.

Veblen determina los aspectos concretos que producen semejante situación de acomodo. El conocido dicho de que "a lo bueno enseguida se acostumbra uno", adquiere legitimidad en la proposición de Veblen, en la que afirma que "Es mucho más difícil retroceder de una escala de gastos una vez adoptada, que ampliar la escala acostumbrada como respuesta a un aumento de riqueza" (Veblen, 1944: p. 108).

La posición de la propia sociedad, en conjunto, se encuentra ahora mismo en semejante diatriba. Hemos convertido el sistema en un modelo ostentoso, en el que las representaciones y significados del consumo – lo que se consume, cómo se consume –, no responden sólo – ya – a una dimensión económica, mercantil únicamente, sino que están dotados de un valor simbólico adicional.

No consumimos para tener, consumimos – gastamos – para ser. La sociedad moderna, actual, dispone de pocos mecanismos para proceder como conjunto, por cuanto se trata de una sociedad de individualistas, de sujetos que sólo quieren ser ellos mismos, diferentes y únicos. Aunque, eso sí, sin dejar de formar parte de la sociedad, para no perder, en ningún caso, los privilegios y ventajas que proporciona la fuerza de la Masa.

En semejante paradoja, el individuo – la masa, en realidad – se ha tropezado con un terrible obstáculo: el sistema se tambalea. Y lo peor de todo es que no tiene un modo de oponer, ni individualmente, ni en conjunto, un procedimiento que pueda equilibrar tal oscilación. Y, por otra parte, aunque somos conscientes de la variabilidad – al menos, reconocemos que existe –, se nos hace inabarcable entender que tiene que cambiar, romper, desaparecer, modificar… La sociedad no se presenta dispuesta a renunciar a nada, al menos sin conocer qué ganancia le espera en su pérdida. Pero todo, desde una dimensión materialista, física, tangible, palpable…

En tal sentido, parece que su consideración se opone a esa primera aseveración, del consumir para ser y no para tener; pero es claro que la sociedad – el grupo humano que consume – es porque tiene, y de ahí su materialidad…

Y, sin embargo, transmitimos y damos salida a pensamientos que parecen decir lo contrario: ser más uno mismo, más espirituales, valorar, sentir, expresarse… carentes de lo tangible, los pensamientos, los sentimientos, las ideas, determinan una realización del consumo en su representatividad vívida, en lo que significan, en su dimensión simbólica. ¿Porqué, pues, no hacer uso de ello?...

La posición en la que el consumidor se enfrenta a la realidad tiene que ser aquella que le permita no sentirse mal por sus actos. No siempre podemos interpretar que tales valores son legítimos: no consumimos, no "gastamos" porque nos "da cargo de conciencia". En la presente situación, con la permanente amenaza de la crisis oscilando sobre nuestras cabezas, resulta terriblemente duro someternos al dictado de una sociedad consumista puramente irracional. La rebelión vuelve a ser personal: no vamos a dejarnos arrastrar, lo que convierte el consumo, que ha tomado posiciones en las trincheras

adelantadas de la economía mundial, en un problema, por cuanto no sólo es alienante y nos presiona, sino que se ha convertido en inevitable e imprescindible, y no podemos dejar de acudir a él, pues entonces todo se desplomaría…

De la publicidad

Entendemos que existe una perspectiva mercantilista en todo ello. Se busca un beneficio, indudablemente; lo que debemos preguntarnos no es tanto el cómo – que pudiera ser parte de nuestra propuesta – cuanto que qué: no se trata de un beneficio económico, tal cual. Hoy día, como nuestra sociedad presenta sus dinámicas de funcionamiento, el contenido, la calidad o cualidad de ése beneficio, es lo trascendente.

Ya se ha hablado de que no se trata de "tener por tener", sino que el tener viene definido por el ser, y éste ser determina lo que se va a tener. De modo que podemos valorar ése "ser", o al menos lo que se "pretende" ser, como tal beneficio: en su inmaterialidad está el valor mismo.

¿Cómo se explica esto? La Publicidad, ése gran invento que refuerza y potencia la presente sociedad de consumo, aún en sus horas más bajas, se ha convertido en la fábrica de significados. Sus armas son, al mismo tiempo, herramientas metodológicas y conceptuales, técnicas de interpretación, capaces de proporcionar alternativas de significado – e incluso de crearlo, caso de no haber ninguno – a cualquier producto, bien o servicio en disposición de ser publicitado para su venta. Los profesionales de la publicidad deben, continuamente, buscar interpretaciones novedosas, potencialmente mejores, e índices máximos de aceptabilidad, que determinen el impulso de compra hacia el objeto de los mismos, vinculándolo del modo más sólido posible, al modelo social al que cada sujeto se adscribe, en esa paradoja de la individualidad ambigua.

En todo ello encontramos una búsqueda: la que Ogilvy llama "la gran idea", para justificar una creación en la que se encuentra ése significado capaz de convertir un objeto material – tangible – en un valor simbólico, y al que se puede asociar toda una serie de aspectos, posiblemente inexistentes en la mercancía en cuestión, pero que, de un modo transversal, proporcionarán el deseado beneficio.

La idea está en los beneficios añadidos. Lo malo del producto material es que su disfrute se acaba… Si entendemos la materialidad del consumo desde esta perspectiva, sencillamente no hay nada que nos satisfaga, mucho menos que tenga necesidad de interpelar en el consumidor un deseo continuo, multiplicado e irreprimible. Es necesario, pues, que el valor del producto sea incrementado desde un significado que sólo el propio consumidor puede definir; desde esa posible satisfacción, desde su representación subjetiva, desde la evocación de elementos no necesariamente implícitos en el producto, que pueda determinar… La idea de valor añadido adquiere así un criterio inmaterial, pero no necesariamente inconcebible.

Todo aquello que nos pueda ofrecer "algo más", parece ser inevitablemente mejor aceptado por el consumidor. La búsqueda del beneficio, ya lo hemos dicho, es el objetivo incuestionable de la Publicidad, y por ello, su planteamiento debe siempre considerar que ésa dotación de valor le proporciona unas garantías a las que no puede sustraerse.

De cómo la interpretación de ciertos elementos simbólicos, de los que nuestro mundo ofrece un amplio arsenal, y de cómo aquellos son interpretados, desde una perspectiva cultural, mucho hay que decir en la cuestión del discurso publicitario. Aprender a interpretar y valorar todos los aspectos simbólicos es parte de nuestro proceso de socialización, por cuanto tenemos que interiorizar conjuntos variados y complejos que configuran nuestro modelo de mundo, y sobre los que va a ser definida nuestra realidad social particular. La cultura determina cómo todos esos procesos vienen a ser un catálogo de comportamientos preaprendidos e interiorizados, y que nos presentan asimismo las diferentes posibles situaciones que vamos a poder encontrarnos en nuestro decurso social.

Pero lo que nos interesa de todo esto es entender qué aspectos están previstos por ese catálogo simbólico que compone nuestra cultura particular. Y es que estos símbolos transmiten en interacción, y son significativos en acción social; son símbolos interpretativos, nos dan el pie para nuestra escena, y definen no sólo comportamientos, sino también sentimientos, ideas, sensaciones, presunciones… Cuando estamos considerando la dimensión simbólica que nos produce el humor en el discurso publicitario, aludimos a una especie de evocación en cuanto a que tales sensaciones, ideas, están positivamente orientadas, apoyan una posición relajada, alegre, gratificante, que nos ayuda a elaborar una imagen mental mucho más alegre del propio mundo social, que nos invita a imaginar de otra manera.

La Publicidad, en cualquier caso, va a convencernos contando historias. Pero pequeñas historias dotadas de un contenido muy concreto, centrado en elementos cotidianos y asimilables, que no produzcan o precisen mayor esfuerzo intelectual que aquel que nos sirva para entender la especificidad del producto, bien o servicio presentado. Ocurre que en ésas concreciones de lo cotidiano, puede darse el caso de que las historias chocan con lo que, en cada particular visión de la cotidianidad, preocupa al individuo o al grupo. La Publicidad debe ser sensible a tales eventualidades, y tratarlas como percepciones, como comprensiones del sentir de la comunidad, como parte de las preocupaciones que debe valorar en su "pequeña historia", pues el consumidor debe sentirse identificado con lo que se presenta en la Publicidad como argumento de consumo, ya que es lo que hará que lo interiorice y lo convierta en información fundamental para determinar eficazmente el proceso de decisión de compra.

Del significado

Lo curioso del humor y sus aplicaciones está en que todos sabemos que se trata de él, incluso sin poder definirlo con precisión. Es algo con lo que contamos de modo habitual, a menudo como resultado de una confusión, un acontecimiento inesperado, o la interpretación inadecuada de una determinada situación…

El valor simbólico del humor trasciendo su propio significado, pero no tendría sentido sin él. Incluso, sin conseguir esa definición suficiente, para la que no haga falta mayor precisión. El modo en el que, por lo general, cualquier rasgo de humor es capaz de superar barreras de todo tipo, inclusive lingüísticas o raciales, debe situarnos en una posición en la que comprender su utilidad en comunicación no necesite de mayores detalles. Porque lo cierto es que es un conector inestimable para cohesionar actividades, grupos, ideas… El ámbito empresarial podría hacer un uso extensivo de técnicas aplicadas de humor para consolidar procedimientos comunicativos, tanto para la propia funcionalidad de la empresa, como de cara al exterior: imagen comercial, publicidad…

Los profesores Jesús Damián Fernández Solís y Eduardo Jáuregui Narváez[2] han creado una página web en la que hacen todo tipo de reflexiones sobre la importancia del humor, sus utilidades, consecuencia, beneficios y logros, y donde inciden en la importancia que tiene para los aspectos que estamos considerando aquí. En particular, hay una referencia destacada en cuanto al modo en que el humor incide en los mensajes publicitarios, potenciándolos a través de su capacidad para atraer la atención de aquellos a quienes se dirige el mensaje. Básicamente, porque el humor es social, y porque busca el impacto positivo, algo parecido a lo que intenta conseguir el mensaje publicitario. Pero, en el caso del humor, a menudo no resulta tan importante lo que se dice en el mensaje, como el significado que tiene lo que se dice, o el cómo se dice, para los que lo escuchan.

Pero, además, el valor de un mensaje con humor acerca a las personas, produce placer y minimiza las tensiones, y resulta mucho menos costoso, en términos económicos, que otros medios que necesitan mayor elaboración. La risa busca, como resultante primaria de la comicidad aplicada al discurso publicitario, la desinhibición y la liberación de endorfinas y otros componentes fisiológicos capaces de imprimir, en nuestro ritmo vital, un gran impulso positivo y de satisfacción física y mental.

La capacidad de promover influencia en los grupos humanos también está definida por los tipos de significación que podamos emplear. No cabe duda que el humor desata cierto grado de simpatía, que es una de las estrategias que se emplean para influir socialmente. Independientemente del escenario, las tácticas de influencia pretenden cierto cambio en la actitud del interlocutor, lo mismo que ocurre con la persuasión publicitaria. El sistema, pues, se aplica de igual modo, y busca influir desde una dimensión más personalista, en la que el agrado que suscita nuestro interlocutor potencia la influencia de manera positiva.

En este sentido, entendemos que la aplicación del sentido del humor busca conseguir que el consumidor potencial llegue a asociar el producto, bien o servicio ofertado a algo que le provoca un estado de ánimo positivo, fijando con ello su interés de modo más productivo. Y aunque pueda haber cierta variabilidad en cómo es valorado el procedimiento de aplicación del humor a la publicidad, en general hay poca oposición, porque son tácticas que no suelen ser mal vistas en diferentes contextos sociales, ya que, en principio, no parecen vulnerar la independencia del sujeto a la hora de tomar determinadas decisiones. En realidad, no interfieren con el criterio personal, puesto que los individuos son libres de aceptar o no la vinculación que el mensaje propone.

Otra cuestión pudiera estar en cómo utilizamos elementos simbólicamente representativos para forzar o determinar esa implicación. Las percepciones positivas no suponen una garantía, al menos, en el momento de establecerse en la mente del consumidor potencial; sin embargo, la utilización de ciertos procedimientos elementales, que estimulan tales impulsos, puede confundirnos si no tenemos claro qué es lo que nos quieren vender. Los mensajes publicitarios que emplean el humor pueden, no obstante, no utilizar una vía directa para explicar o definir las ventajas del producto ofertado, y aun así, ser perfectamente lícitos.

Barreras para la interpretación del humor

Es frecuente que los tópicos determinen el concepto específico que el humor pretende componer de modo positivo, forzando su interpretación de manera totalmente contraria a lo buscado. Y es que, sorprendentemente, lo normal no es dotar al valor simbólico que acompaña al humor de la interpretación positiva que se supone que tiene.

Aunque los grandes teóricos del humor han presentado visiones contradictorias en cuanto a su validez moral, el humor comporta una característica eminentemente humana y social que tiene valor en sí misma, aunque la aplicación que de ella se ha hecho no haya sido vista del mismo modo.

Desvirtuar su necesidad, considerar que no es "serio" o minimizar su utilidad práctica, junto con la idea de una cierta "animalidad" en su existencia, son algunos de los argumentos que sustentan las barreras a su utilización. Y, sin embargo,

2 HUMOR POSITIVO: formación y consultoría en la aplicación del humor al trabajo. Web dedicada a promover el humor en ámbitos profesionales, dirigida por Jesús Damián Fernández Solís (Pedagogía y Filosofía), y Eduardo Jáuregui Narváez (Psicología Social, Antropología y CC. Políticas y Sociales). Disponible en: http://www.humorpositivo.com/index.htm

es parte de lo que proporciona la singularidad de lo humano: el hombre es un ser que "juega". Y el humor acompaña, conduce esa dimensión lúdica. Incluso hemos ritualizado ciertos modos de entender tal dimensión, que hemos convertido en símbolos y en formas de comportamiento actuaciones concretas, definidas por ésta dimensión.

Pero también, como seres simbólicos que somos, le hemos proporcionado un valor, un significado. Y en ese significado, hemos opuesto lo "serio" a tales dimensiones, como si fuera necesario, realmente, forzar una significación opuesta. Y centramos su aplicación en un tiempo y lugar. Y lo evaluamos. Determinamos un juicio de valor sobre el comportamiento así definido.

Y ahí es donde falla el asunto; porque, por lo que en Sociología entendemos respecto de los valores y de la Cultura, en el análisis que se plantea, es su utilidad lo verdaderamente importante; no el criterio valorativo – valga la redundancia – de lo que está bien o mal en su aplicación en el ámbito específico que sea. Y lo que parece quedar claro, en todo este análisis, es que, por lo que a la aplicación del humor en la presente situación social se refiere, los resultados deberán incidir en positivo, para incrementar en lo que sea posible el elemento mejor valorado en relación con el consumo, relativo a la creatividad publicitaria.

Otro asunto, que aquí no estamos considerando por diversos motivos, es lo relativo a los tipos de humor que se apliquen en la Publicidad, o en cualquier otro ámbito social. La utilización de procedimientos agresivos, críticos, ofensivos o cualquiera otra técnica en la misma línea, están, por definición, en contra de lo que aquí se ha dicho, por lo que no se va a tratar sobre ello.

DE LA REALIDAD SOCIAL

Un moderno sistema de proyección de los modelos que aquí se exponen lo podemos encontrar en las nuevas herramientas de la Publicidad Social.

Diferentes empresas y firmas han decidido utilizar parte de esos sistemas positivos de interacción, como son las prácticas de Responsabilidad Social Empresarial, en forma de argumentos que el sujeto aplica de manera autorreflexiva. No todos los valores que se ponen en uso tienen, necesariamente, una aplicación directa en el consumidor: no vamos a adelgazar, a ser más guapos o a conseguir una pareja. Pero vamos a sentirnos mejor, haciendo cosas que hagan sentirse mejor también a otros. Y en ésa sensación es donde encontramos el valor añadido que nos produce satisfacción.

La consideración de los valores positivos que la significación simbólica del humor nos ofrece, pasa no sólo por valorar las diferencias entre una intervención humorística que, plagada de tópicos, recurra a simples provocaciones, frente a otra que recurra a un humor más elaborado y que pueda simplemente provocar una sonrisa interior, sino también por evaluar lo que hace que podamos establecer conexiones positivas en las que la interpretación del impacto publicitario nos remita a dimensiones más humanas sobre lo que nos está ocurriendo a nivel global.

La cultura proporciona valores, y los valores se traducen, ya lo hemos dicho, en las pequeñas historias que nos relata la Publicidad. Lo cierto es que la realidad social actual se encuentra en una posición crítica, que nadie puede obviar simplemente transformando tales historias; pero es una herramienta no sólo para vender. Si el consumidor potencial se siente "mejor" –, en el más amplio de los sentidos – y encuentra que, en ése valor añadido hay algo más que sólo lo puramente material; si vemos que tal sensación es, en cierta medida, gratuita y que se puede compartir y diseminar; si no "cuesta", pero vale, y vale para todos por igual… Si, aunque sepamos que existe un aspecto mercantil tras todo ello, y que se busca el gasto conspicuo en cualquier caso, no dejamos de entender y de percibir que la "pequeña historia" no permite sonreír y proporciona cierta energía interior ¿Cómo no buscar el valor útil de tales energías? La cuestión es que, independientemente o no de que la venta se produzca o no, la Publicidad consigue fidelizar a sus clientes con el mensaje; es la propia campaña la que llega al individuo, a menudo el producto no es conocido siquiera…

Conclusiones:

La idea del humor como herramienta es parte de un discurso en el que falta profundizar en su definición como objeto de interés científico. Las actuales investigaciones sobre el fenómeno del humor son referidas siempre a su aplicación, no a su especificidad, aun cuando la idea del "humor" es parte de la propia cotidianidad.

El modelo de consumo actual se encuentra amenazado por una posición crítica a nivel mundial. La sociedad tiene, en esta posición, serias reservas en su aplicación, y se retrae, lo que provoca una disminución del gasto, y aumenta –

paradójicamente – la problemática de crisis económica, y maximiza su potencial negativo, lo que vuelve el proceso de consumo en un círculo vicioso que aumenta esa negatividad y cierra más el problema hacia una imposibilidad absoluta.

Se hace necesario promover una nueva vía, impulsada por el discurso publicitario, que rellene los espacios en blanco dejados por la visión negativa del consumo, de manera que podamos modificar el código simbólico en favor de una salida positiva del problema. El humor puede colaborar, por cuanto la modificación que propone es básicamente conceptual y – por tanto – simbólica; y remite a cada uno de nosotros como individuo, y a la sociedad, cohesionada y unida en un frente común, valorativo, interpretativo y armónico.

Los avances en el campo del humor inclinan el esfuerzo de investigación académica, más que en desentrañar su definición, en explicar las razones que hacen de éste un factor potenciador, un determinante con un alto índice de logro, y un aspecto fundamental e ineludible de la vida humana. Tratan de canalizar su potencial en favor de una sociedad, de la que es parte y sin la que no tiene sentido, y de considerar la necesidad de su puesta en valor como un creador de cultura y socialización.

Bibliografía

Huizinga, Johan (1972) *Homo Ludens*, Madrid, Alianza Editorial, S.A.

Aristóteles (1974) *Poética de Aristóteles*, Madrid, Gredos.

Veblen, Thorstein (1944) *Teoría de la clase ociosa*, Madrid (ed. 2002), F.C.E.

Ogilvy, David (1984) *Ogilvy & la Publicidad*, Barcelona, Ediciones Folio, S.A.

Quintanilla, Ismael (2001) *Psicología social del consumidor*, Valencia, PROMOLIBRO.

Escandell, Mª Victoria; Marrero, Victoria; Casado, Celia; Gutiérrez, Edita; Polo, Nuria (2011) *Invitación a la Lingüística*, Madrid, Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández Solís, Jesús Damián; García Cerrada, Juan (2010) *El valor pedagógico del humor en la educación social*, Bilbao, Desclée de Brouwer, S.A.

Moody, Raymond A. (1996) *Humor y Salud. El poder curativo de la risa*, Madrid, EDAF, S.A.

Llera, José Antonio (2003) "Una aproximación interdisciplinar al concepto de humor", disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--1/html/p0000030.htm

Casares, Julio (2002) "Concepto del humor", disponible en http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0202110169A/7342

Barrera Linares, Luis (2009) "El humor en la comunicación cotidiana o cómo defendernos de la adversidad", *Letras* [online], vol. 51, nº 78, disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832009000100002&script=sci_arttext

VULNERABILIDAD Y PRIVACIDAD DE LOS JÓVENES EN LA RED: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ESPAÑA-COLOMBIA

Gaspar Brändle, María Dolores Cáceres, José A. Ruiz San Román y Elías Said-Hung[1]

Resumen

Para las nuevas generaciones el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) es tan natural como respirar, haciendo de su vida *online* una continuación de la *offline*, y viceversa. Se podría decir que la sociabilidad virtual no pierde nunca la referencia de la sociabilidad cara a cara. Y así como ocurre en la vida presencial, los individuos construyen su realidad social a partir de las prácticas que llevan a cabo en la Red: buscar (contenidos o personas), conocer (a otros), intimar (con otros usuarios conocidos o desconocidos), crear (contenidos), compartir (contenidos, experiencias que sirven a otros usuarios), consumir (marcas, contenidos online), opinar (sobre política, viajes), debatir (sobre propuestas varias), reivindicar (*occupy the net*), mostrar(se) (fotografías), ocultar (la verdadera identidad), entretener(se) (multimedia de elaboración propia), trabajar (gratis o asalariado), estudiar (por gusto u obligación), aprender (de las habilidades de otros), enseñar (lo que uno sabe hacer), etc. Podríamos decir que lo importante no es solo estar *online* (acceso), sino *onuse* (tipo de uso). A partir de la aplicación de una metodología comparativa, se trata de comprobar si la percepción de vulnerabilidad y privacidad que muestran los jóvenes tiene correlación en dos sociedades de gran diversidad por su composición y características distintivas: España y Colombia. Se trabajará a partir datos recabados a través de una amplia encuesta representativa de los jóvenes de ambos países derivada de un proyecto de investigación financiado.

Palabras clave: sociabilidad, Internet, comunicación interpersonal, jóvenes, riesgos

Introducción

Sociabilidad Virtual: Nuevas Formas de Interacción Social

Internet se ha convertido en un verdadero espacio de sociabilidad e interacción social, generado a través de plataformas de relación virtual (chats, foros, redes sociales, etc.), donde la gente puede relacionarse e interactuar con otras personas. Nos movemos así en el paradigma de la hipercomunicación, donde la interacción en el espacio virtual se convierte en una actividad: a) fácil: exige un escaso nivel de pericia en el uso para alcanzar un resultado satisfactorio; b) entretenida: la interacción se caracteriza por un fin básicamente lúdico; c) extensa: se interactúa generalmente con amplios grupos de personas; d) intensa: en tiempo y a veces en grado de compromiso.

Otro de los rasgos que caracteriza a este nuevo espacio socio-comunicativo, es que permite la posibilidad de interactuar y relacionarse con otros usuarios, con los que se comparte una inquietud, una motivación… o nada necesariamente. Y es que ya no es obligatorio que los "amigos" estén presentes para justificar su uso: el objeto de la interacción no es forzosamente la propia relación sino, por qué no, la propia interacción en sí misma, sin que obligatoriamente haya un *antes* y un *después*.

Web 2.0: Un Renovado Espacio Comunicativo

La denominada como *Web 2.0* (O' Reilly, 2007) se empieza a desarrollar en los albores del s. XXI, constituyéndose como un nuevo espacio virtual interactivo, participativo y colaborativo que permite posibilidades hasta entonces inéditas en la Red. De esta manera, en contraposición a lo que se podría denominar como *Web 1.0* donde los contenidos eran creados por el propio proveedor de la página y escasamente modificados una vez publicados en la Red, en la segunda versión de la Web dichos contenidos son generados en su mayoría por los propios usuarios que construyen de manera colaborativa el entorno de Internet, editando y actualizando los contenidos continuamente.

Se aprovecha de este modo la inteligencia colectiva y la ingente masa de voluntariosos trabajadores que con sus "altruistas" aportaciones colaboran en la construcción de un contexto común de contenidos y la creación de un espacio

1 Gaspar Brändle (gbrandle@um.es). Universidad de Murcia. María Dolores Cáceres (caceres@ccinf.ucm.es). Universidad Complutense de Madrid. José A. Ruiz San Román (jars@ucm.es). Universidad Complutense de Madrid. Elías Said-Hung (saide@uninorte.edu.co). Universidad del Norte.

que, según Area y Pessoa (2012), es simultáneamente una biblioteca universal donde se almacena una cantidad ingente de información; un mercado global de productos y servicios digitales; un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente; un plaza pública de encuentro y comunicación de personas a través de las redes sociales; y un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos.

Además no debe pasar inadvertido el hecho de que dicha colaboración se desarrolla en un contexto caracterizado por la confianza y la horizontalidad de las relaciones, dado que es un sistema de producción entre iguales, donde todos son potencialmente aptos para aportar sus conocimientos e ideas y/o para mejorar las contribuciones de los demás. Nos situaríamos así en un contexto propicio para una "retórica de la democratización" (Beer y Burrows, 2007) al generarse un espacio de participación social abierto en el que, en teoría, cualquiera puede hacerse ver y escuchar, teniendo en sus manos una parte del control de los contenidos que se generan y difunden online.

Oportunidades pero también riesgos

También hay que tener en cuenta otros riesgos relacionados con el uso y abuso de las TICs: redes de pederastia, violencia mediada que genera violencia real, adicciones, obesidad por una vida sedentaria, malas notas por un uso intensivo que resta espacio para el estudio, etc. En todo caso, y aunque la red entraña riesgos, es importante subrayar que los jóvenes no son sólo víctimas, usuarios pasivos y manejables o propensos a realizar prácticas de riesgo (videojuegos violentos, ciberacoso, etc.), sino actores que tienen la capacidad de pensar y actuar libremente y que redefinen las opciones que brindan los nuevos espacios comunicativos virtuales.

Metodología

El objeto del trabajo es comparar algunos aspectos sobre el uso que hacen los jóvenes de la Red en dos países (Colombia y España) con la finalidad de subrayar similitudes y diferencias. Consideramos que se dan contextos sociales y tecnológicos suficientemente diferenciados para tratar de mostrar que determinados aspectos se pueden dar en contextos sociales muy diversos. A la vez, consideramos que mostrar algunas diferencias significativas encontradas entre los dos países puede alentar la investigación de posibles explicaciones que traten de ahondar en lo que los hábitos de uso tienen de culturales, nacionales o más menos estables sin que los factores del entorno sean decisivos.

Los datos que aquí se presentan se han extraído de un estudio comparativo entre España y Colombia. En el caso de España el estudio se realizó a una muestra de 1121 hombres y mujeres entre 14 y 35 años usuarios de Internet, a través de una encuesta de ámbito nacional (España) por Región Nielsen (Noroeste, Noreste, Norte, Centro, Sur, Levante y Canarias). Error muestral: ±3.0% para datos globales (1121 sujetos), p=q=0,5 y un intervalo de confianza del 95.5% (2s). En Colombia, se calculó una muestra de 552 jóvenes de 14 a 34 años de edad, usuarios de Internet, a través de una encuesta online de ámbito nacional (Colombia) por región (Antioquia, Bogotá, Orinoquía – Amazonía, Región Atlántica, Región Central, Región Oriental, Región Pacífica, San Andrés y Providencia). Error muestral: ±4.2% para datos globales (552 sujetos), p=q=0,5 y un intervalo de confianza de 95.5% (2s).

Nos centramos en estudiar algunos aspectos del uso que tienen que ver con la percepción de la intimidad y la vulnerabilidad percibida a partir de los datos de encuesta.

1. Algunos datos de clasificación de los nativos digitales

No se puede negar que las nuevas generaciones han naturalizado el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) haciendo de su vida *online* una continuación de la *offline*, y viceversa. Se podría decir que la sociabilidad virtual no pierde nunca la referencia de la sociabilidad cara a cara.

En la ya clásica distinción de Prensky (2001) diferenciaríamos, por tanto, entre los *nativos digitales,* individuos que han crecido con estas tecnologías, y los *inmigrantes digitales*, aquellos que se han tenido que adaptar a ellas siendo adultos. Los primeros se caracterizarían, por ejemplo, por formas diferentes de aprendizaje basadas en la interactividad, la imagen en lugar de la palabra y, especialmente, inmediatez y ubicuidad en sus interacciones: la cultura del *click*, del aquí y ahora.

En esta misma línea, Tapscott (1998) habla de la *Generación Red*, que está sustituyendo a la *Generación TV,* en el sentido clásico del término, ya que no puede afirmarse que el audiovisual haya desaparecido, antes bien al contrario se ha consolidado como forma predominante en la presentación de todo tipo de contenidos. En este sentido, habría que hablar de múltiples pantallas más que de sustitución de una por otra. El autor confronta simbólicamente el formato de la TV al de Internet para subrayar que ello conlleva paralelamente nuevas formas de actuar, relacionarse, etc. Aquella es un medio pasivo, que aísla, que ofrece una visión sesgada de la realidad, etc.; mientras que, por el contrario, Internet es activo, democrático y participativo que permite construir lazos comunitarios.

No obstante, conviene recordar que más allá del potencial de los nuevos medios, el uso que de ellos se haga por usuarios activos depende en última instancia del grado de alfabetización digital y de las posibilidades reales de acceso, desigual como de todos es sabido (brecha digital). Como señala Winocur:

> "tener acceso a Internet tampoco garantiza la igualdad de oportunidades para informarse, pertenecer, debatir o simplemente jugar. El capital cultural y simbólico y los procesos de socialización tecnológica de jóvenes de diversa pertenencia socio-cultural crean distintos contextos de apropiación de la cultura a través de Internet" (2006: 556).

Por consiguiente, se puede afirmar que lo importante no es estar *online* (acceso), sino *onuse* (tipo de uso). En este sentido, Bukhingham (2008) considera que si bien en Europa o EEUU la mayoría de los jóvenes navega en Internet, la mayoría no hace usos especialmente innovadores o creativos. De hecho hay trabajos que muestran que, a pesar de ostentar esta denominación de *generación red*, las prácticas siguen siendo muy similares al consumo pasivo de medios (Cáceres, Ruíz y Brändle, 2011).

Como se aprecia en la tabla 1, el uso intensivo de Internet caracteriza a los jóvenes de ambos países, que están online al menos una vez cada día, siendo mayoría los que están casi de manera "permanente" conectados al espacio virtual. De hecho, la media de tiempo de conexión al día supera las seis horas, tanto en España como en Colombia. Si se tiene en cuenta el tiempo dedicado a las ocupaciones cotidianas ineludibles (horas de sueño, aseo y cuidado personal, desplazamientos, etc.) refuerza la idea de que estamos ante jóvenes hiperconectados para los que entre vida presencial e interacción virtual, no hay solución de continuidad. Ello sin duda favorecido por la multiplicidad de espacios y dispositivos desde donde es posible conectarse: el hogar, el espacio de trabajo o estudio, espacios públicos y por supuesto el móvil (ubicuidad y movilidad).

Tabla 1. ¿Con que frecuencia te conectas a Internet?

	España	Colombia
Muchas veces al día	56,3%	45,2%
Varias veces al día	34%	34,2%
Al menos una vez al día	9,2%	15,5%
Menos de una vez al día	0,4%	0,8%
Ocasionalmente	0,2%	4,3%

Fuente: elaboración propia

En cuanto al uso que se le da a la red, los jóvenes de ambos países señalan, entre los principales motivos, aquellos que tienen que ver principalmente con la búsqueda de información, usos lúdicos y de entretenimiento e interrelación social.

Tabla 2. ¿Cual dirías que son los tres principales motivos por el que te conectas a Internet?

Motivos	España	Colombia
Por diversión / distracción	73%	81,2%
Para buscar información sobre temas de interés	79,5%	86,4%
Subir videos o similares elaborados por uno mismo	17%	23,4%
Para relacionarme con los demás	67,6%	77,3%
Bajar películas, series, música	42,2%	58,1%
Ver películas, series o escuchar música online	46,8%	67,1%

Fuente: elaboración propia

Como se ha afirmado, la red es para estos jóvenes una continuación de la vida offline. Las interacciones virtuales constituyen la manera en que los jóvenes construyen y manejan sus amistades y vida social y por ello las relaciones sociales se extienden a los mismos grupos con los que se vinculan presencialmente. Los jóvenes se relacionan fundamentalmente con grupos de allegados, en especial con amigos, no en vano a estas edades la amistad es un valor prioritario. En ambos países se observan tendencias similares, aunque en España parece que la reticencia a la relación con desconocidos virtuales es ligeramente menor.

Tabla 3. ¿Me podría decir si te relacionas a través de la Red con…?

	Siempre		Frecuentemente		Algunas Veces		Pocas Veces		Nunca	
	España	Colombia	España	Colombia	España	Colombia	España	Colombia	España	Colombia
Amigos	59,6%	72,1%	32,3%	19,5%	6,3%	5,9%	1,2%	2%	0,5%	0,4%
Conocidos	11,7%	14,6%	37,1%	39,9%	36,4%	30,7%	12%	12,6%	0,3%	2,9%
Compañeros	16,5%	29,8%	36,9%	42,6%	30,3%	20,2%	10,9%	6,5%	5,2%	0,8%
Familiares	21,4%	30,8%	32,2%	29,4%	26,4%	25,1%	15,6%	12,6%	4,5%	2%
Pareja	30,3%	43,2%	20,7%	23,4%	13,9%	10,2%	10,2%	8,5%	24,9%	14,7%
Desconocidos virtuales	4,4%	3,24%	10,7%	3,5%	12,5%	12,1%	25,9%	27,4%	46,6%	53,8%

Fuente: elaboración propia

Ahora bien cuando han sido preguntados a propósito del contexto en el que se sienten más cómodos a la hora de relacionarse, la mayoría admite que en las relaciones presenciales. Por ello, no se deben establecer determinismos a la hora de entender que las nuevas generaciones son *online* y las viejas son *offline*, ya que ambos espacios coexisten y ambas generaciones usan los dos. En todo caso, parece haber una lectura subyacente a estos datos, ya que una parte nada despreciable de los jóvenes de estos países consideran más fácil la interrelación social teniendo la mediación del ordenador.

Tabla 4. Te resulta más fácil relacionarte en persona o virtualmente?

	España	Colombia
Personalmente	78,4%	75,8
Virtualmente	21,6%	24,2

Fuente: elaboración propia

Respecto a la percepción que los jóvenes de ambos países tienen de cómo son sus relaciones en Internet, no puede afirmarse que haya drásticas diferencias. Existe una percepción generalizada de que éstas son más controlables y más reflexivas en la red, incluso más sinceras. No ocurre igual respecto a la percepción de si son más íntimas y personales. En ambos casos, existe más desacuerdo que acuerdo con esta afirmación, en especial cuando se trata de valorar el grado de intimidad que permiten. Es también en este aspecto en el que la percepción de los jóvenes españoles y colombianos difiere más.

Tabla 5. En qué medida dirías que gracias a las nuevas tecnologías y contenidos digitales tus relaciones sociales son…?

	Muy de acuerdo		De acuerdo		Algo de acuerdo		Poco de acuerdo		Nada de acuerdo	
	España	Colombia	España	Colombia	España	Colombia	España	Colombia	España	Colombia
Más sinceras	12,5%	14,8%	19,2%	17,2%	28,7%	26,7%	27,7%	26,3%	11,9%	15%
Más controlables	13,4%	17,9%	27,5%	25,7%	30,7%	26,1%	18.6%	20,4%	9,8%	9,9%
Más personales	9,6%	13,3%	20,2%	13,5%	26%	24,6%	28,7%	27,7%	15,4%	20,9%
Más íntimas	9,5%	9,4%	15,9%	11,3%	23,8%	18,8%	31,2%	31,8%	19,5%	28,7%
Más Reflexivas	16,4%	13,6%	16,4%	15,9%	16,4%	26,3%	16,4%	23,4%	16,4%	20,9%

Fuente: elaboración propia

2. La percepción de los jóvenes de lo privado y lo público en internet

Para Boyd (2008) el sentido de lo público se modifica en el entorno virtual con respecto al contexto presencial debido a cuatro propiedades:

a) Persistencia: si en el espacio de las relaciones cara a cara el discurso es efímero, se agota cuando acaba la interacción, en el espacio virtual permanece grabado para la posteridad.

b) Posibilidad de búsqueda: no poder saber dónde está alguien físicamente, pero encontrar una huella digital es tan fácil como presionar unas cuantas teclas.

c) Replicabilidad: lo que está en el entorno virtual puede ser copiado (fotos, direcciones, perfiles de redes sociales, etc.)

d) Audiencias invisibles: a diferencia de los contactos cara a cara, en los espacios virtuales no podemos saber quién, dónde y cuándo está viendo algo relacionado con nuestra huella digital.

La difusión de las TICs y su influencia en las formas de interacción social han derivado en cambios en lo que respecta al sentido que se le otorga al valor de la privacidad. Asistimos a una visible transformación de lo que se considera privado y público, haciéndose los límites entre ambos ciertamente difusos. Por ejemplo, antes de internet lo privado era habitualmente lo que solo se confiaba a los allegados, lo que no salía de un círculo acotado de personas; ahora, paradójicamente, para muchos individuos lo privado son aquellos contenidos que se "suben" a la Red y que no son accesibles a las personas que conocen en sus relaciones presenciales, sino solo para otros usuarios de la Red (Stern, 2008).

Si bien este caso sólo contamos con datos de la muestra de Colombia, podemos observar cómo en la línea de lo expuesto anteriormente un tercio de los jóvenes sostiene que los contenidos publicados en la red son de carácter privado.

Tabla 6. ¿Para ti lo que publicas en Internet es…?

	Porcentaje
Público	70,4
Privado	29,6

Fuente: elaboración propia

En una sociedad hiperconectada, estar desconectado es sinónimo de invisibilidad, casi de inexistencia social. Y lo contrario, la visibilidad, requiere inexorablemente de una pérdida de la privacidad. En esta negociación entre lo privado y lo público, muchas personas están dispuestas a abrir "su vida cotidiana" a los ojos de todo aquel que quiera verla (Beer y Barrows, 2007). Lo que en todo caso, contrasta claramente con el férreo y disciplinado celo hacia la intimidad que creaba en las pequeñas comunidades el temor al "qué dirán".

De nuevo atendiendo a los datos del estudio realizado en Colombia, se aprecia cómo una amplia mayoría de jóvenes (93,7%) ha publicado en alguna ocasión contenidos, lo que denota una apertura de su privacidad.

Tabla 7. ¿Has publicado contenidos en Internet?

	Porcentaje
Sí	93,7
No	6,3

Fuente: elaboración propia

Aunque no disponemos de datos propios sobre los jóvenes españoles, los datos disponibles hasta la fecha vendría a confirmar en España el paralelismos entre la tendencia en Colombia y en España. Así, entre los datos recientemente publicados se destaca que "el 94,99% de los jóvenes andaluces se conectan a las redes sociales" y el "90% de ellos hacen un uso habitual de las redes sociales" (Colás et al. 2013:21)

No obstante, como se desprende de estudios recientes (véase Observatorio de Redes Sociales, 2011), tras un primer momento de gran apertura y escasos filtros para controlar la privacidad, donde por ejemplo era habitual la "carrera" por alcanzar un gran número de "amigos" en la Red sin importar quiénes fueran, parece que actualmente la tendencia es hacia un mayor control, donde cada vez más personas gestionan de manera proactiva su privacidad, tanto desde las herramientas de bloqueo disponibles en las plataformas, como a partir de una actitud más cuidadosa en la difusión de información personal.

Los jóvenes colombianos parecen seguir esta tendencia a la hora de publicar contenidos, teniendo como destinatarios especialmente aquellos grupos más cercanos. La apertura de los contenidos hacia los desconocidos puede reflejar un cierto deseo por ampliar las redes presenciales.

Tabla 8. Lo que públicas en Internet son contenidos para que los vean…

	Siempre	Frecuentemente	Algunas Veces	Pocas Veces	Nunca
Amigos	83%	13%	3%	0%	1%
Conocidos	32%	33%	21%	8%	6%
Compañeros	37%	30%	24%	5%	4%
Familiares	60%	21%	12%	6%	1%
Pareja	67%	18%	7%	4%	4%
Desconocidos virtuales	8%	5%	10%	17%	59%

Fuente: elaboración propia

Datos complementarios (no idénticos) para el caso de jóvenes en España pueden ser los motivos por los que los jóvenes se conectan a las redes sociales. Una gran mayoría declara que lo hace para "compartir experiencias" (82,8%) (Colás et al. 2013:20).

En todo caso, una gran cantidad de información privada (pensamientos, perfil personal, fotografías, etc.) sigue estando abierta y accesible para cualquiera que tenga Internet. Quizá el deseo de los creadores de esos contenidos es que solo lo vean sus personas cercanas, pero finalmente lo que se está generando es una especie de "privacidad pública" (Weber y Mitchell, 2008).

3. Percepción de la vulnerabilidad

Una de las consecuencias más visibles de esta apertura consciente o inconsciente de la privacidad en la red podría relacionarse con un mayor sentimiento de vulnerabilidad. En ambos países aproximadamente un tercio de los jóvenes experimentan este sentimiento de indefensión cuando usan la red.

Tabla 9. ¿Te sientes vulnerable cuándo usas Internet?

	España	Colombia
Sí	32,8	35,5
No	67,2	64,5

Fuente: elaboración propia

Esta sensación de desprotección podría derivarse de una pérdida de la intimidad al entablar relaciones virtuales. Una vez más encontramos con que nuestra comparación nos ofrece datos parecidos entre los dos países. Los jóvenes están muy divididos sobre si la intimidad puede verse afectada y, en consecuencia, hay una muy desigual percepción de la vulnerabilidad

Tabla 10. ¿Crees que puede verse afectada tu intimidad a través de las relaciones virtuales?

	España	Colombia
Mucho	12,9%	18,3%
Bastante	26,3%	32,4%
Algo	41,2%	35,1%
Poco	13,8%	9,4%
Nada	5,7%	4,9%

Fuente: elaboración propia

Cabe subrayar que es muy poca la gente que no ve ningún riesgo y considera que su intimidad no está afectada (en torno al 5% en ambos países). Y algo más de 2/3 de los jóvenes de ambos países consideran que la intimidad puede estar "algo" o "bastante" afectada. A nuestro juicio y pendiente de ulteriores análisis para estudiar posibles correlaciones entre determinados comportamientos y la percepción de vulnerabilidad, consideramos que existe un número importante de jóvenes que perciben riesgos para su intimidad.

Con todo, investigaciones recientes apuntan a que los más jóvenes conocen los riesgos y beneficios de las redes sociales (Bernal y Angulo, 2013:29).

Aunque una gradual toma de conciencia de los riesgos se debe a la propia experiencia (veremos a continuación los datos sobre el arrepentimiento por publicación de contenidos), también es necesario explorar la eficacia y extensión de campañas de sensibilización sobre los riesgos. En esa línea destacan iniciativas como las desarrolladas por protegeles.com, EU kids online, etc.

Estas iniciativas de sensibilización han insistido en subrayar que entre los riesgos que podría entrañar el uso descuidado de la red estaría que muchos jóvenes no piensan en las consecuencias que puede implicar el subir un contenido a la red. Desconocen que cuando un contenido está en las redes el propietario pierde el control sobre el mismo[2].

Pero como apuntamos, aunque es necesario estudiar el efecto de las campañas de sensibilización, también se puede afrontar la cuestión del aprendizaje de los riesgos desde la propia experiencia. En este sentido, más de 4 de cada 10 jóvenes colombianos reconoce haberse arrepentido de subir contenidos a la red. En España, el uso de internet parece más escrupuloso, ya que sólo 2 de cada 10 han publicado contenidos de los que posteriormente se han arrepentido. Estos datos demuestran que a este respecto la experiencia de los jóvenes de ambos países dos países es bastante diferente.

Tabla 11. ¿Alguna vez has subido contenidos de los que te has arrepentido?

	España	Colombia
Sí	17,8%	42,2%
No	82,2%	57,8%

Fuente: elaboración propia

Se requiere una exploración de las causas de esta diferencia entre Colombia y España. No estamos en condiciones en este momento de explorar hasta que no hagamos un tratamiento más detallado de las matrices de datos que nos permitan estudiar posibles relaciones. Sólo podemos, por ahora, establecer algunas posibles hipótesis al respecto: podría tratarse de una diferencia de niveles diversos de sensibilización sobre el uso prudente de la red, como hemos apuntado. Podría tratarse también de una cierta mayor ocultación del arrepentimiento por parte de los españoles.

Parte de la explicación podría encontrarse cuando les preguntamos sobre quién era el protagonista de esos contenidos, el nivel de arrepentimiento es mayor cuanto más cercana es la persona. De hecho hay una mayor arrepentimiento cuando los contenidos son propios o de los amigos. Y se trata de otro aspecto en el que encontramos significativas diferencias entre los dos países. El arrepentimiento respecto a la publicación de datos sobre uno mismo en España es muy elevado: tres de

2 Como ejemplo puede servir el marketing viral desarrollado para la promoción del vídeo de sensibilización sobre los riesgos de publicar contenidos personales "*think before you post*" (http://www.youtube.com/watch?v=4w4_Hrwh2XI [28- IV- 2013] Existen diversas versiones de la campaña. También en castellano están disponibles vídeos: http://www.youtube.com/watch?v=qYyBm3fjgA8 [28-IV -2013])

cada cuatro jóvenes se arrepiente de la publicación de contenidos relativos a sí mismo. Frente a un muy significativamente inferior 44% de los jóvenes colombianos.

Es preciso explorar los motivos de varios aspectos de estos datos: en primer lugar del importante número de jóvenes que consideran que han dado un mal paso en la red. Al no contar con datos que nos digan si una vez cometido "un error" han aprendido; o si por el contrario consideran que siguen tropezando en la misma piedra.

Si bien existen diferencias apreciables, también es claro que son muchos los jóvenes que se arrepienten de haber publicado algo sobre ellos mismos (44%) en Colombia.

Tabla 12. Relativos a…

	España	Colombia
Amigos o conocidos	54%	42%
Pareja	33,5%	29%
Compañeros	23%	24%
Familiares	25%	21%
De ti mismo	75,5%	44%

Fuente: elaboración propia

Subrayadas las diferencias y los retos investigadores que nos platean, no deja de ser verdaderamente sorprendente el paralelismo de algunas cifras entre los dos países. Por ejemplo el arrepentimiento por publicar contenidos relativos a los compañeros es casi idéntico en los dos países. El arrepentimiento por publicar contenidos sobre familiares o sobre la pareja son también muy cercanos en ambos países.

Una vez más, como hemos visto a los largo de este trabajo parece que dos sociedades con algunas similitudes culturales, pero con notables diferencias, desarrollan patrones de actividad relativamente cercanos en los que merecería la pena profundizar.

A modo de conclusión

De lo hasta ahora expuesto y de los datos comparativos recogidos podemos extraer algunas conclusiones provisionales.

Como ha indicado la reciente literatura, es una constante, y la hemos detectado en ambos países, que los nativos digitales son jóvenes hiperconectados para los que no existe solución de continuidad entre vida presencial y virtual. Podemos señalar que no existen diferencias importantes en cuanto al uso que los jóvenes españoles y colombianos hacen de estos nuevos medios.

Es interesante subrayar que los nativos digitales valoran los contextos presenciales de interacción. Sin renunciar a sus relaciones en la red, aprecian notablemente la relación cara a cara porque les facilita la vinculación social. Estos datos hablan de cierta madurez y lucidez en el uso de las tecnologías que son vividas como parte, no como alternativa, sino complemento de la vida presencial. No existen grandes diferencias entre los jóvenes españoles y colombianos a la hora de valorar la cualidad de sus relaciones en la Red.

Sin embargo, podemos apreciar algunas diferencias: la intimidad que se atribuye a las relaciones en Internet es un punto en el que los españoles se apartan de los jóvenes colombianos porque estos entienden que las relaciones virtuales son menos íntimas. Es significativo que el 70% de los jóvenes colombianos consideren que lo que publican en la red es público y quizá una posible exploración futura debería llevarnos a acabar de aclarar el alcance la consideración de íntimo, privado y público, contando también con una recogida de datos en España.

Esta diversa percepción de la intimidad y el semejante uso que se hace en ambos países, nos ha llevado a preguntar sobre la vulnerabilidad percibida y sobre los riesgos. Es interesante subrayar que, aunque nos encontramos con una percepción algo diferente sobre la intimidad de las relaciones, sin embargo hemos podido comprobar que existe una percepción semejante de los riesgos.

No obstante, la percepción de los riesgos requiere una mayor investigación. Por una parte, podría explicarse por la eficacia de las campañas de sensibilización como las comentadas, pero ello requiere mediciones de extensión y eficacia que por el momento no se han realizado; y también podrían haberse aprendido los riesgos por propias experiencias negativas.

De ahí nuestra investigación sobre el arrepentimiento de haber publicado ciertos contenidos. Los datos en este caso son interesantes: por una parte existen semejanzas muy llamativas entre los dos países. En algunos casos los datos con prácticamente idénticos, por ejemplo en lo referido a arrepentirse sobre la publicación de datos sobre los compañeros; en otros casos existen diferencias importantes como el arrepentimiento sobre los datos sobre uno mismo.

Estas diferencias requieren una investigación más detallada. Pensamos que los elementos en los que se aprecia una mayor coincidencia deben ponerse en comparación con países de culturas los más diversas posibles porque de confirmarse las tendencias estaríamos ante patrones de comportamientos muy estables con independencia de la cultura del entorno.

Bibliografía

Alonzo, M. y Aiken, M. (2004) "Flaming in electronic communication", Decision Support Systems , nº36, pp. 205-213.

Area, M. y Pessoa, T. (2012) "De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0", Comunicar, vol. XIX, nº38, pp.13-20.

Beer, D. y Burrows, R. (2007) "Sociology and, of and in Web 2.0: Some Initial Considerations. Sociological Research Online", vol. 12, nº5. Extraído el 27 de abril de 2011 de http://www.socresonline.org.uk/12/5/17.html

Bauman, Z. (2006) Modernidad líquida, Buenos Aires, FCE.

Bernal, C. y Angulo, F. (2013) "Interacciones de jóvenes andaluces en las redes sociales", Comunicar, vol. XX, nº40, pp. 25-30.

Buote, V. M.; Wood, E. y Pratt, M. (2009) "Exploring similarities and differences between online and offline friendships: The role of attachment style", Computers in Human Behavior, vol. 25, nº2, pp. 560-567.

Boyd, D. (2008). "Why Youth Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life", en Buckingham, D. (Ed.) Youth, Identity, and Digital Media, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 119-142.

Buckingham, D. (2008), "Introducing Identity", en Buckingham, D. (Ed.) Youth, Identity, and Digital Media, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 1–24.

Cáceres, Mª. D.; Ruíz San Román, J. A. y Brändle, G. (2011) "El uso de la televisión en un contexto multipantallas: viejas prácticas en nuevos medios", *Analisi. Quaderns de Comunicacio i Cultura*, núm. 43, pp. 21-44.

Caplan, S. (2003) "Preference for Online Social Interaction: A Theory of Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being", Communication Research, vol. 30, nº6, pp. 625-648.

Colás, P.; González, T.; Pablos, J. de (2013) "Juventud y redes sociales", Comunicar, vol. XX, nº40, pp. 15-23.

Gálvez, A. (2004) "Producción de compromiso y sentido de realidad en los entornos virtuales. Un análisis etnográfico", Athenea Digital, nº5, pp. 35-56.

Gibbs, J.; Ellison, N. y Heino, R. (2006) "Self-Presentation in Online Personals: The Role of Anticipated Future Interaction, Self-Disclosure, and Perceived Success in Internet Dating", Communication Research, nº33, nº2, pp. 152-177.

Giddens, A. (1995) Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea, Barcelona: Península.

Goffman, E. (2001) La presentación de la persona en la vida cotidiana, Buenos Aires: Amorrortu.

Lapidot, N. y Barak, A. (2012) "Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition", Computers in Human Behavior, nº28, pp. 434-443.

Observatorio de Redes Sociales (2011) Informe de Resultados del 3ª Oleada. Consultado el 3 de marzo de 2012 de http://tcanalysis.com/page/1

O'Reilly, T. (2007) "What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software", Communications & Strategies, vol. 65, nº1, pp. 17-37. Extraído el 6 de Marzo de 2012 de http://mpra.ub.uni-muenchen.de/4578/

Prensky, M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", On the Horizon., vol. 9, nº5. NCB University Press.

Stern, S (2008) "Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship", en Buckingham, D. (Ed.) Youth, Identity, and Digital Media, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 95-118.

Tapscott, D. (1998) Creciendo en un entorno digital: la generación Net. Bogotá, McGraw-Hill Interamericana.

Tully, C. J. (2008) "La apropiación asistemática de las nuevas tecnologías", Revista Internacional de Sociología, vol. LXVI, nº49, pp. 61-88.

Weber, S. y Mitchell, C. (2008) "Imagining, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and NewMedia Technologies", en Buckingham, D. (Ed.) Youth, Identity, and Digital Media. Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 25–48.

Winocur, R. (2006) "Internet en la vida cotidiana de los jóvenes", Revista Mexicana de Sociología, vol. 68, nº3, pp. 551-580.

CONSUMO ACTIVO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE CONTENIDO VIOLENTO: ¿CATARSIS O CONTRA-CATARSIS?

Miguel A. M. Cárdaba y Gaspar Brändle[1]

Resumen

Investigaciones previas han mostrado que jugar a videojuegos violentos puede fomentar la generación de pensamientos, emociones y conductas agresivas. Los resultados afirman que los videojuegos violentos incrementan la tendencia a esperar e interpretar los comportamientos ajenos y su entorno en general de un modo más hostil y agresivo, aumentando así las probabilidades de que se desencadenen situaciones y comportamientos violentos. Hasta la fecha, las investigaciones anteriores no han respondido la pregunta acerca de cuál podría ser exactamente el efecto de los videojuegos violentos sobre aquellos individuos que de por si poseen ya una naturaleza violenta. Mientras algunos investigadores sugieren que el efecto de los videojuegos violentos, al igual que ocurre con los contenidos audiovisuales pasivos, debería ser mayor sobre los individuos violentos, otros investigadores apuntan la posibilidad de que, entre los jugadores más agresivos, dicho tipo de videojuego podría tener un efecto catártico. Con la finalidad de resolver dicha incógnita, un estudio experimental fue diseñado.

Palabras clave: videojuegos, violencia, agresión, catarsis, adolescentes

Introducción

La presencia de la violencia en las sociedades actuales es un problema social que debe ser combatido y controlado para que las comunidades funcionen adecuadamente. Pero esta tarea entraña una importante dificultad debido a que, por su propia naturaleza, la violencia tiende a crecer en forma de espiral. La violencia provoca más violencia. La enorme propagación de los medios de comunicación de masas tiene como consecuencia que *virtualmente* todos los miembros de una sociedad tengan una alta exposición a contenidos de tipo violento en su vida cotidiana. De hecho, son muchas las investigaciones que tratan de vincular la difusión de la violencia a través de los medios de comunicación con el aumento de los comportamientos violentos reales (p. e. Huesmann y Moise, 1996; Anderson, 1997; Anderson y Bushman, 2002; Huesmann et al., 2003; Gentile et al., 2007; Clemente et al., 2008). Así mismo, cada vez son más frecuentes las investigaciones que intentan estudiar los efectos y las repercusiones, no solo de contenidos audiovisuales de consumo pasivo (p. ej. las películas), sino también de aquellos contenidos violentos de consumo activo como los videojuegos (Anderson y Bushman, 2001; Bushman y Huesmann, 2010). Algunas investigaciones afirman que jugar a videojuegos violentos aumenta la probabilidad de llevar a cabo conductas de carácter violento en un entorno real (e.g, Barlett et al., 2009). En concreto, investigaciones recientes han mostrado que jugar a videojuegos violentos incrementa la tendencia a esperar e interpretar los comportamientos ajenos y su entorno en general de un modo más hostil y agresivo, aumentando las probabilidades de que se desencadenen situaciones y comportamientos violentos (Hasan et al., 2013).

1. Consumo activo de contenidos audiovisuales violentos a través de los videojuegos: desahogo emocional o aumento de la hostilidad.

En el caso de los contenidos de consumo pasivo, investigaciones previas han mostrado que los efectos son especialmente pronunciados para aquellos individuos que, de por sí, tienden a ser más agresivos (Bushman, 1995).

Sin embargo, en el caso de los videojuegos existen teorías que podrían dar lugar a predicciones distintas. Por un lado, podría pensarse que, al igual que ocurre con la violencia contenida en los medios audiovisuales pasivos, los efectos nocivos derivados del uso de los videojuegos podrían ser mayores para aquellas personas que sean ya, de suyo, más agresivos (e.g., Gentile et al., 2004).

No obstante, de acuerdo con otros enfoques alternativos, podría pensarse que, en algunas circunstancias, la relación entre videojuegos violentos y personalidad agresiva podría dar lugar al resultado contrario. Para algunos autores (e.g., Kestenbaum y Weistein, 1985), jugar a videojuegos violentos podría tener un efecto catártico. Es decir, podría constituir una vía mediante la cual la gente más violenta puede purgar su agresividad en un contexto controlado y de un modo no

1 Miguel A. M. Cárdaba. Centro Universitario Villanueva (UCM). Gaspar Brändle. Universidad de Murcia

perjudicial. Desde este modelo, por tanto, parece desprenderse la idea de que para aquellos individuos que poseen una naturaleza agresiva y que, en consecuencia, tienen una mayor cantidad de ira en su interior ejerciendo una peligrosa presión, podría incluso ser beneficioso jugar a videojuegos violentos para canalizar hacia el exterior esa agresividad de una manera inofensiva.

A esta aparente confusión de resultados y evidencias en una y otra dirección se suma que, como algunos autores han puesto de manifiesto (e.g., Ferguson, 2010), muchos de los estudios tanto a favor como en contra de la hipótesis de la catarsis han sido objeto de críticas metodológicas o, en otros casos, están abiertos a explicaciones alternativas.

Todo lo dicho hasta el momento pone de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en la relación entre videojuegos violentos e individuos agresivos, no solo para ganar en un mayor entendimiento del fenómeno, sino también por la relevancia de las consecuencias sociales así como de las decisiones que puedan elaborarse a partir de estas conclusiones. Bushman y Whitaker (2010), por ejemplo, mostraron que aquellos que piensan que la teoría de la catarsis es cierta se sienten más atraídos a jugar a videojuegos violentos. Si la teoría de la catarsis fuera equivocada, animar a las personas agresivas a liberarse de su ira por medio de videojuegos violentos podría ser ineficaz e, incluso, contraproducente.

2. Método

Con la finalidad de resolver esta incógnita, hemos diseñado un estudio en el que los participantes completaron la escala de Agresividad de Buss y Perry (1992). Igualmente la mitad de los individuos fue asignada aleatoriamente a jugar a un videojuego violento, mientras que la otra mitad fue asignada a la condición de control en la que jugaron a un videojuego no violento. Posteriormente, con el propósito de comprobar los posibles efectos de los videojuegos se midieron sus actitudes e intenciones conductuales hacia la violencia, así como sus expectativas hostiles hacia el entorno.

Bibliografía

Anderson, C. A. (1997) 'Effects of violent movies and trait hostility on hostile feelings and aggressive thoughts'. Aggressive Behavior 23: 161-178.

Anderson, C. A. and Bushman, B. J. (2001) 'Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature'. Psychological Science 12: 353-359.

Anderson, C. A. and Bushman, B. J. (2002) 'Media violence and societal violence' Science 295: 2377-2378.

Bushman, B. J. (1995) 'Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression'. Journal of Personality and Social Psychology 69: 950-960.

Bushman, B. J. and Huesmann, L. R. (2010) 'Aggression', pp. 833-863 in S. T. Fiske, D. T. Gilbert and G. Lindzey (eds) Handbook of social psychology. New York: John Wiley & Sons.

Bushman, B. J. and Whitaker, J. L. (2010) 'Like a magnet: Catharsis beliefs attract angry people to violent video games'. Psychological Science 21: 790-792.

Buss, A. H., and Perry, M. (1992) 'The aggression questionnaire'. Journal of Personality and Social Psychology 63: 452-459.

Clemente, M., Espinosa, P. and Vidal, M. A. (2008) 'The media and violent behavior in young people: Effects of the media on antisocial aggressive behavior in a spanish sample'. Journal of Applied Social Psychology 38(10): 2395-2409.

Hasan, Y., Beguen, L., Scharcow, M., et al. (2013) 'The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behavior. Journal of Experimental Social Psychology 49, 224-227.

Huesmann, L. R. and Moise, J. (1996) 'Media violence: a demonstrated public health threat to children'. Harvard Mental Health Letter 12(12): 5-8.

Huesmann, L. R.; Moise-Titus, J.; Podolski, C. L., et al. (2003) 'Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992'. Developmental Psychology 39: 201-221.

Ferguson, C. J., Olson, C. K., Kutner, L. A., et al. (2010) 'Violent video games, catharsis-seeking, bullying and delinquency: A multivariate analysis of effects'. Crime and Delinquency X (XX): 1-21.

Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., et al. (2004) 'The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. Journal of Adolescence 27: 5-22.

Gentile, D. A., Saleem, M., and Anderson, C. A. (2007) 'Public policy and the effects of media violence on children'. Social Issues and Policy Review 1: 15-61.

Kestenbaum, G. I. and Weinstein, L. (1985) 'Personality, psychopathology, and developmental issues in male adolescent video game use'. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 24: 325–337.

SOCIEDAD Y CULTURA DE MASAS: REEDICIÓN DE PARADIGMAS

Tomás Pedro Gomariz Acuña[1]

Resumen

Las tendencias de la economía de las últimas décadas y sus efectos en la esfera política están haciendo reaparecer las lógicas de los fenómenos acontecidos al final de la modernidad. Aunque claramente, las condiciones contextuales han sido modificadas sustantivamente, las razones estructurales de aquella realidad tienden a volverse a repetir. La obsolescencia de la sociedad postmoderna no alumbró mejores alternativas a tales dinámicas regresivas. Con ello, la insalvable restauración de modelos anacrónicos nos sitúa ante los umbrales de los desafíos pendientes de superar.

Sobre los soportes del modelo desarrollado tras la Segunda Guerra Mundial, se vuelven a editar, como alternativas necesarias, las dinámicas que confluyeron en aquellos aconteceres. Aún en diferente manera, se vuelve a reproducir un escenario definido por el predominio de la economía clásica y sus consecuencias en la modelación del orden político y social. A la vez, asistimos también, como pudo suceder entonces, ante un marco caracterizado por el predominio de la efervescencia de la revolución de la tecnología y de los medios de comunicación masiva. En las últimas décadas, las limitaciones del efecto de los medios de comunicación masiva se hicieron evidentes. En la actualidad, los márgenes perdidos están siendo ganados por las redes informáticas con un resultado o alcance desconocido en la historia de la humanidad.

La riqueza de recursos y oportunidades potenciales de internet abre camino al cambio de la concepción de la comunicación. La integración de los espectadores subsumió la esfera del discurso en la sociedad del acercamiento cultural y debate planetario. Con ello nos preguntamos: ¿han sido vencidos los límites apuntados por los teóricos que reflexionaban sobre la ética del discurso? ¿Podemos mantener el ideal de tales utopías? ¿Qué frutos nefastos nos pueden sorprender?

Conceptos claves: innovación discursiva, esfera pública, paradigma, cultura de masas, contraste diacrónico.

I. Introducción.

El devenir de las últimas décadas nos devuelve la evidencia de cierto carácter reiterativo de los procesos históricos. Bajo el soporte estructural de anacrónicas lógicas económicas sin solución, están siendo restaurados los antagonismos de los soportes de la estabilidad, que tanto nos otorga la necesaria cohesión social. Inevitablemente, asistimos a la regeneración de los abismos que la modernidad reservó, entre proclamas idealistas de racionalidad, como broche dorados de su extinción. Claramente, el giro radical de la economía mundial a los supuestos más preciados de la doctrina ortodoxa nos está colocando frente al cataclismo de un orden basado en la participación, la expresión libre y la convivencia. Cuestiones fundamentales de los logros del actual modelo de sociedad que tanto ha sido debatido desde la Ilustración.

Lo llamativo de las dinámicas actuales es la extensa dilatación de este supuesto ciclo y la ausencia de las razones causales necesarias para justificar la emergencia de la actual depresión global. El conjunto de los esfuerzos reflexivos de los debates sociales para evitar la repetición de los horrores de las conflagraciones mundiales, y los acontecimientos asociados a ellas, han sido perdidos en el vacío. De nuevo nos encontramos ante dinámicas viciosas ajenas a la moral y carentes de pudor o escrúpulo alguno. Todo parece responder a las mecánicas vinculadas a la lógica especulativa de los mercados internacionales. Proceso donde sucumbe el interés general de la humanidad a la voracidad acumulativa de los principales agentes financieros mundiales. Conjunto de proclamas modales fundamentadas obscenamente en el olvido.

Producto del proceso deliberativo, en torno al interés general del siglo precedente, fueron desarrollados nutridos debates sobre los límites de los medios masivos de comunicación entonces existentes. La crítica se centró en las condiciones creadas para el sostenimiento de un orden reinante. La solución de los conflictos precedentes demandaba rigurosos fundamentos de legitimidad de mayor integración de la ciudadanía. Práctica que se concretaba en la concurrencia general de la ciudadanía en torno a la articulación del poder político y la distribución equitativa de los beneficios económicos. A tal efecto, la articulación de los recursos de distribución informativa fue un asunto de indiscutible preocupación. Tienen alto poder de articulación cívica. Inevitablemente son el mayor potencial de manipulación de la opinión pública y la actividad política. La publicidad y las relaciones públicas son la mejor demostración de tales virtudes.

1 Profesor Doctor D. Tomás Pedro Gomariz Acuña. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, despacho J15. Universidad Rey Juan Carlos tomas.gomariz@urjc.es

Aparentemente, la principal diferencia entre el entorno actual y el escenario pretérito es el avance tecnológico. Desde el inicio de la modernidad, el progreso científico y tecnológico tiende a encubrir los aspectos escandalosos del desajuste social. En comparación, la efervescencia de los recursos y protocolos técnicos puestos en funcionamiento al principio del siglo XX causaban unos panoramas que guardaban alto paralelismo con los actuales. El uso de internet no suscita mayores atractivos y sorpresas que los producidos en los inicios del desarrollo de los servicios de telefonía. La principal diferencia es la marcada por los condicionantes del contexto donde se instalan. La enorme diversificación del uso de esta herramienta se debe más a las características del entorno social que a las peculiaridades de esta herramienta de uso doméstico. Los logros y avances del modelo social que los principales grupos corporativos internacionales pretenden mutilar son las bases del éxito de este invento. Por otra parte, los efectos prodigiosos de tal fuente de innovación requieren, en mayor medida, del progreso social hacia modelos más integradores y emancipadores. Si este recurso puede suponer el mejor cimiento para este fin, también puede ser la peor pesadilla para este efecto.

Los nuevos paradigmas tecnológicos de la comunicación masiva vuelven a demostrar que el fundamento de las metas perseguidas en el debate sobre la ética del discurso no puede estar localizado en el desarrollo tecnológico. Los verdaderos soportes del fin ideal, utópicamente enunciado y siempre anhelado por la humanidad, deben ser localizados en la propia mecánica del debate en torno a la constitución de la consciencia de la realidad y la mecánica de la articulación del orden social.

II. La impronta de los arquetipos arcaicos.

Motivada por la nostalgia de viejas glorias, parece que la historia tiende a repetirse. Los paradigmas de antaño se han convertido en proclamas cargadas de futuro en el discurso de los voceros de nuestro tiempo. Los principales actores políticos y los medios de comunicación los preconizan haciendo gala de aires de innovación, excelencia y muy buen porvenir. La preponderancia de los principales agentes económicos presiona al retorno de un orden precedente que nunca llegó a culminarse y jamás existirá. Circunstancia, por otra parte, agravada con la desconsideración de las consecuencias padecidas por la sociedad occidental al final de tal periodo. Desde el inicio del proceso globalizador, a la desregularización y el libre mercado se le ha otorgado una cualidad mágica encubridora de los desastres de la especulación, cuyos riesgos habitan en los márgenes de la extinción o el suicidio. La mecánica de los acontecimientos en curso evidencia el carácter perverso de la ingenuidad de las argumentaciones aquí comprometidas, que sólo son sostenidas por los agentes interesados en tal dinámica.

Sin negar las virtudes del libre mercado, nadie debería obviar sus riesgos (Polnayi, 2007). Sólo tiene valor de excelencia en condiciones ideales. A este respecto, no podemos estar al margen de las postulaciones fundamentadas del pesimismo antropológico. Nadie ha podido garantizar el presupuesto hipotético de la concurrencia homogénea de actores de muy buena voluntad en este escenario. La misma lógica de la motivación de la iniciativa individual en este marco de participación justifica la perversión del ideal que la sustenta y legitima. Dentro de las mecánicas contradictorias de las relaciones económicas, no puede ser negado como el afán de lucro, móvil de estas dinámicas, termina por degenerar y denigrar todos los soportes idealistas de legitimidad de tales marcos de determinación.

El principal soporte de nuestra sociedad, garante de los principios fundamentales que sostienen nuestro sistema de convivencia, libre expresión y concurrencia son los sólidos marcos y organismos institucionales. Por todo lo dicho y la demostración de los últimos fenómenos y acontecimientos no podemos afirmar nuestra autonomía como sociedad para funcionar al margen de la salvaguardia del interés general. Para todo esto es imprescindible la articulación de los debidos mecanismos reguladores del acontecer social. Sin formas políticas como los estados democráticos no es posible garantizar el sostenimiento del valor del dinero como instrumento de cambio, que en última instancia es recurso imprescindible de la economía de libre mercado.

2.1. Mecánicas reiterativas de ciclos sociales.

En la construcción de los procesos sociales, tal como ocurre en la construcción de la realidad social, los acontecimientos tienden a ser reiterativos. La misma constitución social de la memoria y la articulación de las vivencias son constructos reiterativos del acontecer rutinario de las prácticas sociales. El soporte estructural de los hechos y los protocolos de actuación de los actores sociales son constituidos en las lógicas del acontecer diario. De esta manera, progresivamente se desarrollan los marcos sociales de interacción. A la vez, en ellos se sientan las bases y parámetros para la generación de nuevos escenarios que surgen de las iniciativas innovadoras de los agentes intervinientes. No podemos negar que la innovación surge de las condiciones previamente establecidas. Evitar esta consideración supone disponerse a precipitar al vacío todos los potenciales del desarrollo humano.

En el actual proceso de nuestra sociedad, suscitado por la crisis económica y mantenido por la preponderancia de los intereses de las principales corporaciones económicas mundiales, se atisba un panorama sin alicientes, cargado de desequilibrios y desafíos insuperables. La combinación del retorno injustificado al ideal innovador de los ancestros con las expectativas creadas en las décadas previas genera un panorama convulso y sin alicientes. El desarrollo tecnológico

de las comunicaciones frente a tal situación deviene en absoluta contradicción. En tal entorno, la reiteración de fórmulas caducas anteceden a la impronta de intereses ocultos de dudosa legitimidad. Escenario donde la innovación científica es usada para encubrir la realidad bajo falsos criterios de validez y fiabilidad. Pantomima de la emergencia de supuestos aleatorios que fueron previamente pautados.

Junto a todo lo señalado, sólo queda por destacar la insostenibilidad doctrinal de la recursividad de ciclos tan dilatados. Mucho han cambiado las cosas como para hacer sostenibles tales esquemas. La sociedad actual es del todo diferente a la realidad existente en Europa en el siglo XIX. La población ha crecido exponencialmente, la sociedad ejerce demandas inconmensurables en todos los momentos pretéritos. El desarrollo ha facilitado la creación de un soporte estructural absolutamente contradictorio con las tendencias afines a los viejos sueños señalados. Somos absolutamente dependientes de esta forma cotidiana de crear nuestra realidad social que tantas ventajas nos otorga. Sólo una catástrofe nos podría aproximar al estado de cosas anhelado en las corrientes liberales de nueva cuña. Claramente, a tal fin las crisis han sido convertidas en una estrategia de la política económica de las razones especulativas.

2.2. Detalle y contraste de los paradigmas temporales aquí concernidos.

La vuelta a la desregularización, lejos de llevarnos al mejor escenario de prosperidad, nos ha colocado ante la crisis más aguda desde la finalización de los conflictos europeos de la mitad del siglo XX. En la finalización de la modernidad era generalizado el deseo de crear una realidad semejante a la conseguida en las últimas décadas. Era un entorno de una enorme riqueza discursiva gobernada por la ambición de progreso. En aquel tiempo, parecía posible materializar los principios inspiradores de la Ilustración. Mientras las cuestiones insalvables que degeneraron en conflicto no hicieron visibles sus límites, la atmósfera de iluminación trajo los mejores alientos de esplendor. La producción crecía continuamente y la naciente sociedad de consumo masivo culminaba en la formación de atmósferas dotadas de cualidades mágicas. Todo esto con un trasfondo negativo que los sectores preponderantes de la economía y de la sociedad trataban de ocultar. Los intereses dominantes no eran complacientes con la defensa de la justicia en favor de la demanda de la generalidad de la ciudadanía.

Nadie duda de la necesaria labor de rescate que tienen los escenarios del prodigio discursivo y del enaltecimiento de la palabra y la estética de la modernidad. Cuestiones banalizadas hoy en día con la estandarización de la actividad productiva y la mercantilización global. En este respecto, la mera traslación de esquemas, que describen periodos históricos distantes, se hace del todo inconveniente. Sólo cabe la posibilidad, en la abstracción, de aislar las peculiaridades esenciales de tales ideales para aplicarlas a realidades completamente diferenciadas. Prácticas, por otra parte, que sólo motivan el vértigo. En esencia, tal vez, tan sólo podríamos pensar en una traslación de los paradigmas de la comunicación de la naciente sociedad de masas en múltiples estadios de desarrollo. Esto lo podemos hacer si partimos de la conjetura de las posibles similitudes entre el desarrollo de los medios de comunicación masiva con las expectativas de internet. Muchos tratan, con cierto acierto, ignorando los principales pormenores, de poner en el mismo trance comparativo ambas cuestiones. Comparaciones, por otra parte, imposibles, porque sólo se trata de la confrontación de los delirios de tiempos muy alejados.

Detallando la diferencia de ambos contextos destaca, a más no poder, el desarrollo tecnológico alcanzado en cada etapa y el progreso en el modelo social. Lógicamente, establecer analogías aquí supone establecer paralelismos entre diferentes generaciones. Tratar de hacer esto, denota la disponibilidad al anacrónico entendimiento cíclico de los procesos históricos. Actuar así es sólo urdir la lógica argumental motivada siempre por la intencionalidad del ocultamiento de la veracidad del curso de los acontecimientos y la confabulación de la vuelta a un escenario pretérito que es añorado. Los recursos técnicos disponibles y en avance en el progreso social de cada etapa poco tienen en común. Sólo podemos establecer alguna aproximación ideal en cuanto a la significación que cada logro tuvo para su contexto y la aureola de expectativas de logro generadas por ellos. La comparación, a todos los efectos, entre los escenarios sociales de los siglos XIX y XX otorga resultados excesivamente estridentes. Por tanto, la justificación del recurso a la retórica del retorno sólo es sostenible desde los desaires de las ironías abominables más mordaces.

Siempre vivimos tiempos nuevos. La nostalgia del pasado sólo justifica su legitimidad por el recurso a la experiencia como fuente de conocimiento. Forma de proceder útil, pero a veces engañosa. Protocolo muy arriesgado al ser utilizado con el afán de su conversión en ideología. Sobre tales tentativas costumbristas, sólo se suelen pronunciar los que pretenden preservar intereses pasados, normalmente asociados a la condición acomodada de agrupaciones sociales prevalentes. En la actualidad todo esto es presentado ante la opinión pública como evidente mentira por su aspecto decolorado.

2.3 Constitución estructural del contexto actual.

En toda mecánica de cambio siempre es destacada la fricción entre la innovación y la resistencia de los marcos estructurales existentes. En este respecto debemos tener en cuenta cómo la postmodernidad fue edificada sobre los soportes de la situación precedente. En tal caso, siempre hemos considerado que ésta fue desarrollada a partir de la superación de los defectos previos. El resultado ha sido un imparable florecimiento difícil de sostener por otros medios y procedimientos a los promovidos en tal periodo por las condiciones de tales entornos sociales.

Nadie puede negar los avances producidos en el mundo occidental tras las dos conflagraciones mundiales. Realmente, en ese periodo se configuraron las bases para el sueño de cooperación e integración internacional global. Resulta, por tanto, contradictorio el seguimiento posterior de líneas tendentes a socavar lo alcanzado, evitando maximizar lo promovido inicialmente. En mayor medida es del todo contradictorio rechazar los soportes de la opulencia creada. La obstinación acumulativa de algunos agentes financieros puede provocar la anulación de la riqueza de todo lo creado. El valor de la moneda alcanza su plenitud en la movilización y concurrencia de las voluntades individuales. La frenética acumulación anula esta virtud movilizadora del dinero. El capital es sólo el recurso y medio simbólico movilizador de la sociedad de mercado. Al margen de las relaciones sociales es un artefacto cultural privado de sentido y aplicación.

Estamos en crisis, dicen que estamos en crisis. La gramática de las transacciones actuales son fundamentadas sobre la percepción del riesgo. El peligro convierte todo en mercancía. Tras la resolución de los pormenores de la Ronda de Uruguay la apropiación de nuestro universo ha sido imparable. Así se difundió el uso de internet. Convocando e integrando a la población mundial en un discurso universal, terminó capitalizando, de una forma o de otra, el conjunto de las relaciones humanas. De esta forma, el desarrollo de las comunicaciones terminó por introducir la esencia de la razón del mercado en todas las atmósferas existentes. Cuando analizamos los perjuicios del desarrollo informático nos enfrentamos a la mecánica de dominación ejercida desde el control de la especulación sobre la mercancía. Nuevas formas de alineación han surgido en el progreso de la sociedad.

2.4 Configuración de las tendencias en confrontación

El malestar general de la situación generada promueve la generación de debates fútiles y carentes de coherencia. La naturaleza atomizadora del mercado ha evadido todo fundamento de moralidad. En tal escenario todo es inconsistente, ni siquiera es imaginario. La voracidad de la inercia especulativa ha hurtado la esencia del libre pensamiento. En el contexto actual se destaca la incidencia de la tenacidad de las tentativas de los grandes sectores corporativos internacionales, tratando de maximizar sus beneficios, y la deriva mundial de una ciudadanía altamente dispersa y desorganizada pretendiendo salvar los mínimos vitales de su integridad. En este efecto podemos decir que el debate público ha sido intervenido de forma planificada por los agentes preponderantes de la economía.

La intervención económica y corporativa del marco público deliberativo ha sido realizada de múltiples maneras. De ellas son visibles dos procedimientos generales que engloban a la mayoría: la creación de una consciencia general del mundo funcional al orden más favorecedor a tales intereses y la intervención fáctica sobre las convicciones y posturas claramente adversas a las finalidades previamente referidas. Para tal tipo de objetivos la intervención ha sido dirigida a los recursos masivos de comunicación. En el primer caso las acciones se han dirigido a la población a través de la publicidad. Hace muchos años el éxito de este recurso consistió en el cambio de la manera de proceder. Inicialmente, la publicidad ofertaba al consumidor productos y servicios. Posteriormente, este recurso era utilizado para la recreación de modelos de vidas asociados al consumo. Con internet el efecto es diferente. Los consumidores son los recreadores de la modalidad de vivencia esperada por los promotores del mercado. Tras la generación del ethos y cosmovisiones (Geertz, 1989) funcionales a este orden de la existencia los complejos sociales quedan programados. La infección informática tiene fuerte calado en la sociedad actual. Con la influencia de este medio de comunicación las vivencias se han convertido en experiencias superfluas de una especie de acontecer virtual. Las prácticas cotidianas han sido convertidas en un cúmulo de sensaciones pasajeras.

Como efecto de lo señalado, nos vemos sometidos por una realidad imaginaria donde las experiencias carecen de contingencia. La apatía y la falta de trascendencia ejercen su dominio sobre lo existente. El quehacer con nuestra existencia se convierte en algo irrelevante. Ante el desastre, la ciudadanía sólo muestra apatía. Los jóvenes ejercen sus derechos cívicos de manifestación con el mismo talante que guardan ante el ordenador. Las convocatorias de las movilizaciones ciudadanas son acometidas como juegos virtuales en la red. Nadie se compromete en ninguna de esas partidas. Nadie quiere asumir los riesgos de enfrentarse a ningún poder. En el análisis de los argumentos complicados de este marco de participación todos eluden el esfuerzo mental necesario para desarrollar el entendimiento necesario. La pretensión de todos es la satisfacción de los beneficios de un *mundo feliz*.

Con todo lo dicho puede ser destacada la existencia de un punto de confrontación entre el interés general y la disposición de los grandes sectores especulativos. Destaca, al respecto del primero, la diversidad de actores y la dispersión de iniciativas (Klandermans, 1994). Mucho tiempo ha pasado desde la inclusión de la lógica del mercado en la articulación de las actividades cívicas. Sobre el segundo podemos destacar, también, una composición semejante. La diferencia está marcada por la lógica de acción común. Ésta es funcional al objetivo de todos los concurrentes: incrementar beneficios por encima de todas las cosas. Circunstancia que les otorga mayor agilidad y eficiencia en todas sus operaciones.

III. El umbral de la obsolescencia.

Lógicamente, el resultado de las mecánicas observadas en los apartados anteriores es la creación de condiciones carentes de todo sentido para el desarrollo de la vida en sociedad. Con todo esto, la armonía y la vitalidad de la convivencia han sido sepultadas bajo un falso manto de estabilidad emocional. Así, ha sido creado un paraje donde la nota dominante es el dominio del malestar y el resentimiento, que es obvio e insalvable y crea incertidumbre. La sociedad post-contemporánea

se está erigiendo como una esfera cerrada en la que todo funciona mecánicamente, bajo protocolos cerrados donde nada es afrontado desde debates profundos. El nuevo ámbito para la vida humana se está convirtiendo en una atmósfera imposible para la creatividad y el discernimiento. Aquí, sólo predomina el acontecer rutinario de la banalidad y el desconcierto de una fulgurante sociedad de consumo, que enajena a la persona todo sentido de la razón de su ser y existencia.

3.1 La reedición de las condiciones del surgimiento de la cultura de masas y los totalitarismos.

En este orden de cosas de esta última fase del capitalismo tardío, se han hecho visibles los síntomas de la probable repetición de las circunstancias producidas en el surgimiento de la sociedad y cultura de masas. Como en aquel entonces, en Europa han tendido a producirse fenómenos semejantes a los acontecidos en el primer tercio del siglo XX. Parece como si hubiera una fuerza oculta tratando de generar las condiciones pretéritas previas al holocausto. Día a día vemos grandes colectividades vagando en múltiples protestas a la deriva. De forma súbita, han surgido, y se difunden siguiendo pautas modales, nuevas modalidades de personalidad autoritaria. La xenofobia tiende a institucionalizarse. El miedo a lo desconocido y la previsión del riesgo restringe y sofoca las tentativas de progreso hacia modelos más integradores y democráticos. Las tentativas de organizaciones de ideología autocrática van incrementando su capacidad movilizadora y de intervención en la esfera pública de representación política.

Aparentemente, todo esto surge en nuestro tiempo como resultado de la crisis económica. Desde este supuesto de las depresiones recurrentes, se está intentando, desde las instituciones, derrumbar los mecanismos de estabilidad y prosperidad creados tras la Segunda Guerra Mundial. A la vez, muchos indicadores nos están haciendo ver la forma en la que la situación económica ha sido usada como la estrategia para la recuperación de sistemas anacrónicos de relaciones sociales. Panorama propicio para el desarrollo de iniciativas políticas duras (Kleim, 2008) de planificación e intervención. Caldo de cultivo para la emergencia de posturas contradictorias con los soportes idealistas del mejor orden de convivencia. Los mayores sentimientos de intolerancia y los brotes más fuertes de violencia (Merton, 1970; Coser, 1970) son desarrollados en los momentos de decadencia.

3.2. Los sobresaltos de las dinámicas impredecibles.

En la actualidad vivimos un periodo convulsivo de carácter reactivo carente de dirección y destino. No fue el resultado de ninguna maquinación previa. Nada fue preparado. Carece, por completo, de fundamentos sólidamente elaborados o ideología. Surgió de un cambio brusco de las condiciones y expectativas de vida. No está dando lugar a la generación de estructuras organizativas que articulen, de la forma más ágil y efectiva, las aportaciones de los participantes en las numerosas y diversas protestas. En tanto efecto de lo acontecido en el escenario político de los últimos años, observamos que la decepción de la ciudadanía con las estructuras cívicas y políticas ha motivado, en muy alta medida, la desconfianza con nuestro entramado institucional de representación de los intereses colectivos. Por tanto, la degradación del modelo de participación en la esfera pública de discusión, sobre el interés general, es incuestionable. Estas cuestiones nos están avocando al desarrollo de un entorno de vacío político, desprovisto absolutamente de coherencia, y dado al arbitrio de sinergias al margen de las garantías elementales de los principios del derecho.

La transformación de las expectativas desarrolladas en el último periodo de bonanza ha sido el mayor revulsivo de la agitación social desde la última conflagración mundial. Movilizaciones caóticas que han seguido conductas y posturas muy variadas. Concurrencia que ha sido motivada desde todas las corrientes de pensamiento y el conjunto de los grupos de interés. Sin caer en la ingenuidad, las expectativas del desastre estaban generando muchos anhelos entre tendencias de muy variada índole. A este efecto podemos señalar, que estos acontecimientos podían ser considerados la oportunidad para diferentes actores políticos relegados a los márgenes del juego parlamentario y de la negociación social. Por otra parte, nadie duda que este orden de cosas fue considerado por muy importantes corporaciones económicas, de gran relevancia a nivel internacional, como la ocasión para la intervención y el ajuste en clave neoliberal. A la vez, nos encontramos frente a un panorama, en mayor grado confuso, por la aparición de los trasfondos de muchas operaciones económicas y políticas fraudulentas. Circunstancias iluminadas ante la opinión pública, de la mejor manera, con las posibilidades ofrecidas por los nuevos avances tecnológicos de la comunicación.

3.3 Paradigmas tecnológicos, expectativas de emancipación y frustración.

Es innegable la existencia de ciertos fenómenos perversos del actual desarrollo tecnológico de las comunicaciones que, alterando los principios y garantías fundamentales del escenario legítimo de interlocución, son mostrados como supremas alternativas de salvación. Nadie duda del alcance de internet pero su novedad nos ha impedido someter este recurso a los oportunos debates. Lógicamente, esto se produce por la falta de suficiente perspectiva para evaluar todos sus efectos y posibilidades. Eso sí, al día de hoy empiezan a verse algunas cuestiones contradictorias que son del todo discutibles. Reconociendo la riqueza de posibilidades comunicativas que ofrece con la incorporación e integración de las iniciativas

individuales a nivel planetario, progresivamente emergen diferentes cortapisas que condicionan derechos y principios fundamentales como la libertad de pensamiento y de expresión. Para muchos, internet es el instrumento más sofisticado de control social. Esto se hace indiscutible al tener en cuenta la naturaleza del soporte utilizado para el tráfico de información y la alta facilidad que existe para registrarlo. La denuncia más escandalosa está en el centro del debate público. Junto a todo esto, no debemos olvidar otros aspectos del lado oscuro de la red, como son los usos delictivos (Glenny, 2012).

La red de redes facilita la concurrencia pero no dota a los interlocutores de las cualidades y destrezas emancipadoras de los determinismos que condicionan su opinión. Con ella, la concurrencia ha sido hecha más efectiva. Se puede comunicar con mucha más eficacia. A través de ella, el debate se materializa en nuevos usos convertidos en práctica cotidiana pero la involucración en los hechos es más tenue. De esta forma, el desarrollo de la conciencia cibernética está contribuyendo a la alienación de los agentes sociales sobre el sentido de su propia existencia. El uso de este recurso digital está convirtiéndose en una nueva práctica de consumo poco provechosa para el desarrollo del talento del usuario. Embrutece por el número infinito de posibilidades que ofrece, sobre todo cuando esta herramienta es utilizada sin ningún criterio orientativo. Afortunadamente, los ordenadores no piensan y tampoco crean, aunque nos ayuden en la acometida de este tipo de actividades. El peor defecto de este medio comunicativo es la gran implicación o dependencia que provoca. Todo internauta es convertido en un participante inmaterial de una realidad imaginaria que apenas motiva sus sentimientos.

IV. Conclusiones.

El curso de los últimos acontecimientos nos pone en el trance de la necesidad de comprender nuevos interrogantes sobre una dinámica aparentemente repetitiva. Nuestro acontecer está siendo distorsionado por la impronta de las intervenciones políticas sobre la crisis. El telón del porvenir ha sido sustituido por el de la angustia. El escenario discursivo está plagado de fricciones que giran en torno a la necesidad objetiva de la austeridad del gasto público y la desregularización de la economía. Todo esto está sucediendo a la vez de erigirse un fondo que parece decorarse con los beneficios de la vuelta del renacer de la bella época que sólo pudo disfrutar una minoría. Conjunto de cosas más arriesgadas que prometedoras. Lógicamente, nadie debería ambicionar la repetición de tiempos cuando conoce todos los detalles de las conclusiones, por muy buen aderezo que se preste a la deslumbrante estética de la innovación tecnológica. De todo lo señalado, por tanto, deben ser mostrados los resultados que a continuación destacamos:

1. Aunque sea muy desafortunada la situación, no es aconsejable tomar la deriva de la vulneración de la esfera del debate público y la anulación de los fundamentos de integración. Son los soportes de legitimación de una sociedad que sólo puede fundamentar su existencia en la cohesión de todos sus agregados.

2. La vuelta a modelos extinguidos carece de toda justificación y sólo responde a añoranzas sospechosas que ponen en peligro el interés general. Tal retorno es del todo inviable. Las condiciones estructurales de la sociedad actual efectúan demandas imposibles de atender en tal traslación temporal y contextual.

3. Las dinámicas generadas están volviendo a provocar el surgimiento de la agitación y turbulencia social. Un síntoma evidente es el de la radicalización de las tendencias políticas. Las protestas y actividades reivindicativas están adquiriendo un tono cada vez más violento. Las organizaciones de ideología autócrata son cada vez más visibles.

4. Con la generalización del uso de internet se sientan nuevas preguntas tales como: ¿Hay alternativas reales para alcanzar el ideal de la libre concurrencia discursiva en una comunicación diversificada y de doble dirección? ¿Se están produciendo las condiciones básicas para el desarrollo de una ética del discurso emancipador? ¿Supera internet los retos de la dominación cognitiva y cultural de los medios estandarizados de comunicación masiva? Este recurso ofrece, aparentemente, muchas posibilidades, pero no debemos olvidar su origen vinculado a usos bélicos en el contexto de la Guerra Fría. Además, ente los primeros efectos despunta su capacidad potencial para manipular las conciencias en una nueva manera mucho más efectiva. Basta recordar el evidente efecto desorientador de los jóvenes.

Bibliografía

Bauman, Z. (2006) *Vida líquida,* Barcelona, Paidós.

Beck, U. (2003) *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización,* Barcelona, Paidos.

Calvo Rufanges, J. (2011) *Globalización capitalista neoliberal y movimientos antisistémicos,* Bilbao, Universidad de Deusto.

Coser, L.(1970) Continuities in the study of social conflict, New York, Free Press.

Geertz, C. (1989) *La interpretación de las culturas,* Barcelona, Gedisa.

Glenny, M. (2012) *El lado oscuro de la red. La nueva mafia del ciberespacio,* Barcelona, Destino.

Habermas. J. (2002) *Acción comunicativa y razón sin trascendencia,* Barcelona, Paidós.

_____ (2003) *La ética del discurso y la cuestión de la verdad,* Barcelona, Paidós.

Held, D. – McGrew, A. (2011) *Antiglobalización. Sobre la reconstrucción de un orden mundial*, Barcelona, Paidós.

Klandermans, B. (1994) "La construcción social de la protesta y los campos

pluriorganizativos", en LARAÑA, e., y Gusfield, J. Los nuevos movimientos sociales. Madrid, Cis.

Marcuse, H.(1993) *El hombre unidimensional*, Buenos Aires, Planeta.

Mcadam, D.; Mccarthy, J., y Zald, M. (1996) *Movimientos Sociales. Perspectivas comparadas*. Istmo, Madrid.

Merton, R. (1970) *Teoría y Estructuras Sociales*, México, FCE.

Polanyi, K. (2007) *La Gran Transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*, Argentina, FCE.

Sassen, S. (2007) *Una sociología de la globalización,* Buenos Aires, katz.

Sklair, L. (2003) Sociología del sistema global. El impacto socioeconómico y político de las corporaciones transnacionales, Barcelona, Gedisa.

Verdú, V. (2003) *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción,* Barcelona, Anagrama.

LAS NOTICIAS TELEVISIVAS ESPAÑOLAS EN LAS CADENAS GENERALISTAS Y LA TEMÁTICA DEL ACOSO

Mª Luisa Ibáñez Martínez y Begoña Gutiérrez San Miguel[1]

Resumen

Los medios de comunicación, la web, las redes, denuncian y muestran, cada vez con mayor frecuencia, una gran variedad de situaciones en las que se violenta al ser humano y entre ellas el acoso a través de la red (ciberacoso), el acoso entre menores o*"bullyng",* el acoso en el trabajo bien sea éste psicológico o "*mobbing*", acoso sexual o el acoso por razón de género.

Con el fin de conocer el reflejo que estas problemáticas puedan tener en la sociedad se realizó, a través de una metodología que utiliza una mezcla de técnicas cualitativas y cuantitativas, un estudio de investigación en el que se analizaron el total de noticias que sobre esta temática se emiten en los informativos de televisión en España en el periodo comprendido de enero 2012 hasta abril de 2013.

Lo más significativo de los resultados obtenidos es que la mayoría de las noticias denunciadas en los informativos, que han conformado la muestra, están relacionadas con el *bullying*, seguidas de las de acoso sexual y finalmente las de *mobbing.* En consecuenciahay una evidente vulneración de los derechos de dos sectores de la población aún desfavorecidos que son los/as menores y las mujeres.

Las situaciones de acoso parecen multiplicarse cada vez con mayor frecuencia amenazando así, los valores de una sociedad democrática, dado que todo individuo tiene derecho a la integridad física, sexual y moral, tanto en la escuela como en la vida familiar, social o laboral. Este principio lleva a cuestionarse, a las investigadoras, si el ser humano una vez culturizado y socializado, tiende a presentar estos comportamientos como roles distintivos de la época de la trasmodernidad.

Palabras clave: medios de comunicación, televisión, acoso, género, menores.

1. Clases, tipos de acoso en el contexto laboral y educacional

Existen múltiples formas de ejercer violencia entre ellas "el acoso" entendido éste como un repertorio de conductas de índole física, verbal, psicológica, sexual o social que uno o más individuos realizan, de forma reiterada, metódica y sistemática, a lo largo de un tiempo determinado, para hostigar, asediar, cercar, bloquear, intimidar de forma repetida y persistente a otro individuo sumiéndole en un grave sufrimiento, que puede llegar incluso a desenlaces trágicos, ello en un numerosas ocasiones con la indiferencia cuando no con la complicidad de las personas que lo presencian (compañeros/as, jefes/as, adultos,..).

Diferentes estudios han señalado la existencia de un amplio repertorio de "modos de acosar", pudiéndose combinar varios de ellos, circunstancia que permite establecer, en función del escenario en el que se produce y por una serie de comportamientos, la existencia de un acoso entre menores en la escuela *("bullying") y en el ámbito de las relaciones laborales destacan el acoso*de carácter sexual, el acoso por razón de género y el acoso psicológico o moral; éste último constituye un problema de creciente importancia en países como Austria, Dinamarca, Alemania, Reino Unido, Suecia (en este país se ha estimado que el hostigamiento psicológico en el trabajo es causa del 10 al 15% de los suicidios)[2]. Debemos hacer notar que en la legislación española no se recoge este tipo de acoso como "delito autónomo" a pesar de la creciente preocupación social y científica sobre esta tipología de hostigamiento en la esfera laboral.

A continuación se ofrecen diferentes definiciones sobre cada uno de los tipos de acosos estudiados en el presente trabajo.

2. Conceptualización del acoso sexual en el trabajo

A partir de la segunda mitad del siglo XX la entrada de mujeres en el mercado laboral en un ritmo sin precedentes dio lugar a reacciones contradictorias. Por un lado, su presencia fue apreciada como una amenaza por los sectores más

1 Mª Luisa Ibáñez Martínez y Begoña Gutiérrez San Miguel. Departamento de Sociología y Comunicación. Universidad de Salamanca

2 "Cuando el trabajo resulta peligroso"en *Revista Internacional Del Trabajo (RIT),* nº 26, Septiembre-octubre, 1998.

conservadores hacia los "trabajadores habituales" (hombres), cuya resistencia al gradual peso femenino en el trabajo remunerado, y que como es sabido habitualmente se producía y se produce una minusvaloración de las mujeres en el trabajo extradoméstico traduciéndose en una remuneración inferior a la de sus compañeros varones por la realización de un mismo trabajo, en ocasiones, adoptaba una forma de discriminación sexual, relegándolas a funciones de apoyo y poniéndolas al servicio de los trabajadores masculinos, asignándoles los trabajos de bajos salarios y de menor promoción. Y no faltaron empresarios que se sintieran con derecho a exigir "favores sexuales" y sometimiento a comportamientos sexualmente ofensivos, imponiéndolos como condiciones inherentes al empleo y condicionando su otorgamiento, desde la contratación, a la conservación del puesto laboral o a la promoción.

El término acoso sexual (*harassment*) fue acuñado por los grupos feministas norteamericanos para denunciar una conducta usualmente tolerada en el ambiente de trabajo, romper con el disimulo y dejar al descubierto este problema social no fue hasta los años 80, especialmente a partir de algunas resoluciones judiciales, provenientes principalmente de Estados Unidos, que reconocían el acoso como un tipo específico de delito, cuando, tanto por parte de organismos internacionales, europeos, nacionales, de la comunidad científica internacional como de los medios de comunicación y de la sociedad en general, se ha intentado conocer el alcance real del problema y cuantificar los costes personales, sociales y económicos que de él se derivan.

En general se puede determinar que existen para el acoso sexual una serie de definiciones, la mayoría de ellas provenientes del mundo académico norteamericano, en el que encontramos dos posiciones: a) aquellas que consideran el acoso como una solicitud sexual y resulta ofensiva o humillante;b) las que lo consideran como una conducta que discrimina o minusvaloran a las mujeres por el mero hecho de serlo.

El Parlamento Europeo, el Consejo, en su Directiva 54 de 5 de julio de 2006considera como tal conducta de acoso: "la situación en que se produce cualquier comportamiento verbal, no verbal o físico no deseado de índole sexual con el propósito o el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo". Y lo diferencia del acoso laboral por razón de sexo al señalar que sería "la situación en que se produce un comportamiento no deseado relacionado con el sexo de una persona con el propósito o efecto de atentar contra la dignidad de la persona y de crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante y ofensivo".

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en suArt.2 Constituye acoso por razón de sexo cualquier comportamiento realizado en función del sexo de una persona, con el propósito o el efecto de atentar contra su dignidad y de crear un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo. Y en el Art.3. Se considerarán en todo caso discriminatorio el acoso sexual y el acoso por razón de sexo. Siguiendo en el Art.4. El condicionamiento de un derecho o de una expectativa de derecho a la aceptación de una situación constitutiva de acoso sexual o de acoso por razón de sexo se considerará también acto de discriminación por razón de sexo.

Carmen Saco Dulanto en 1996 propone, considerar el acoso sexual en el trabajo como toda conducta de naturaleza sexual, desarrollada en el ámbito de organización y dirección de una empresa, o en relación o como consecuencia de un trato de trabajo, realizada por un sujeto que sabe, o debe saber, que es ofensiva y no deseada por la víctima, determinando una situación que afecta al empleo y a las condiciones de trabajo y/o creando un entorno laboral ofensivo, hostil, intimidatorio o humillante". Por lo que se distinguen claramente tres elementos:

1. Conducta basada en el sexo que afecte a la dignidad de hombres y mujeres y que resulte ingrata, irrazonable u ofensiva para el que la recibe.
2. Cuando el rechazo a tal conducta se emplea de forma explícita o implícita como base para una decisión que afecta al trabajo de esa persona (continuidad en el empleo, ascensos, salario, etc.).
3. Y que esa conducta propicie un ambiente de trabajo intimidatorio, humillante u hostil para la víctima y que el agresor/a sabe o debe de saber que el/la destinatario/a de su actuación lo considera ofensivo.

Pero ¿qué es "lo que sabe" o "debe de saber" el/la acosador/a para ampararse en lo que es el galanteo o el cortejo y lo que es una conducta de acoso? Para resolver esta cuestión podemos señalar que en general lo que diferencia el acoso sexual de la conducta social estándar, es que los comportamientos asociados con el hostigamiento sexual son no solicitados y no son bienvenidos por quien los recibe. La atención sexual se convierte en acoso sexual, si continúa, una vez que la persona objeto de la misma ha indicado claramente que la considera ofensiva. El/la acosador/a sabe que no es bien acogido/a, y es conocedor/a del rechazo, por consiguiente esta condición eliminaría la situación de intercambio social de conversaciones, coqueteo, gentilezas, romance, charla y uso de bromas de naturaleza corriente, etc.

La problemática del acoso sexual en el trabajo ha levantado y aún sigue haciéndolo comentarios apasionados basados, en considerables ocasiones, en mitos socioculturales que justifican el acoso sexual en el trabajo, especialmente aquellos que hacen referencia a la provocación por la forma de vestir de la víctima y si tuvo o no una relación anterior con el/la agresor/a, y que han influido tanto en la apreciación judicial[3] como en la social.

3 Baste recordar la Sentencia de 17 de febrero de 1989, de la Audiencia de Lérida, popularmente conocida como "la sentencia de la minifalda." Por la que un empresario es absuelto de acoso sexual a una de sus empleadas al considerar, el citado tribunal, que la trabajadora era la que provocaba con su forma de vestir a su empleador, al llevar minifalda, por lo que la conducta presuntamente acosadora del empresario podía ser considerada "normal" y no se apreciaba comportamiento acosador cuando el empleador intentaba deslizar su mano bajo la "escueta" falda de la mujer.

A continuación se presenta una gama de creencias socioculturales y la justificación social que se hace sobre el acoso sexual en el ámbito de las relaciones de trabajo.

Cuadro 1.- Mitos y justificación social del acoso sexual en el trabajo

CREENCIAS-MITOS	JUSTIFICACIÓN SOCIOCULTURAL
A las mujeres les gusta.	-Hay mujeres a las que les gustan los hombres agresivos.
Son ellas las que comienzan a seducirles	-Son las mujeres las que provocan a los hombres con escotes, minifaldas... y luego tergiversan las cosas.
Es algo natural.	-Es privilegio de los hombres el decir piropos, chistes. -El acoso es una extensión de la sexualidad masculina
Forma parte del cortejo	-Son ellos los que deben de llevar la "iniciativa sexual". - Es el inicio para comenzar un romance.
Son unas exageradas	-Los casos "reales" son pocos y aislados y se dan sólo en ciertos empleos y a "ciertas" mujeres.
La mujer se lo inventa.	-Seguro que ella consintió. -Probablemente denuncia a sus compañeros o jefes para enmascarar su falta de preparación o incapacidad para el puesto. -Sólo buscan algún beneficio.
No hay otro remedio	-Es mejor guardar silencio y no perder el trabajo. -Ya se le pasará.

Fuente:LORENTE ACOSTA, M., y LORENTE ACOSTA, J. A., *Agresión a la mujer: maltrato, violación y acoso*, Granada, Comares, 1998, pp.180-182. LOBEL, S. A., *Sexualuality at work: where do we go from here,?*, y STOCKALE, M.S., "The role of sexual misperceptions of women's friendliness in an emerging theory of sexual harassment", en *Journal of Vocational Behaviour,* 1993, pp. 136-152 y 84-102, respectivamente.

2.1. El acoso sexual en el Código Penal español

La Ley Orgánica de 30 de abril de 1999 núm. 11/1999,modificó, el Título VIII del Libro II del Código Penal de 1995, en lo relativo a delitos contra la libertad e indemnidad sexuales y en las referencias a los delitos contra la libertad sexual incluye, dentro de la citada reforma, el Capítulo III-"Del acoso sexual" que en su artículo 184[4], apartados 1 y 2, regula el acoso sexual, entendiéndose éste como:

> "Art. 184. 1. "El que solicitare favores de naturaleza sexual, para sí o para un tercero, en el ámbito de una relación laboral, docente o de prestación de servicios, continuada o habitual, y con tal comportamiento provocare a la víctima una situación objetiva y gravemente intimidatoria, hostil o humillante, será castigado, como autor de acoso sexual,…." (Con la pena de prisión de tres a cinco meses o multa de seis a 10 meses).
>
> Art. 184 .2. "Si el culpable de acoso sexual hubiera cometido el hecho prevaliéndose de una situación de superioridad laboral, docente o jerárquica, o con el anuncio expreso o tácito de causar a la víctima un mal relacionado con las legítimas expectativas que aquélla pueda tener en el ámbito de la indicada relación,….la pena será de prisión de cinco a siete meses o multa de 10 a 14 meses".

Finalmente, establece en el apartado tercero una agravación de la sanción cuando la "víctima sea especialmente vulnerable, por razón de su edad, enfermedad o situación" que puede aplicarse a las dos modalidades de acoso que tipifica.

Por lo que en esta delimitación del acoso sexual se incluye como potenciales acosadores tanto a clientes, a compañeros de trabajo como superiores jerárquicos. Siguiendo esta línea diversas investigaciones (entre las que destacamos "las raíces del acoso sexual," citado por el sindicato Comisiones Obreras en su *Guía sindical: el acoso sexual)*se ha clasificado este tipo de hostigamiento en función de la posición en la jerarquía laboral del sujeto activo, considerando: "Chantaje Sexual", cuando el sujeto activo (acosador/a) es el propio empleador/a o una persona de jerarquía superior a la del sujeto pasivo (víctima, acosado/a). Se produce, por tanto, en relaciones asimétricas de poder, cuyas consecuencias para la víctima, bien de forma

4 La citada LEY ORGÁNICA 11/1999 de 30 de abril (*BOE 1 de mayo de 1999*, entrada en vigor el 21 de mayo de ese mismo año), modificó el Código Penal de 1995 en lo relativo a "Delitos contra la libertad sexual", incluyendo el artículo 184 en su apartado 1, que regula el acoso sexual ambiental. Modifica, así mismo, el epígrafe del Título VIII del Libro II del Código Penal, aprobado por Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, que pasa a denominarse "Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales".

explícita o implícita, podrían manifestarse en despidos, represalias, privación de ascenso laboral u otras. Denominándose: "Acoso ambiental", cuando el sujeto activo es un compañero/a o terceros relacionados con el trabajo (clientes, pacientes, etc.) de la víctima, por consiguiente no mantiene con ésta una relación de poder, ni ejerce sobre ella una potestad de coacción, sin embargo se crea un ambiente de trabajo intimidatorio o humillante, vulnerando la igualdad de trato.

2.2. El acoso por razón de género ¿un concepto difuso?

El punto de arranque para delimitar lo qué se entiendo por "acoso por razón de género"lo constituye la Directiva 2002/73/CE de 23 de septiembre, cuando por primera vez la Comunidad Europea lo distingue del acoso sexual, dándole carta de naturaleza. De la que se ha hecho eco la normativa española. En efecto recordemos que *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (LOI) en su artículo 7.2 señala que: "Constituye acoso por razón de sexo cualquier comportamiento realizado en función del sexo de una persona, con el propósito o el efecto de atentar contra su dignidad y de crear un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo". Articulado que deja lugar a ambigüedades en su diferenciación con otro tipos de acoso en el seno de las relaciones laborales.

En este sentido Laura Zuñiga (Zuñiga, 2011) aboga por que este tipo de hostigamiento tenga un tratamiento autónomo y diferenciado de otros tipos de acoso ya que , "el acoso por razón de sexo reúne todos los elementos del acoso moral en el trabajo con el ingrediente que se trata del acoso relacionado con el sexo de una persona, por lo que la denominación "acoso moral por razón de sexo" aunque también se puede dar por orientación sexual ese hostigamiento debido al sexo puede llevar a vejaciones reiteradas y a un trato hostil" Y razona que: "Igualmente el acoso por razón de sexo posee elementos comunes con el acoso sexual, dado que en ambos casos se trata de la imposición de un comportamiento antagonista o humillante, solo que en el caso del acoso sexual la finalidad del autor es conseguir un acercamiento con la víctima de contenido sexual (tocamientos o relaciones sexuales) pero no en el acoso por razón de género". Esta investigadora también muestra su desacuerdo con el artículo 7.3. de la LOI de considerar **en todo** caso discriminatorios el acoso sexual y el acoso por razón de sexo afirmando que "es posible que existan casos de coincidencia, es decir, acoso por razón de sexo de carácter discriminatorio, cuando las circunstancias de género son el motivo del acoso, pero no todos los casos de acoso por razón de sexo tienen carácter discriminatorio, pues puede existir incluso acoso moral frente a mujeres en posición jerárquica superior, cuando, por ejemplo, ejercen funciones de dirección y los subordinados no aceptan o rechazan las órdenes de su superior por su condición femenina (acoso vertical ascendente)". Añadiendo que:"Sólo el acoso del superior jerárquico o de quien tenga poder sobre la víctima puede realizar un acoso discriminatorio". Aunque reconoce que: "las mujeres pueden estar expuestas a especiales riesgos por razón de su género. Nos referimos al acoso por misoginia y el caso de acoso por embarazo. En el primer caso podría coincidir con el acoso discriminatorio claramente. En el segundo como es sabido de varios casos de mujeres que son hostigadas cuando deciden tener un hijo y las bajas, permisos y demás riesgos que ello conlleva molestan al empleador, quien decide hostigarla para que la embarazada deje libremente su puesto de trabajo ante la imposibilidad de despedir a una mujer embarazada". Por consiguiente en estas situaciones afirma la profesora Zuñiga que: "Los elementos del acoso por razón de sexo son los propios del acoso moral, con la particularidad de que dicho comportamiento tiene su fundamento en el sexo de la víctima".

2.3. Acoso psicológico o mobbing en el ámbito de las relaciones de trabajo.

El vocablo *mobbing* fue acuñado por primera vez por el profesor sueco Heinz Leymann al principio de la década de los 80 del siglo XX para describir las agresiones psicológicas en ámbito de las relaciones de trabajo llegando a diferenciar 45 comportamientos hostiles que un individuo que padece en esta situación de *mobbing*siendo posible sufrir simultáneamente varios tipos de hostigamiento.

Según, la psiquiatra francesa, France Irigoyen se entiende por acoso moral o psicológico como "toda conducta abusiva, (gesto, comportamiento, actitud) que atenta, por su repetición o sistematización contra la dignidad integridad psíquica o física de una persona, poniendo en peligro su empleo o degradando el ambiente de trabajo".

Se afirma en diferentes estudios (entre otros Piñuel Zabala, 2001, 2007, 2009)que la finalidad del *mobbing* es la "autoeliminación del trabajador" (sea mediante su abandono de la empresa, su baja laboral…). En lugar de plantearse su resolución conforme a las reglas laborales tales como la indemnización, extinción pactada..., se busca un conflicto para que el trabajador dé por finalizada su relación laboralsorteando así su amparo legal.

Aunque no es un fenómeno nuevo resulta especialmente preocupante que haya aumentado, como indica el tercer estudio europeo sobre las relaciones laborales, elaborado por la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (Fundación de Dublín), que se publicó en diciembre de 2000. 1,6 millones de españoles sufren el acoso laboral según Piñuel Zabala en el 2001. O en declaraciones al periódico *El País* la "Asociación Gallega contra el Acoso Moral en el Trabajo" (Agacamt), afirmaba que este tipo de acoso ha aumentado de forma considerable tanto en el sector público como en el privado y han constatado un incremento del 30% en el número de afectados por acoso laboral desde el inicio de la crisis en 2008.

En la actualidad un problema creciente en todo el territorio de la Unión Europea. Por lo que en algunos Estados miembros hay ya (por ejemplo en Suecia, donde las normas en vigor en la materia datan de 1994, y posteriormente en Bélgica y Francia), o se está preparando la promulgación de una normativa destinada directamente a combatir el acoso moral en el lugar de trabajo. En otros países se ha preferido recurrir a la legislación ya existente y que pueda aplicarse al acoso, así por ejemplo en la jurisprudencia española hay algunas sentencias que recogen esta problemática y la vinculan al derecho a la seguridad y salud de los trabajadores en el ambiente de trabajo, en otros casos se alude a "Códigos de Buenas Prácticas" y la "cooperación entre las partes" y que según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha estimado en unos veinticuatro millones de euros el coste anual, directo e indirecto, del acoso psicológico en nuestro país.

En España la inexistencia de una definición legal de *mobbing* provocó en un primer momento un cierto desconcierto ante la disparidad de definiciones y términos utilizados para referirse a esta figura llamándose acoso psicológico, acoso moral, *mobbing*. En nuestra opinión la*Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* perdió una gran oportunidad al no incluir una definición sobre esta problemática a la vez que lo hacía para el acoso por razón de género y el acoso sexual.

Actualmente parece que existe un cierto consenso entre la magistratura ejemplo de ello es una sentencia de finales del año 2010 del Juzgado de lo Social de Santander que establece un "concepto uniforme de *mobbing",* siguiendo los criterios aceptados ya en múltiples sentencias. De acuerdo con esta Resolución, por *mobbing* debe entenderse "aquella presión laboral tendente a la autoeliminación de un trabajador mediante su denigración". De esta definición podemos extraer los requisitos que comportan tales conductas.En primer lugar, se exige la existencia de una "*presión",* que la víctima debe percibir como un "ataque". La presión deberá ser "*severa*", descartándose así las meras disensiones derivadas del trabajo cotidiano. Es irrelevante, a estos efectos, que esta presión genere o no bajas laborales, con independencia de la importancia que éstas puedan tener en materia de prueba.En segundo lugar*, la presión debe ser consecuencia de la actividad laboral* y producirse en el lugar de trabajo. Esto implica que tiene que ser cometida por miembros de la empresa, entendidos en un "sentido amplio" incluyéndose a las personas que dependan funcionalmente de la empresa, aunque orgánicamente formen parte de otra entidad.La presión debe ser además *"tendenciosa".* Es decir debe de "obedecer a un plan", que se mantiene en el tiempo de forma reiterada. Ello evidencia que el *mobbing* es *"doloso"*ya que el sujeto activo (el/a acosador/a) lleva a cabo su comportamiento consciente y voluntariamente. Se reconoce que es posible que quien ejerza el acoso crea que no está haciendo nada "ilegal", que está ejerciendo su trabajo de forma diligente, pero esta creencia (muy frecuente) no vale para eximirle de responsabilidad (Extractado de Lastras, 2010)

En cuanto al arquetipo de víctimas de este tipo de acoso las investigaciones según la Agencia de Salud y Seguridad en el Trabajo, los datos nacionales sobre el acoso moral en el lugar de trabajo, desglosados por sexos, no ofrecen una visión unitaria ya que en algunos países las mujeres son víctimas de acoso en mayor proporción, en otros los hombres. Por su parte el dictamen del Comité Económico y Social francés (CES), adoptado el 21 de abril de 2001, considera que es posible, según las investigaciones nacionales e internacionales, establecer un retrato modelo del acosado psicológicamente en el trabajo, que suele ser una mujer, y entre ellas las más acosadas son las pertenecientes a minorías raciales, discapacitadas, con orientación sexual diferente y embarazadas de edad superior a los 40 años, lo que plantea el problema de que se trata de la última fase de la vida profesional; asimismo, dicho dictamen hace hincapié en la suerte de los jóvenes trabajadores especialmente del colectivo homosexual. Por su parte el Parlamento Europeo en su Resolución sobre el acoso moral en el lugar de trabajo (Res. 2001/2339)reconoce el problema, destacando a las mujeres y los trabajadores de carácter temporal como las principales víctimas de estos comportamientos". Mientras que el estudio*Propuestas para la igualdad de género en la negociación colectiva. Estudio a partir de la negociación colectiva en Castilla y León (*Sanguineti, R. et al, 2011)se señala quela mayoría de los/as trabajadores/as entrevistados/as creen que el tipo de acoso más frecuente en el trabajo es el psicológico y que éste es sufrido por igual por mujeres que por hombres y que va dirigido especialmente hacia los/as más jóvenes y también hacia aquellos trabajadores- hombres o mujeres -de más edad.

A modo de conclusión se puede afirmar que los diferentes estudios señalan que el *mobbing* afecta tanto a hombres como a mujeres pero existe mayor riesgo en el grupo femenino sin olvidar que el acoso sexual y el acoso por razón de sexo ya llevan aparejado un daño psicológico importante

Al igual que otros tipos de acoso el hostigamiento psicológico se produce en todo tipo de organizaciones, pudiendo provenir tanto de jefes o empleadores como de compañeros o subordinados del/la acosado/a.

2.4. Conceptualización del acoso escolar o bullying

Los estudios sobre acoso físico o psicológico entre escolares comenzaron a raíz del suicidio, en 1983, de tres escolares noruegos hostigados con prepotencia y abuso de poder por parte de sus compañeros. Y se ha identificado con la palabra anglosajona *bullying*.

La definición mayormente aceptada en la comunidad científica es la del psicólogo noruego Dan Olweus, el cual define este fenómeno como: "La victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La

continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes" (Olweus, 1993)

Varios estudios demuestran que el acoso entre escolares en los ciclos de enseñanza primaria y secundaria es un problema antiguo que ha sido invisibilizado tanto por las víctimas y agresores que guardan silencio, entre los/as testigos del acoso se impone la ley del silencio frente a los adultos: nadie quiere que le acusen de chivato/a, así como por el profesorado que hasta poco tiempo hacían, relativamente, pequeños esfuerzos para contrarrestar el problema, por los padres y madres que ignoraban tanto a lo que sus hijos o hijas estaban expuestos/as o en los que sus vástagos participaban, como por la sociedad en general que sólo tenía constancia de esta problemática a través de las situaciones más graves (suicidios o intentos de suicidios) que se transmitían por los medios de comunicación de masas[5].

En España el primer estudio oficial sobre acoso escolar es realizado, en 1999, por el Defensor del Pueblo en colaboración con el Comité Español de UNICEF Posteriormente se realizó la investigación *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO,* publicado por el Defensor del Pueblo en el año 2000, basado en 3.000 entrevistas a alumnos/as de edades comprendidas entre 12 y 16 años y la opinión de 300 profesores/as, pertenecientes, todos ellos, a centros escolares de toda España. Señalando que el acosoescolar afecta en su forma más leve, como el insulto, al 33,8% de los estudiantes de la educación secundaria obligatoria (ESO)[6]. En los más graves, como la agresión física, el 4,1% del alumnado expresa haberla sufrido alguna vez. En cuanto al acoso sexual entre jóvenes en edad escolar los datos obtenidos, en el citado informe reflejan que: "el 1,7% de las adolescentes españolas es acosada sexualmente por sus compañeros", a la vez, el citado informe, pone de relieve la existencia de que "un tinte de pasividad o connivencia impregna siempre estos fenómenos, ya que el 30% de los testigos quedan pasivos ante la situación". Extrapolando estas cifras, el periódico *El Mundo* calculó que, en España en el año 2000, unas 34.000 alumnas adolescentes sufrirían acoso sexual en su colegio o instituto[7].

Enla investigación realizada por un equipo de psicólogos de la Universidad Complutense de Madrid en colaboración con el Instituto de la Juventud titulada: *Prevención y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Se destaca que uno de cada tres estudiantes (el 34,2%) de ESO certifica que "nunca pediría ayuda a sus profesores/as si sufre situaciones de violencia escolar"[8]. A estos estudiantes se les planteó, en el citado estudio, un dilema moral en relación con la violencia de género: ¿Consideras que una persona debe dejar a su pareja en caso de que ésta le agreda? El 94,5% respondieron que sí. El 46% dijo que no si esa pareja estuviera casada y tuviera hijos. Además, en estas respuestas, los alumnos en lo que se había observado la tendencia a ejercer *bullying* no entendían por qué la víctima tenía que dejar al agresor. Díaz-Aguado afirmó que este problema afecta mucho más a los chicos que a las chicas y que tiene muchos rasgos comunes con la violencia de género. Por lo que la directora del estudio advierte que: "La sociedad se manifiesta mayoritariamente contra la violencia pero luego cae en la contradicción de considerar este tipo de violencia como un problema de chicos. Esto es un error porque hay que entender que no podemos ser permisivos con sus formas menos graves porque entonces crecen".

En el año 2007 los psicólogos Araceli Oñate e Iñaki Piñuel confeccionaron el *Informe Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España* (Piñuel y Oñate 2007)llevado a cabo en catorce Comunidades autónomas[9] sobre una muestra de 24.990 escolares. Este estudio es el primero en incluir en la muestra a menores que cursan estudios de primaria. En él se refleja que el 23'2% de los niños/as y jóvenes españoles, de entre 7 y 17 años de edad, está viviendo de algún modo el acoso escolar. El informe pone de manifiesto que únicamente son visibles el 10% del total de casos de *bullying* (generalmente los que conllevan violencia física) frente al 90% que quedan ocultos y que pasan totalmente desapercibidos para los adultos al ser de carácter psicológico (hostigamiento verbal, amenazas, intimidación, exclusión…). Señalándose que los/as menores que manifiestan sufrir comportamientos de acoso- en cualquiera de sus variedades- presentan, con frecuencia, un porcentaje cuatro veces superior de riesgo de sufrir estrés postraumático, cinco veces superior en el riesgo de tener ideas suicidas recurrentes, cuatro veces superior de padecer ansiedad grave que quienes no sufren este tipo de situaciones .

Por su parte el Ministerio de Educación, editó en el año 2010 el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria* de cuyos datos se desprende que los/as menores son frecuentemente víctimas de ciberacoso; los acosadores "eligen" sus víctimas por varios motivos y entre ellos carecer de amigos, no defenderse o comportarse de una forma diferente a la de la mayoría. Recalcando que el papel de la familia es fundamental, la

5 Si bien es cierto que "Los niños de hoy en día están viviendo una nueva forma de acoso que se ha hecho posible gracias a los nuevos avances tecnológicos, tales como el teléfono móvil e internet" (Kowalski et al, 2008:79) conocida con el nombre de ciberacoso o cyberbullying, más complicada de identificar y cuyas consecuencias son más graves. Como ya se ha indicado este tema será pospuesto para una posterior publicación.

6 Etapa entre los 12 y los 16 años.

7 Véase *El Mundo,* 30-11-1999.

8 Pérez de Pablos, Susana. "Un 34% de los alumnos no pediría ayuda a sus profesores si sufriese acoso".*El País*- 01-10-2004.

9 En todas las Comunidades Autónomas a excepción de La Rioja, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

sensibilización de esta temática en la escuela, así como la intervención, en general, de los Poderes Públicos a través de las Administraciones competentes.

Conviene señalar que los estudios que se continúan realizando y las noticias que aparecen en los distintos medios de comunicación, confirman que las situaciones de acoso escolar continúan formando parte de la realidad actual. A juicio de Rosa Serrate (Serrate, 2007: 8) "las estadísticas van en aumento en nuestro país y estoy segura que hay muchos casos de los que no tenemos constancia porque se quedan en el silencio de la noche en el que se sumerge el niño acosado".

> A modo de resumen de todo lo anterior se desprende que no se puede hablar de acoso si se trata de una situación de violencia puntual sino que ha de producirse un proceso de victimización caracterizado, entre otros, por los siguientes factores: a) Intencionalidad de causar daño, bien por acción o por omisión, por parte del agresor; b) La violencia ejercitada sobre la víctima ha de ser habitual, sistemática y prolongada en el tiempo; c) Indefensión (o al menos poca "resistencia") de la víctima ante la situación; d) Desequilibrio de poder en la relación incluso cuando se produce entre iguales; e) Conlleva de forma implícita para quienes lo padecen lesiones y secuelas a nivel físico, psicológico, emocional, intelectual, social, sexual,….

Este tipo de conductas en el ámbito laboral o educacional tiene graves consecuencias a)**sobre la víctima**ya que afecta a su dignidad, a su salud psíquica y física con síntomas tales como estrés emocional, sentimiento de humillación, ansiedad, depresión, pérdida de eficacia, impotencia, pérdida de autoestima, sentimientos de culpa, pérdida de apetito, fatiga profunda, y en general disminuye su calidad de vida, independientemente de que se cumpla o no la amenaza del acosador, y de que sea ésta explícita o implícita. Entre las consecuencias potenciales del acoso sobre la persona que lo sufre destacan el riesgo de perder el trabajo o la privación de promoción laboral, los daños económicos por bajas laborales, la disminución de la productividad, cambios en el comportamiento, en el atuendo (vestido, peinado) el modo de relacionarse. b) sobre **la empresa/institución** ya que en la organización empresarial recaen los costes directos derivados de las posibles pérdidas de tiempo en el trabajo, así como los costes indirectos de la merma de eficacia, el absentismo laboral, la disminución de la productividad, la sanción social de la opinión pública si fuera dañada la imagen de la empresa ante su clientela potencial o efectiva, en el caso de que la víctima hiciese conocida la situación. c) repercute finalmente **sobre la sociedad** en su conjunto. Este tipo de comportamientos vulnera los principios sobre libertad sexual, salud en el trabajo, en efecto, los principios fundamentales de no discriminación por razón de sexo, recogidos en la Constitución española, ya que impide el logro de la igualdad en el trabajo entre hombres y mujeres y en general menoscaba la dignidad de las personas y entorpece el desarrollo de la convivencia pacífica entre los distintos actores sociales.

3. Resultados del estudio

3.1. Hipótesis de partida

Las tres tipologías de acoso de las que partimos en el estudio, así denominadas, entre otros por Ovejero Bernal (2006), y las obras del profesor Piñuel (2001, 2007, 2009), Hirigoyen (2001) Alemany Gómez (2001); la "ascendente" -cuando la persona ocupa un alto cargo en la empresa y el hostigamiento es realizado por uno o varios subordinados-, la "horizontal" -acosado y acosador están en un mismo nivel jerárquico, pero el acosador suele casi siempre creer que tiene una posición superior al acosado- y la "descendente", también denominado *bossing,* que suele ser la más frecuente -la persona que ostenta el poder abusa del acosado. Sus métodos son los desprecios, las acusaciones falsas, encargos poco dignos, incomunicación con el resto, intentando destrozar al acosado psicológicamente-,darán pie a la categorización de las noticias en torno al abuso emocional en sus distintas formas, -dependencia emocional, económica, negligencia emocional y/o física, abuso de poder, abuso intelectual, abuso sexual emocional, abuso físico, abuso cultural…

3.2. Metodología utilizada y su descripción

El presente estudio de investigación pretende a través de una metodología mixta; cuantitativa y cualitativa, analizar en un primer momento el total de noticias que se vierten en los informativos de televisión en las cadenas generalistas españolas, habiendo utilizado una muestra correspondiente a un año y casi medio (Enero 2012 a Abril de 2913). A continuación se llevó a cabo un vaciado de contenidos y una tipología y discriminación de dichas noticias. El objetivo más genérico fue el observar la presencia, la importancia y la discriminación que se les da a las citadas noticias como proyección de la sociedad que las sustenta.

3.3. Descripción de datos

La muestra de partida fue recogida de las televisiones generalistas, incluyendo los informativos de TVE1, TVE2, Canal 24 horas (en horario de *PrimeTtime*),Informativos de Antena 3, Informativos Telecinco y los informativos de la Sexta

Televisión, del año 2012 al 2013 (hasta Abril).

Un porcentaje del 42% del total de las noticias emitidas en los citados años son las que tratan la temática del acoso en las variables estudiadas; *Bullyng*, *Mobbing*, Acoso sexual, Acoso moral e intelectual.

3.4. Principales resultados

Como se observa en el grafico número 1, las noticias que las televisiones españolas reflejan un porcentaje, en relación a la totalidad de las emitidas en los canales generalistas, de un 16% en el año 2012 frente al 26% del año 2013. Significativo resultado si se tiene en cuenta que la muestra tomada en este último año corresponde a menos meses que en el 2012- de Enero a Abril-, lo que parece evidenciar un evidente incremento de denuncia de la temática en los canales televisivos como reflejo de las inquietudes que por el mismo se proyectan de la sociedad de la que surge, a la par que un recrudecimiento de las mismas. Se evidencia por tanto un aumento del problema social existente en relación a los temas de acoso.

Grafico 1.-Total de noticias de diferentes tipos de acoso en la TV Generalista. España 2012-2013

Fuente: Creación propia partiendo de los datos recabados de los canales TV generalistas citados

Parece importante discriminar el porcentaje del tratamiento de las citadas noticias en torno a dos variables; la primera, las cadenas de televisión que tratan esta temática y en segundo lugar las variables o modalidades de acoso que se denuncian derivadas de los acontecimientos cotidianos.

Las noticias que las televisiones españolas reflejan un porcentaje, en relación a la totalidad de las emitidas en los canales generalistas, de un 16% en el año 2012 frente al 26% del año 2013. Significativo resultado si se tiene en cuenta que la muestra tomada en este último año corresponde a menos meses que en el 2012- de Enero a Abril-, lo que parece evidenciar un evidente incremento de denuncia de la temática en los canales televisivos como reflejo de las inquietudes que por el mismo se proyectan de la sociedad de la que surge, a la par que un recrudecimiento de las mismas. Se evidencia por tanto un aumento del problema social existente en relación a los temas de acoso.

Parece importante discriminar el porcentaje del tratamiento de las citadas noticias en torno a dos variables; la primera, las cadenas de televisión que tratan esta temática y en segundo lugar las variables o modalidades de acoso que se denuncian derivadas de los acontecimientos cotidianos.

Grafico 2. Noticias sobre *Mobbing*en la TV Generalista. España 2012-2013

Fuente: Creación propia partiendo de los datos recabados de los canales TV generalistas citados

Todas las noticias encontradas y referidas al denominado acoso por *Mobbing* (Gráfico 2), en el que se incluye el acoso psicológico y moral en el trabajo, corresponden en su totalidad al año 2013. Televisión Española y Antena 3 son las dos cadenas que muestran estas noticias a diferencia de las otras, en las que no aparecen de ninguna manera reflejadas.

Dato revelador y que pone de manifiesto la problemática que subyace, evidenciando la inquietud que suscita este problema cada vez es más patente y evidente en el ámbito laboral y que está causando una inseguridad tanto de bajas laborales como de consecuencias más graves. Por contra aún no se considera un problema de suficiente calado e importancia pues el porcentaje de denuncias del total de las noticias analizadas corresponde casi a un 7%.

Grafico 3.- Noticias sobre *acoso sexual* en la TV Generalista. España 2012-2013

Fuente: Creación propia partiendo de los datos recabados de los canales TV generalistas citados

El segundo bloque de noticias (Gráfico3) que sigue en los porcentajes corresponde al acoso sexual correspondiendo a un 17% del total de las noticias sobre acoso. De ellas un 5% corresponde al año 2012 y un 12% al 2013. Los informativos de Televisión Española lo reflejan en un porcentaje de un 9% y Antena 3 y la Sexta, con un 4% cada una.

Resulta, al igual que en el caso anterior, significativo destacar que el incremento de noticias en relación a este tipo de acoso (en ningún caso hemos incorporado en este grupo las noticias de "violencia de género" dado que consideramos evidente entra dentro de otro estudio), sufre un incremento en el año 2013.

Grafico 4.- Noticias sobre *bullyng*en la TV Generalista. España 2012-2013

Fuente: Creación propia partiendo de los datos recabados de los canales TV generalistas citados

Y finalmente el bloque más significativo de las noticias de acoso gira en torno al *bullyng* o acoso entre menores (Gráfico 4), incorporándose la variable de *ciberacoso*. Resultado de la muestra analizada se puede decir que el total de noticias rastreadas corresponde a un porcentaje del 18% sobre el total. Curiosamente en este tipo de noticias lleva el porcentaje

más elevado en los informativos de Telecinco con un 7% sobre el total de esta tipología de noticias, seguido de Antena 3 con un 5% y de Televisión Española y la Seta con un 3% cada una. Un 9% en el año 2012 y un 7% en el 2013.

Dos cuestiones significativas; la primera es que esta tipología de noticias es la que se difunde principalmente por Tele5 (que no emite por el contrario los otros tipos de acoso) y en segundo lugar una disminución del acoso en los porcentajes emitidos en el año 2013 a diferencia que los casos anteriores.

El gráfico más equilibrado de todos los analizados resulta este, en el que las 4 cadenas de televisión analizadas, muestran casi unas inquietudes semejantes, más cercanas al ideal de las coordenadas del gráfico en donde se daría el equilibrio si los resultados siguiesen las líneas motrices (grises) en la coincidencia temática a la hora de denunciar este tipo de acoso.

Adentrándose en el análisis algo más especulativo, cabría decir que podría ser consecuencia de la propia tipología de la noticia, vinculada a la infancia y adolescencia y de ahí la sensibilización de la población en torno a estos temas sensibles.

Y por otra parte el tratamiento más sensacionalista a la hora de construir las noticias de esta índole. Un vaciado de contenido y el tratamiento que se ha analizado en relación a las citadas noticas, lleva a evidenciar que en TVE suelen tender a una presentación de la noticia más cercana al concepto tradicional de "información", más aséptica, mostrando pero no opinando y Tele5, en concreto, relacionado directamente con la "opinión", dan la versión del periodista, del redactor o del grupo de comunicación que está tras la cadena a la hora de construir la noticia, intentando incidir en la opinión pública.

Conclusiones

Lo más revelador de los resultados obtenidos es que la mayoría de las noticias denunciadas en los informativos, que han conformado la muestra, las más significativas están relacionadas con el B*ulling*, seguidas de las de Acoso Sexual y finalmente las de *Mobbing* que son escasamente significativas. En consecuenciahay una evidente vulneración de los derechos de dos sectores de la población aún desfavorecidos que son los/as menores y las mujeres. La mayoría de los descriptores analizados sobre los abusos parecen conllevar una pérdida de autoestima del/a agredido/a y, en ocasiones, el desarrollo de enfermedades psíquicas y físicas.

Pese a ello las situaciones de acoso parecen multiplicarse cada vez con mayor frecuencia confrontando con la sociedad democrática y del bienestar a la que en principio se sujetan las motivaciones vitales de las mismas, las situaciones de acoso parecen multiplicarse cada vez con mayor frecuencia amenazando así, los valores de una sociedad democrática, dado que todo individuo tiene derecho a la integridad física, sexual y moral, tanto en la escuela como en la vida familiar, social o laboral. Este concepto llevaría a cuestionarse, a las investigadoras, si el ser humano una vez culturizado y viviendo en una potencial "sociedad del bienestar", tiende a presentar estos comportamientos como roles distintivos de la época de la trasmodernidad?

La situación de esa vulneración en los derechos fundamentales del ser humano en la red, se deja para una segunda parte en la investigación dado que su complejidad desbordaría este artículo.

Bibliografía

Alemany Gómez, C. (2001) *El acoso sexual en los lugares de trabajo*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Código Penal Español, aprobado por Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre. "Cuando el trabajo resulta peligroso"en*Revista Internacional del Trabajo (RIT),* nº 26, Septiembre-octubre, 1998.

Defensordel Pueblo (2000) *Informe Violencia Escolar: maltrato entre escolares en la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid

Irigoyen, M .F. (2001): *El acoso moral en el trabajo: distinguir lo verdadero de lo falso*.Barcelona, Paidos Ibérica, S. A.

Kowalski, R; Limber, S y Agatston, P (2010) *CyberBullying: el acoso escolar en la era digital*. Desclée De Brouwer.

"Las raíces del acoso sexual," citado en *Guía Sindical: EL Acoso Sexual*www.ccoo.es/publicaciones/monog/treintaysiete.html (consultado el 10 de marzo de 2009)

Lastras, J.M. (2010) ¿Cuando existe *‹mobbing›*? en*ElPais* el 31-enero 2010. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/carreras/capital/humano/existe/mobbing/elpepueconeg/20100131elpnegser_7/Tes (consultado el 10 de marzo de 2010)

Leymann, H (1996) *Mobbing: la persécution au travail.*Paris, Seuil.

Lorente Acosta, M., y Lorente Acosta, J. A. (1998), *Agresión a la mujer: maltrato, violación y acoso*. Granada, Comares

Observatorios Convivencia Escolar. Ministerio De Educación (2010): *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. http://ampaipse.files.wordpress.com/2010/04/estudio-estatal-sobre-la-convivencia-

escolar-en-la-educacion-secundaria-obligatoria.pdf, (consultado el 8 de enero de 2013).

Olweus, D (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.*Madrid, Morata.

Ovejero Bernal (2006) *Psicología del trabajo en un mundo globalizado: Cómo hacer frente al mobbing y al estrés laboral,* Madrid, Biblioteca Nueva.

Piñuel y Zabala, I. (2001): *Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*, Santander, Sal Térrea,

Piñuel y Zabala, I(2007)*Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*.Barcelona, CEAC.

Piñuel y Zabala, I (2009) *liderazgo Zero: el liderazgo más allá del poder, la rivalidad y la violencia.*Madrid,Lid.

Piñuel, I y Oñate, A (2007) *Informe Cisneros X: El Acoso y Violencia Escolar en España*. Ed. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf, (consultado el 16 de octubre de 2012).

Serrate, R (2007) *Bullying acoso escolar: guía para atender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid,Laberinto.

SacoDulanto, C (1996) "El acoso sexual en los centros de trabajo", ponencia en la *1ª Jornada sobre violencia de género en la sociedad actual.* Valencia.

Stockale, M.S. (1993), "The role of sexual misperceptions of women's friendliness in an emerging theory of sexual harassment", en *Journal of Vocational Behaviour.*

Zuñiga, L (2011)"Acoso laboral por razón de sexo y negociación colectiva: necesidad de su tratamiento autónomo" En Sanguineti Raymond, W, (dir) Martín Hernández Mª L (coord.) *Propuestas para la igualdad de género en la negociación colectiva. Estudio a partir de la negociación colectiva en Castilla y León*.Albacete,Bomazo.

EL EUSKERA EN LA C.A DE EUSKADI: ¿LENGUA VULNERABLE O EN PELIGRO?

Patxi Juaristi Larrinaga[1]

Resumen

De acuerdo con el informe de la Unesco *Atlas mundial de las lenguas en peligro* (Moseley: 2010), el euskera es una lengua vulnerable, pero no está en peligro.

Este diagnóstico ha sido muy criticado en el País Vasco, pero no se ha realizado ningún estudio que acepte o rebata lo que señala el informe.

El objeto de esta comunicación es analizar la vitalidad del euskera en la C.A. de Euskadi, con el fin de observar si el diagnóstico realizado por la Unesco es certero o no en lo que se refiere a esta comunidad.

Se analizarán datos producidos por distintas fuentes (fundamentalmente los ofrecidos por las encuestas sociolingüísticas realizadas por la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco) en base a los criterios presentados en el informe *Language Vitality and Endangerment* (2003) de la Unesco, que ha sido utilizado para elaborar el Atlas mencionado.

Palabras clave: euskera, Unesco, C.A. de Euskadi, lengua y vitalidad de las lenguas

El euskera en la C.A de Euskadi: ¿lengua vulnerable o en peligro?

De acuerdo con el informe *Language Vitality and Endangerment* (2003) realizado por la Unesco[2], las lenguas del mundo pueden clasificarse en cinco grandes grupos desde el punto de vista de su vitalidad:

- Lenguas fuera de peligro: todas las generaciones utilizan el idioma, y la transmisión de una generación a otra no se interrumpe.
- Lenguas vulnerables: la mayoría de los niños hablan el idioma, pero sólo en determinados ámbitos (en casa, por ejemplo).
- Lenguas en peligro: los niños no aprenden el idioma en casa.
- Lenguas en grave peligro: sólo habla el idioma la generación de los abuelos y las abuelas, la generación de padres y madres lo entienden pero no lo utilizan entre sí, y no lo transmiten a sus hijos e hijas.
- Lenguas en estado crítico: las personas más jóvenes que conocen el idioma son los abuelos y abuelas, pero rara vez lo utilizan.
- Lenguas extintas: los hablantes han desaparecido.

Para clasificar una lengua en alguna de estas seis categorías, los autores del informe (2003) proponen analizar nueve factores que influyen en las lenguas:

- La transmisión intergeneracional (1º factor)
- Número absoluto de hablantes (2º factor)
- Proporción de hablantes en el total de la población (3º factor)
- Cambios en el uso de la lengua (4º factor)
- Uso de la lengua en ámbitos nuevos y en los medios de comunicación (5º factor).
- Presencia de la lengua en la enseñanza (6º factor)
- Actitud de los gobiernos e instituciones ante la lengua (7º factor)
- Actitud de los hablantes ante su lengua (8º factor)
- Características y calidad de la documentación sobre la lengua (9º factor)

1 Sociólogo y Profesor Titular en la Facultad de Ciencias sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU.

2 Este informe fue elaborado por un equipo de expertos durante los años 2002 y 2003, a petición de la Unesco. El informe fue aprobado el año 2003, dentro del proyecto *Protección de las lenguas en peligro.* El informe especifica una metodología para medir la vitalidad de las lenguas, conocer las necesidades de los idiomas, impulsar políticas lingüísticas y adoptar medidas encaminadas a proteger estas lenguas.

En el informe se mencionan estos nueve factores, pero se afirma que los más importantes son los seis primeros.

A partir del análisis de estos factores, el informe mencionado (Moseley: 2010) señala que el euskera es una lengua vulnerable, pero que no está en peligro. Este diagnóstico ha sido muy criticado en la Comunidad Autónoma de Euskadi (a partir de ahora C. A. de Euskadi), porque, para algunos, lo que señala la Unesco no se corresponde con la situación real que vive el euskera en la Comunidad.

Se ha hablado mucho del tema, pero la verdad es que no se ha realizado ningún estudio que avale o rechace lo que sostiene la Unesco.

Por lo tanto, el objeto de esta comunicación es analizar la situación que vive el euskera en la C.A. de Euskadi, con el fin de observar si el diagnóstico realizado por la Unesco es certero o no en lo que concierne a esta comunidad. Concretamente, en esta comunicación analizo la situación del euskera en la comunidad con arreglo a los seis factores principales mencionados anteriormente.

I. Transmisión de la lengua: la primera lengua de los habitantes de la C.A. de Euskadi

De acuerdo con los datos que se muetran en la IV y V Encuestas Sociolinguisticas realizadas por la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco (2006 y 2011), el porcentaje de personas con 16 años o más que tienen como primera lengua el euskera ha descendido del 18,7%, en el año 2006, al 17,5% en el año 2011 (IV Encuesta Sociolinguistica, 2011:30 y avance de datos de la Encuesta de 2011).

Si bien durante los últimos 25 años el porcentaje de la población capaz de comunicarse en euskera ha aumentado de manera ininterrumpida, el porcentaje de personas que tienen como primera lengua el euskera está atascado o incluso podríamos decir que retrocede.

Este dato nos puede llevar a pensar que se está produciendo un retroceso en la transmisión de la lengua, pero la realidad es que esta afirmación se contradice con el hecho de que el número de bilingües aumenta año tras año. En realidad, el porcentaje de personas que tienen como primer lengua el euskera no retrocede porque la transmisión esté en peligro, sino porque el colectivo de vascoparlantes de origen (euskaldun zaharrak), es decir, el grupo de personas que han recibido el euskera en el hogar (euskera como primera lengua) ha ido descendiendo, mientras que ha ido aumentando el porcentaje de *euskaldunberris*; es decir, el porcentaje de aquellos que han aprendido el euskera en el colegio o en las academias de aprendizaje del euskera (euskaltegis): en 1991, la mayoría de los bilingües (79,3%) eran vascohablantes de origen. Los vascohablantes de origen, además, predominaban en todos los grupos de edad. Por el contrario, en 2011, aunque sigue predominado el número de vascohablantes de origen (52,4%), la situación se ha invertido entre las personas jóvenes; de hecho, más de la mitad (51,9%) de los jóvenes de entre 16 y 24 años son en la actualidad *euskaldunberris*; mientras que en 1991 los que habían aprendido el euskera de adultos no representaban más de un 25% de los bilingües de ese intervalo de edad.

Otro dato que da una visión optimista sobre la transmisión del euskera en la C. A. de Euskadi es que la gran mayoría de las parejas vascohablantes o bilingües de origen, así como las parejas mixtas (uno miembro de la pareja vascohablante y el otro castellanoparlante), transmiten el euskera a sus hijos e hijas:

- Cuando los progenitores son bilingües, el 97% de sus hijos recibe el euskera en el hogar (avance de la V Encuestas Sociolinguistica, 2011).
- Cuando uno de los miembros de la pareja no sabe euskera, el 71% de los descendientes de la pareja recibe la transmisión del euskera en el hogar.

El informe Language Vitality and Endangerment (2003) distingue seis niveles de peligro en cuanto a la transmisión:

- Una lengua no está en peligro cuando se transmite de una generación a la siguiente, y cuando todos los habitantes la hablan.
- Una lengua está en situación estable, pero en peligro, cuando la lengua se transmite de una generación a la siguiente, y cuando se habla en casi todos los contextos, pero en ciertos contextos se utilizan asimismo otros idiomas.
- Una lengua es vulnerable cuando es la lengua materna de casi todos los niños, pero solamente se utiliza en ciertos ámbitos sociales (en casa, por ejemplo).
- Una lengua está en peligro o amenazada cuando los niños no hablan la lengua en casa. Por lo tanto, en esta situación, los hablantes más jóvenes son la generación de padres y madres. Los padres y madres hablan en su lengua a los niños, pero los niños no responden en esa lengua.
- Una lengua está en riesgo grave o amenazada cuando solamente la habla la generación de abuelos y abuelas.
- Una lengua está en situación crítica cuando ni siquiera los mayores utilizan la lengua.
- Una lengua está extinguida cuando no existe nadie que pueda hablarla o recordarla.

Si medimos la transmisión del euskera con arreglo a esta clasificación, en mi opinión el euskera se encontraría entre las lenguas vulnerables y las que están en peligro. De hecho, los hablantes más jóvenes de euskera no son la generación de los padres (muchos niños aprenden euskera), pero, por otro lado, el euskera no es la lengua materna de la mayoría de los niños de la C.A. de Euskadi.

II. Competencia lingüística en la C.A. de Euskadi

Tal y comos se señala en el informe de la Unesco (2003), las lenguas con un número reducido de hablantes tienen mayor riesgo de extinción (segundo factor). También incide en la vitalidad de la lengua el porcentaje de hablantes con respecto a la población total (tercer factor).

2.1. Competencia lingüística en la C.A. de Euskadi

Según la V Encuesta Sociolingüística (2011)[3], el 32% de la población de la CAPV (600.058 personas) habla bien el euskera. En este grupo se incluyen los bilingües funcionales vascoparlantes (se desenvuelven mejor en euskera), los bilingües funcionales equilibrados (se desenvuelven con la misma facilidad en euskera y en castellano) y los bilingües funcionales hablantes de otra lengua (se desenvuelven mejor en castellano que en euskera). Otras 325.967 personas (17,4%) son bilingües pasivas (aunque no hablen muy bien en euskera, son capaces de entenderlo). Todos las demás personas (947.473 personas, el 50,6% de la población) son hablantes monolingües de otra lengua, es decir, no saben euskera.

Si analizamos la evolución que se producido en los últimos 20 años, observamos que el porcentaje de personas capaces de comunicarse en euskera ha mejorado mucho. De hecho en 1991, era bilingüe el 24,7% de los habitantes de la comunidad, y en el año 2001 el 29,39%

Tabla 1: Competencia lingüística (>= 16 años), 1991-2011

	1991	2001	2011
Bilingües	24,07	29,39	32,00
Bilingües pasivos	8,54	11,41	17,20
Erdaldunes	67,39	59,20	50,77
	1.741.470	1.806.690	1.873.498

Fuente: elaboración propia a partir de la V encuesta Sociolingüística. Departamento de Cultura. Viceconsejería de Política Lingüística. 2011 (www.euskara.euskadi.net)

El análisis de la evolución de la competencia lingüística también nos muestra que se ha reducido el número de personas que no saben nada de euskera (erdaldunes). En 1991, el porcentaje de erdaldunes era del 67,39%, y en el 2011 del 50,6% (V Encuesta Sociolingüística, 2011).

El número de personas capacitadas para hablar en euskera asciende sin parar en la C.A. de Euskadi. Este fenómeno se da tanto en términos absolutos como relativos. Esta tendencia es aún más significativa si tenemos en cuenta los cambios sociodemográficos que ha vivido la sociedad vasca en estos últimos años.

Por un lado, hay que tener presente que la sociedad vasca tiene una población cada vez más envejecida: la tasa de natalidad es muy baja, por lo que el colectivo de jóvenes, precisamente el colectivo que reúne en la actualidad el mayor número de bilingües, tiene cada vez menos peso sobre la población total. Al mismo tiempo, el porcentaje de inmigrantes ha crecido considerablemente en los últimos 20 años, alcanzando en la C. A. de Euskadi el 6,6% de la población total[4].

Los datos nos muestran que el número de bilingües aumenta, pero no debemos olvidar que entre los bilingües, son los bilingües erdaldunes, es decir, aquellas personas que se comunican con más fluidez en castellano que en euskera, los que constituyen el grupo más numeroso entre los bilingües.

2.2. Competencia lingüística y edad

El número de personas capaces de entender y hablar en euskera ha aumentado notablemente en los tres territorios de la C.A. de Euskadi. Aún así, está claro que esta euskaldunización no se está produciendo de manera homogénea en todos los grupos de edad.

3 http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/EHResumen_encuesta_2011.pdf

4 La llegada de inmigrantes en los últimos años ha influido en nuestra realidad sociolingüística. En los últimos 20 años, el porcentaje de personas cuya primera lengua es un idioma distinto al euskera o al castellano ha pasado del 1,71% (36.527 habitantes) al 2,61% (55.575 habitantes). También es de tener en cuenta que 601.541 residentes en la C.A. de Euskadi no son nacidos en la C.A. de Euskadi; es decir, el 28,2% de la población. *Estadística de Población y Vivienda.* 2006. Movimientos migratorios (www.Eustat.es).

De acuerdo con las encuestas sociolingüísticas realizadas por el Gobierno Vasco, en 1991, el mayor porcentaje de personas bilingües se encontraba entre los mayores de 65 años (33,46,7%). 20 años después, en 2011, el mayor porcentaje de bilingües lo encontramos entre los jóvenes de entre 16 y 24 años (59,73%). En este sentido, podemos señalar que el crecimiento del número de bilingües que se está produciendo en la comunidad se debe, fundamentalmente, a la euskaldunización de jóvenes y niños.

Tabla II: Competencia lingüística (>= 16 años) según la edad, 1991-2011

	1991			2001			2011		
	Bilingües	Bilingües pasivos	Erdaldunes	Bilingües	Bilingües pasivos	Erdaldunes	Bilingües	Bilingües pasivos	Erdaldunes
C.A. de Euskadi									
Total	24,07	8,54	67,39	29,39	11,41	59,20	32,00	17,20	50,77
16-24	24,97	20,96	54,08	48,48	20,17	31,35	59,73	21,13	19,14
25-34	22,66	8,06	69,29	31,64	17,83	50,53	44,53	25,02	30,45
35-49	20,02	4,82	75,16	25,05	11,63	63,32	29,76	19,74	50,50
50-64	23,59	4,10	72,30	22,08	5,42	72,50	22,88	14,21	62,90
? 65	33,46	3,91	62,63	27,47	5,09	67,44	23,29	9,49	67,22

Fuente: elaboración propia a partir de la V encuesta Sociolingüística.

Departamento de Cultura. Viceconsejería de Política Lingüística. 2011 (www.euskara.euskadi.net)

El informe Language Vitality and Endangerment (2003) de la Unesco distingue seis niveles de peligro en cuanto a la competencia lingüística:

- Una lengua no está en peligro cuando todos los habitantes son capaces de hablarla.
- Es vulnerable cuando casi todos la hablan.
- Está en peligro cuando la mayoría la hablan.
- Está en grave peligro cuando la habla una minoría.
- Está en estado crítico cuando la hablan unos pocos.
- Esta extinguida cuando nadie la habla.

Tras analizar los datos, y de acuerdo con la clasificación de la Unesco, podríamos decir que el euskera está en grave peligro, porque lo habla una minoría. Si bien ha mejorado mucho la competencia lingüística en euskera, sólo un tercio de la población es capaz de hablar en euskera.

III. Uso del Euskera

Para la Unesco, el cuarto factor que hay que medir para conocer la vitalidad de una lengua es su uso (cuarto factor). Al mismo tiempo, este informe remarca que para conocer la situación de una lengua una lengua es muy importante que sea utilizada en ámbitos nuevos (quinto factor).

3.1. Uso general del euskera

Tal y como podemos observar en la tabla que presentamos a continuación, las personas que utilizan más euskera que castellano y los que utilizan el euskera tanto como el castellano, es decir, los que usan el euskera de forma intensiva, suponen el 20% de la población de la comunidad.

Tabla III: tipología de uso del euskera, 2011 (%)	
Euskara más que castellano	12,7
Euskera tanto como castellano	7,3
Euskara menos que castellano	8,9
Muy poco uso del euskera	5,9
Siempre en castellano	65,2
Total	100%
Fuente: V encuesta sociolingüística, Viceconsejería de Política Lingüística, Gobierno Vasco.	

Además, los datos muestran que en los últimos 20 años, el uso del euskera ha aumentado significativamente: en 1991 el 15,5% de la población utilizaba el Euskara de forma intensiva, en el 2001, el 17,5% y en el 2011, el 20%.

Cada vez son más las personas que son capaces de hablar en euskera, lo que supone que va aumentando el número de personas que utilizan el euskera en su vida diaria. La cuestión es que, como es normal, no han crecido en la misma medida el número de bilingües y el número de personas que utilizan el euskera. Es más, los jóvenes bilingües utilizan menos euskera que hace unos años. En 2011, el porcentaje de bilingües que utilizan el euskera tanto o más que el castellano era del 49% entre las personas de entre 25 y 34 años, y del 43,2% entre los jóvenes de entre 16 y 24 años. En 1991, dichos porcentajes eran del 57,2% y del 48,4%, respectivamente.

Las razones principales por las que el uso del euskera no es mayor entre la población bilingüe, y, en particular, entre los jóvenes bilingües son, por un lado, que la lengua materna de la mayoría de los jóvenes bilingües es el castellano, por lo que tienen menos facilidad para comunicarse en euskera; y, por otro lado, que la mayoría de estos jóvenes viven en entornos castellanoparlantes.

3.2. El uso del euskera en casa

El uso del euskera ha aumentado en todos los ámbitos salvo en el hogar. Si bien el uso de los padres con los hijos e hijas (22,8%) ha crecido, si se toman en cuenta todos los miembros del hogar, el uso no ha variado desde 1991 (era del 17,3% en 1991 y es del 17,1% en el 2011).

Una de las razones que pueden explicar este fenómeno es que el grupo de vascoparlantes (euskaldunes) ha crecido a costa de los que han aprendido el euskera de adultos, y muchos de ellos siguen hablando en castellano en casa, porque sus familias no se ha euskaldunizado. En este sentido, no podemos olvidar que de acuerdo con los estudios realizados hasta el momento, el uso del euskera en casa está garantizado cuando todos los miembros de la familia son euskaldunes, pero es suficiente que un solo miembro no sepa euskera para que el uso descienda notablemente.

3.3. El uso del euskera en la comunidad inmediata

El uso del euskera ha aumentado en la comunidad inmediata. De hecho el uso del euskera con los amigos ha crecido desde 1991 (21,3%).

3.4. El uso del euskera en los ámbitos formales

De acuerdo con la V Encuesta Sociolingüística del País Vasco (2011), el uso del euskera en los ámbitos formales ha aumentado en la mayoría de los casos. Ese incremento ha sido notorio en los servicios municipales (un 24,7%), en los servicios sanitarios (un 19,8%) y en el trabajo (24,5%). Es reseñable que el crecimiento más significativo de los últimos 20 años ha tenido lugar en el uso de los servicios sanitarios, a pesar de que el porcentaje del uso del euskera en ese campo sea todavía inferior al de otros.

3.5. El uso en la calle

De acuerdo con la medición realizada por el Cluster de Sociolingüística del País Vasco[5], el 16,1% de los hablantes de la CAPV usan el euskera en la calle.

5 La primera medición se realizó en el año 1989, y la última, la sexta, en el año 2011. La singularidad de este estudio reside, sobre todo, en la metodología, puesto que los datos se recogen mediante la observación. Tampoco los observadores provocan ninguna interferencia: sin preguntar nada al hablante, dejando de lado la subjetividad individual, escuchan y recogen la lengua de conversación, así como la edad y el sexo del hablante y la información referente a la participación infantil. En veintidós años, se ha fotografiado en seis ocasiones la situación del uso del euskera. La Medición del Uso en la Calle es, junto con la encuesta sociolingüística, el termómetro más significativo del euskera, y la herramienta más importante para conocer la situación sociolingüística. En esta VI.ª Medición realizada en 2011, se han estudiado 97 municipios de la C. A. de Euskadi, de Navarra y del País Vasco Francés, y se ha recogido información de 154.277 entrevistas y de 363.616 interlocutores.

Tabla IV: uso del euskera en la calle, 1989-2011			
Año de medición	Euskera	Castellano	Otros idiomas
1989	11,5%	88,5%	
1993	13,5%	86,5%	
1997	15,2%	84,8%	
2001	15,9%	84,1%	
2006	16,8%	81,4%	1,8%
2011	16,1%	80,9%	3,0%
Fuente: Cluster de Sociolingüística del País Vasco, 2011			

De acuerdo con la observación realizada por el Cluster de Sociolingüística, el uso de la lengua parece que ha tocado techo. Si bien ha ido aumentando desde que se hizo la primera observación en 1989, desde el 2006 el uso del euskera en la calle no ha variado.

3.6. El uso del euskera en ámbitos nuevos: el euskera en Internet

Según el informe de la Unesco, las lenguas que quieran pervivir en el futuro deben utilizarse en ámbitos nuevos (en la escuela, en los medios de comunicación audiovisuales, en el mundo laboral etc.). ¿Se utiliza el euskera en ámbitos nuevos? Para responder a estas preguntas analizaré el uso del euskera en Internet.

En la C.A. de Euskadi, los usuarios de Internet de 15 años o más sumaban 1.071.300 en el primer trimestre de 2011, es decir, el 56,8% de ese grupo de edad. Entre los que utilizaban Internet, el 21,2% navegó al menos alguna vez en euskera en el primer trimestre de 2011[6].

Tabla V: lengua utilizada por los usuarios de internet en la navegación (2011) (números absolutos y porcentajes)		
	Número	%
Han navegado en euskera	226.800	21,2
Navegan en castellano	1.061.400	99,1
Navegan en inglés	206.900	19,3
Navegan en francés	22497	2,1
Navegan en algún otro idioma	19283	1,8
Población de 15 años o más	1885.400	
Usuarios de Internet de 15 años o más en total	1071.300	
Fuente: Encuesta sobre la sociedad de la información (www.eustat.es)		

El informe Language Vitality and Endangerment (2003) de la Unesco distingue seis estados de vitalidad desde el punto de vista del uso general de la lengua (cuarto factor):

- Uso universal: la lengua se utiliza en todos los ámbitos y para todas las funciones.
- Igualdad multilingüe: se utilizan dos lenguas para la mayoría de los ámbitos y para la mayoría de las funciones.
- Ámbitos reducidos: la lengua se utiliza en casa y para muchas funciones, pero la lengua dominante también se utiliza en casa.
- Ámbitos limitados o formales: la lengua es utilizada en ámbitos sociales limitados y para distintas funciones.
- Ámbitos muy limitados: la lengua es utilizada en muy pocos ámbitos sociales y para un número reducido de funciones.
- Extinguida: la lengua no se usa en ningún ámbito, y no cumple ninguna función.

6 Según las encuestas que realiza Eustat, en el cuarto trimestre de 2004 el 15,6% de los internautas navegaban en euskera; en el primer trimestre de 2005 el porcentaje aumentó al 20,4%.

Tras analizar estos seis estados de vitalidad, yo diría que el euskera tiene un ámbito limitado, es decir, que se acerca al cuarto estado.

El informe también distingue seis estados de vitalidad desde el punto de vista de la presencia de la lengua en ámbitos nuevos (quinto factor):

- Dinámica: la lengua es utilizada en todos los ámbitos nuevos.
- Fuerte / activa: la lengua es utilizada en la mayoría de los ámbitos nuevos.
- Pasiva: la lengua es utilizada en muchos de los ámbitos nuevos.
- Comprometida: la lengua es utilizada en algunos de los ámbitos nuevos.
- Minoritaria: la lengua es utilizada en pocos de los ámbitos nuevos.
- Sin actividad: la lengua no se utiliza en ninguno de los ámbitos nuevos.

Desde el punto de vista de de estos seis estados de vitalidad, yo diría que el euskera está en una situación comprometida, es decir, que se acerca a la cuarta situación.

IV. La influencia de la enseñanza

Según el informe *Language Vitality and Endangerment* (2003), el sexto factor que influye en la supervivencia de una lengua es que la enseñanza se desarrolle en esa lengua y que disponga de material educativo (sexto factor).

4.1. Enseñanza de régimen general no universitaria

El 60% de los estudiantes de enseñanzas de régimen general no universitarias de la C.A. de Euskadi estudiaba en el modelo D en el curso 2010-2011 (toda la enseñanza en euskera, salvo la de lengua castellana), y el 22% en modelo B (la mitad de la enseñanza en euskera y la otra mitad en castellano). Es decir, cuatro de cada cinco alumnos escogían modelos educativos en euskera.

Tabla VI: estudiantes de enseñanzas de régimen general no universitarias de la C.A. de Euskadi, por modelo de enseñanza (2010/2011) (%)

Modelo A (toda la enseñanza en castellano, salvo la de lengua vasca)	17,35
Modelo B (la mitad de la enseñanza en euskera y la otra mitad en castellano)	22,02
Modelo D (toda la enseñanza en euskera, salvo la de lengua castellana)	60,02
Modelo X	5,86
Total alumnado	341.723

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.

www.eustat.es

El 17,35% de los estudiantes de la C.A. de Euskadi estudiaban en modelo A durante el curso 2010-2011, pero es reseñable que en aquel curso académico el 72,5% de los niños que se matricularon en educación infantil lo hicieron en modelo D, el 23% en modelo B y el 4% en modelo A. Es decir, el modelo de enseñanza en castellano está desapareciendo paulatinamente en la C.A. de Euskadi. Aún así, es innegable que el modelo A tiene fuerza en la formación profesional de grado medio y grado superior (76,5% y 72,4% respectivamente), tal y como podemos observar en la tabla que presentamos a continuación.

Tabla VII: estudiantes de enseñanzas de régimen general no universitarias de la C.A. de Euskadi, por territorio histórico, nivel, modelo bilingüe de enseñanza y titularidad (2010/2011)

	Total	Modelo A	Modelo B	Modelo D	Modelo X
Educación infantil	93.749	3.824	21.500	67.981	444
Educación primaria	117.041	8.669	32.863	74.671	838
Educación infantil y primaria especial	442	340	40	62	-
Educación Superior Obligatoria (ESO)	70.637	10.832	19.808	39.474	523
Educación Especial de ESO	215	104	70	41	-
Bachiller	29.692	13.424	471	15.598	199
FP de grado medio	11.737	8.980	95	2.662	-
FP de grado superior	17.800	12.897	403	4.500	-
Aprendizaje de tareas, educación especial	410	243	28	139	-
Total alumnado	341.723	59.313	75.278	205.128	2.004

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.

4.2. Enseñanza universitaria

El euskera también se fortalece paulatinamente en el Sistema Universitario Vasco. Por una parte, observamos que cada vez son más los alumnos y alumnas que escogen realizar la prueba de acceso a la universidad en euskera. Según el Plan Rector de la UPV/EHU (www.ehu.es), durante el curso 2000-2001, el 38,01% de los alumnos escogieron realizar la prueba en euskera. En el año 2008, eligieron esta opción el 55% del alumnado.

Por otro lado, el porcentaje de personas que estudian euskera en la universidad ha crecido de manera ininterrumpida. Por dar un dato, en el curso académico 2000-2001, el 30,53% del alumnado que ingresó en la UPV/EHU se matriculó en euskera. Diez años después, en el curso 2009-2010, esta opción fue elegida por el 45,79% del alumnado.

Tabla VIII: evolución del alumnado matriculado en euskera a su ingreso en la UPV/EHU (2000/01 – 2009/10) (%)

00/01	01/ 02	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06	06/ 07	07/ 08	08/ 09	09/ 10
30,53	36,14	35,73	37,82	39,60	42,35	42,52	45,37	46,26	45,79

Fuente: La Universidad del País Vasco en cifras, 2009-2010 (http://www.ehu.es/p200-shstatct/eu/contenidos/estadistica/universidad_cifras_2009_2010/eu_cif_2010/adjuntos/EHU_zenbakitan.pdf).

4.3. Euskaldunización y alfabetización de personas adultas

Al hablar de enseñanza, no podemos olvidar la euskaldunización y la alfabetización llevadas a cabo por las academias de enseñanza del euskera (euskaltegis), ya que éstas han tenido una influencia directa en el proceso de euskaldunización de la comunidad. Del curso académico 1989/1990 al curso 2009/2010, anualmente, una media de 42.000 personas se ha estado euskaldunizando y alfabetizando en euskaltegis tanto públicos como privados, y esto ha tenido una influencia considerable en el aumento del número de euskaldunes.

De todas formas, los datos muestran que, desde el comienzo de la década de los 90 hasta la actualidad, el número de alumnos que se euskaldunizan y alfabetizan en estos centros ha ido disminuyendo. Por mencionar un dato, en el curso

2009/2010, los alumnos de los euskaltegis de la C.A. de Euskadi eran 7.600 menos que en el curso 1989/1991. En consecuencia, el número de euskaltegis también se ha reducido, así como el número de matrículas y de horas lectivas.

Tabla IX: centros de euskaldunización y alfabetización, alumnado, matrículas y horas lectivas (1989/1990 - 2009/2010)

	1989/1990	1990/1991	1995/1996	2000/2001	2003/2004	2009-2010
Centros	-	-	160	121	109	105
Alumnos (hombres y mujeres)	47322	48016	44855	37141	35.337	39.726
Alumnas	-	-	-	-	-	26812
Matrículas	-	-	57835	45987	43.694	49957
Horas lectivas (miles)	12095	12582	12964	10075	9.002	9.117

Fuente: www.eustat.es

El informe Language Vitality and Endangerment (2003) de la Unesco distingue seis estados de vitalidad desde el punto de vista de la presencia con la que cuentan las lenguas en la enseñanza (sexto factor):

- Una lengua no está en peligro cuando tiene fijada su ortografía, existe una tradición de lectura y escritura, existen gramáticas, diccionarios, libros de texto, literatura y medios de comunicación, y la lengua escrita es utilizada en la administración y en la enseñanza.
- Una lengua es vulnerable cuando tiene fijada su ortografía, existe una tradición de escritura y lectura, existen gramáticas, diccionarios, libros de texto, literatura y medios de comunicación, y los niños aprenden a leer y escribir en su lengua, y sin embargo, la lengua escrita no es utilizada en la administración.
- Una lengua está en peligro cuando existen materiales escritos, los niños pueden trabajar la lengua escrita en la escuela, pero los niños no utilizan los materiales escritos de alfabetización.
- Una lengua está en grave peligro cuando existen materiales escritos pero sólo los puede utilizar una minoría, o cuando para otros sólo tiene un valor simbólico, y esa lengua no se utiliza para la enseñanza, la escritura ni la lectura.
- Una lengua está en situación crítica cuando la comunidad lingüística conoce la ortografía y escribe algo.
- Una lengua puede estar a punto de desaparecer cuando carece de ortografía.

Tras observar los datos relativos a la enseñanza, en mi opinión el euskera está en situación vulnerable, ya que tiene su ortografía, ha desarrollado una pequeña tradición de lectura y escritura, y cuenta con gramáticas, diccionarios, libros de texto, literatura y medios de comunicación, pero no se puede afirmar que sea el idioma escrito de la administración.

V. Conclusiones generales

El Atlas mundial de las lenguas en peligro (Moseley:2010) de la Unesco clasifica al euskera entre las lenguas vulnerables. En mi opinión, desde el punto de vista de la transmisión y la enseñanza del euskera podemos afirmar que el euskera es una lengua vulnerable. No en vano, los hablantes más jóvenes de euskera de la comunidadi no son de la generación de los padres (hay muchos niños aprendiendo euskera), el porcentaje de personas capaces de expresarse en euskera está en continuo ascenso y la mayoría de los niños aprenden a leer y escribir en la escuela.

Pero si nos fijamos en la capacidad y en el uso del euskera, creo que el euskera es una lengua en peligro. Debemos tener en cuenta que en la C.A. de Euskadi dos de cada tres ciudadanos no saben euskera y que el euskera se utiliza en ámbitos sociales limitados.

Como conclusión, me gustaría señalar que el euskera, en la C.A. de Euskadi, debe situarse entre las lenguas vulnerables y las que se encuentran en situación de peligro. Lo que nos lleva a señalar que tienen razón tanto los que defienden que el euskera es una lengua vulnerable como los que señalan que es una lengua en peligro.

Bibliografía

Universidad del País Vasco (2011) La Universidad del País Vasco en cifras, 2009-2010. (http://www.ehu.es/p200-shstatct/eu/contenidos/estadistica/universidad_cifras_2009_2010/eu_cif_2010/adjuntos/EHU_zenbakitan.pdf).

Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua (2011) Ildoen Azterketa eta Zehaztapena 2011-2016 (http://www.kontseilua.org/fitxategia_ikusi.php?id_fitxategia=460).

Gobierno Vasco (2008) *Plan Universitario 2007-2010 para el Sistema Universitario Vasco*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco,.

Gobierno Vasco (2009) IV. Mapa sociolingüístico. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco (2011) *Avance del V. Mapa sociolingüístico*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra y Euskal Kultur Erakundea (2005) *Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria 2001. Seguimiento del Euskera III*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Moseley, C. (ed.) (2010) *Atlas mundial de las lenguas en peligro, tercera edición. París, Ediciones Unesco*. Versión on line: http://www.Unesco.org/culture/languages-atlas/es/atlasmap.html

Unesco (2003) *Language Vitality and Endangerment*. Paris, Unesco (www.Unesco.org).

Páginas Web utilizadas

Unesco: www.Unesco.org

Eustat: www.eustat.es

Universidad del País Vasco: www.ehu.es

Gobierno Vasco: www.euskadi.net

Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua: www.kontseilua.org

CONSUMO ACTIVO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE CONTENIDO VIOLENTO: ¿CATARSIS O CONTRA-CATARSIS?

Miguel A. M. Cárdaba y Gaspar Brändle[1]

Resumen

Investigaciones previas han mostrado que jugar a videojuegos violentos puede fomentar la generación de pensamientos, emociones y conductas agresivas. Los resultados afirman que los videojuegos violentos incrementan la tendencia a esperar e interpretar los comportamientos ajenos y su entorno en general de un modo más hostil y agresivo, aumentando así las probabilidades de que se desencadenen situaciones y comportamientos violentos. Hasta la fecha, las investigaciones anteriores no han respondido la pregunta acerca de cuál podría ser exactamente el efecto de los videojuegos violentos sobre aquellos individuos que de por si poseen ya una naturaleza violenta. Mientras algunos investigadores sugieren que el efecto de los videojuegos violentos, al igual que ocurre con los contenidos audiovisuales pasivos, debería ser mayor sobre los individuos violentos, otros investigadores apuntan la posibilidad de que, entre los jugadores más agresivos, dicho tipo de videojuego podría tener un efecto catártico. Con la finalidad de resolver dicha incógnita, un estudio experimental fue diseñado.

Palabras clave: videojuegos, violencia, agresión, catarsis, adolescentes

Introducción

La presencia de la violencia en las sociedades actuales es un problema social que debe ser combatido y controlado para que las comunidades funcionen adecuadamente. Pero esta tarea entraña una importante dificultad debido a que, por su propia naturaleza, la violencia tiende a crecer en forma de espiral. La violencia provoca más violencia. La enorme propagación de los medios de comunicación de masas tiene como consecuencia que *virtualmente* todos los miembros de una sociedad tengan una alta exposición a contenidos de tipo violento en su vida cotidiana. De hecho, son muchas las investigaciones que tratan de vincular la difusión de la violencia a través de los medios de comunicación con el aumento de los comportamientos violentos reales (p. e. Huesmann y Moise, 1996; Anderson, 1997; Anderson y Bushman, 2002; Huesmann et al., 2003; Gentile et al., 2007; Clemente et al., 2008). Así mismo, cada vez son más frecuentes las investigaciones que intentan estudiar los efectos y las repercusiones, no solo de contenidos audiovisuales de consumo pasivo (p. ej. las películas), sino también de aquellos contenidos violentos de consumo activo como los videojuegos (Anderson y Bushman, 2001; Bushman y Huesmann, 2010). Algunas investigaciones afirman que jugar a videojuegos violentos aumenta la probabilidad de llevar a cabo conductas de carácter violento en un entorno real (e.g, Barlett et al., 2009). En concreto, investigaciones recientes han mostrado que jugar a videojuegos violentos incrementa la tendencia a esperar e interpretar los comportamientos ajenos y su entorno en general de un modo más hostil y agresivo, aumentando las probabilidades de que se desencadenen situaciones y comportamientos violentos (Hasan et al., 2013).

1. Consumo activo de contenidos audiovisuales violentos a través de los videojuegos: desahogo emocional o aumento de la hostilidad.

En el caso de los contenidos de consumo pasivo, investigaciones previas han mostrado que los efectos son especialmente pronunciados para aquellos individuos que, de por sí, tienden a ser más agresivos (Bushman, 1995).

Sin embargo, en el caso de los videojuegos existen teorías que podrían dar lugar a predicciones distintas. Por un lado, podría pensarse que, al igual que ocurre con la violencia contenida en los medios audiovisuales pasivos, los efectos nocivos derivados del uso de los videojuegos podrían ser mayores para aquellas personas que sean ya, de suyo, más agresivos (e.g., Gentile et al., 2004).

No obstante, de acuerdo con otros enfoques alternativos, podría pensarse que, en algunas circunstancias, la relación entre videojuegos violentos y personalidad agresiva podría dar lugar al resultado contrario. Para algunos autores (e.g., Kestenbaum y Weistein, 1985), jugar a videojuegos violentos podría tener un efecto catártico. Es decir, podría constituir una vía mediante la cual la gente más violenta puede purgar su agresividad en un contexto controlado y de un modo no perjudicial. Desde este modelo, por tanto, parece desprenderse la idea de que para aquellos individuos que poseen una naturaleza agresiva y que, en consecuencia, tienen una mayor cantidad de ira en su interior ejerciendo una peligrosa

1 Miguel A. M. Cárdaba. Centro Universitario Villanueva (UCM). Gaspar Brändle. Universidad de Murcia.

presión, podría incluso ser beneficioso jugar a videojuegos violentos para canalizar hacia el exterior esa agresividad de una manera inofensiva.

A esta aparente confusión de resultados y evidencias en una y otra dirección se suma que, como algunos autores han puesto de manifiesto (e.g., Ferguson, 2010), muchos de los estudios tanto a favor como en contra de la hipótesis de la catarsis han sido objeto de críticas metodológicas o, en otros casos, están abiertos a explicaciones alternativas.

Todo lo dicho hasta el momento pone de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en la relación entre videojuegos violentos e individuos agresivos, no solo para ganar en un mayor entendimiento del fenómeno, sino también por la relevancia de las consecuencias sociales así como de las decisiones que puedan elaborarse a partir de estas conclusiones. Bushman y Whitaker (2010), por ejemplo, mostraron que aquellos que piensan que la teoría de la catarsis es cierta se sienten más atraídos a jugar a videojuegos violentos. Si la teoría de la catarsis fuera equivocada, animar a las personas agresivas a liberarse de su ira por medio de videojuegos violentos podría ser ineficaz e, incluso, contraproducente.

2. Método

Con la finalidad de resolver esta incógnita, hemos diseñado un estudio en el que los participantes completaron la escala de Agresividad de Buss y Perry (1992). Igualmente la mitad de los individuos fue asignada aleatoriamente a jugar a un videojuego violento, mientras que la otra mitad fue asignada a la condición de control en la que jugaron a un videojuego no violento. Posteriormente, con el propósito de comprobar los posibles efectos de los videojuegos se midieron sus actitudes e intenciones conductuales hacia la violencia, así como sus expectativas hostiles hacia el entorno.

Bibliografía

Anderson, C. A. (1997) 'Effects of violent movies and trait hostility on hostile feelings and aggressive thoughts'. Aggressive Behavior 23: 161-178.

Anderson, C. A. and Bushman, B. J. (2001) 'Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature'. Psychological Science 12: 353-359.

Anderson, C. A. and Bushman, B. J. (2002) 'Media violence and societal violence' Science 295: 2377-2378.

Bushman, B. J. (1995) 'Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression'. Journal of Personality and Social Psychology 69: 950-960.

Bushman, B. J. and Huesmann, L. R. (2010) 'Aggression', pp. 833-863 in S. T. Fiske, D. T. Gilbert and G. Lindzey (eds) Handbook of social psychology. New York: John Wiley & Sons.

Bushman, B. J. and Whitaker, J. L. (2010) 'Like a magnet: Catharsis beliefs attract angry people to violent video games'. Psychological Science 21: 790-792.

Buss, A. H., and Perry, M. (1992) 'The aggression questionnaire'. Journal of Personality and Social Psychology 63: 452-459.

Clemente, M., Espinosa, P. and Vidal, M. A. (2008) 'The media and violent behavior in young people: Effects of the media on antisocial aggressive behavior in a spanish sample'. Journal of Applied Social Psychology 38(10): 2395-2409.

Hasan, Y., Beguen, L., Scharcow, M., et al. (2013) 'The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behavior. Journal of Experimental Social Psychology 49, 224-227.

Huesmann, L. R. and Moise, J. (1996) 'Media violence: a demonstrated public health threat to children'. Harvard Mental Health Letter 12(12): 5-8.

Huesmann, L. R.; Moise-Titus, J.; Podolski, C. L., et al. (2003) 'Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992'. Developmental Psychology 39: 201-221.

Ferguson, C. J., Olson, C. K., Kutner, L. A., et al. (2010) 'Violent video games, catharsis-seeking, bullying and delinquency: A multivariate analysis of effects'. Crime and Delinquency X (XX): 1-21.

Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., et al. (2004) 'The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. Journal of Adolescence 27: 5-22.

Gentile, D. A., Saleem, M., and Anderson, C. A. (2007) 'Public policy and the effects of media violence on children'. Social Issues and Policy Review 1: 15-61.

Kestenbaum, G. I. and Weinstein, L. (1985) 'Personality, psychopathology, and developmental issues in male adolescent video game use'. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 24: 325–337.

RECOPILACIÓN TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DEL IMPACTO SOCIAL PRODUCIDO POR LA COMUNICACIÓN MÓVIL

Martínez-Ortega, Cristina[1]

Resumen

Según los investigadores sociales, la importancia del móvil como medio de comunicación de masas ya no puede ser cuestionada, ni tampoco su proyección como uno de los medios de comunicación interpersonal más utilizados por la mayoría de los individuos. Este medio, ha adquirido la consideración de artefacto indispensable en el día a día de las personas y que llega incluso a generarles situaciones de dependencia. La comunicación inalámbrica ha pasado de ser un dispositivo para la comunicación, a ser un medio de comunicación de masas, generando redes sociales que compiten en importancia con las creadas por otros medios de comunicación tradicionales, tales como, la televisión o la prensa escrita. Ninguna tecnología había influido tanto hasta ahora, en el nivel social y relacional de los sujetos.

Entre las investigaciones realizadas a este respecto en España, se pueden citar los trabajos realizados por M. Castells, centrados en Internet y en la creación de redes sociales; o los elaborados por J.M. Aguado e I. Martínez, basados en la transformación sufrida por el móvil hasta llegar a convertirse en un medio de consumo. Pero no se han abordado las transformaciones sociales que esta tecnología ha producido. No se ha recopilado la base teórica, que permita investigar el impacto social de este nuevo fenómeno comunicativo, que no sólo es un nuevo medio de comunicación, sino una nueva forma de comunicación.

En otros países, la utilización del teléfono móvil no es tan reciente, ni tan masiva como lo ha sido en España, lo que ha hecho, que haya sido considerado por los investigadores, un tema de estudio imprescindible para poder conocer los nuevos espacios de comunicación generados. Investigadores como **Ling, Habuchi, Matsuda o Licoppe** han analizado la transformación social de la comunicación móvil en sus respectivos países, aportando información de gran relevancia. Proporcionando un marco teórico adecuado para analizar esta nueva forma de comunicación y sus efectos en la transformación de la sociedad. Aunque sus investigaciones no pueden ser extrapoladas sin más, al caso español, ya que las características de los individuos, de la tecnología y del acceso a los canales son muy distintas, sí que permiten aportar los instrumentos teóricos y conceptuales, que deben ser utilizados en un análisis pormenorizado sobre el impacto social de la comunicación móvil.

Esta comunicación pretende abordar las transformaciones sociales y personales originadas y los conceptos teóricos que se han utilizado para analizar dichas transformaciones. El aumento de la localización y la accesibilidad, los cambios en los conceptos de espacio y tiempo, el incremento en la autonomía de los individuos y el fortalecimiento del individualismo, permiten a los investigadores, analizar la Conectividad Permanente, el Contacto Perpetúo, el cambio en la concepción de tiempo público y tiempo privado, la creación de los denominados Espacios de Flujo, la Solidaridad Limitada, la Comunidad Íntima a tiempo completo, el Tele-cocooning y la Presencia Conectada. Todos estos cambios permitirán sentar la base teórica necesaria, para entender las transformaciones sociales asociadas a la comunicación móvil.

Palabras clave: comunicación móvil, interacción social, cambios sociales, personalización y jóvenes.

Comunicación

> Al igual que la televisión en la década de los 50 e Internet en la década de los 90, la telefonía móvil se ha convertido en una de las tecnologías de la comunicación que influyen en nuestro tiempo (Castells et al., 2007).
>
> Llaves, documentos y teléfono móvil, tres objetos indispensables de llevar consigo tras cerrar la puerta de casa. Los dispositivos móviles se están convirtiendo rápidamente en la más generalizada y ubicua tecnología jamás inventada. (Lasica, 2007).

Según los investigadores sociales la importancia del móvil como medio de comunicación de masas ya no puede ser cuestionada, ni tampoco su proyección como uno de los medios de comunicación interpersonal más utilizados por la mayoría de los individuos. Esta tecnología ha adquirido la consideración de artefacto indispensable en el día a día de las personas llegando incluso a generarles situaciones de dependencia. La comunicación inalámbrica se ha convertido en

1 Martínez-Ortega, Cristina. (cristina.martinez@ucv.es). Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". C/ Sagrado Corazón nº 5 Godella (46110 Valencia).

un medio de comunicación muy interesante y digno de ser estudiada, ya que el uso del móvil como medio principal de comunicación, ha conllevado unos cambios sociales, reconocidos por los autores que han trabajado en este medio, entre ellos cabe destacar los estudios de: **(Castells, 2000; Katz y Aakhus, 2002; Geser, 2004; Licoppe, 2004; Ling, 2004; Habuchi, 2005; Matsuda, 2005)** que es necesario analizar. Ninguna tecnología había influido tanto hasta ahora, en el nivel social y relacional de los sujetos, como ésta, objeto de estudio de la presente comunicación.

La comunicación móvil o inalámbrica es un medio cuyo avance y desarrollo ha sido espectacular en los últimos años, su influencia y adopción es llamativa. Según las cifras publicadas por la International Telecommunications Union (ITU) en el año 2011, el número de suscriptores de telefonía móvil en todo el mundo, superará a la población total a comienzos de 2014, año en el que el número de líneas llegará, según las previsiones realizadas por este organismo a los 7.000 millones, consiguiéndose este altísimo índice de penetración en tan sólo cinco años. Se ha abierto, por tanto, un nuevo espacio de comunicación que ha influido en el área relacional de los individuos, que es importante conocer.

A este medio, va dedicada la presente comunicación, ya que aún siguen siendo escasos los teóricos sociales que se han dedicado al estudio en profundidad de este tema. La mayoría de ellos se ha dedicado al análisis de otro medio de comunicación, Internet, por considerar que aunque el número de usuarios de este medio era mucho menor, su influencia en la sociedad y los cambios a los que podía dar lugar eran mucho mayores. En las investigaciones que se han realizado sobre la comunicación móvil, se aprecia que la mayoría de ellas, se han llevado a cabo en contextos muy alejados del presente. Hay estudios sobre este tema en: Finlandia, Noruega, Estados Unidos, Italia, Japón, Alemania o Francia, pero los dedicados al estudio de la influencia de este medio en la sociedad española siguen siendo escasos. Además se trata de un análisis de tipo cuantitativo, aportando gran cantidad de datos de tipo estadístico, sobre aspectos tales como: utilización, difusión, tipo de móvil utilizado, frecuencia con la que se establecen los contactos o qué compañía telefónica es la más valorada, pero el estudio de la comunicación móvil no es una cuestión meramente cuantitativa. La telefonía móvil ha supuesto una radical transformación en los ritos sociales de la interacción (Geser, 2004), en la administración de los tiempos cotidianos, en los procesos de gestión de las dinámicas grupales y organizacionales y en la gestión de las fronteras e interconexiones entre diferentes ámbitos personales como el trabajo, ocio, familia y grupos primarios, (Katz & Aakhus, 2002), establecidos por los sujetos.

El objetivo de esta comunicación, consiste en exponer las distintas teorías desarrolladas por los investigadores que se han dedicado al estudio de la influencia de la comunicación móvil en la sociedad y los cambios sociales y personales que la utilización de dicho medio de comunicación ha conllevado; para así disponer del marco teórico apropiado, que permita investigar este aspecto con la profundidad que el mismo requiere. Para ello, en primer lugar se expondrá cómo surge esta tecnología, los últimos datos existentes acerca de su penetración y difusión en el mundo y la importancia que la misma ha adquirido en España; a continuación se explicarán los procesos de adopción que han originado estas elevadas tasas de uso a nivel mundial, siguiendo con los cambios sociales y las teorías formuladas por distintos autores sobre los mismos, para finalizar exponiendo cómo las consecuencias de estas transformaciones sociales, pueden afectar a la sociedad actual.

Surgimiento, grado de difusión y proceso de adopción de la telefonía móvil

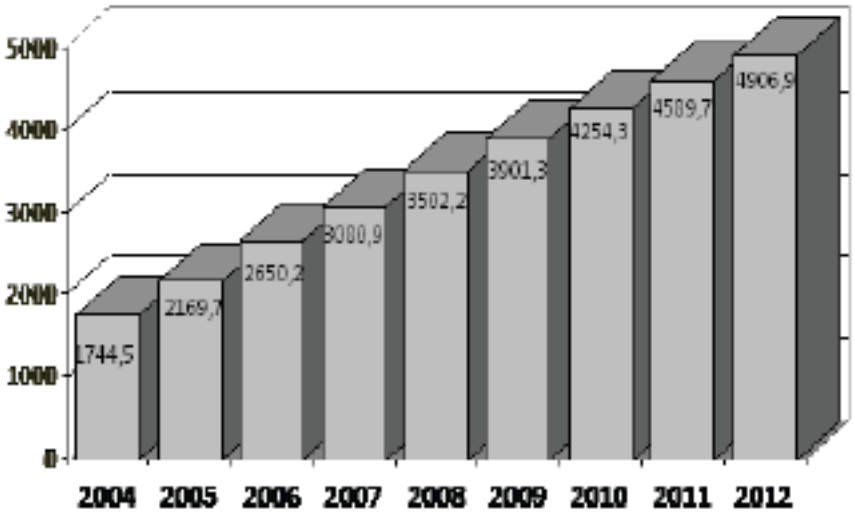
Durante los últimos años de la década de los ochenta y los primeros de la de los noventa, surgen los teléfonos móviles de segunda generación digitales (2G), en contraposición a los teléfonos de primera generación (1G), que eran analógicos. Y ya en el siglo XXI surgen los equipos de tercera generación, siendo Japón el primer país en ofrecer esta tecnología a gran escala para uso comercial. La ventaja que estos teléfonos ofrecen, es que además de la transmisión de datos y voz como en equipos anteriores, ofrecen la transmisión de datos no voz (acceso al correo electrónico, descargas de programas, etc.).

En España el primer teléfono móvil fue creado por Motorola en 1983, se denominaba DynaTAC8000X pesaba casi 800 gramos, con unas medidas de 33 por 4,5 por 8,9 centímetros y su batería tenía autonomía de apenas una hora de conversación u ocho horas en "*stand by*". Su valor en el momento de salir al mercado era de 400 dólares.

> El móvil y, en general las comunicaciones digitales y los dispositivos de comunicación personal, han pasado a ser, en poco más de una década, un fenómeno social que ha trascendido a la atractiva y seductora novedad que envuelve a este tipo de innovación tecnológica. Un objeto que está alterando los hábitos de comportamiento y costumbres de segmentos crecientes de la sociedad, no sólo de los países desarrollados, sino también de los países menos desarrollados (Vacas, 2007).

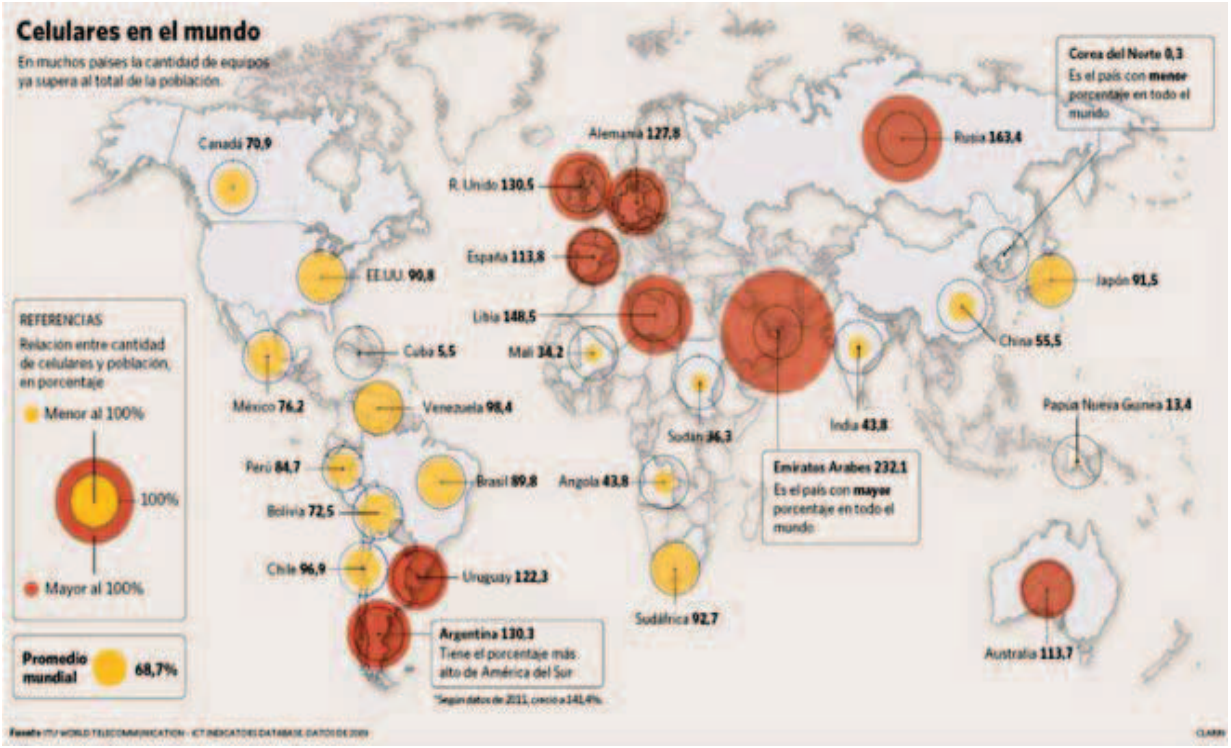
La expansión de la telefonía móvil en la última década no tiene precedentes. A principios del año 2000 había en el mundo alrededor de 500 millones de abonados, que tenían un dispositivo móvil y en 2011 ya eran más de 5,7 mil millones, revela Hamadun Touré, representante de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). La mayor parte del crecimiento de este medio de comunicación se produjo en Asia-Pacífico, donde el número de abonados creció hasta 2.600 millones. En solo una década, el acceso a los teléfonos celulares saltó de 1% a 30% en los 48 países más pobres del Planeta, indica la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). Brahima Sanou, Director de esta entidad, reveló que en el año 2013, el número de suscripciones de teléfonos móviles superará a la población mundial.

Gráfico 1. Número de suscriptores móviles en el mundo en mil millones. (Las cifras a partir del 2009 son estimadas).



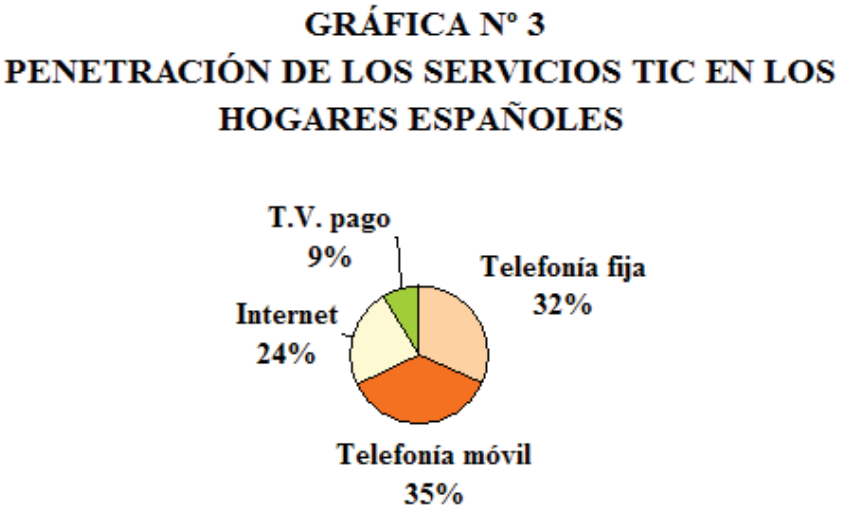
Fuente: World Association of Newspapers and News Publishers (2009).

Gráfico 2. Relación entre el número de teléfonos móviles y la población en los distintos países del mundo.



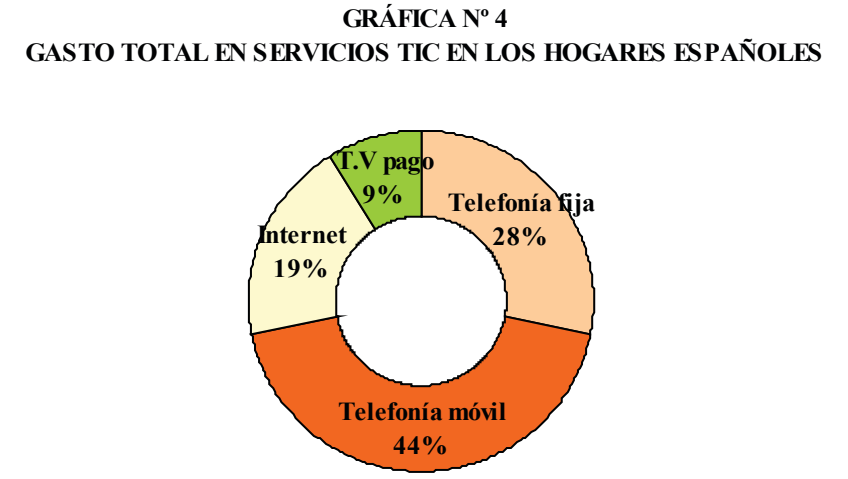
Fuente: TV World Telecommunication (2009).

Gráfico 3. Penetración de los servicios Tic en los hogares españoles.



Fuente: Elaboración propia. Datos: INE (2011) Estadísticas de Ciencia y Tecnología, Madrid, INE.

Gráfico 4. Gasto total en servicios TIC en los hogares españoles.

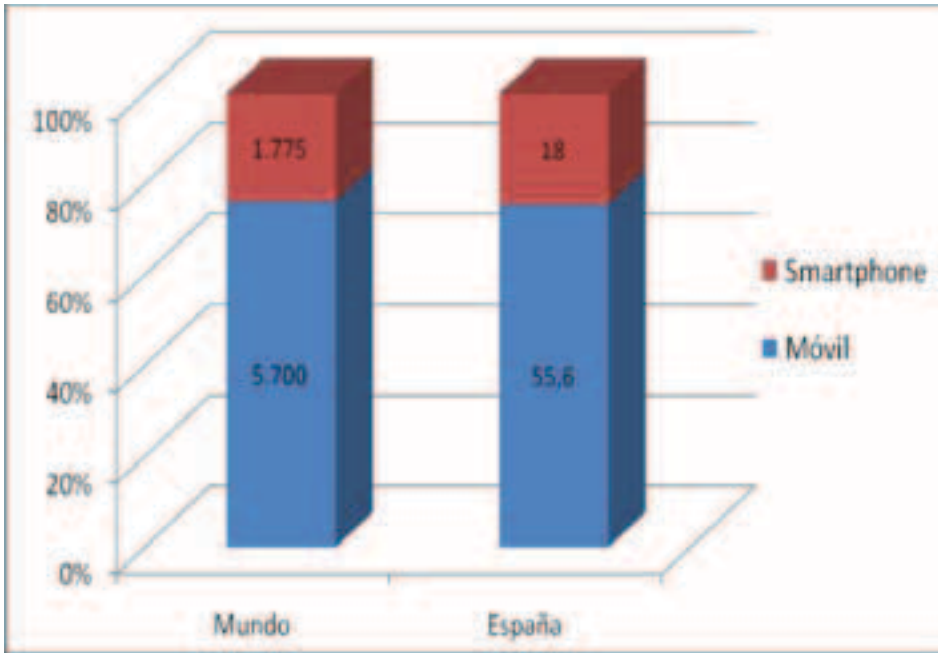


Fuente: Elaboración propia. Datos: INE (2011) Estadísticas de Ciencia y Tecnología, Madrid, INE.

Respecto a España las cifras de difusión y penetración son muy similares a las encontradas para el resto del mundo.

Observando las gráficas anteriores, se puede apreciar que el grado de penetración de la telefonía móvil en la sociedad española es muy considerable. De las TICs analizadas, entre las que se incluyen algunas tan importantes como Internet, se aprecia que en el año 2011, los hogares españoles, según datos obtenidos por el INE en el año 2011, dedicaron un 44% de su presupuesto en tecnología a sufragar el uso del móvil, dieciséis puntos porcentuales por encima del dinero utilizado en la telefonía fija y veinticinco por encima de Internet. Se considera este dispositivo, un medio de comunicación muy importante y por ello el dinero que del presupuesto familiar se le asigna es elevado. Lo que ha supuesto que, como se puede apreciar en el gráfico 5, España posea cifras muy similares respecto al número de teléfonos móviles que poseen los habitantes del resto del Planeta.

Gráfico 5. Número de móviles y Smartphones en el mundo y en España (en millones de unidades).



Fuente: Luengo de la Torre, M. (2012)

Desde mediados de los años 80 existen numerosas teorías que intentan comprender la adopción y el uso de la comunicación móvil. Son modelos teóricos propuestos por diferentes autores, que consideran la adopción y la adaptación a las nuevas tecnologías, como los factores primordiales que determinan el éxito o el fracaso de un nuevo sistema de información. Siempre que se usa una nueva tecnología surgen distintos interrogantes que estos enfoques intentan explicar: ¿qué produjo este impacto?, ¿qué dimensiones tiene y de qué forma ha influido en los individuos y en las sociedades?, ¿quién eligió adoptarlo?, ¿bajo qué condiciones? y ¿por qué?

> Los teléfonos móviles son útiles para un gran abanico de prácticas sociales además de la función primaria comunicativa. Por eso su adopción ha sido tan rápida. Como elementos de la rutina diaria, las tecnologías inalámbricas, especialmente los teléfonos móviles, tienen la consideración de instrumentos esenciales de la vida contemporánea. Cuando fallan, los usuarios suelen tener un sentimiento de pérdida como resultado de la relación de dependencia que han establecido con la tecnología. (Castells et al., 2007).

Una de las teorías que más se utilizó para dar respuesta a los anteriores interrogantes, fue la **teoría de la Difusión de las innovaciones**, desarrollada por Everett M. Rogers en 1962. En ella se explican los distintos procesos que sufren los grupos sociales, hasta el momento que optan por comprar algo nuevo desde el punto de vista tecnológico, en este caso un móvil. Parte del planteamiento, de que se produce la aceptación de la nueva tecnología a partir de la interrelación de ésta con las dimensiones sociales y psicológicas del usuario. Rogers utiliza dos conceptos como base de su teoría: la Difusión, proceso por el cual una innovación se comunica por cientos de canales a través del tiempo, entre individuos de un sistema social; y la Innovación, idea, práctica u objeto percibido como nuevo por un individuo u otra unidad de aceptación.

Plantea cinco etapas que el individuo o la organización han de superar para alcanzar el definitivo grado de adopción de una innovación: **conocimiento**, periodo durante el cual un usuario es receptivo a la innovación, **actitud de formación**, **periodo de persuasión** durante el cual el individuo se informa y determina la utilidad, **decisión o convencimiento de los agentes de cambio para su uso**; **implementación**, la puesta en marcha y confirmación, cuando el usuario realiza un uso continuo o discontinuo de la innovación.

Establece distintas categorías de usuarios, según el tiempo que cada grupo de individuos tarda en adoptar la innovación, lo que es considerado una de las mayores aportaciones de su teoría. Las categorías que establece son las siguientes: los innovadores, los primeros adoptantes, la mayoría precoz, la mayoría rezagada y los tradicionales. Cada categoría obedece a una serie de características personales, socioeconómicas y educacionales de los usuarios, que los hace ser un grupo diferenciado.

Otra teoría que en un inicio permitía explicar los procesos que siguen los individuos hasta que deciden utilizar una nueva tecnología, en este caso el teléfono móvil en su hogar fue la **teoría de la Domesticación**, desarrollada por Roger Silverstone y colaboradores, en 1990. La cual explica las dinámicas que realizan los sujetos, los conflictos y negociaciones que tienen que realizar, para que una tecnología, como la móvil, pase de la esfera pública en la que se crea a la esfera privada y forme parte de ésta, como bien de consumo. Se adopta una determinada tecnología, porque ésta proporciona una serie de ventajas al individuo, el cual a medida que la va usando, va adaptando y reajustando su uso inicial. El uso del móvil fue modificado a medida que los usuarios empezaron a utilizarlo, cambiaron el uso original para el que estaba diseñado, básicamente en el mundo de los negocios y lo readaptaron a sus necesidades.

McLuhan en el año 1967 amplía estos planteamientos iniciales, ya que afirma que hay una relación directa entre las tecnologías de la comunicación que los individuos utilizan y su forma de organización social. Atribuye una relación directa entre los cambios sociales producidos en una época y la tecnología predominante en la misma. En su famosa afirmación "el medio es el mensaje" (Mcluhan & Fiore, 1967), refleja claramente estos postulados. Argumenta que la tecnología más extendida en una época, influye a nivel social en la misma; planteando el ejemplo de cómo la imprenta transformó la sociedad, haciendo que ésta entrara en una nueva era, la visual; más tarde, la televisión, la radio y el cine, también incidieron socialmente, la sociedad pasó a convertirse en una sociedad de mass media, caracterizada por transmisiones emitidas por las instituciones más importantes, en las cuales la participación y colaboración de los oyentes era mínima.

Castells continúa investigando sobre este aspecto, aunque no está de acuerdo con el Determinismo Tecnológico, formulado por McLuhan, ya que asegura que son los comportamientos de los individuos los que determinan la tecnología y no al revés. Afirma, en el año 2000, que los cambios en las nuevas tecnologías se deben a cambios sociales ya existentes. La gente adapta la tecnología a sus propias necesidades y por lo tanto, no existe el determinismo tecnológico. Lo importante no es la movilidad, objetivo con el que en un principio fue diseñado el móvil, sino la conectividad, ya que es el uso que principalmente le dan los sujetos que lo utilizan; habitualmente en las zonas donde se aprecia un mayor uso del teléfono móvil, existe ya el teléfono fijo.

> Mi tesis es que el aumento de la economía informacional global, se caracteriza por el desarrollo de una nueva lógica organizativa, que está relacionada con el actual proceso de cambio tecnológico, pero que no depende de él. (Castells, 2000).

La aportación más importante que realizan estos dos autores (Castells y McLuhan), al estudio de las consecuencias sociales originadas por el uso de esta nueva tecnología, como forma principal de comunicación entre los individuos, es que aunque sus planteamientos iniciales a nivel de Determinismo Tecnológico no sean coincidentes, ambos creen que las nuevas tecnologías de la información ofrecen el marco adecuado, a partir del cual poder entender el tipo de sociedad actual. Ya que según ellos, y como afirman Campbell y Park (2008)

> Esto no quiere decir que las tecnologías determinen el tipo de sociedad, pero pueden servir de medio para examinar como el orden social se produce y reproduce a través de los medios de comunicación. (Campbell y Park, 2008).

Katz y Aakhus en el año 2002 plantearon otra teoría denominada **Apparatgeist**, la cual sirve de complemento a los anteriores trabajos realizados por Castells y McLuhan. En ella, estos autores intentan también explicar el proceso que siguen los individuos para adoptar una nueva tecnología, pero partiendo de la afirmación de que todos los seres humanos tienen una orientación, independientemente del lugar o país donde se encuentren, hacia la comunicación; la cual se manifiesta, en la facilidad con que adoptan cualquier tecnología que les asegure una mejora en la comunicación e interacción con sus iguales. Planteamiento que les permite explicar la rápida adopción experimentada por la comunicación móvil, así como su gran difusión.

Cambios sociales asociados al uso de la telefonía móvil

> El móvil ha pasado a ser el lugar desde el cual se realizan las llamadas que marcan las diferentes fases de nuestras vidas. (Ling, 2004).

Para analizar qué cambios sociales conlleva la adopción del móvil como medio de comunicación, se plantea un recorrido teórico, en el que se incluyen los autores más destacados que han trabajado sobre este tema y las principales teorías que han formulado al respecto. La mayor parte de ellos, plantean el carácter del móvil como elemento potenciador y estimulador de las relaciones sociales, haciendo algunas precisiones al respecto; basándose las mismas en que en determinados casos y momentos, este uso puede dar lugar a individuos en los que su grado de interacción con los demás, disminuya, se vea perjudicado o sólo se intensifique en determinados ámbitos.

Las principales transformaciones a nivel social, que señalan los teóricos del tema, son las siguientes:

Aumento de la localización o accesibilidad

> Más que la movilidad el elemento clave de la práctica de la comunicación móvil es la conectividad. Y esto se debe a que cada vez más la comunicación móvil se realiza desde ubicaciones estables como, por ejemplo: el hogar, la escuela o el trabajo. Pero también opera desde cualquier otro lugar y la accesibilidad opera en cualquier momento. De modo, que mientras en sus inicios la comunicación inalámbrica se erigió en un sustituto de la línea telefónica fija cuando la gente se desplazaba. Actualmente la comunicación móvil representa la capacidad para acceder a la red de comunicación local/global desde cualquier lugar y en cualquier momento de forma individual y generalizada. (Castells et al., 2007).

El teléfono móvil ha cambiado en muy poco tiempo, la forma en la que se organiza e interactúa en la vida cotidiana. Se ha pasado de llamar a un "fijo" localizado geográficamente, a llamar directamente al individuo con el que se quiere hablar, independientemente de dónde éste se encuentre. Se ha conseguido una conexión segura, que permite el no depender del

requisito de la localización física, como ocurría hasta fechas muy recientes y una considerable mejora en la accesibilidad, haciendo a cada individuo más directamente localizable y por tanto, mucho más accesible para todos aquellos que quieren comunicar con él.

En la actualidad, la forma en la que los usuarios lo utilizan es primando su carácter de medio de comunicación que facilita la conectividad ubicua de los individuos, más que como elemento que proporciona movilidad potencial a la hora de comunicarse. Castells denomina a este cambio, **conectividad permanente** (Castells et al, 2007) y añade que los jóvenes le dan más importancia a este aspecto, que les posibilita crear nuevos límites organizativos y espaciales en las relaciones, que al poder trasladarse de sitio mientras están hablando.

El móvil, también añade Castells, les ofrece un **contacto perpetúo** (Castells et al., 2007; Katz y Aakhus, 2002), los individuos lo llevan siempre con ellos y forma parte de su vida cotidiana, les permite crear y mantener sus grupos de iguales y establecer redes sociales permanentes y continuamente en línea. Continúa Castells añadiendo, como en determinados países, hace referencia a estudios realizados en Estados Unidos y China, un joven puede tener problemas de relación con su grupo de iguales, no formando parte de las redes sociales, si no posee un teléfono móvil, con el que comunicarse.

Transformaciones a nivel del yo.

Meyrowitz (2005) destaca cómo la telefonía móvil, de entre todas las TICs, es la tecnología que más ha contribuido a la formación de **un otro generalizado mediado,** al modificar el impacto de los otros en la configuración del yo. Ya que permite una interacción constante con sujetos físicamente distantes pero accesibles, se producen relaciones personales intensas con un grupo previamente seleccionado (amigos y familiares a los que se llama frecuentemente), los cuales contribuyen a validar la conducta, pensamientos y sentimientos de los sujetos y sirven de base para la construcción de identidades individuales (Matsuda, 2005).

También se señala, otro aspecto relevante de la influencia del móvil en la construcción del yo, ya que ofrece al individuo un tipo de **seguridad individualizada (**Habuchi, 2005), al existir un grupo social permanente siempre "en línea". El sujeto sabe que el otro "siempre esta ahí", para proporcionarle información, afecto seguridad y apoyo. Otros autores mencionan como esta "falsa seguridad", puede acabar convirtiéndose en una necesidad, casi infantil, de los demás en el momento de emitir decisiones y juicios; lo que genera una dependencia del grupo de **otros significantes** (Geser, 2004), la cual puede acabar transfiriéndose al aparato que posibilita el contacto con ellos (Katz, 2008).

Campbell y Park (2008), continúan estas investigaciones, haciendo referencia a los cambios producidos a nivel de identidad, en la **representación simbólica del yo**. El teléfono móvil, acompaña casi siempre al individuo y le permite comunicarse, mientras el sujeto está en movimiento. Lo que ha hecho, que su penetración, sea superior a la de otros dispositivos de comunicación personal, como son los ordenadores portátiles, cuya flexibilidad a la hora de poder establecer conexión con los demás es menor. Este elevado grado de unión con el individuo, con su cuerpo, conlleva que muchos usuarios del mismo, lo empiecen a considerar como una **extensión de su propio organismo** (Gant y Kiesler, 2001; Hulme y Peters, 2002), llegando a ser considerado como comentan investigadores finlandeses, "Kännykka", término que significa extensión de la mano, (Mäenpää, 2000; Oksman y Rautiainen, 2003).

El simple hecho de usar un dispositivo móvil, implica que el individuo ha de utilizar todos sus sentidos para permanecer en contacto con sus amigos, lo que genera **nuevas formas de apego emocional** y, por lo tanto, nuevas representaciones simbólicas del yo (Vicent, 2005).

Otro aspecto comentado también por algunos autores, como (Katz et al., 2003; Fortunati, 2005) es cómo el móvil, colabora en la **definición del estatus, del grupo de pertenencia y del estilo del individuo**; debido a las altas posibilidades de personalización que dicho artefacto ofrece (distintas marcas, colores, tonos de llamada, ornamentos de adorno, etc.). Llegando a ser una **representación simbólica del propietario** del mismo (Alexander, 2000; Skog, 2002; Lobet-Maris, 2003), este tema es de vital importancia en el caso de los jóvenes, debido a que el dispositivo tiene una consideración altamente elevada para ellos, al actuar como elemento que contribuye a su formación y como reflejo de su identidad. Leung y Wei (2000) añaden que el teléfono móvil, para este colectivo, se convierte en un **elemento de expresión simbólica de la identidad social.**

Cambio en los conceptos de espacio y tiempo.

La utilización del móvil ha conllevado una reorganización en los conceptos del tiempo y del espacio, no siendo ya necesaria una separación entre ambos, como ocurría con los medios de comunicación usados hasta el momento. La telefonía móvil ha dado lugar a que se haya establecido una continuidad entre ambos términos.

El **espacio** ha perdido toda su importancia, como medio que influía en la posibilidad de que una comunicación se produjera o no. Los individuos pueden comunicarse desde cualquier lugar, ya no es necesario encontrarse en un sitio determinado, como ocurría en el caso del teléfono fijo.

¿Pero qué ha ocurrido con el tiempo? ha surgido el **tiempo atemporal** (Castells et al., 2007); ya que tampoco es necesario que haya un tiempo establecido para que se produzca la comunicación telefónica, esta se produce en cualquier momento e independientemente de que se estén realizando otras actividades. El tiempo y no el espacio, es el que define la accesibilidad del individuo. Castells también introduce otro término, **espacio de flujos**, (Castells et al., 2007) para hacer referencia a cómo la reconstrucción del espacio y del tiempo, ha conllevado la utilización de este tipo de comunicación. En estos espacios, no existe el condicionante del lugar, cualquier sitio es adecuado para establecer la comunicación, desaparecen lo sitios más idóneos, como antiguamente eran la vivienda o el lugar de trabajo.

La esfera pública y la esfera privada, han dado lugar al **tiempo público** y al **tiempo privado,** entendiendo por tiempo privado, aquel en el que no se es accesible a la comunicación y tiempo público, aquel en el que se está conectado y en el que se es accesible a la comunicación. Estos momentos Nicola Green los denomina **tiempos móviles** (2002).

Aumento de la autonomía de los individuos.

Castells, también incide en cómo la telefonía inalámbrica puede generar una mayor autonomía de los jóvenes. Les permite **establecer sus propios canales de comunicación**, abandonando aquellos sobre los que hay un mayor control institucional y organizacional, como puede ser por ejemplo, el teléfono fijo del domicilio familiar. Realizan la llamada directamente a la persona con la que desean hablar y escogen el espacio que les va a permitir tener una mayor intimidad durante la realización de la misma, sin verse sometidos a ningún tipo de control o filtro durante la comunicación.

Añade, que hay otro uso que también incide en el fomento de la autonomía personal, como es el de la **personalización del teléfono móvil**: la utilización de tonos de llamada distintos a los de sus amigos, fondos de pantalla, iconos etc. Les permiten expresar su identidad de una forma más visible, así como seguir la moda, con lo cual están diferenciándose del grupo de iguales y por lo tanto, desarrollando su propia autonomía y colaborando en la formación de su propia identidad, como ya se ha comentado anteriormente.

Para este autor el uso del móvil

> (…) ha transformado la sociabilidad, reforzando las redes de interacción, ya sea entre familiares, grupos de conocidos, amigos o determinadas relaciones personales. (Castells et al., 2007)

Fortalecimiento del individualismo.

Conectando con lo anterior, se aprecia que hay una prevalencia de los intereses del individuo respecto a los de las instituciones o de los grupos de referencia (Castells et al., 2007), las personas pueden construir sus propios espacios privados de comunicación, ignorando a la gente que está alrededor. El individuo se aísla perfectamente del ambiente social que le rodea, no interaccionando con ese entorno, por ejemplo, cuando va hablando con el móvil por la calle. Castells describe el anterior proceso al que da lugar la comunicación móvil, diciendo que se produce un eventual aislamiento del sujeto en espacios públicos, que a la larga transforma estos lugares, de ser lugares de interacción social pasan a ser **espacios de flujo.**

> (…) el espacio de los flujos es la organización material de la interacción social simultánea a distancia a través de la comunicación en red, con el apoyo tecnológico de las telecomunicaciones, los sistemas de comunicación interactivos y las tecnologías de transporte rápido. El espacio de los flujos no es indeterminado, sino que tiene una configuración territorial que está relacionada con los nodos de las redes de comunicación. La estructura y significado del espacio de los flujos no depende de ningún lugar en concreto sino de las relaciones construidas en el interior y alrededor de la red que procesa los flujos específicos de comunicación. (Castells et al., 2007).

Gergen continúa la línea argumentativa planteada por Castells, y en el año 2003, señala que los móviles han contribuido a fomentar el individualismo de las personas en relación a su interacción con los demás, en los momentos en los que utilizan el móvil en los espacios públicos, según palabras del propio investigador, *estamos presentes pero al mismo tiempo convertidos en ausentes; hemos sido borrados por una presencia ausente* (Gergen, 2003), denomina a esta situación, **presencia ausente**, ya que en ese momento, el sujeto se retira de su entorno, dando prioridad a los ausentes, sobre los individuos de los cuales está rodeado, los presentes.

Transformaciones en la interacción entre los jóvenes.

El japonés **Misa Matsuda** y colaboradores, utilizan el concepto **comunidad íntima a tiempo completo** (Matsuda et al., 2005), para explicar los cambios que a nivel de interacción se han producido entre los jóvenes japoneses, derivados del uso del móvil como medio principal de comunicación. A través de estudios realizados en Japón, sobre el uso del móvil e

Internet por los jóvenes universitarios, Matsuda llega a la conclusión, que aquellos individuos que utilizan Internet móvil y la telefonía móvil son más sociables, pasan un mayor tiempo con sus amigos, que aquellos que no lo hacen. También añade, que el uso del teléfono móvil genera una comunicación más íntima, los individuos muestran más su ser subjetivo, que en otro tipo de comunicaciones.

Aunque plantea una puntualización, el móvil mejora la sociabilidad de los individuos, ya que se refuerzan las relaciones debido a la facilidad con la que uno puede establecer relaciones personales, al no importar ni el espacio, ni el tiempo, se produce un aumento de la comunicación entre los individuos, saludos rituales y expresiones de afecto sobre todo; pero también puede conllevar un debilitamiento de las relaciones más allá del círculo íntimo de amigos y familia. Este fenómeno es descrito, por el también japonés **Ichiyo Habuchi** como **Tele-cocooning** (Habuchi, 2005), proceso que origina identidades sociales reducidas y grupos sociales aislados debido al uso de las comunicaciones móviles.

Christian Licoppe y col. se dedican a estudiar el uso del móvil entre los jóvenes franceses y observan como el uso de la telefonía móvil ha producido cambios en los jóvenes, en la frecuencia de la interacción con la familia cercana y los amigos, denominando a este proceso **presencia conectada** (Licoppe, 2004). Explican cómo, cuando el medio de comunicación que se utilizaba para comunicarse con la familia o con los amigos era el teléfono fijo, el tipo de llamadas y la frecuencia de las llamadas era distinta. Se elegía un momento de la semana para establecer la comunicación y la duración de la misma era larga, en esa llamada el individuo contaba sus preocupaciones, experiencias, vivencias o pensamientos, los que eran dignos de ser contados, ya que previamente habían sido seleccionados por el interlocutor que iniciaba la comunicación. Durante la conversación se discutirían o no, algunos de los temas planteados.

En la actualidad eso ha cambiado, el uso del móvil ha transformado la forma de interactuar y ha bajado el umbral necesario para que la misma se produzca. El estar continuamente disponibles, tanto para la familia, como para los amigos, conlleva que ya no se realice una única llamada de mayor duración, sino una serie de cortas comunicaciones (llamadas y mensajes de texto), es una comunicación que dura todo el día. Se llama tanto para asuntos relevantes, como para contar lo que en ese momento se está pensando, y se mantiene un continuo intercambio de impresiones.

Él lo describe diciendo:

> Frecuentes llamadas, el contenido de las cuales es en algunas ocasiones secundario. La continuidad de este flujo de interacción irregular ayuda a mantener el sentimiento de una conexión permanente, la impresión de que la relación puede ser activada en cualquier momento y que uno puede experimentar esta relación en cualquier momento. (Licoppe, 2004).

El uso de los mensajes de texto ayuda a esta interacción continuada, ya que aunque no sea el momento adecuado, se mantiene la comunicación por medio de ellos, se pueden enviar sin molestar, ni interrumpir al receptor de los mismos. Para Licoppe las llamadas y los mensajes se han convertido en elementos importantes en nuestra vida cotidiana y suponen una forma de diálogo continuo entre los individuos.

Ling (2004) analiza también cómo el móvil ha influido y modificado la forma de interactuar en los jóvenes, utilizando para ello el término **solidaridad limitada.** Plantea que el teléfono móvil refuerza los lazos sociales con la familia y con los amigos, ya que ayuda a desarrollar una mayor y mejor cohesión social; se tiene acceso inmediato a ellos y no importa dónde se encuentren físicamente, lo que permite mantener conversaciones con ellos en cualquier momento.

Ling entonces se plantea, ¿pero qué ocurre con las personas con las que se está interactuando cara a cara, mientras se produce o recibe esa llamada telefónica? Afirma que el móvil refuerza los lazos sociales con la familia y con los amigos, pero a veces a expensas de perjudicar la interacción con aquellas personas con las que se estaba interaccionando físicamente, en el momento de producirse la comunicación. Este fenómeno es lo que Ling denomina **solidaridad limitada.** Muy en relación con el concepto de **espacio de flujos**, anteriormente planteado por Castells y colaboradores.

Diferentes usos del móvil

Fuente; elaboración propia, a partir de Feldmann (2005)

Pero, ¿a qué usos principalmente se destina el teléfono móvil? Según Ling (2004), autor que ha estudiado extensamente este tema, se pueden describir dos formas diferentes de utilización, que implican nuevas formas de coordinación, denominadas: **micro e hipercoordinación**; la microcoordinación, implica un uso instrumental y la hipercoordinación que conlleva un uso expresivo.

Por **microcoordinación** se pueden entender todas aquellas comunicaciones realizadas utilizando el móvil, cuyo uso es fundamentalmente instrumental. Su objetivo es principalmente logístico, es decir, permiten confirmar el sitio de encuentro de una reunión, avisar a alguien de la hora de una cita, de un cambio en ésta, reorientar los viajes que ya están en marcha… etc. Gestionar cualquier tipo de evento, reunión y demás actos, que componen nuestra actividad social diaria.

El beneficio que aporta la utilización del móvil como instrumento de logística, es que permite que la toma de decisiones pueda ser co-participada (Gergen, 2003). Los individuos pueden tomar decisiones de forma conjunta en cualquier momento del día, sin necesidad de encontrarse previamente. Lo que permite un **incremento de la seguridad personal** en las relaciones, una **distribución de la responsabilidad** y por lo tanto una **auto-determinación decisional.** Posibilitando así, una mayor adaptabilidad a los acontecimientos, ya que las decisiones son tomadas en tiempo real, relativizando así la planificación previa de los encuentros e interacciones sociales.

La **hipercoordinación** hace referencia en cambio, al uso expresivo que del móvil realizan los individuos, desde su dimensión afectiva. Todas aquellas comunicaciones establecidas para reforzar la red social de iguales, a nivel afectivo-expresivo: manifestación de sentimientos, emociones, comunicación de problemas…etc.

Eldridge y Grinter, 2001 y Fortunati, 2003, coinciden con Ling al establecer diferentes usos del móvil. Lo describen, como **factor posibilitador** y como **factor de conexión afectiva**, haciendo referencia a la influencia de este medio de comunicación en los encuentros cara a cara. Como factor posibilitador favorece la realización de estos encuentros, ya que elimina cualquier impedimento para que los mismos se realicen y como factor de conexión afectiva, harían referencia al uso expresivo-emocional del mismo, sobre todo en los grupos primarios en los que permite que se aporten pruebas de proximidad emocional y/o afectiva.

Una vez vistos los dos usos principales que se le dan al móvil, si se analiza cuál de ellos es con mayor frecuencia utilizado por los jóvenes en su comunicación, se puede por un lado establecer, si el móvil está actuando como factor que potencia el número de encuentros entre los jóvenes o por el contario, genera un menor número de encuentros y por lo tanto, da lugar a un mayor individualismo entre ellos. Si el uso mayoritario es la **utilización instrumental o como factor posibilitador**, se puede establecer que el teléfono móvil actúa como facilitador de los encuentros que se producen entre los individuos, ya que permite solucionar todos los problemas, cambios y circunstancias imprevistas que pueden hacer que dicho encuentro no se produzca. Pero por el contrario, si el uso mayoritario del móvil para los jóvenes es el **emocional o como factor de conexión**, según la terminología de Fortunati, eso podría indicar que los jóvenes lo están utilizando como medio a través

del cual expresar sus emociones, su parte afectiva, lo que conlleva o puede dar lugar, a una sustitución de los encuentros con los amigos, momento en el que el individuo transmite sus emociones y sus problemas a sus iguales, por un encuentro telefónico vía móvil con estos mismos amigos o iguales.

Conclusiones

El recorrido teórico realizado en esta comunicación, nos hace ser conscientes de estar viviendo una época marcada por innumerables transformaciones sociales: los individuos estamos ahora más accesibles y localizables, vivimos conectados permanentemente, damos una gran importancia al mantenimiento de nuestro grupo de iguales, del que en muchas ocasiones dependemos a nivel informativo, afectivo y decisional, con el que interactuamos casi constantemente; nos caracterizamos por ser sujetos más individualistas, que han desarrollado nuevas formas de apego emocional y que han cambiado los conceptos, que existían hasta ahora, sobre el espacio y el tiempo.

Para algunos de los autores contemplados, estos cambios ya existían y la comunicación móvil ayudó a desarrollarlos. Para otros en cambio, la tecnología de comunicación utilizada mayoritariamente -en este momento, la móvil-, ha influido directamente en la aparición de estos cambios tan importantes producidos a nivel social., dando lugar a la aparición de la "sociedad de las comunicaciones personales", en sustitución de la antigua "sociedad en red". El posicionarnos respecto a qué fue antes, quizás sea el aspecto de menor importancia, pero lo verdaderamente importante y objeto, por tanto, de una mayor atención y dedicación por parte de los sociólogos y del resto de científicos sociales, es la necesidad de investigar y analizar estas transformaciones sociales, asociadas al uso de la telefonía móvil. Una necesidad que exige no ser demorada quince años, como ha ocurrido con el estudio de otros medios de comunicación, sino abordada en el momento presente, para poder así, informar a la sociedad en su conjunto de sus innumerables efectos positivos, entre ellos, la posibilidad de dotar a las comunicaciones de una fluidez, inusitada hasta el momento. Pero sin olvidar, al mismo tiempo, los posibles efectos negativos, entre ellos: el fomento del individualismo; la limitación del campo de interacción, haciendo que únicamente nos relacionemos, con las personas alejadas físicamente de nosotros y con nuestro círculo más íntimo, familia y amigos. De esta manera, se dificulta la posibilidad de establecer y generar nuevas interacciones, habituales en otros contextos de relación, véase: la utilización del transporte público, andar por la calle, pasear por el parque…

Todos estos efectos, tanto los positivos como los negativos, deben ser explicados detenidamente al sector más joven de la sociedad, principal usuario de esta tecnología, pionero en su uso y totalmente adepto a su utilización en cualquier espacio y circunstancia. Un porcentaje importante de esta población, no es consciente de los riesgos de este nuevo modelo de interacción, aunque no es menos cierto que muchos jóvenes expresan y evidencian a menudo, situaciones y estados de agobio, falta de espacio e imposibilidad de dedicar el tiempo a realizar las actividades que de verdad les gustan. De ahí, que se haya incrementado la demanda de enseñanza y herramientas que les ayuden a controlar este medio, que empieza a superarlos, pero del que muchos de ellos, se ven incapaces de prescindir durante el desarrollo de sus actividades habituales, ya sea estar en clase, con los amigos o compartiendo mesa con su círculo más íntimo.

La evolución exponencial de esta tecnología avanza a un ritmo tan vertiginoso, que adelanta el riesgo de consecuencias impredecibles. De ahí, que no sean pocos los investigadores que advierten de la necesidad de prepararnos para este nuevo escenario, conociendo a fondo todas sus implicaciones; al objeto de poder transmitir un modelo adecuado de uso, que contemple qué aspectos de este medio deben ser promovidos y cuales evitados.

Bibliografia

Aguado, J. M. y Martínez, I. (2006) "El proceso de mediatización de la telefonía móvil: de la interacción al consumo cultural" en Revista de Estudios de comunicación, Vol.11, nº 20.

Alexander, P. S. (2000) "Teens and Mobile Phones Growing-Up Together: Understanding the Reciprocal Influences on the Development of Identity". Paper presented at the Wireless World Workshop, University of Surrey, April 2000.

Campbell, S. y Park, Y. (2008) Social Implications of Mobile Telephony: the Rise of Personal Communication Society in Sociology Compass 2/2, pp. 371-387.

Castells, M. (2006) La sociedad red: Una perspectiva global, Madrid, Editorial Alianza.

Castells, M., Fernández-Ardévol, M., Linchuan Q., Jack y Sey A. (2007) Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global, Madrid, Editorial Ariel- Fundación Telefónica.

Eldridge, M. & Grinter, R. (2001) "*Studying text messaging in adolescents"*. Paper presented to the Workshop on Mobile Communications: Understanding Users, Adoption & Design at the Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI), Seattle, WA. http://www.cs.colorado.edu/~palen/chi_workshop/papers/EldridgeGrinter.pdf

Feldman, V. (2005) Leveraging Mobile Media. Cross-media strategy and innovation policy for mobile media communication, Heidelberg-New York Physica Verlag.

Fortunati, L. (2005) “Mobile Telephone and the Presentation of Self”, en Ling, R. y Pedersen, P. (ed.) Mobile Communications: Re-negotiation of the Social Sphere, Surrey, UK, Springer, pp. 203-218.

Fortunati, L. (2003) "El teléfono móvil y la auto-presentación". Documento presentado en el Front Stage / Back Stage: Comunicación móvil y la renegociación de la Esfera Social Conferencia, Grimstad, Noruega.

Gant, D. y Kiesler, S. (2001) "Borrando las fronteras: Móviles, la movilidad y las líneas entre el trabajo y la vida personal " en Wireless World: Social y de interacción, Aspectos de la Edad Móvil, editado por Barry B., Green N., Harper y Richard, Londres, Reino Unido, Springer-Verlag.

Gergen, K.J. (2003) “Self and Community in the New Floating Words” en Nyri ,K. (ed.) A Sense of Place. The Goblal and the Local in Mobile Communication, Viena, Passagen Verrlag.

Geser, H. (2004) Towards a Sociological Theory of the Mobile Phone, Sociology in Switzerland: Sociology of the Mobile Phone, Zurich, Online Publications. Disponible en http: //socio.ch/mobile/t_geser1.pdf.

Green, N. (2003) "Exteriormente móvil: los jóvenes y las tecnologías móviles” en Katz, J. (ed.) El Contexto Social de la Tecnología de Comunicación Personal, New Brunswick, NJ, Transaction Publishers.

Habuchi, I. (2005) “Ordinary Usage of New Media: Internet Usage via Mobile Phone in Japan”, International Journal Japanese Sociology, Volume 14.

Hulme, M. y Peters, S. (2002) “Mi iPhone, y yo: El papel de la telefonía móvil”, Actas del Taller de CHI en las comunicaciones móviles, Seattle, Washington.

Katz, J. (2008) Cuestiones teóricas en torno a medios móviles y comunicación (trad. de Paula Aragón) en Aguado, J. M., y Martínez, I. (ed.) Sociedad móvil. Tecnología, identidad y cultura, Madrid, Biblioteca Nueva.

Katz, J., Aakhus, M., Kim, H., and Turner, M. (2003) “Cross-Cultural Comparison of ICTs.” in Mediating the Human Body: Technology, Communications and Fashion, edited by Fortunati, L., Katz, J. and Riccini, R., Mahwah, NJ:Lawrence Earlbaum Associates, pp. 75-86.

Katz, J. y Aakhus, M. (2002) Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Lasica, J. D. (2007) “The Mobile Generation: Global Transformations at the Cellular Level: A Report of the Fifteenth Annual Institute Roundtable on Information Technology”, Washington; D.C., Aspen Institute.

Leung, L. and Ran W. (2000) “More Than Just Talk on the Move: A Use-and-Gratification Study of the Cellular Phone”, Journalism and Mass Communication Quarterly **77**, pp. 308–20.

Licoppe, C. (2004)”Connected presence: the emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communications technoscape”. Environment and Planning, Society and Space, nº 22, pp. 135-156.

Ling. R., Pedersen, P. (2005) *Mobile Communications: Re-negotiation of the Social Sphere,* Londres, Springer-Verlag.

Ling, R. (2004) The Mobile connection. The cell Phone’s impact on society, United States of America, Morgan Kaufmann Publishers.

Ling, R. (2008) New Tech, New Ties: How Mobile Communication is Reshaping Social Cohesion, Cambridge (United States), MIT Press.

Ling, R. and Donner J., (2009) Mobile communication. Digital media and society series, UK, Polity Press.

Lobet-Maris, C. (2003) “Mobile Phone Tribes: Youth and Social Identity” in Mediating the Human Body: Technology, Communications and Fashion edited by Fortunati, L., Katz, J. and Riccini, R. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, pp. 87-92.

Luengo de la Torre, M. (2012) “Una aproximación al concepto de Sociedad Móvil. El Smartphone: su expansión, funciones, usos, límites y riesgos” en Nueva Época, nº 11

Mäenpää, P. (2000) “Digitaalisen arjen ituja. Kännykkä ja urbaani elämäntapa” [The shoots of day-to-day digital life. The cell phone and urban lifestyles]. In *2000-luvun elämä [Life in the 21st Century]*, edited by T. Hoikkala and J. P. Roos. Helsinki, Finland, Gaudeamus.

Matsuda, M., Mizuko, I., Daisuke, O. (2005) Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life, Cambridge (United States), MIT Press.

Meyrowitz, J. (2005) A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication, Vienna, Passagen.

Oksman, V. and Pirjo, R. (2003) “Extension of the Hand: Children’s and Teenagers Relationship with the Mobile Phone in Finland” in *Mediating the Human Body: Technology, Communications and Fashion* edited by Fortunati, L., Katz, J. and

Riccini, R. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, pp. 103-11.

Rogers, E. (2003) The Diffusion of Innovations. Fifth Edition, New York, The Free Press.

Sáez Vacas, F. (2007) "TVIC: Tecnologías para la vida cotidiana" en Revista Telos, nº 73, octubre-diciembre 2007, disponible en: http://www.campusred.net/TELOS/editorial.asp?rev=73.

Skog, B. (2002) "Mobiles and the Norwegian Teen: Identity, Gender, and Class" in Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance, edited by Katz, J. and Aakhus, M. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 255-73.

Vincent, J. (2005) "Emotional Attachment and Mobile Phones" in *Thumb Culture: The Meaning of Mobile Phones for Society*, edited by Glotz, P., Bertschi, S. and Locke,C. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, pp. 117-22.

PRENSA REGIONAL Y MUJER RURAL EN EXTREMADURA

María Irene Morán Morán y Marcelo Sánchez-Oro Sánchez[1]

Resumen

La prensa de ámbito regional en Extremadura puede ser considerada una fuente válida para indagar el tipo de informaciones publicadas sobre las mujeres que habitan sus núcleos rurales, en especial sobre aquellas que participan activamente en el ámbito político. Esta comunicación ofrece una aproximación a la imagen transmitida por los principales diarios (el periódico Extremadura y el diario Hoy) sobre la presencia de las mujeres en el medio rural, la relevancia o insignificancia de sus aportaciones a la comunidad, y su implicación en cuestiones públicas. Para ello se han recogido y analizado las noticias aparecidas en ambos medios durante el primer semestre de 2011, período propicio para ese tipo de difusión por la proximidad de las elecciones locales celebradas en mayo, excluyendo las informaciones ubicadas en ciudades. Se ha aplicado una metodología cuantitativa y cualitativa, que contempla tanto el procesamiento estadístico de los datos y su interpretación como el análisis e interpretación del discurso político de las propias mujeres cuando aparece. Las conclusiones apuntan a una escasa aparición de mujeres rurales en los medios de prensa mencionados, a que éstas despliegan su actividad en espacios muy concretos de la vida privada y pública, y a un protagonismo político temporal y coyuntural que dificulta un discurso propio.

Palabras clave: medios de comunicación, prensa, mujer rural.

Las informaciones relativas a las poblaciones rurales suelen abundar en la prensa de tirada provincial y autonómica. La transmisión de ese tipo de contenidos justifica, en buena medida, la edición de diarios regionales, los cuales suelen encontrar en la fidelidad del público lector una parte de su financiación. La autonomía de Extremadura cuenta, a fecha 1 de enero de 2011 según registros del Padrón Municipal de habitantes, con 14 municipios de más de 10.001 habitantes; en otras palabras, en la provincia de Badajoz, solamente superan esta cifra las localidades de Almendralejo, Badajoz, Don Benito, Mérida, Montijo, Olivenza, Villafranca de los Barros, Villanueva de la Serena y Zafra; y la ciudad de Cáceres, Coria, Miajadas, Navalmoral de la Mata y Plasencia, en la provincia de Cáceres. De ellos, 8 municipios no llegan a 30.000 habitantes. En cuanto al resto de Extremadura, el 96,4% del total de municipios tienen un tamaño poblacional menor o igual a 10.000 habitantes; y es en estos 371 municipios donde residen, en la misma fecha, el 51,1% del total de habitantes de la región (IEEX, 2012).

Dada esta distribución de la población extremeña, es razonable que los principales medios de prensa con sede en las capitales de provincia (El Periódico Extremadura en Cáceres, y el Diario Hoy en Badajoz) dediquen considerable información a las comunidades rurales. Prueba de ello es que ambos diarios dedican sendas secciones periodísticas a las provincias de Badajoz y Cáceres, recogiendo noticias y material gráfico procedentes de sus pueblos, sin desatender otras zonas (por ej., la comarca pacense Vegas Altas, o Navalmoral y su entorno) con municipios netamente rurales.

Este tipo de prensa muestra parte del entramado social, cultural, económico y político de numerosos pueblos extremeños, a la vez que señala a sus protagonistas, tomados individual o colectivamente. Cabe preguntarse si la presencia de las mujeres en estos núcleos rurales queda recogida en las informaciones publicadas, si se reflejan sus aportaciones a la comunidad, y si se implican en cuestiones públicas.

Esta comunicación ofrece una aproximación a la imagen transmitida por los principales diarios (el periódico Extremadura y el diario Hoy) sobre la presencia de las mujeres en el medio rural, la relevancia o insignificancia de sus aportaciones a la comunidad, y su implicación en cuestiones públicas.

El primer objetivo es conocer el impacto que tienen las actividades de la mujer rural en los medio de comunicación para tratar de evaluar si su presencia es mucha o poca; en definitiva, si estamos ante un factor más de la invisibilidad de la mujer rural, y analizar los sesgos de representación que puedan darse.

En segundo lugar, se trata de entender qué factores son los que intervienen en la pauta de representación pública de la mujer rural. A tal fin, se aportarán una serie de propuestas de explicación derivadas de los aportes empíricos que aquí se exponen.

El procedimiento de trabajo ha sido el siguiente: se han seleccionado todas las noticas que hacen referencia a la mujer rural en los dos periódicos regionales de Extremadura; el Diario Hoy y el Periódico Extremadura, entre los meses de enero y junio de 2011. La elección de estas fechas no ha seguido ningún criterio concreto, pero hay un hecho destacable que va a incidir en el número y en la temática de las noticas: son las elecciones locales y autonómicas, celebradas en mayor de 2011. Hay otros acontecimientos también apremiantes, como los relacionados con la crisis económica que,

1 Profesores de la Universidad de Extremadura y miembros del Grupo de Investigación DELSOS (Desarrollo Local y Sostenible) (mindfrei@unex.es)

como veremos, parecen no afectar a la temática de la mujer rural en estas noticas. Son en total 1.403 noticias, de las cuales el 12,3% han sido publicadas por el Periódico Extremadura, y el resto (87.7%) por el Diario HOY. En esto influye la estructura empresarial y organizativa de este diario y también su mayor penetración comarcal. La Tabla 1 recoge las noticias, en valores porcentuales y absolutos, que cada periódico publicó en los meses señalados.

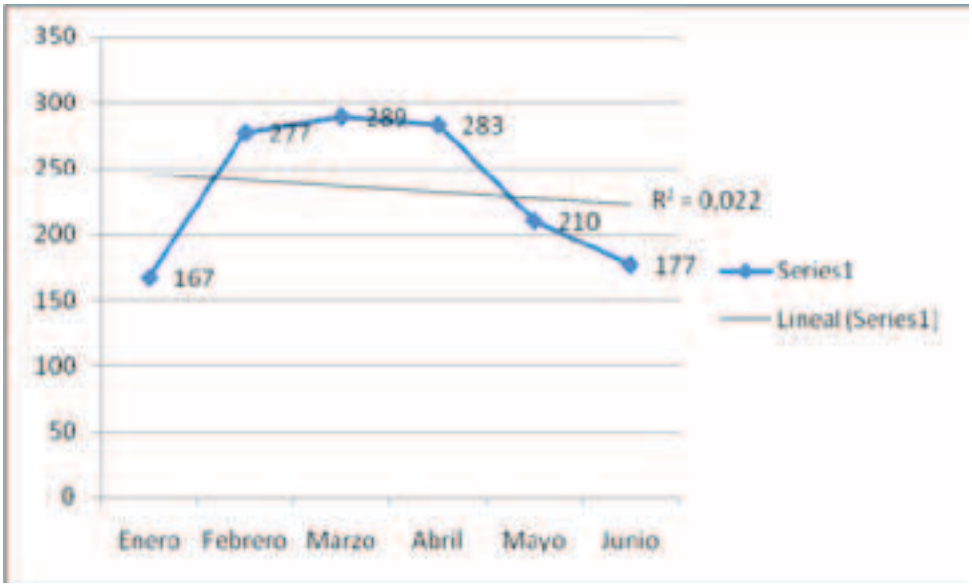
Tabla 1: Periódico * Mes de la noticia. Distribución por periódicos de las noticias sobre mujeres en Extremadura entre enero y junio de 2011 (n: 1403) (% verticales)

		Mes de la noticia						Total
		Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	
Periódico	Extremadura	7	45	41	27	33	19	172
		4,2%	16,2%	14,2%	9,5%	15,7%	10,7%	12,3%
	Hoy	160	232	248	256	177	158	1231
		95,8%	83,8%	85,8%	90,5%	84,3%	89,3%	87,7%
Total		167	277	289	283	210	177	1403
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Diario Hoy y Periódico Extremadura, enero a junio de 2011, y elaboración propia.

El Grafico 1 muestra, en forma de campana de Gauss, una evolución temporal de estas noticias, con tres meses álgidos, que son febrero, marzo y abril de 2011.

Grafico 1. Distribución de las noticias sobre mujeres en Extremadura entre enero y junio de 2011 (Valo abs.)(n: 1403)



Fuente: Diario Hoy y Periódico Extremadura, enero a junio de 2011, y elaboración propia.

El conjunto de noticias sobre la mujer recogidas en este periodo de tiempo (válidas en la Tabla 2), son 1.388.

Tabla 2: Periódico * Comarca a la que se refiere la noticia. Periodo enero-junio 2011 (% horizontales) ((n=1388)

	Total		
Periodico	Comarcas provincia Cáceres	Comarcas provincia Badajoz	
Extremadura	71	82	158
	44,9%	51,9%	100,0%
Hoy	531	671	1230
	43,2%	54,6%	100,0%
Total	602	753	1388
	43,4%	54,3%	100,0%

Fuente: Diario Hoy y Periódico Extremadura, enero a junio de 2011, y elaboración propia.

Con el fin de cualificar la fuente de la noticia, se han distinguido dos categorías. De un lado, que la fuente sea un sujeto individual o colectivo. La Tabla 3 muestra esta caracterización. De otro lado, el ámbito al que pertenece la mujer-fuente de la noticia (ámbito político, cultural, etc.). La Tabla 4 muestra esta segunda categorización. Analizamos a continuación ambas tablas.

En el caso de la Tabla 3, el nivel de significación de los datos para las dos comarcas de control es muy escaso, dado el bajo número de noticas. Una tentativa de análisis permite observar que, en conjunto, tienen más peso las noticias cuyas fuentes son colectividades (en torno al 60% de las mismas), frente a las que la protagonista es una persona sola. Por ejemplo, las noticas de la provincia de Badajoz son protagonizadas al 50% por mujeres individuales y por colectivos. Valga como conclusión que el protagonismo individual de la mujer es menor en los pueblos de las comarcas Tajo-Salor y Montánchez, en los que destacan más los colectivos.

Tabla 3: Tipo protagonista de la noticia * Comarca a la que se refiere la noticia. Porcentajes verticales. n. 1.388

		Total		
		Comarcas provincia Cáceres	Comarcas provincia Badajoz	TOTAL
Tipos de protagonistas de la noticia	**Mujer individual**	46,8%	49,1%	48,0%
	Colectivo mujer	17,9%	15,7%	16,7%
	Colectivo mixto	35,2%	35,2%	35,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Diario Hoy y Periódico Extremadura, enero a junio de 2011, y elaboración propia.

La o las protagonistas de las noticas ¿a qué ámbito pertenecen? La Tabla 4 permite hacernos una idea. Tomamos como referencia las tres categorías más destacadas en las distribuciones. La más relevante es la de "temas políticos", 4 de cada 10. La 2ª categoría relevante en Extremadura es el ámbito de lo "social" (15.9%).

Tabla 4: Categoría de mujer individual protagonista (ámbito al que pertenece)* Comarca a la que se refiere la noticia (% verticales) (N: 1388)

		Total (1388)		
Categoría de mujer individual protagonista		Comarcas provincia Cáceres (602)	Comarcas provincia Badajoz (753)	
	Política	39,9%	43,3%	41,7%
	Doméstico	10,1%	9,3%	9,9%
	Profesional	10,8%	10,9%	10,9%
	Cultural	11,6%	9,7%	10,6%
	Otros	1,0%	1,2%	1,2%
	Social	16,6%	15,8%	15,9%
	Laboral	3,2%	3,3%	3,2%
	Familia	3,7%	4,4%	4,0%
	Económico	3,2%	2,1%	2,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Diario Hoy y Periódico Extremadura, enero a junio de 2011, y elaboración propia.

En relación a la temática de las noticias protagonizadas por mujeres (Tabla 5), se comprueba que éstas giran sobre tres ejes: la política local, la cultura y la sociedad.

Por otra parte, hay muchos temas protagonizados por mujeres que son de interés regional y a los que estas comarcas no aportan noticias, como son el género, la salud, la violencia de género, la economía, etc., por citar algunos. Son cuestiones ausentes o invisibles a los medios. Se necesitaría un estudio más profundo para determinar a qué se debe la ausencia de noticias protagonizadas por mujeres sobre estas materias en dichas comarcas rurales.

Tabla 5: Tema de la noticia * Comarca a la que se refiere la noticia (n=1338) (% de Comarca a la que se refiere la noticia)

		Total (1388)		
Tema de la noticia		Comarcas provincia Cáceres (602)	Comarcas provincia Badajoz (753)	TOTAL
	Politica local	26,9%	31,2%	29,3%
	Cultura	14,3%	12,9%	13,6%
	Sociedad	13,1%	15,0%	14,2%
	Sucesos	3,8%	5,7%	5,0%
	Ocio y tiempo libre	5,1%	4,9%	5,0%
	Delincuencia	2,2%	1,7%	2,0%
	Deporte	3,3%	2,5%	3,0%
	Formación	5,1%	4,5%	4,8%
	Familia	1,8%	1,7%	1,8%
	Exclusión social	,7%	1,2%	,9%
	Laboral	2,7%	2,5%	2,5%
	Económico	6,3%	4,8%	5,3%
	Violencia género	1,8%	1,1%	1,4%
	Salud	4,2%	4,4%	4,2%
	Género	6,0%	4,6%	5,1%
	Ecología	2,2%	1,1%	1,5%
	Otros	,5%	,1%	,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Diario Hoy y Periódico Extremadura, enero a junio de 2011, y elaboración propia.

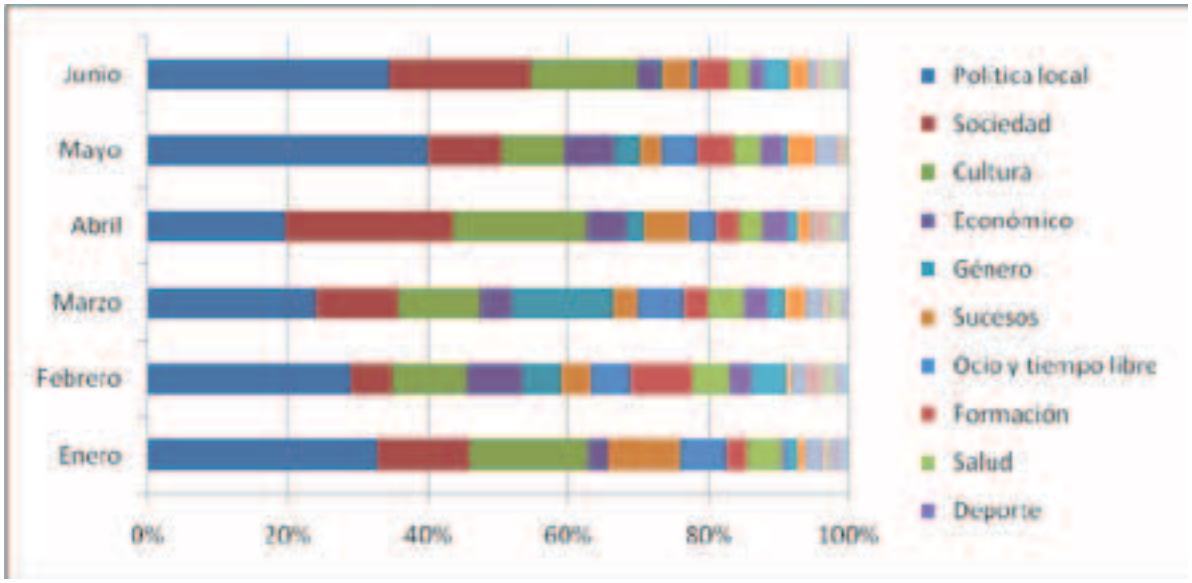
El condicionante de las elecciones municipales de 2011 marca el ranking de temas noticiables protagonizado por mujeres en los seis primeros meses de 2011, como puede analizarse en la Tabla 6 y en el Gráfico 2. La cuestión 'política local' prevalece en todos los meses.

Tabla 6. Tema de la noticia * Mes de la noticia (1405). (% Verticales).

	Mes de la noticia						Total
Tema de la noticia	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	
Política local	32,9%	29,1%	24,1%	19,8%	40,0%	34,5%	29,0%
Sociedad	13,2%	5,8%	11,7%	24,0%	10,5%	20,3%	14,1%
Cultura	16,8%	10,8%	11,7%	19,1%	9,0%	15,3%	13,7%
Económico	3,0%	7,9%	4,5%	5,7%	7,1%	2,8%	5,4%
Género	,0%	5,4%	14,5%	2,5%	3,8%	,6%	5,2%
Sucesos	10,2%	4,3%	3,4%	6,4%	2,9%	4,0%	5,0%
Ocio y tiempo libre	6,6%	5,8%	6,6%	3,9%	5,2%	1,1%	5,0%
Formación	3,0%	8,6%	3,4%	3,2%	5,2%	4,5%	4,8%
Salud	4,8%	5,4%	5,2%	3,5%	3,8%	2,8%	4,3%
Deporte	,6%	3,2%	3,4%	3,5%	3,3%	2,3%	2,9%
Laboral	1,8%	5,0%	2,4%	1,4%	,5%	3,4%	2,5%
Delincuencia	1,2%	,4%	2,8%	1,8%	3,8%	2,8%	2,1%
Familia	2,4%	2,2%	2,4%	,4%	3,3%	1,1%	1,9%
Violencia género	,6%	2,5%	1,0%	2,5%	1,0%	,6%	1,5%
Ecología	,6%	1,8%	1,7%	1,4%	,5%	2,8%	1,5%
Exclusión social	1,8%	1,1%	1,0%	,7%	,0%	1,1%	,9%
Otros	,6%	,7%	,0%	,4%	,0%	,0%	,3%
Total		278	290	283	210	177	1405
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Diario Hoy y Periódico Extremadura, enero a junio de 2011, y elaboración propia.

Gráfico 2: Tema de la noticia * Mes de la noticia (1405)



Fuente: Diario Hoy y Periódico Extremadura, enero a junio de 2011, y elaboración propia.

Conclusiones

1. La invisibilidad de las mujeres rurales residentes en los pueblos en la prensa regional es considerable, de modo que sólo queda reflejado un pálido reflejo de la actividad que despliegan.
2. Los pueblos políticamente paritarios emiten más noticias sobre mujeres. En concreto, las dos localidades que más destacan por la paridad política, Casar de Cáceres y Malpartida de Cáceres, son también las que más noticias emiten sobre las mujeres, con lo que comprueba el enorme dinamismo del colectivo femenino de las habita.

Bibliografía.

Consejo de Municipios y Regiones de Europa (CMRE/CCRE) (2006) Carta Europea para la igualdad de mujeres y hombres en la vida local, Bruselas-Paris-Madrid, CMRE/CCRE y Federación Española de Municipios y Provincias.

IEEX (2012) Extremadura en cifras 2012, Mérida, Consejería de Economía y Hacienda del Gobierno de Extremadura.

Jefatura del Estado (2007) Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en BOE, nº 71, pp. 12611-12645.

EL CAMPO PERIODÍSTICO Y LOS PROFESIONALES DE LA INFORMACIÓN

Mònica Parreño Rabadán[1]

Resumen

La investigación[2] indaga las aseveraciones de hechos y las opiniones de los periodistas sobre la influencia de los cambios en el campo en las últimas décadas, es decir, qué opinan los periodistas sobre lo que permanece, lo que ha desaparecido y aquello que es nuevo.

La investigación se fundamenta teóricamente en la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu y en el análisis de la estructura comunicativa desde las perspectivas económica, sociológica, histórico-política y tecnológica.

El contexto de análisis es el País Valenciano donde se hallan indicios de una grave falta de libertad de expresión en los medios públicos. A su vez, los cambios de la última década son también similares a los estudiados en España y Europa. Por otra parte, el modelo periodístico tiene las características del llamado modelo mediterráneo donde además se dan dificultades o lentitud en la puesta en marcha de empresas periodísticas alternativas a los medios tradicionales. Por último, los estudios relativos al campo periodístico valenciano son muy escasos, tampoco existe ninguna entidad que realice informes de la estructura comunicativa y menos aún de la profesión.

Se presentan los resultados de la investigación sobre el campo periodístico en relación a su estructura comunicativa respecto de la prensa, la radio, la televisión e Internet de la última década en comparación con los datos de la estructura española y europea del mismo periodo.

El contenido de las 18 entrevistas en profundidad, realizadas a periodistas de diferentes medios según cuotas de edad y género, es analizado cualitativamente de acuerdo a un guión temático de 32 tópicos, uno de estos tópicos es la calidad periodística que es analizada siguiendo la técnica de la teoría de la argumentación denominada Pragma-Dialéctica y desarrollada en el *Department of Speech Communication, Argumentation Theory and Rhetoric* de la University of Amsterdam, donde la investigadora pasó tres meses aprendiendo la técnica. La complementación de métodos en este caso es apropiada porque el análisis de argumentos permite tener en cuenta aseveraciones que no parecen argumentos a primera vista y resolver confrontaciones. El análisis se efectúa partiendo de la hipótesis que afirma que la calidad periodística se ha reducido en las últimas décadas. Las conclusiones permiten discernir claramente las causas y consecuencias de tal afirmación y complementa la perspectiva sociológica del análisis cualitativo de contenido.

Palabras clave: campo periodístico, periodistas, habitus, calidad periodística, Pragma-Dialectical Approach

Los retos de los medios de comunicación

La participación activa de los ciudadanos, a través de las redes sociales *online* y de las comunidades virtuales ha mejorado la facilidad de acceso a un conocimiento colectivo que, mediante la colaboración y la deliberación compartida, puede llegar a tener un gran impacto local y global. Los medios de comunicación se han visto impelidos a incorporar el uso de las redes sociales tanto en la práctica periodística como en la gestión y control de las audiencias. Una diferencia clave entre los receptores del periodismo analógico y el periodismo en la era digital es la participación activa de los receptores en los contenidos (Pavlik, 2005: 69). Esta disposición activa de los receptores de la información tiene consecuencias directas en la configuración y redacción de los contenidos. En primer lugar, la adaptación de la información según la plataforma empleada (Internet, iPad, papel, móvil) que significa, por un lado, legitimar las diferentes plataformas como canales de información y, por otra, la experimentación de formas diferentes de narrativa informativa y periodismo contextualizado. En segundo lugar, esta actitud del ciudadano activo permite la reflexión sobre las comunidades virtuales y la cultura participativa en la que la inteligencia colectiva juega un papel crucial en la demanda de contenidos de calidad y la facilidad de acceso a la información (Pavlik, 2005: 85-86). En este sentido es necesaria la reflexión sobre los conceptos

1 Mònica Parreño Rabadán. Universitat de València. mparrenyo@gmail.com

2 *El campo periodístico y los profesionales de la información en el País Valenciano. Análisis de los argumentos de los periodistas sobre el periodismo* es el título de la tesis internacional defendida el pasado 9 de noviembre de 2012 en la Universitat de València, dirigida por el Dr. Rafael Xambó Olmos del Departamento Sociología y Antropología Social y el Dr. Jesús Alcolea Banegas del Departamento de Lógica y Filosofía de la Ciencia, ambos de la Universitat de València. La tesis fue calificada con *Cum Laude,* por unanimidad, y el tribunal estaba compuesto por el Dr. Hugh O'Donnell de la Glasgow Caledonian University, la Dra. Dra Francisca Snoeck Henkemans de la University of Amsterdam y el Dr. Enric Casaban de la Universitat de València. La tesis se puede consultar en el siguiente enlace: Teseo: https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do#

de «ciudadano informado» y «ciudadano vigilante» que proporciona Henry Jenkins (2008). El primer concepto surgió a principios del siglo XX por el «crecimiento de los índices de alfabetización, la bajada de los precios de los periódicos y otras publicaciones, y la ampliación del derecho de voto» (Jenkins, 2008: 226). El «ciudadano vigilante», aparecido en la era digital, es un ciudadano alerta a la cantidad y calidad de la información que tiene al alcance y que debe aprender a gestionar para participar de la cultura del conocimiento compartido. Este incremento de la cultura participativa a medida que el ciudadano incrementa su capacidad de manejar la información y la tecnología, que produce la convergencia mediática y cultural, es el que presiona a los medios y grupos de comunicación para que abran sus posibilidades a otros modelos. Pero también posibilita la aparición de medios alternativos con más capacidad de producción y difusión. El término de «convergencia mediática» ha sido adaptado por algunos autores para explicar los modelos de periodismo integrado (Salaverría y Negredo, 2008). La convergencia está relacionada con los procesos pero también con los contenidos. El modelo integrado supone la introducción de cambios en el ámbito empresarial, la cultura y práctica periodística y la adaptación tecnológica. Requiere, por tanto, inversiones en valores intangibles como la preparación del periodista y la adaptación cultural y también formas diferentes de gestionar las empresas periodísticas.

Una redacción integrada requiere una formación específica del periodista en el uso de las herramientas multimedia, y recursos económicos para cumplir el objetivo de producir periodismo de calidad. Las estrategias empleadas en los casos de empresas con éxito en la implantación del modelo de redacción integrada han enfocado su objetivo en la audiencia, es decir, proveer contenido en cualquier soporte y accesible en todo momento aunque sin mantener al margen los niveles altos de calidad y competitividad. Por tanto, la cuestión sobre la importancia de la rentabilidad de las empresas periodísticas está directamente relacionada con el derecho de la audiencia a recibir información de calidad. La falta de recursos económicos hace inviable la práctica del periodismo de investigación riguroso y confirma que la clave para el desarrollo no se fundamenta exclusivamente en el modelo de negocio sino que éste debería sustentarse en el aumento de los contenidos de calidad como estrategia competitiva en el mercado. Las experiencias de reestructuración de las empresas periodísticas tradicionales a modelos apropiados a la convergencia mediática han sido lentas y altamente costosas. En estos modelos de producción integrada, el periodista se transforma en un profesional polivalente, la distribución de la información se produce en diferentes plataformas, en principio cada una con su propia narrativa, y las audiencias son activas. Si en los objetivos de la empresa está incorporada como misión principal la producción de información de calidad, las probabilidades de éxito se incrementan porque estos objetivos pasan a formar parte de la cultura de la empresa y la formación de los trabajadores. La etapa de incorporación del uso de Internet en las redacciones ha sido superada por una nueva forma de comunicación donde las fronteras y límites entre los medios está difuminándose, de forma que el proceso de convergencia se convierte en un fenómeno polisémico (Masip, 2008: 78-79).

Los medios de comunicación están viviendo un momento de adaptación y retos como consecuencia de las transformaciones producidas por las tecnologías de la información y las características propias de la sociedad de la información. El modelo tradicional de periodismo está atravesando un proceso crítico que ha modificado la estructura comunicativa, la gestión de las empresas, el trabajo del periodista y las formas narrativas de la información. Estos cambios, sin embargo, no deberían alterar el derecho democrático de los ciudadanos a ser informados de forma rigurosa, neutral y plural, es decir, el derecho a recibir información elaborada con criterios de calidad excelentes.

Una última consideración introductoria se refiere a la publicidad y su influencia sobre los medios. A pesar de la reestructuración del modelo de negocio, prevalece la dependencia de los ingresos publicitarios en las empresas que, además, tienen que asumir también los cambios en el sector publicitario que han producido una fragmentación del mercado de anunciantes por el incremento de canales y medios. En una sociedad donde se «sobrecomunica» (Castells, 2003: 108) la publicidad juega un papel innovador a través de la oferta comercial que penetra en los canales de comunicación y forma parte de la vida cotidiana. De manera que la publicidad en la sociedad informacional desempeña un rol instrumental. La influencia de las estrategias de marketing, incluso sobre las narrativas de la información, ha desarrollado un poder sobre el campo periodístico, en términos de dependencia de los ingresos económicos de los anunciantes, que en palabras de Deleuze, «ahora el instrumento de control social es el marketing, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños» (Deleuze, 1999).

Consecuencias de los cambios

La respuesta puede enfocarse desde diferentes perspectivas. Desde un enfoque social, el crecimiento de las opciones de acceso a la información influye directamente en los procesos democráticos que, a su vez, dependen de la población con un mínimo de educación y capacidad tecnológica, y no de la tecnología en sí misma, para ser eficaces en su servicio a la ciudadanía. Ésta ha incrementado las posibilidades de acceder a información directamente de las fuentes políticas y gubernamentales y también el contacto de los seguidores de los políticos a través de las redes. Estas opciones son, a su vez, simultáneas a la capacidad de convocatoria para las acciones de protesta contra los gobiernos a través de Internet y las redes sociales y al margen del periodismo tradicional Como apunta Howard Rheingold (2002), escéptico ante la aparente emergencia de la democracia participativa dependiente de la tecnología, la destrucción y el terrorismo se valen de las misma tecnología. La evaluación de la calidad periodística en un contexto social determinado, entonces, puede funcionar como indicador de la salud de la democracia de ese contexto y también como indicador de la autonomía del

campo periodístico. La función del periodismo se ha entendido como un servicio a la ciudadanía, un sector fundamental para el desarrollo de la democracia. La calidad periodística se puede evaluar de acuerdo al cumplimiento de los objetivos ideológicos y al de los procesos de elaboración de la información, en el que se incluirían como factores influyentes las condiciones laborales y los condicionamientos políticos y económicos del medio. Así, desde un enfoque propio del campo periodístico, en el análisis de la calidad periodística se debería contemplar la práctica de los profesionales de la información porque son los que integran en su visión de la profesión los principales valores que tradicionalmente han sido incluidos en las definiciones sobre la ideología profesional del periodismo y los confrontan con la práctica. En el roce entre la apariencia y la realidad, la praxis y la teoría, afloran los problemas que pueden ayudar a definir cómo evaluar la calidad periodística.

La ideología, en forma de código deontológico, postula unos valores «universales» que aportan legitimidad a la profesión. La atribución de estos valores a los periodistas (Deuze, 2002: 6) tradicionalmente ha sido defendida como garantía de la veracidad de la información y la necesidad de ejercer un servicio público que vigila la actuación de los poderes (*watchdogs*). El conocimiento de un método propio para recolectar la información y difundirla (*newshounds*) se ha fundamentado en la credibilidad del periodista amparada por la imparcialidad, la neutralidad, la objetividad y la honradez. Los periodistas y el periodismo deben, consecuentemente, defender su autonomía respecto de otros campos y poderes, la libertad de actuación y su independencia, incluso respecto de la empresa para la que trabaje.

No obstante, la ideología y los valores universales, enfrentados a la práctica y a los retos de los cambios tecnológicos, de la crisis de los mercados y de la mercantilización de las noticias, son sustituidas por los valores empresariales que son asumidos generalmente por los periodistas y pasan a ser coherentes con la profesión (Allan, 2005: 9). La capacidad de autocrítica y de reflexión de los profesionales y empresarios es tan necesaria como el sentido de inmediatez y rapidez de los periodistas, porque ningún valor ni cualidad son sostenibles si la responsabilidad por el cumplimiento de los criterios de calidad y por la credibilidad de la profesión es sustituida por la mercantilización e instrumentalización de la información. Brian McNair (2005) relaciona el periodismo de calidad con el marketing porque en la competitividad del mercado mediático es inevitable la aparición de noticias de baja calidad que deben ser contrastadas con los contenidos de las empresas serias que pueden competir en términos de calidad sin dejar de lado el sentido de propiedad. La calidad, por tanto, se hace visible a través de la demostración de la veracidad, objetividad, autoridad, independencia y diversidad (McNair, 2005: 136). Estos valores son los que confieren legitimidad a la profesión que es recibida por la audiencia en términos de credibilidad. El ciudadano informado sabe discernir entre una noticia fiable y otra sin criterios profesionales (Bargueño, 2010), por tanto, la medida de la calidad indica el posicionamiento en el mercado y el grado de independencia del medio y la capacidad de producción autónoma del periodista que es determinada por sus condiciones internas en la empresa.

En resumen, la principal consecuencia de los cambios que ha vivido el periodismo en las últimas décadas es el descenso de la calidad periodística. La calidad se ve influenciada por el entorno ya que la falta de de libertad de expresión (Xambó, 2012) por el dominio del poder económico y financiero influye no sólo en el estado de la democracia sino también en los mecanismos que ésta utiliza para que los ciudadanos tengan información rigurosa y plural para decidir. La estructura objetiva del campo periodístico, y la calidad como indicador del cumplimiento de la práctica periodística y el buen hacer de los procesos de producción de la información, de acuerdo a unos principios y métodos, o la estructura subjetiva del campo que relaciona la práctica con la ideología, y proporciona los fundamentos de la práctica. La siguiente cuestión está relacionada con los métodos de análisis para la investigación sobre la confrontación entre la teoría y la práctica, mencionada más arriba, que permita conocer la problemática que gira entorno a la calidad periodística.

Análisis de la calidad periodística

La metodología cualitativa es la que permite «buscar las razones que explican la acción de los actores» (Alonso, 1998: 53) y «hacer explícito aquello que aparece como mundo dado» (Bourdieu, 1994: 48). El método cualitativo de entrevistas en profundidad es uno de los apropiados para el objetivo de conocer las razones de los profesionales de la información que explican la práctica, es decir, la exploración de las rutinas que son parte de la «conciencia práctica», aquella escondida en las rutinas de la vida cotidiana y su integración social, a través del estudio de la «conciencia discursiva» de los periodistas, a saber, el propio entendimiento sobre sus condiciones (Giddens, 1995: 77-80). De forma que se pueda comprender la incidencia que tienen en el campo los periodistas y la construcción de las retóricas sobre la profesión y los mecanismos intradiscursivos a través de los cuales los profesionales racionalizan la práctica. Esta práctica forma parte de una estructura cuyo análisis, desde la teoría del campo de Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1994; Bourdieu, 1997a), que permite delimitar las condiciones y peculiaridades de cada campo y su posicionamiento con respecto a otros, como el político o el económico, puede ser estudiada a través de los datos tanto cuantitativos (cuotas del mercado, publicidad, análisis de las audiencias) como cualitativos (capital simbólico de los periodistas, habitus).

Los periodistas son los agentes que están socialmente constituidos como individuos activos en el campo por el hecho de que poseen las propiedades y el capital intelectual necesarios para producir efectos a partir del conocimiento que poseen del campo. Según la teoría de Bourdieu, «todos los campos tienen sus dominadores y sus dominados, sus luchas para la conservación y la subversión, los mecanismos de reproducción» (Bourdieu y Wacquant, 1994: 83), que son

singulares de cada campo. Cuanta más capacidad de dominación tenga un campo, es decir, habilidad para imponer su propia lógica, más autónomo es. El campo periodístico no es autónomo, porque para comprender un medio en concreto se tiene que comprender su posición, sus relaciones objetivas respecto de los otros medios con los cuales compite. Tampoco es autónomo porque depende de la audiencia (mercado) y sus expectativas (Marchetti, 2008: 23; Benson y Neveu, 2005); Bourdieu, 1997b). Estas relaciones objetivas, llamadas por Bourdieu, «relaciones de fuerza invisibles» constituyen la estructura del campo.

La distancia que hay entre los factores comerciales en relación a los principios y valores de la profesión cada vez es más parecida a la de los otros campos, como el político y el cultural. Bourdieu reconoce dos lógicas opuestas y dos principios que legitiman el campo periodístico: el reconocimiento interno, por los propios profesionales, «otorgado por aquellos que acatan más completamente los "valores" o los "principios internos» y el reconocimiento de los ciudadanos que se traduce en cifras de lectores, audiencia y las ganancias económicas o «veredicto de mercado» (Bourdieu, 1997a: 105). La lógica específica del campo se impone al periodista en forma de controles y coerciones que producen determinadas disposiciones reforzadas por la advocación a la velocidad, a la temporalidad misma de la práctica periodística. Estas disposiciones que obligan al profesional «a vivir y pensar al día y a valorar una información en función de su actualidad […], propicia una especie de amnesia permanente que es el anverso negativo de la exaltación de la novedad, así como una propensión a juzgar a los productores y a los productos en función de la oposición de lo "nuevo" y lo "superado" (Bourdieu, 1997a: 108).

Otro aspecto relacionado con la autonomía del campo, cada vez más heterónomo por su dependencia del campo económico y político (Bourdieu, 2005: 44) es la competitividad interna que incide tanto al conjunto del campo como al periodista. La competencia también está relacionada con la uniformidad de las noticias, porque en lugar de propiciar la originalidad, produce homogeneidad. También es el origen de los problemas por la celeridad y la prioridad de las noticias que impiden la reflexión sobre los hechos por parte de los profesionales, pero también por la audiencia.

Opinión sobre el periodismo y la calidad de los periodistas

El estudio empírico de la argumentación trata de la reconstrucción, el análisis y la evaluación de los argumentos. La aproximación a la teoría de la argumentación de la pragma-dialéctica o Pragma-Dialectical Approach, desarrollada por los académicos Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst de la Universidad de Ámsterdam (1994, 2004), trata de establecer la relación entre la dialéctica y la retórica con el objetivo de establecer un modelo ideal de discusión crítica. No obstante, el interés por el análisis de casos reales ha ido incorporando estrategias para la investigación de la argumentación en el lenguaje ordinario y el discurso que permiten la reconstrucción y la interpretación de los argumentos en consideración al contexto físico, situacional e institucional para decidir cuál es la interpretación más plausible (*charitable interpretation*) (Snoeck Henkemans, 1997: 104). El análisis de contenido cualitativo de las entrevistas en profundidad puede enriquecerse con la investigación de la argumentación de los periodistas sobre la autorreflexión de la práctica periodística y los valores defendidos para ser contrastados con los datos referenciales obtenidos del análisis cuantitativo de la estructura comunicativa, a su vez, la profundización en la argumentación visibiliza el contraste entre la interiorización de la autorreferrencia, es decir, los valores y principios que deberían ser, y la práctica que se lleva a cabo. La argumentación tiene siempre como objetivo convencer a los críticos potenciales, presentes o no, de un punto de vista que se defiende según unas reglas y pasos (van Eemeren, 2001: 29). El concepto de calidad periodística, indicador del estado actual de la práctica, que según los datos de la estructura comunicativa ha decrecido considerablemente durante las últimas décadas, funciona en la estrategia interpretativa de los argumentos de los periodistas sobre su percepción de la práctica como punto de vista de partida para conocer las causas y consecuencias del decrecimiento. Según esta estrategia de reconstrucción de los argumentos (*maximally argumentative interpretation*) (van Eemeren, *et al*. 2002), y de acuerdo con la actitud comprensiva del analista (*charitable analysis*), es posible interpretar como argumentación una explicación o una observación, es decir, cuando la función argumental no es del todo evidente, pero puede estar implícita. Esta estrategia minimiza el riesgo de obviar posibles argumentos necesarios para la discusión. También permite analizar casos donde no sea posible ver claramente otra interpretación de significado o cuando el punto de vista interpretado no pueda ser un sin sentido. El ejemplo que facilitan los autores muestra que, en contextos de desacuerdo, la opción de de interpretar máximamente es una herramienta útil para desvelar lo que está escondido i es imposible de ver según la lógica formal.

Tendrías que coger un paraguas. ¿O quieres mojarte?

La cuestión del orador en principio absurda, porque se entiende que las personas generalmente no quieren mojarse. Parece que el orador quiere decir alguna cosa más, como " si no coges el paraguas, te mojarás" o "la única manera de evitar mojarte es coger el paraguas". Para la estrategia de interpretación máximamente de los argumentos, la cuestión del orador es tomada como un argumento desde su punto de vista: "Sería mejor que cogieras un paraguas".

Las estructuras de la argumentación se dividen en sencillas y complejas. El argumento sencillo (*single argument*) es la forma más simple y consiste en sólo dos premisas, normalmente una de ellas es implícita. La defensa de una proposición que manifiesta un punto de vista (*standpoint*) está compuesta por diferentes argumentos sencillos que forman una argumentación compleja. La estructura compleja está formada por más de dos premisas. La estructura de la argumentación se entiende cuando la complejidad de la argumentación se puede romper en diferentes argumentos sencillos, de acuerdo con la pragma-dialéctica, que son equivalentes a una razón para cada argumento sencillo (Snoeck Henkemans, 2001: 126-17).

La argumentación múltiple (*multiple argumentation*) consiste en el uso de más de un argumento para defender un punto de vista. Se distingue de la coordinativa porque cada argumento es suficiente fuerte como para soportar el punto de vista individualmente. Contrariamente, en la argumentación coordinativa cada argumento necesita apoyo en las otras premisas que le acompañan porque no son suficientes para defender el punto de vista. La argumentación subordinada se da cuando cada argumento da apoyo al argumento anterior y responde a la causa de por qué da ese apoyo o a la cuestión de cómo se sabe que da ese apoyo.

En las entrevistas en profundidad en las que preferiblemente se trata de facilitar la confianza al entrevistado necesaria para que su discurso fluya, es decir, casi podría ser un monólogo en el que surgen las dudas, la reflexión olvidada y donde el investigador tiene que actuar como un orientador sutil, la reconstrucción de los argumentos puede complementar el análisis de contenido cualitativo y ayuda a profundizar en los temas o conceptos generales. Los problemas relacionados con la calidad periodística aparecen en los pensamientos y creencias de los periodistas cuando hablan de su profesión. Cada fragmento seleccionado es analizado a partir del punto de vista siguiente: "la calidad en el periodismo ha descendido a lo largo de las últimas décadas".

Un ejemplo de análisis de la estructura de los argumentos de una de las dieciocho entrevistas es el que se muestra a continuación, el cual corresponde a una argumentación coordinativa.

Periodista. 6_ El País CV

> "Todo el mundo sale en los foros, la comunicación es muy *show bussiness*, pero lo de abajo, esto que hacemos cada día gente como yo y los 18 que entrevistarás, eso es una realidad que ésa tardará mucho en desaparecer del mapa. Yo no sé si se hará en papel, en versión electrónica, en radio, o acabaremos todo siendo el hombre orquesta, haciendo, la camarita aquí, el audio, el tal, pues sí hacía eso vamos, la calidad bajará, claro que bajará. Al final qué es lo que le da un poco de coherencia y qué le da sentido a este trabajo; los años invertidos, nadie tenemos un manual de instrucciones, eso sólo se aprende con ensayo y error, ensayo y error. [...]
>
> Acabo de ver un error, yo, yo, en el papel, en la web, algo que escribí anoche. En toda la prisa, en "Su objetivo es eliminar el cuartel 900," me he comido la "d", que es un error. Yo digo que el editor, "ayer ni los ojos ni los míos lo vieron, se había dejado caer el d". Así en la red todavía tiene la capacidad de corregir tan pronto como se detecta, en el papel impreso, no. Lo que tenemos que hacer es cambiar, creo que lo que tenemos que hacer es cambiar el estilo de la producción, fortalecer las áreas que ahora son más necesarios y acelerar otros canales para facilitar la información puede llegar a donde siempre tiene que llegar, a la información digital, a su sección en particular, ¿sabes?"

1. La calidad en el periodismo ha descendido a lo largo de las últimas décadas"

1.1 El modo de producción que se practica facilita que los periodistas cometan errores.

1.1.1a Los periodistas tienen que adaptarse a trabajar en diferentes plataformas.

1.1.1b Para elaborar buen periodismo se necesita mucha experiencia.

Teniendo en cuenta las causas, es posible sistematizarlas como los principales problemas relacionados con la calidad y por extensión con el periodismo. Las principales causas, según la reconstrucción de los argumentos en defensa del punto de vista, se organizan por tópicos generales: precariedad profesional, crisis económica, adaptación a las tecnologías de la información (en adelante TIC), brecha generacional, homogeneidad de contenidos, imprecisión, inmediatez, pérdida de valores. A continuación se lista el resumen de las causas y las principales razones, extraídas de la reconstrucción de los argumentos que esgrimen los periodistas en relación al punto de vista sobre el descenso de la calidad periodística.

Causas y razones

Precariedad profesional

- Las empresas no contratan a profesionales, sino a becarios.
- Los becarios no cobran en todo el año.
- Los periodistas tienen que hacer de todo, a causa de los tiempos de crisis.
- Los medios no han creado nuevos puestos de trabajo y los profesionales han sido despedidos.
- Es necesaria mucha experiencia para producir información de calidad.
- No se reconoce la resposabilidad de los periodistas.
- El hombre orquesta no es posible (*multitasking*).

Crisis económica

- Porque hay menos publicistas.
- A menudo la información no es publicada por miedo a perder encargos publicitarios.
- Las empresas de medios están en crisis.
- Los empresarios no quieren gastar dinero para producir buena información.
- Los empresarios sólo quieren pagar el mínimo sueldo.
- Ciertos intereses económicos están perjudicando la profesión entera.
- Muchos medios están intentando sobrevivir.

Adaptación a las TIC

Demasiada información llega al mismo tiempo.
Hay más medios pero menos capacidad para cubrir los contenidos.
Los periodistas no tienen demasiado tiempo para reflexionar sobre la información.
Los errores están producidos por los actuales modos de producción.
Los gestores de los medios necesitan tiempo para adaptar los modos de producción que exigen las TIC.
Los tiempos de cambios están haciendo más difícil la adaptación y aprendizaje sobre cómo hacer periodismo con los nuevos dispositivos.
El periodismo está compitiendo con las redes sociales.

Brecha generacional

- La pérdida del contacto real perjudica la transmisión del conocimiento de los más veteranos.

Homogeneidad de los contenidos

- La buena información es cara y las empresas no quieren pagar dinero.

Imprecisión

- Las empresas no cuidan el contenido.
- Las empresas no son suficientemente selectivas en lo que presentan como noticias.
- A causa de la falta de tiempo no es posible profundizar.
- La información producida es el resultado de muchos malos hábitos.
- Los periodistas descuidan del contenido.

Inmediatez

- La revolución de las TIC fuerza a los periodistas a producir noticias instantáneas.

Pérdida de valores

- El periodismo ha perdido su campo de investigación.
- El periodismo ha perdido su prestigio.

Dos causas principales que agrupan al resto, una externa al campo y otra estructural o interna, a saber, la crisis económica y la adaptación a las TIC. Ambas están conectadas porque la adaptación a las TIC necesita recursos económicos que no están disponibles por la recesión. Sin embargo, ambas circunstancias están ocurriendo al mismo tiempo y es posible que

los rápidos cambios producidos por la tecnología no sólo necesiten un esfuerzo de adaptación de los modos de producción sino que ésta se ha visto forzada por la crisis.

La crisis económica afecta directamente a las condiciones laborales de los profesionales y, a su vez, ha producido la brecha generacional porque las empresas están contratando personal todavía no cualificado o becarios y despidiendo a los profesionales experimentados, por tanto, parte del conocimiento y experiencia que habitualmente era transmitido por los veteranos se pierde y los controles de calidad disminuyen. La práctica periodística relacionada con los modos de producción ha cambiado con la introducción de las TIC que han acelerado el sentido de inmediatez, propio del periodismo. También el problema de la homogeneidad de los contenidos y de la imprecisión del producto final es consecuencia de la falta de tiempo y de la competitividad.

Estas causas generales producen otra que implica a la totalidad de la profesión, a saber, la pérdida de valores y de prestigio, fundamentos de la credibilidad de la profesión. La crisis económica revela la dependencia del campo periodístico respecto del económico que, a su vez, produce mayor servilismo del campo político por la necesidad de recursos provenientes de las instituciones públicas (publicidad, subvenciones). No obstante, esta situación es similar a la de otros campos sociales, como el académico o el cultural, pero no explica suficientemente el cambio de tendencia del periodismo, es decir, la falta de precisión del contenido, la banalidad, la dependencia de las redes sociales y la ausencia de periodismo de investigación.

Por otra parte, los argumentos de los periodistas sobre el bajo coste de producción de las noticias que quieren los empresarios con salarios mínimos produce contenidos de baja calidad, pues la mayoría coincide en la opinión de que es imposible producir contenido de calidad por profesionales con poca experiencia. Los veteranos no están tampoco preparados para el requisito exigido al profesional tipo polivalente del nuevo paradigma de producción.

Ambas causas del descenso calidad del periodismo están relacionadas o directamente producen la pérdida de valores. El periodista vigilante del poder se está sustituyendo por el periodista multimedia y la baja producción del periodismo de investigación. El punto de partida es la consideración de que toda introducción de nuevas formas de producción y venta requiere un tiempo de adaptación que, forzado por la crisis económica, ha desencadenado problemas para trabajar con rigor y precisión. Los valores son para los periodistas principalmente el cumplimiento de las reglas profesionales: contraste de noticias, neutralidad, rigor y honestidad. Los argumentos de los periodistas coinciden en este punto, de forma que revelan la asimilación de la lógica interna del campo, o lo que Bourdieu denomina *habitus*. Sin embargo, la pérdida de valores también revela otro factor condicionante, a saber, la determinación de las condiciones estructurales internas del campo para el profesional.

Conclusión: Heteronimia y declive del campo

La reflexión sobre los factores condicionantes conduce a la cuestión sobre el declive del campo y del profesional también relacionado con el descenso de la calidad que es un indicador del funcionamiento de las reglas del juego internas del campo. Es necesario, por tanto, reflexionar sobre la autonomía del campo y del profesional. No hay medida científica sobre el declive del campo, excepto los datos cuantitativos de la estructura del sistema comunicativo que muestran el descenso de la audiencia y de las ventas sobre todo de los medios tradicionales.

Sin embargo, el declive del campo está relacionado con la heteronimia del mismo. Es obvio que el periodismo tiene fuertes intereses en el campo económico porque está en el mercado y depende de la audiencia que también es mercado. También está estrechamente relacionado con el campo político porque el periodismo sirve a los políticos y viceversa, en el sentido de que es el canal de información principal de las acciones de los políticos para los ciudadanos. Pero la cuestión es preguntarse por el límite para la acción que mantenga el nivel de autonomía suficiente para prevenir el declive del campo periodístico. La pregunta es difícil de resolver y de analizar. Schudson (2005) apunta que el límite está marcado por lo que los ciudadanos entienden por valores democráticos. La frontera que se debe tener en cuenta es el derecho a recibir información plural y neutral. Este es el reto de los medios de información y es la responsabilidad de los profesionales. Además, los medios de comunicación son un espejo de las prácticas democráticas que en algunos casos actúan más simbióticamente que como espejo, pues son serviles a los poderes. Tal y como Schudson argumenta, la heteronimia está en los profesionales mismos, pues ellos «no retan los supuestos que los rigen» (Schudson, 2005: 219).

A pesar de las dificultades para establecer una medida objetiva de la autonomía de un campo, es posible determinar el alcance de la influencia externa y la asimilación del grupo con respecto a los intereses mercantiles de las empresas, así como la uniformidad en el seno del grupo a partir del análisis y reconstrucción de los argumentos. Aunque este tipo de analítica no está incluida en la metodología sociológica, es una herramienta muy útil para aplicarse en la investigación de grupos sociales y temas controvertidos o debates de interés sociológico. En primer lugar, permite al investigador comprender con mayor profundidad los pensamientos mediante la reconstrucción de los argumentos que de otro modo podrían obviarse involuntariamente. Las técnicas que provee la teoría pragma-dialéctica han sido desarrolladas como instrumentos analíticos para diferentes tipos de actividad argumentativa (entrevistas políticas, debates parlamentarios, debates jurídicos, etc.) (van Eemeren, 2009). La introducción de esta herramienta en el debate sobre la calidad periodística puede aportar claridad y servir para el enriquecimiento del análisis cualitativo de contenido desde una perspectiva multidisciplinar de adaptación del micro al macro contexto.

Los retos a los que se enfrenta el periodismo para ofrecer información de alta calidad a una audiencia activa en el proceso de difusión de las noticias demandan la exploración de las dinámicas del campo, es decir, las relaciones de poder entre los actores y las instituciones implicadas, actualmente extremadamente ligadas al campo político y económico. Los argumentos de los periodistas acerca de la calidad periodística concluyen con la convicción de la necesidad de una regeneración de la autonomía del campo que efectivamente apueste por el servicio a la democracia del periodismo, aunque ésta no es posible si el profesional cualificado es desplazado del lugar que le corresponde y si los empresarios sustituyen la excelencia, o calidad del producto, por la mercantilización de las noticias.

Referencias bibliográficas

Allan, S. (ed.) (2005) Journalism: critical issues, Glasgow, Open University Press.

Alonso, L. E. (1998) La mirada cualitativa en sociología, Madrid, Editorial Fundamentos.

Benson, R., E. Neveu (ed.) (2005) Bourdieu and the journalistic field, Cambridge, Polity Press.

Bourdieu, P. (1994) "L'emprise du journalisme" en Actes de la reserche en sciences socials, marzo, vol. 101-102, pp. 3-9.

Bourdieu, P. (1997a) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1997b) Sobre la televisión. Barcelona: Anagrama

Bourdieu, P. (2005) "The political field, the social science, and the journalistic field", en R. Benson, E. Neveu, Bourdieu and the journalistic field. Cambridge, Polity Press.

Bourdieu, P., L. J.D. Wacquant (1994) Per a una sociologia reflexiva, Barcelona, Editorial Herder.

Burgueño, J.M. (2010) Cuestión de confianza. La credibilidad, el último reducto del periodismo del siglo XXI, Barcelona, Editorial UOC.

Castells, M. (2003) La societat xarxa, I, Barcelona, Editorial UOC.

Deleuze, G. (1999) Conversaciones (1972-1990), Valencia, Editorial Pre-Textos.

Deuze, M. (2002) Journalists in the Netherlands. An analysis of the people, the issues and the (inter-) national environment. Tesis doctoral dirigida por el Dr. E.A. van Zoonen y el Dr. K. Schönbach, Amsterdam School of Communication Research (ASCOR) de la Universidad de Amsterdam, Biblioteca de la Universidad de Ámsterdam.

Eemeren van, F. H. (ed) (2001) Crucial concepts in argumentation theory, Amsterdam, Editorial SicSat International Centre for the Study of Argumentation.

Eemeren van, F. H. (ed.) (2009) Examining Argumentation in Context. Fifteen studies on strategic maneuvering, Amsterdam, Editorial John Benjamins B.V.

Eemeren van, F. H., R. Grootendorst (ed.) (1994) Studies in Pragma-Dialectics, Holanda, Editorial Sic Sat: International Centre for the Study of Argumentation.

Eemeren van, F. H., R. Grootendorst (2004) A systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach, New York, Cambridge University Press.

Eemeren van, F. H., R. Grootendorst, F. Snoeck Henkemans (2002) Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation, EE.UU. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Giddens, A. (1995) La constitución de la sociedad, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Jenkins, H. (2008) Convergence culture. La cultura de los medios de comunicación, Barcelona, Editorial Paidós.

MacNair, B. (2005) "The emerging chaos of global news culture", en S. Allan, (ed.): Journalism: critical issue, Glasgow, Open University Press.

Marchetti, D. (2008) "El análisis sociológico de la producción de información mediática", Comunicación y medios, 18 (19-29), pp. 151-163.

Masip, P. (2008) Internet a les redaccions. Informació diària i rutines periodístiques, Barcelona, Editorial Trípodos.

Pavlik, John V. (2005) El periodismo y los nuevos medios de comunicación, Barcelona, Editorial Paidós.

Rheingold, H. (2002) Smart Mobs, New Caledonia, Editorial Basic Books.

Salaverría, R., S. Negredo (2008) Periodismo integrado: convergencia de medios y reorganización de redacciones, Barcelona, Editorial Sol90.

Schudson, M. (2005) «Autonomy from What?», en R. Benson, E. Neveu, Bourdieu and the journalistic field. Cambridge, Polity Press.

Snoeck Henkemans, F. (1997) Analysing complex argumentation. The reconstruction of multiple and coordinatively compound argumentation in a critical discussion, Amsterdam, SicSat: International Centre for the Study of Argumentation.

Snoeck Henkemans, A. Francisca Argumentation structures. In: Eemeren van (ed) (2001). Crucial concepts in argumentation theory. Amsterdam: SicSat: International Centre for the Study of Argumentation.

Xambó, R. (2012): "The media in the Valencian Country", Catalan Journal of Communication and Media Studies, 1, vol. 4, pp. 107-122.

DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LOS MEDIOS ANTE LOS NIÑOS

Leticia Porto Pedrosa y Patrícia Silveira[1]

Resumen

Estudios recientes demuestran que los más jóvenes pasan una media de cuatro horas diarias delante de algún tipo de pantalla. Los medios de comunicación adquieren un gran protagonismo en nuestros días como agentes de socialización, especialmente durante los primeros años de vida. Al permitir el contacto y el acercamiento de los menores a la realidad social a través de los contenidos audiovisuales, los medios inciden inevitablemente en la comprensión y el conocimiento de aquello que nos rodea. De este modo, constituyen mecanismos que interfieren directamente en los modos de entender la realidad, desempeñando un papel central en la formación cognitiva, social y afectiva de los más pequeños.

Este abstract plantea algunas de las reflexiones más significativas obtenidas a partir de la puesta en marcha de grupos de discusión con unos 70 menores de diferentes nacionalidades con el objetivo de estudiar las preferencias y el tipo de contenidos audiovisuales que consumen, de manera frecuente, los más pequeños de la casa. Nos interesa destacar especialmente algunas de las características más llamativas que se han visto en las sesiones de trabajo realizadas en la Universidade do Minho, en el marco de una investigación de carácter internacional entre España y Portugal, en las que han participado menores portugueses entre 5 y 6 años, alumnos y alumnas del Colexio Sagrada Familia (Rúa Sá de Miranda, Braga).

Entre las conclusiones extraídas del trabajo empírico, reforzadas también por algunos de los resultados de investigaciones y estudios precedentes, en los niños portugueses se evidencia una facilidad especial de acceso a programas o series televisivas dirigidas a un público adulto, así como sus preferencias manifiestas sobre este tipo de contenidos frente a los dibujos, las películas de animación o incluso el propio desarrollo del deporte o los juegos en la calle.

Palabras clave: audiencia infantil, medios de comunicación, grupos de discusión, telenovelas portuguesas, Rosa Fogo.

1. Fundamentación teórica a modo de introducción

1.1. Revisión del concepto de socialización

La noción de socialización es compleja y ambivalente, además de haberse convertido a lo largo de muchos años en objeto de múltiples debates y controversias en el seno de la academia. El término parte del presupuesto de que el ser humano no se vuelve de manera espontánea un ser social, sino que es necesario que previamente se estimule el desarrollo de sus propias capacidades cognitivas, de modo que se transformen en competencias sociales (Belloni, 2007).

> Cuando un individuo se socializa, lo que eso quiere decir es que éste adquiere un conocimiento sobre las normas y valores básicos para la convivencia dentro del grupo al que pertenece: el respeto por los sentimientos de otros, la importancia de controlar los impulsos destructivos, una cierta apreciación y valoración por las cosas que la gente usa o necesita, etc. (García Galera, 2000: 74).

Por su parte, Giddens se refiere a este proceso como a la etapa a través de la cual "el bebé indefenso se convierte en una persona con conciencia de sí misma y con inteligencia" (2006: 178). De acuerdo con este sociólogo, gracias a este proceso es posible llevar a cabo la "reproducción social", fenómeno a través del cual las sociedades logran perpetuar su estructura a lo largo de las diferentes generaciones. De tal modo que, durante el curso de la socialización, los niños aprenden y reproducen de los mayores que les rodean las normas, valores y prácticas sociales.

El concepto de socialización ofrece múltiples definiciones según las diferentes corrientes teóricas y de pensamiento. Sin embargo, a lo largo de estos últimos años se constata un cierto esfuerzo por parte de diversos autores (especialmente profesionales del ámbito de las Ciencias Sociales y la Sociología) en conceder una especial importancia a este fenómeno como un movimiento que toma como punto de arranque los procesos de apropiación y aprendizaje de los individuos a partir de los cuales forman y delimitan sus maneras de ser (Belloni, 2007). Esta perspectiva ofrece un particular punto de vista sobre esta cuestión fundamental en la vida de cualquier persona.

1 Leticia Porto Pedrosa. Departamento de Sociología VI. Universidad Complutense Madrid (España). lporto@ucm.es
Patrícia Silveira. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho (Braga, Portugal). ana_da_silveira@hotmail.com

Manuel Pinto afirma que la "socialización puede ser concebida –y de hecho, así ha ocurrido- de dos modos diferentes: a partir de la sociedad y los respectivos agentes socializadores o a raíz de los individuos en proceso de socialización y los respectivos mundos sociales" (2000: 67). Para este autor portugués a través de la socialización los sujetos aprenden, elaboran e interiorizan normas y valores propios de la sociedad en la que viven, a la vez que interactúan con el medio y su familia, convirtiéndose en miembros de un sistema social. Pinto considera que algunos de los modelos conceptuales sobre este proceso centran su atención en el papel del adulto y la sociedad, relegando a un segundo nivel la propia acción de los individuos -en este caso, de los niños-, que se limitan a la adopción de los modelos sociales predominantes.

La familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación constituyen las principales instancias que ejercen un papel activo en todo este proceso. Muchos autores coinciden en la diferenciación de dos etapas durante este desarrollo que se produce en la vida de una persona: la socialización primaria y secundaria (Ortega, 2002; Giddens, 2006; Lucas, 2006). La primera tiene lugar en la familia, principal agente de influencia a lo largo de los años iniciales de la vida. En esta fase, los niños aprenden los modos de comportamiento que servirán de base para su aprendizaje futuro. Las nuevas transformaciones sociales han redundado en la disminución de la importancia de la familia, primero mediante la generalización de la escuela, a partir del siglo XIX y, más recientemente, a través de los medios de comunicación, que entran en competencia directa con la familia, que mantenía casi el monopolio de la primera socialización (Ruiz, 2006: 131; Pinto, 2000). En la fase posterior, aparece la socialización secundaria. Ésta tiene lugar tiempo después, asumiéndose en la escuela, entre el grupo de amigos, las distintas organizaciones, en contacto con los medios de comunicación y las nuevas fuerzas socializadoras de los individuos.

1.2. Los medios como agentes socializadores

Estudios recientes demuestran que los medios de comunicación forman parte de la vida de los menores desde muy temprano (Kotilainen, 2011; Richert et al., 2011), conviviendo con los otros agentes e instituciones tradicionales, como la familia o la escuela. Éstos desempeñan un papel esencial en la transmisión de normas y valores que, de otro modo, los más pequeños no tendrían acceso a ellos (García Galera y Pascual, 2005; Belloni, 2007; Richert et al., 2011). Los medios son mecanismos que interfieren en la comprensión de la realidad que perciben los menores (Torrecillas, 2011), siendo considerados como referentes permanentes para su aprendizaje posterior (Marta Lazo, 2005). Tal y como aluden Barra y Sarmento (2006), en un estudio sobre la relación entre los niños e internet, los nuevos formatos de comunicación funcionan como poderosos agentes de socialización, permitiendo a los "usuarios y consumidores apropiarse y atribuir significación a los mensajes e información transmitida en sus contextos de vida y tomando como base genuina sus necesidades, motivaciones e intereses". Los medios, en sus múltiples formatos, permiten el contacto y la familiarización de los niños con aspectos -como mitos, ideas, informaciones- del mundo que les rodea (Silva, 2008), contribuyendo a una mejor comprensión de la realidad.

M. Pinto (2000) considera que la televisión ocupa un lugar destacado en la socialización infantil ya que, más allá de ayudar al niño a integrarse en el mundo de los adultos, constituye un pilar de referencia en el proceso de comprensión y en su conciencia reflexiva como persona. En la opinión de este experto, especialmente en determinados contextos de aislamiento, la televisión puede tener un papel de mediador importante entre lo real y su representación a través de una pantalla.

En la opinión de García Galera (2000), la televisión interviene en el proceso de socialización a través de la transmisión de creencias, valores y costumbres. Esta influencia depende de factores circunstanciales y necesidades de los propios menores, así como de los principios ya adquiridos. Según esta autora, la televisión actúa como agente de socialización al presentar conductas susceptibles de imitación y proporcionar imágenes que pueden provocar acciones determinadas, al mismo tiempo que permite a los niños, desde bien temprano, entrar en contacto con los valores de la sociedad (2000: 75).

La relación que establecen los niños con los medios debe ser analizada teniendo en cuenta la consideración de la familia como importante punto de referencia y espacio de mediación y consumo (Pinto, 2000; Torrecillas, 2011; Del Río, 2004: 286). A este respecto, existen múltiples estudios que reconocen, efectivamente, que la familia es el lugar por excelencia donde se dan habitualmente negociaciones entre los padres y los niños, en lo que al acceso a los medios se refiere (García Galera, 2000; García Galera y Pascual, 2005; Buijzen et al., 2007; Marta Lazo, 2005; Silva, 2008). Afirman Buijzen et al. (2007) que los padres son los principales mediadores del contacto de los niños con los mensajes audiovisuales que se transmiten en la televisión. Para ellos, este papel es fundamental para la gestión de la influencia de los contenidos que se difunden. En este mismo sentido, Marta Lazo (2005) apunta hacia la importancia de este auxilio en los procesos de aprendizaje y lectura activa de los mensajes mediáticos. De tal modo que el resultado se traduce en que los niños y niñas debaten más los contenidos con los padres, contrastando sus propias opiniones en ese proceso de interacción con el medio.

En una investigación realizada por Silva en la que se aborda la relación entre la televisión y los niños (entre 3 y 5 años), algunos de sus resultados concluyen que los pequeños consumen televisión generalmente en compañía de sus padres -o de otros niños-, creando la posibilidad de discutir sobre aquello que ven (2008). Sin embargo, parece que los padres todavía no son muy conscientes de su importante contribución en el proceso de construcción de significados por parte de estos menores, cuya capacidad cognitiva se encuentra todavía en pleno desarrollo.

Por su parte, Pinto (2000), en su estudio sobre lo cotidiano en la vida de los más pequeños y su relación con la televisión, constata que es necesario contextualizar las relaciones establecidas con este medio, teniendo en cuenta las distintas rutinas familiares, estilos de vida, equipamientos domésticos existentes, etc. En uno de los puntos de la investigación, cuya pretensión era evaluar el control sobre la televisión en el entorno familiar, este autor verificó que existe un poder relativo entre la decisión de los menores y el control de los progenitores, además de constatar diferencias entre los niños y las niñas. En lo que respecta a ellos, ejercen un mayor control sobre su consumo mediático; mientras que las chicas dialogan más con sus padres sobre el acceso y consumo a la televisión. No obstante, Pinto subraya que la televisión puede constituirse como una fuente permanente de conflictos en el seno familiar cuando, por ejemplo, se utiliza como "moneda de cambio" para imponer sanciones o premios ante determinadas conductas (2000: 234).

Muchos especialistas coinciden en que se les debe otorgar a los padres la función de ayudar a los niños en la comprensión de esos mensajes mediáticos, promoviendo su autonomía y fomentando esa capacidad crítica ante lo que ven. Pese a que la realidad nos muestra con frecuencia un gran salto tecnológico entre los medios tradicionales y la llegada de los nuevos aparatos y formatos digitales (smartphones, tabletas, ordenadores, videojuegos...). Todos estos cambios generan grandes desproporciones entre las distintas generaciones en cuanto al conocimiento sobre el manejo de esta nueva realidad mediática multipantalla y hace necesario un esfuerzo de adaptación y educación ante este nuevo panorama audiovisual (Pérez-Tornero, 2003; Gabelas y Marta, 2008; García Galera et al., 2008; Pereira y Pinto, 2011: 101-12; Núñez-Ladevéze, 2012; Porto y Ruiz, 2012a: 101-113; 2012b: 185-203; Ortiz Sobrino et al., 2013: 112-135; etc.).

Casi como si de un talento natural se tratase, desde los primeros años, los niños adquieren capacidades básicas y conocimientos prácticos para usar estos nuevos medios, lo que hace que se encuentren en una situación más competente para tomar decisiones (Núñez-Ladevéze, 2012). De este modo también se incrementan las dificultades de los adultos para controlar los usos –y abusos-, con respecto a los contenidos que consumen (Perales, 2012). Los padres ven así que, por un lado, saben que la principal referencia para la socialización del niño radica en la familia, debiendo preparar a los más pequeños para el mundo contemporáneo que también se caracteriza por la presencia de múltiples canales comunicativos; y por otro, asisten a la introducción de estas nuevas formas de relacionarse, entender, aprender, comunicarse... en las cuales los niños se mueven de manera autónoma, a diferencia de sus padres que necesitan formación complementaria ante estos nuevos escenarios. Se produce una situación contradictoria, ya que son ellos los que deben ser mediadores en este proceso para lograr un acceso y uso correctos de estos nuevos contenidos y formatos (Torrecillas y Araus, 2012).

También es cierto que, aunque predomine esta postura en la que se incide sobre la diferencia generacional ante los nuevos medios, desde estas líneas sostenemos que ni todos los padres saben tan poco sobre estas nuevas tecnologías ni los niños dominan tanto el complejo mundo de las pantallas. Es necesario "desmitificar a los nativos digitales" como expertos en los nuevos medios, según sostiene J. M. de Moya (2013).

2. Delimitación del trabajo empírico

2.1. ¿Qué es un grupo de discusión con menores?

En España, la práctica de los grupos de discusión cuenta con gran diversidad de opiniones y puntos de vista, pero siempre bajo unos parámetros comunes. Citamos a Jesús Ibáñez (1979), como uno de sus padres fundadores, para quien el grupo de discusión como técnica de investigación consiste en reunir a un reducido de personas y suscitar entre ellas una conversación sobre el tema objeto de la investigación. Los discursos generados a partir de estas sesiones serán la materia prima para el análisis e interpretación de los resultados posteriores.

En nuestro caso, hemos aplicado -y adaptado- los parámetros tradicionales sobre esta técnica de medición cualitativa en los grupos implementados con niños de 5 y 6 años[2]. Tomamos como base los pasos que propone Miguel S. Vallés sobre la estructura que deben tener estas reuniones (1999: 288), especificando la manera en la que hemos acoplado algunas de estas características *ad hoc* para trabajar con menores.

v. *Propósitos* de la investigación. Nuestro objetivo fundamental se centró en tratar de conocer las percepciones y el grado de comprensión que tienen los menores sobre los contenidos audiovisuales que consumen habitualmente en los medios.

a. *Lugar* de realización. La implementación de los grupos en la ciudad portuguesa de Braga se llevaron a cabo en el Colexio Sagrada Familia (Rúa Sá de Miranda, Braga). En este caso, trabajamos directamente con algunos de los escolares de este centro durante el período no lectivo de finales de junio y principios de julio de 2012.

b. *Moderación*. Una de las claves de este tipo de dinámicas está en la persona encargada de moderar. Ésta debe "hacer hablar" al grupo, pero mucho más importante será saber escuchar, antes que interrogar a los participantes (Colectivo

2 Es importante tener en cuenta que este trabajo empírico se enmarca en una investigación más amplia que contempla la puesta en marcha de 11 grupos de discusión con menores de edades comprendidas entre 5 y 11 años. En este artículo únicamente se describen y presentan algunos de los datos y resultados más relevantes de la realización de los dos grupos con niños y niñas portugueses.

IOÉ, 2010: 82). Es importante evitar la presencia de padres o familiares en estas reuniones, para descartar posibles interferencias en sus discursos.

2.2. Diseño de la muestra de los participantes

El diseño de estos grupos de discusión constituye una parte fundamental en todo el proceso. Algunas de las variables tenidas en cuenta han sido las siguientes:

- *Edad.* En cada uno de los grupos, la selección de los participantes por rango de edad ha sido escrupulosamente seleccionada para obtener una muestra de carácter estructural para la investigación.
- *Sexo*. En este trabajo hemos puesto en marcha grupos sólo con niñas y con niños de manera individual pero también hemos realizado sesiones mixtas.
- *Origen*. Tomamos en cuenta la nacionalidad española y portuguesa, además de muchas otras presentes en algunos de estos menores de origen extranjero (Ecuador, Colombia, Marruecos, Perú, Estados Unidos...) que han intervenido en este estudio.
- *Ideología y religión*. Estos aspectos no han sido tenidos en cuenta a priori, pero a través de la inclusión de diferentes ideologías y creencias religiosas –especialmente determinado por los diferentes países de origen de los participantes- se han dado interesantes reflexiones. No en todos los grupos ha habido rupturas discursivas en este sentido, pero sí en algunas salió a relucir la importancia de estas cuestiones en cuanto a la comprensión de ciertos contenidos audiovisuales según las costumbres y tradiciones familiares en las que han sido educados.
- *Clase social*. Por un lado, participaron niños y niñas de clase social media-baja y baja (incluso, menores en proceso de inclusión social); y, por otro, analizamos el discurso de menores provenientes de familias más acomodadas, de clase media-alta.
- *Hábitat*. Esta categoría se contempla en el estudio pero no con carácter clasificatorio sino como un valor añadido a la información de los propios grupos.

De manera complementaria a estas características:

- En cada grupo de discusión participaron entre cuatro y ocho menores, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años.
- La duración aproximada de cada una de estas sesiones con menores ha sido entre una hora y media y dos horas.
- En estas sesiones contamos con un moderador pero también con un ayudante, como apoyo en grupos donde intervienen los más pequeños.
- Todas las sesiones de trabajo han sido grabadas y trascritas con el fin de poder analizar el discurso y la dinámica de su producción.

2.3. Presentación de los grupos de niños portugueses

En este artículo describimos los rasgos de los dos últimos grupos de discusión que completan esta investigación de carácter internacional. Durante las reuniones previas de trabajo para la preparación de estas sesiones, nos preguntábamos si habría diferencias sustanciales con respecto a los grupos llevados a cabo en España. No podíamos imaginar que las preferencias por los contenidos audiovisuales fueran tan diferentes entre dos culturas tan próximas como son la española y portuguesa. Para elaborar este epígrafe seguiremos a J. Callejo (1995) en su libro *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias* y su modo de presentación de la información recabada a partir de este procedimiento cualitativo[3].

2.3.1. GD.10. Niños y niñas (5 y 6 años), clase social media-alta. Residentes en la ciudad de Braga (Portugal). Realización en Braga, en julio de 2012.

Al comienzo de estos grupos, acostumbramos a preguntarles qué películas o programas infantiles les gustan más, para que cada uno pueda hablar según sus preferencias. Los siete participantes que intervienen en esta reunión coinciden en que muchos de estos contenidos los ven a través de la televisión y los canales temáticos, aunque algunos también cuentan con diferentes películas de dibujos y animación que les gustan, así como diferentes artículos y productos de merchandising generados a partir de estos títulos comerciales.

M - A mí me gusta “Peter Pan”.

3 Todos los fragmentos que se recogen se corresponden con la trascripción literal de las grabaciones originales. Se han seguido los criterios clásicos de trascripción para identificar las intervenciones, de tal modo que, en este caso, la letra “H” se emplea para los niños y la “M” cuando hablan las niñas. Así mismo, se especifican las intervenciones de la “moderadora”. La numeración responde al número del grupo de discusión (GD), según la fecha de realización, y la página en la que se encuentra ese extracto literal en las trascripciones.

H - A mí los Gormitis.
- ¿Y dónde es que los veis? (moderadora)
H - En el Canal Panda.

GD. 10:5
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

El discurso de estos grupos se acompaña de breves proyecciones audiovisuales sobre determinados contenidos infantiles que todos reconocen y la mayoría han visto a través de algún tipo de pantalla. Por ejemplo, en la parte de la película de "Ratatouille" (2007), cuando la abuelita agarra la escopeta y trata de disparar contra las ratas que descubre en su casa, se reproduce una escena con una gran carga violenta protagonizada por una persona mayor. Ante esta situación, se les pregunta qué les ha parecido.

M - Es divertida.
M - Da miedo.
H - Asusta pero yo no tengo miedo.

GD. 10:5
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

Aunque en esta comunicación tan solo podemos recoger algunos ejemplos, en este tipo de respuestas podemos apreciar la diferencia entre ellos y ellas. En un sentido clásico, es frecuente que los niños se muestren más valientes y menos sensibles que las niñas ante determinadas situaciones relacionadas con el miedo o la violencia, por ejemplo. Aunque trabajemos con niños muy pequeños, ya se evidencian desde los primeros años esas marcas de género tan presentes en sus discursos y a la hora de identificarse con sus personajes de ficción. Cuando les preguntamos sobre la película de "Cars" (2006 y 2011) todos quieren ser tan rápidos como *Rayo McQueen* (o *Faísca McQueen*, según la versión portuguesa), mientras que ellas se quedan con *Sally* porque es la más guapa.

- ¿Y quién es *Sally*? (moderadora)
M - Es la abogada del pueblo (…), la chica, la novia de *Rayo*…
- ¿Y por qué os gusta *Sally*? (moderadora)
M - Porque es una chica y es guapa.
- ¿Y por qué a vosotros os gusta *Rayo*? (moderadora)
H - Porque es rápido.

GD. 10:12
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

Por otro lado, se les muestra una parte concreta de "Ratatouille" (2007) en la que se hace uso de la violencia física. Es la escena en la que *Colette* expresa sus sentimientos delante de *Linguini*, y ella malinterpreta su reacción y le propina una fuerte bofetada que le deja en el suelo. Resulta significativo cómo las niñas son capaces de percibir mejor los sentimientos latentes entre estos dos personajes. Por otro lado, pueden llegar a "justificar" determinados comportamientos violentos al compararlos con escenas que han visto en su entorno familiar. Ante este tipo de representaciones y manifestaciones, los niños son menos receptivos. Y vemos otro ejemplo ilustrativo.

H - Son amigos.
H - ¡Amigos!
M - Son novios… porque ella le dice que "a mí me gustabas tú…"
M - Sí, son novios.
H - No, son amigos pero están enfadados.
(...)
- Pero si ellos fuesen novios, ¿por qué se pegan el uno al otro? ¿Qué es lo que pensáis? (moderadora)
M - Bueno, mi madre ya pegó a mi padre y mi padre ya pegó a mi madre alguna vez…

GD. 10:7
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

Pero el rasgo más característico en este grupo de niños y niñas portugueses -que veremos que de igual modo se repetirá el patrón en el segundo- es su clara preferencia por los contenidos relacionados con las telenovelas. En medio de un debate sobre contenidos infantiles de animación ellos desvían naturalmente la conversación hacia algunos de los personajes de una conocida novela portuguesa.

- ¿Qué es lo que les pasa a los personajes malos de las películas al final de la historia? (moderadora)
M - Se vuelven buenos.
H - ... Y *José* murió... (personaje de la telenovela "Rosa Fogo")
- ¿Vosotros veis novelas? (moderadora)
Todos - Sí, sí…

- ¿"Rosa Fogo"? (moderadora)
Todos - Sí, "Rosa Fogo".

GD. 10:8
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

La aparición de "Rosa Fogo" como telenovela emitida en un canal portugués en horario nocturno nos alerta sobre una cuestión novedosa hasta el momento en este trabajo de campo. De tal modo que seguimos indagando sobre esta clase de contenidos televisivos que consumen estos menores portugueses.

- ¿A vosotros os gustan más las novelas o los dibujos animados...? (moderadora)
Todos - Novelas.
- ¿Pasáis más tiempo viendo novelas o viendo dibujos animados o películas? (moderadora)
Todos - Novelas.
- ¿A cuál de vosotros os gusta más ver novelas y pasa más tiempo viendo novelas? (moderadora)
M - Yo.
M - Y yo.
H - ¡Yo!

GD. 10:9-10
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

Hacia el final de la reunión de trabajo, se les pide a los participantes que realicen un dibujo sobre las escenas proyectadas de "Toy Story 3" (2010): el papel de los malos en las historias, los posibles castigos para reparar su error, la muerte de algún personaje, cómo nos sentimos cuando alguien nos abandona.... Y ellos explican sus dibujos.

- ¿Qué es eso azul por encima? (moderadora)
M - Es el cielo…
H - Es que si los personajes se mueren van para el cielo.
- ¿Quién os habló sobre eso? ¿Alguien os habló sobre eso en la escuela, en la televisión, en los dibujos animados…? (moderadora)
H - No sé.
M - En la televisión…
H - En el ordenador.
(…)

GD. 10:17
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

En este grupo de 5 y 6 años de edad se observa una gran cercanía con los medios de comunicación. Aunque son niños muy pequeños se evidencia su familiaridad con la televisión o Internet como agentes de socialización en determinados aspectos emocionales fundamentales en la vida de cualquier persona y especialmente durante los primeros años.

2.3.2 GD.11. Niños (5 y 6 años), clase social media-alta. Residentes en la ciudad de Braga (Portugal). Realización en Braga (Portugal), en julio de 2012.

Aunque no hay grandes divergencias con respecto al anterior grupo, recogemos algunas de las particularidades de esta sesión. Entre estos seis chicos existe un consenso casi total, desde el principio, con respecto al tipo de contenidos que les gustan.

- ¿Cuál es la película de dibujos animados que os gusta más? (moderadora)
H - A mí me gustan las que me hacen reír…
H - "Cars 2".
H - Yo, "Cars 2".
H - Yo, de "Cars 1", "Cars 2" y "Cars 3"
H - No hay "Cars 3"…
H - A mí me gusta "Cars 1", "Cars 2" y después, jugar a la pelota.

GD. 11:3
GD. 11: Niños 5/6, Braga

En cuanto a los matices de género en los productos audiovisuales presentes en todas las sesiones de la investigación, en los grupos que son sólo niños todavía son más acusados. En este caso, se advierte que ellos se hacen fuertes en este terreno y desprecian todo lo que consideran que lleva un sello femenino.

- Y películas por ejemplo como *Rapunzel*… (moderadora)

Todos - Agg, nooo, aggg…
H - Es para chicas.
- ¿Le explicas a tus compañeros por qué son para chicas? (moderadora)
H - A ti te gustan porque tú eres una chica…

GD. 11:4
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Esa terminología de "películas para chicos" y "películas para chicas" parece que es algo extendido en la mentalidad de casi todos ellos porque en los anteriores grupos con niños españoles también estaba presente este aspecto. Tratamos de averiguar qué entienden ellos ante esa dicotomía manifestada de manera reiterada en sus discursos.

- Entonces, chicos ¿qué películas os gustan más? (moderadora)
H - De chicos.
H - De *Rayo*.
H - Y de jugar a la pelota.

GD. 11:5
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Seguimos con esta conversación y ellos explican mejor cuáles son sus intereses a la hora de ver las películas en las que prima la acción o, al menos, es con lo que más disfrutan al ver historias a través de alguna pantalla.

H - A mí me gustan las carreras.
H - Yo quiero lucha.
H - Yo quiero pelea, lucha…

GD. 11:5
GD. 11: Niños 5/6, Braga

El tema de la realidad y la ficción siempre es una cuestión habitual entre los menores. Algunos conciben que lo que ven en la pantalla es "creado" de alguna manera, aunque no todos lo tienen claro y confunden una representación real de un personaje con la propia realidad del mismo. Sería el caso de ver un personaje en Eurodisney y considerar que tiene vida, por ejemplo, como alguno de los niños comenta en esta sesión.

H - Yo sé que todo eso está hecho para la televisión…
- ¿Tú comprendes entonces que lo que ves es fantasía? ¿Que eso no sucede en la realidad, que todo es fantasía…? (moderadora)
H - Sí, que esas películas sólo están hechas para la televisión.
- Entonces, ¿tú entiendes que en la realidad no hay armas, no hay violencia…? (moderadora)
H - Yo vi una película de guerra, sólo que era en los Estados Unidos y estaba a suceder en serio… y el camión cayó…
(...)
H - ¡Los ratones no hablan!
H - Pero *Rayo McQueen* existe, en la Disney...

GD. 11:9-10
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Estos serían algunos de los temas que surgen en estos grupos de discusión con estos menores en torno a cómo los medios de comunicación les ayudan a comprender la realidad que les rodea. Y de nuevo, la presencia de las telenovelas cobra protagonismo en su discurso. Al hilo de otra conversación, uno de los niños introduce un pasaje y varios personajes que intervienen en el guion de la telenovela "Rosa Fogo".

H - Yo ya vi la película cuando murió "la marida" del señor… Yo vi una mujer enterrada (…) van dentro de un cajón…
H - *Diana* cuando estaba en el cajón…
- Eso es de la novela (…) ¿Os gustan las novelas? (moderadora)
Todos - Sí.
- ¿Os gustan más las novelas o los dibujos animados? (moderadora)
H - A mí me gustan las novelas.
H - A mí me gustan.
H - A mí me gustan los Gormitis y jugar a la pelota.

(...)
- ¿Veis siempre todas las novelas? (moderadora)
H - Yo veo "Rosa Fogo".
- ¿Con quién: con tu madre, con tu padre? (moderadora)
H - Con mi madre...
H - Sí, con mi madre.

GD. 11:18
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Vemos que las madres ejercen el papel de acompañante mientras consumen esta clase de programación televisiva. Más adelante, se les insiste si realmente prefieren este tipo de contenidos u otros más acordes a su edad, como podrían ser los dibujos.

- ¿Qué preferís ver, por ejemplo, "Rosa Fogo" o dibujos animados? (moderadora)
H - "Rosa Fogo"
H - "Rosa Fogo" sólo la echan por la noche…

GD. 11:20
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Esta preferencia hacia las telenovelas, así como el reconocimiento de sus personajes llegó hasta tal punto en esta sesión que todos los dibujos de los participantes giraron en torno a este asunto. Ningún fragmento anteriormente proyectado sobre contenidos de animación –ni siquiera "Cars" (2006)- tuvo el suficiente éxito como para que un niño de 5 y 6 años se haya interesado en plasmarla en su dibujo, como sí ocurrió con personajes como *Catarina*, *Agustinho* o *José* de "Rosa Fogo", tal y como podemos ver en la siguiente imagen.

Imagen 1. Dibujos de niños (5 y 6 años) relacionados con "Rosa Fogo"

3. Análisis de los resultados a modo de conclusión

Hasta aquí hemos desarrollado algunos de los rasgos más representativos que hemos hallado en estos grupos con menores portugueses con respecto a los realizados en España. En medio de todas las transformaciones que estamos viviendo durante estas últimas décadas, los medios de comunicación se convierten en instituciones que se encargan de la socialización y formación desde los primeros años. Si la televisión cambió sobre todo a partir de los años ochenta –en Portugal principalmente a comienzo de los noventa- también los contextos de la infancia sufrieron alteraciones con respecto a las estructuras sociales de las familias, así como los valores, las identidades o los modos de consumo (Pereira, 2007: 63).

Investigaciones sobre los hábitos frente a la televisión y los efectos sobre los niños en Portugal revelan unos resultados parecidos a los aquí obtenidos (Pereira, 2006; Guimarães y Pereira, 2010; Pereira y Pinto, 2011: 101-112). También en países como Brasil coinciden estos datos, como por ejemplo el estudio llevado a cabo por L. Camurra y T. Kazuko (2008), en el que "el 50% -de los menores de su investigación- afirman que prefieren las telenovelas", porque manifiestan que son más parecidas a lo real, mientras que los dibujos animados les resultan infantiles.

Con respecto a los resultados obtenidos en los primeros nueve grupos de discusión con menores residentes en España, aunque de diferentes nacionalidades como hemos señalado, los niños portugueses muestran un mayor consumo de telenovelas emitidas en horario nocturno. Por establecer una equivalencia, podríamos decir que el perfil analizado de los niños entre 9 y 11 años, de clase media-baja que viven en España se correspondería con los menores portugueses de 5 y 6 años en cuanto a preferencias de contenidos audiovisuales. Algunos de los mayores que intervienen en los primeros grupos afirman que ven "Aquí no hay quien viva" o "La que se avecina", series españolas de entretenimiento para adultos, mientras que vemos cómo en Portugal esa edad de exposición a contenidos para mayores se reduce considerablemente. Y además, estos menores aseguran consumir esta programación en compañía de sus padres.

En nuestra sociedad, debemos tener muy presente que las experiencias mediáticas de los niños se llevan a cabo en un

contexto global, en el cual resulta cada vez más importante el papel activo de las familias (Livingstone, 1998: 435-456; Bernardes, 2012: 333-348; Torrecillas y Araus, 2012; etc.). En la opinión de Sara Pereira (1999; 2007), las prácticas mediáticas en relación con la familia dependen de factores diversos como el contexto familiar, los valores o intereses personales de cada menor, así como varían en función de la edad y el sexo de estos chicos. Ante este nuevo paradigma mediático, uno de los principales desafíos educativos ante los medios deberán protagonizarlo las familias como agente de socialización de referencia.

Bibliografía

Barra, S. y Sarmento, M. (2006) "Os saberes das crianças e as interações na rede" en Zero a Seis, nº14 disponible en http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776/1539.

Belloni, M. (2007) "Infância, mídias e educação: Revisitando o conceito de socialização" en Perspectiva, vol. 25, nº1, pp.57-82.

Bernardes, F. (2012) "Condicionantes que interfieren en la dinámica familiar en torno a las pantallas" en Jiménez, A. (ed.) Comunicación, Infancia y Juventud, Barcelona, Editorial UOC, pp.333-348.

Buijzen, M., Molen, J. y Sondji, P. (2007) "Parental mediation of children`s emotional responses to a violent news event" en Communication Research, vol.34, nº2, pp.212-230.

Colectivo IOÉ (2010) "¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones" en Empiria, nº19, enero-junio, pp.73-99.

De Moya, J. M. (2013) Los nuevos ídolos de la animación y su impacto en la audiencia infantil" en la *I Jornada sobre Animación Infantil y Protección del Menor*, 17 febrero, ATR, Usuarios de Medios de Madrid, Madrid.

Del Río, P. y Álvarez, A. (2004) Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Gabelas, J. A. y Marta Lazo, C. (2008) Consumo y mediaciones de familias y pantallas: Nuevos modelos y propuestas de convivencia, Zaragoza, Gobierno de Aragón.

García Galera, M. C. (2000) Televisión, violencia e infancia: el impacto de los medios, Barcelona, Editorial Gedisa.

García Galera, M. C. y Pascual, R. (2005) "La televisión como agente socializador ante el 11-M: Percepciones y reacciones de la Infancia frente a los atentados terroristas" en Zer, nº10, pp.173-189.

García Galera, M. C. et al (2008) La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia: Usos, influencias y responsabilidades, Informe para la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Giddens, A. (2006) Sociología, Madrid, Alianza Editorial.

Gonnet, J. (2007) Educação para os media: As controversas fecundas, Porto, Porto Editora.

Kotilainen, S. (ed.) (2011) Children`s media barometer 2010: The use of media among 0-8-year-olds in Finland, Helsinki, Finish Society on Media Education.

Livingstone, S. (1998) "Mediated childhoods: A comparative approach to young people's changing media environment in Europe" en European Journal of Communication, vol.13, nº4, pp. 435-456.

Lucas Marín, A. (2006) Sociología: Una invitación al estudio de la realidad social (2ª ed.), Madrid, Ediciones Universidad de Navarra.

Núñez-Ladavéze, L. (2012) "La investigación sobre comunicación e infancia" en Jiménez, A. (ed.) Comunicación, Infancia y Juventud, Barcelona, Editorial UOC, pp.11-34.

Marta Lazo, C. (2005) "Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: Familia, escuela y medios de comunicación" en Revista Comunicación y Hombre, nº1, pp.19-34.

Ortega Gutiérrez, F. (coord.) (2002) Fundamentos de sociología, Madrid, Síntesis.

Ortiz Sobrino, M. Á.; Ruiz San Román, J. A. y Díaz Cerveró, E. (2013) "Las televisiones y la investigación en infancia y televisión" en Comunicar, Vol. XX, nº40, 1º semestre, marzo, ISSN 1134-3478, pp.112-135.

Perales, A. (2012) "Comunicación e infancia: Analizar para actuar" en Jiménez, A. (ed.) Comunicación, Infancia y Juventud, Barcelona, Editorial UOC, pp. 35-38.

Pereira, S. (1999) A televisão na família: Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar, Minho, Edição Centro de Estudos da Criança.

Pereira, S. (2007) A minha TV é um mundo: Programação para crianças na era do ecrã global, Porto, Campo das Letras.
Pereira, S. y Pinto, M. (2011) "Making sense of TV for children: The case of Portugal" en Journal of Media Literacy Education, vol.3, nº2, pp.101-112.
Pérez-Tornero, J. M. (2003) Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual, Barcelona, Consejo Audiovisual Cataluña.
Pinto, M. (2000) A televisão no quotidiano das crianças, Porto, Edições Afrontamento.
Porto Pedrosa, L. y Ruiz Maus, M. (2012) "La nueva telefonía móvil y los cambios socioeducativos en los menores" en Sphera Pública Educación y Medios de Comunicación, UCAM, Nº12, pp. 101-113.
Porto Pedrosa, L. y Ruiz Maus, M. (2012) "Uso de los smartphones en niños y adolescentes" en Lucas, A. y Cáceres, L. (eds.) Crisis y cambios en la sociedad contemporánea: comunicación y problemas sociales, Madrid, Fragua, pp. 185-203
Richert, R., Robb, M. y Smith, E. (2011). "Media as social partners: The social
nature of young children`s learning from screen media" en Child Development, vol.82, nº1, pp. 82-95.
Ruiz San Román, J. A. (2006). "Familia" en Lucas, A. (coord.) Estructura social:
La realidad de las sociedades avanzadas, Madrid, Pearson Educación, pp.127-149.
Silva, M. (2008) "Criança, escola e TV: Parcerias na leitura do mundo" en Comunicar, vol. XVI, nº31, pp. 325-330.
Torrecillas Lacave, T. (2011) "El lugar de la familia en el proceso de recepción televisiva infantil" en Martínez, P. Los niños y el negocio de la televisión: Programación, consumo y lenguaje, Zamora, Comunicación Social, pp.31-65.
Torrecillas Lacave, T. y Araus, A. (2012) "La educación de las familias para la comunicación en la innovadora cultura digital" en Jiménez, A. (ed.). Comunicación, Infancia y Juventud, Barcelona, Editorial UOC, pp.231-250.

EL DISCURSO DEL AYER Y DEL AHORA EN EL DESPLAZAMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS DE MÉXICO

Roland Terborg, Virna Velázquez e Isela Trujillo Tamez[1]

Resumen

El desplazamiento de una lengua puede ser explicado desde distintos factores, entre ellos las actitudes que tienen los hablantes frente a la misma. Se presenta a través del análisis del discurso de hablantes de lenguas indígenas (HLI) la relación que existe entre dichas actitudes en el discurso y sus lenguas. En México a partir del reconocimiento de las lenguas indígenas como nacionales (2003), se instauran algunas estrategias colectivas a favor de la preservación de ellas. Estas estrategias han mostrado, a lo largo de casi 10 años, una modificación en el discurso de los HLI. De tal manera que las generaciones más jóvenes comienzan a manejar un discurso diferente al de las generaciones mayores. No obstante, todavía es común ver discursos discriminatorios empleados por los mismos grupos segregados. Lo que los hablantes dicen es relevante porque en el pasado, se ha vinculado a las lenguas indígenas con la ignorancia y el atraso. Enfocamos nuestro análisis en el Modelo de Ecología de Presiones como el idóneo por sus características. La finalidad es ampliar el conocimiento que tenemos sobre el desplazamiento y la relación al 'discurso del ayer' con el 'discurso del ahora' en HLI en nuestro país, los resultados que se han obtenido nos permiten ver que las actitudes del pasado todavía se ven reflejadas en algunos hablantes, lo que innegablemente contribuye a acelerar la muerte y desplazamiento de las lenguas indígenas.

Palabras clave: desplazamiento, lenguas indígenas, ecología de presiones, actitudes, identidad

Introducción

El tema del desplazamiento de lenguas indígenas en México, cuenta con diversas investigaciones que han sido abordadas desde factores externos, tales como las políticas lingüísticas (Garza Cuarón, 1997), la migración (Valiñas, 2011), la identidad (Cruz 2009), y en general con el impacto que tiene la modernidad en estas comunidades, pero también desde un enfoque que mira hacia los factores internos. Cuando un grupo lingüístico determinado ha recibido un cúmulo de presiones desde el exterior, con el paso de los años, ellos mismos crean una presión interna que los llega a convencer que el problema de la lengua reside en ellos mismos (Terborg, 2004, 2006, 2008, Velázquez 2008, Terborg y Landa 2011 y Trujillo Tamez 2012). Un asunto importante para explicar el tema del desplazamiento se puede observar a partir de las presiones vinculadas a las actitudes que tienen los hablantes frente a su lengua en relación con otras, toda vez que al elegir un código lingüístico los hablantes expresan también la forma de pensar del grupo.

Bartolomé (1997) discute las identidades étnicas en México y señala una serie de paradojas que usan los hablantes que servirían para expresar lo negativo, tales como policía vs ratero, virgen vs prostituta, blanco vs indio y dos términos que han sido usados tanto por antropólogos como por sociolingüistas: gente de razón vs gente de costumbre. La gente de razón entendida como la gente 'civilizada' y la gente de costumbre como la 'incivilizada'. Comúnmente en el discurso de hace algunas décadas en México las comunidades indígenas han sido denominadas como gente de costumbre, en donde la categoría de indio era una manera de nombrar al colonizado en relación a su colonizador.

No obstante, las cosas han cambiando poco a poco y tras el reconocimiento en 2003 por el gobierno mexicano de la diversidad lingüística que existe en este país, el discurso de algunos hablantes de lenguas indígenas (en adelante HLI) se ha modificado también. Un ejemplo de cómo el discurso se ha transformado conforme a las políticas nacionales es la denominación actual que usan muchos políticos en su discurso en donde a las lenguas indígenas se les llama como lenguas 'originarias' u 'originales' y a sus hablantes como 'los pueblos originales' evitando a toda costa términos como comunidad o pueblo indígena como si fueran términos ofensivos. Otro ejemplo se observa cuando el maestro bilingüe habla del valor de la identidad y cultura de su pueblo, términos institucionalmente legitimizados que corresponden a la política actual del gobierno mexicano, y que en otra época el discurso de este mismo profesor habría sido enfocado a la castellanización e integración de los pueblos indígenas a la comunidad nacional (Bartolomé 1997). Así el objetivo de esta presentación es mostrar cómo las actitudes del pasado y del presente se ven reflejadas en el discurso de algunas personas, específicamente entre los HLI.

1 rterborg@unam.mx

Antecedentes

Las ideas y las creencias se encuentran relacionadas con el medio social que rodea a cada grupo, para comprender por qué un grupo usa o abandona una lengua debemos explicar los fenómenos sociales del entorno del hablante, en donde las experiencias vividas condicionan la forma de pensar de los sujetos al ejercer múltiples presiones sobre ellos. En México a partir del reconocimiento de las lenguas indígenas como nacionales (2003), se observan estrategias promovidas por el gobierno a favor de la promoción y preservación de estas mismas. Estas estrategias han mostrado, a lo largo de casi 10 años, una modificación en el discurso de los HLI. Así es posible ver que los jóvenes de una comunidad indígena usan un discurso distinto al de los adultos mayores. Empero, los discursos discriminatorios todavía se encuentran presentes entre estos grupos.

Hemos señalado que en México la política actual está enfocada al reconocimiento de la diversidad lingüística, no obstante debemos decir también que las condiciones de las lenguas minoritarias se encuentran en etapas diversas. Así, podemos advertir que algunas lenguas cuentan con una situación de mantenimiento lingüístico y tienen todavía cierta fortaleza lingüística, como en el caso del náhuatl, el zapoteco o el maya, sin embargo, existe una gran cantidad de lenguas que están en alto grado de desplazamiento (Velázquez 2008, Terborg y García Landa 2011 y Trujillo Tallez 2012). Si bien los HLI cobraron importancia tras el movimiento zapatista en México y las distintas manifestaciones surgidas en esta misma época, las actitudes en el discurso de estos hablantes mostraron transformaciones sustanciales en término del reconocimiento a sus derechos lingüísticos y culturales. Estos movimientos han marcado una transformación en los discursos de los HLI, sobre todo en los más jóvenes en torno a sus comunidades y a la población general que en su mayoría es hispanohablante. Lo que estos hablantes dicen es importante porque hasta hace unos años se vinculaba a las lenguas indígenas con la ignorancia y el atraso.

Tomamos como referencia 3 momentos importantes en el contacto de lenguas en México: la colonia y la independencia hasta poco antes de la revolución, el periodo postrevolucionario y la época actual. Más que referirnos a una descripción exhaustiva de cada periodo usamos características importantes de cada uno que sirvieron para definir la política indígena y que sirven como justificación de lo que los informantes nos dicen en torno a su percepción y su discurso hoy en día.

Quizá el aspecto más importante a señalar dentro del primer momento remita a la concepción de indio. Esta denominación fue utilizada por los conquistadores para referirse a los habitantes de la república mexicana, usado también como un concepto definitorio de los derechos que podría tener un sujeto. En el discurso oficial se hablaba de 'razas' más que de grupos étnicos, la política en torno a los HLI era de 'civilización' de los indios y se esperaba convertir a la gente de costumbre en gente de razón.

Ya para el segundo momento, El INI (Instituto Nacional Indigenista) tenía como objetivo la castellanización e integración de los indios a través de la educación indígena. La intención de esta organización era 'apoyar' a los grupos étnicos a través de la transición de la lengua indígena hacia el español a fin de 'dar las mismas oportunidades' para todos.

Finalmente nos remitimos a la época actual que como ya ha sido señalado se podría ubicar tras el estallido de la rebelión zapatista en Chiapas, la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas que tiene como finalidad la regulación de las políticas a favor de estos grupos, se retoman conceptos como cultura, identidad, lengua y derecho como aspectos fundamentales del discurso oficial.

Partimos del análisis usando el Modelo de Ecología de Presiones, con esta discusión queremos contribuir al conocimiento que existe sobre el desplazamiento y su vínculo al discurso 'del ayer' con el 'del ahora' en HLI en México. Mostramos que aunque el discurso se ha ido modificando todavía se pueden ver actitudes del pasado que se ven reflejadas en el discurso de algunos hablantes, lo que contribuye para que las lenguas indígenas se sigan desplazando.

De acuerdo con la ecología de presiones, interactuar equivale a una acción, que como cualquier cosa en el mundo está originada en múltiples presiones que tienen los individuos o en nuestro caso los hablantes para actuar o para hablar. Por lo general, las presiones están basadas en intereses dados que se modifican constantemente a través de las presiones que tienen los hablantes lo que los lleva a la acción. Podemos mencionar que el estado del mundo es parte del contexto del hablante, puesto que las experiencias, buenas o malas, que tienen los hablantes forman parte de dicho estado. En el estado del mundo, también se pueden incluir aquellas cosas que lo van a modificar, al referirnos a las lenguas la 'competencia' del sujeto es parte de sus herramientas del lenguaje (Terborg 2006).

No obstante, el término competencia ha sido criticado por Terborg y García Landa (2011:29-61) por describir sobre todo un concepto individual más que colectivo; dado que la comunicación es un evento socialmente compartido, construido entre individuos para acercarse al mayor éxito en la comunicación, es mejor usar el término 'facilidad compartida' o 'máxima facilidad compartida' (MFC) que se refiere a una forma que sirve a dos o más individuos para lograr el mayor éxito en su conversación. Este concepto también es útil porque no representa a una sola lengua o código sino que puede coincidir con varias, en una mezcla de lenguas. La MFC se construye con cada conversación que el individuo tiene, representa una de las presiones que determina la elección del código en la conversación de un grupo determinado.

También usamos a las presiones y los intereses que están estrechamente vinculados porque cuando hablamos de ellos en términos ideológicos nos remitimos a aquellos grupos a los que nos interesa pertenecer. El concepto ideológico nos vincula a los valores o creencias que los individuos tienen. Entonces, un evento comunicativo en una situación de conflicto

lingüístico como el nuestro, puede mostrar las presiones que hayan influido en las acciones de los individuos y por ende, en la elección del código lingüístico.

El concepto de actitud que proponemos, se relaciona con las ideologías y los valores que muestran los comportamientos, opiniones e ideas que las personas tienen frente a diversas situaciones o personas. El Modelo de Ecología de Presiones nos permite acercarnos y ver las situaciones de desplazamiento que viven las lenguas indígenas por el español. Este modelo destaca que las presiones que tienen los hablantes derivan de los intereses que ellos mismos consideran como importantes o no y al hacerlo muestran sus necesidades, valores o creencias e ideologías.

De esta manera podemos proponer una clasificación de las presiones para un análisis de las acciones comunicativas de un hablante en una situación determinada. Las presiones que emergen como resultado de los intereses del mismo hablante son las necesidades, ideologías, valores y creencias de cada individuo o grupo. Como presión que emerge del estado del mundo, en este momento, solamente identificamos lo que llamamos MFC. (Para más detalles sobre la ecología de presiones remítase a otras publicaciones Terborg, 2006; Terborg y Gracía Landa, 2011; 2013).

El análisis

Basamos nuestro estudio en el discurso de 6 hablantes del otomí de San Cristóbal Huichochitán en Toluca, estado de México: Jovita (27 años), Santiago (41 años) y Ana (25 años) que representan el discurso del 'ahora' y Ernesto (56 años), Juana (56 años) y Guillermina (38 años) que representan el discurso del 'ayer'. Los primeros 3 con escolaridad de secundaria y los últimos 3 con primaria.

Los siguientes segmentos refieren a aquellos hablantes que manifiestan un discurso del pasado a través de sus malas experiencias, como en el siguiente caso de Ernesto:

> ERNESTO: Porque se van - este - SE VA CIVILIZANDO NUESTRA GENTE - por ... las escuelas, ... por nuestra propia educación - ora - desde luego allí - es que tienen que le alcanza - va - este ... - Se va preparando - Va sobresaliendo ¿no? - y entonces ... yo tuve la dicha también ... de ser uno de ELLOS.

Este segmento muestra el término de 'civilizado' y lo usa como una característica que no tiene su gente que equivale a aquellos hablantes de la lengua, él dice que la gente se va civilizando queriendo decir que aún no lo están del todo y que incluso él mismo tuvo que pasar por este 'proceso'. El uso del verbo civilizar pertenece al segundo momento aquí descrito que implica que 'el indígena' tiene que cambiar para sobresalir. Las presiones que determinan este discurso son principalmente los valores.

> JUANA: ( ) mi esposo - la escuela que puso - pues - pusieron así ( ) más arriba que se cambie toda la comunidad - porque ( ) ((varias voces)) iba a seguir todo - en otomí - pero ahora ya - ya - gracias a dios - ya han cambiado todo - y ya no - ya no hablan en otomí.

Juana también usa el discurso del pasado en su conversación, ella describe como alguna persona en la escuela quería cambiar a la comunidad, las expresiones que denotan que incluso ella misma está convencida que lo mejor es que no se siga hablando la lengua se ve reflejado en las frases: 'gracias a dios' y 'ya no hablan en otomí'. Ella percibe el cambio de uso de la lengua otomí por el español como algo positivo. Ella también maneja el discurso 'del ayer' que demuestra las presiones de los valores y de las necesidades.

> GUILLERMINA: Entonces - por eso - este - pues por lo mismo - este - ya casi los jóvenes de aquí - YA - BUENO - SIENTEN QUE NOSOTROS YA ESTAMOS UN POQUITO SEMI CIVILIZADOS porque estamos hablando en ESPAÑOL. - Y SÍ - los niños de aquí SÍ LE ENTIENDEN - Le entienden - nada más que ya no hablan como nosotros.

En el caso de Guillermina, ella señala la relación que existe entre los mayores y los jóvenes y dice que ellos los perciben como 'semi civilizados' y lo vincula a su uso del español, término que fue usado en el discurso 'del ayer' además ve que los niños sólo entienden la lengua y ya no pueden hablarla como los mayores sin que se reflexione que en la transmisión de la lengua los adultos juegan un rol importante y que se ha dejado de lado. Ella siente las mismas presiones que Juana y Ernesto pero también refleja un cambio en la MFC que ha cambiado.

Se podría pensar que a mayor conocimiento de una lengua sus hablantes debieran sentirse orgullosos de de ella, este no es el caso de Ernesto, Juana y Guillermo, ellos muestran en su discurso expresiones 'del ayer' como una auto justificación de porque dejar de hablar la lengua otomí es más conveniente. Así, cuando se habla de lenguas indígenas se muestra una situación en desventaja por ser ellas de grupos minoritarios que se encuentran en una situación de conflicto con el grupo mayoritario que es el español. Junto con las presiones mencionadas, en los tres casos también influyen fuertemente las presiones emergidas de las necesidades.

Veamos ahora algunos segmentos de los 3 informantes que representan el discurso 'del ahora', Jovita dice que:

> JOVITA: Pues - a veces - o que las indias y que no sé qué - pero pobrecitos - porque ellos también descienden de allí mismo - no - porque sean de Toluca - de ciudad - crean que - pues - son GRINGOS - o algo así - pues - todos los que somos de aquí provenimos de los indios ¿no? - o sea - porque así - de los indios - ay que eres muy india - o quién sabe qué. - pero pues - ay pobrecitos.

Ella reflexiona sobre el discurso oficial, narra el tratamiento negativo hacia los hablantes del otomí, usa algunas nociones como 'india' que corresponde al discurso del 'ayer' y critica a las personas que las usan como 'pobrecitos'. Al hacer esta crítica ella reconoce que su lengua es importante. No siente la misma presión que emerge de las necesidades como en el caso de los primeros casos. Su dominio del español ya no es obstáculo para su vida laboral. La presión que siente en este momento más bien es el valor del discurso nuevo, el valor que favorece a la lengua otomí.

> SANTIAGO: Sí, yo ( ) yo inclusive decirlo, les he dicho ¿por qué se avergüenzan? Venimos de allá - yo sé que tú hablas otomí. ¿Por qué dices aquí que no sabes? ¡Tú dí que sí sabes! ¡Tú di que eres de allá! No pero ¿qué van a decir? ¿Qué van a decir qué? ( ) simple y sencillamente lo que ... lo que aprendimos, en ninguna escuela lo van a ( ).

Al igual que Jovita, él reflexiona sobre las actitudes de los hablantes del otomí hacia su lengua y usa en su discurso aseveraciones que dejan ver que él se siente orgulloso de ser hablante.

> ANA : Ah SÍ -sí ha habido - pero sí - no en toluca -también incluso aquí con la escuela secundaria - llegó el señor director - y cuando ( ) empezó a llegar - entonces él - este señor ya empezó a decir - no - que estos indios - que estos quién sabe qué - fue cuando ya todo mundo se ofendió más bien toda la gente que se encontraba allí.

En este segmento Ana habla de la incorformidad por parte de la población frente a una autoridad educativa (que a sus ojos representa el discurso oficial) al referirse a ellos como 'indios' como se ha discutido el término se refería en el discurso del pasado a una situación peyorativa; al hacerlo, critica el trato que se le ha dado a las personas que hablan el otomí. Ella es la hija de Ernesto y Juana que representan el 'discurso del ayer'. Igual que Jovita y Santiago, también Ana siente presión que emerge del valor del discurso nuevo, y favorece a la lengua otomí.

En algunos hablantes las actitudes por conocer una lengua son positivas, los hablantes entienden que conocer su lengua les podría dar algunos beneficios. Son los discursos de Ana, Santiago y Jovita los que mejor manejan el discurso 'del ahora', este discurso coincide con su conocimiento del español, pues ninguno tiene problemas al hablarlo. Ellos pueden pasar como hablantes monolingües del español. Su postura es muy crítica frente al maltrato hacia los hablantes del otomí y hacia la autocensura de los demás.

Conclusiones

Si las presiones de las ideologías y de los valores modulan de manera directa o indirecta las prácticas sociales y su discurso a través de las creencias de los grupos, en un marco social, lo que el hablante dice juega también un papel importante en la reproducción ideológica, porque a través del uso de la lengua es que las formulan.

En México, la lengua de interacción es el español, las lenguas indígenas han dejado de tener funciones comunicativas suficientes sobre todo en el centro del país, por esto se podría decir que el uso se reserva para la propia comunidad y no en todos los dominios. En este entorno, el modelo ecología de presiones muestra por un lado las presiones que emergen de las necesidades, y, por el otro lado los valores que hacen emerger ciertas actitudes que desarrollan los individuos son en muchas ocasiones negativas hacia su propia lengua.

Como pudimos mostrar en esta presentación, Ana, Santiago y Jovita son quienes mejor conocimiento del español tienen y quienes conocedores de sus lenguas manejan el discurso actual en México que es crítico frente a los hablantes y los no hablantes, ellos manifiestan su oposición a la desigualdad en su discurso y usan su conocimiento del mundo para manifestarlo.

A diferencia de Jovita, Santiago y Ana los entrevistados Ernesto, Juana y Guillermina no manejan el discurso 'del ahora' ellos mayormente se ubican en el discurso 'del ayer', ese que era discriminatorio, ellos muestran sus actitudes a través de lo que señalan y lo que representa su conocimiento del mundo cuando fueron maltratados por ser hablantes de una lengua indígena, minoritaria, y no dominar el español, aun así en estos segmentos no pudimos observar que ellos relataran experiencias de crítica hacia aquellos, nosotros los que hablamos el español, frente a dicho maltrato.

El discurso de este segundo momento sobrevive, principalmente, en aquellos que han tenido que aguantar el trato que subyace al discurso de la misma. Las presiones que tienen los miembros en cada grupo son parcialmente distintas y hacen emerger diferentes discursos y actitudes. El primer grupo, representado por Ana, Santiago y Jovita, por ser hablantes de español les proporciona muchas ventajas frente al segundo grupo que no tienen el dominio de español que el primer grupo, representado por Ernesto, Juana y Guillermina.

Bibliografía

Bartolomé, M. (1997). Gente de Costumbre y Gente de Razón. México: Siglo XXI.

Cruz Ignacio, Gabriel (2009) El diseño ético de la intencionalidad en narrativas autobiográficas: un acercamiento desde la reflexividad sociolingüística. Tesis de maestría. UPN. Oaxaca.

García Cuarón, Beatriz (1997) Políticas lingüísticas en México, UNAM México

Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) (2008). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. México: Diario Oficial. Consultado el 9 de enero de 2008 en: http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

Terborg, R. (2004). El desplazamiento del Otomí en una comunidad del municipio de Toluca. Tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Terborg, R. (2006). "La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español". En Forum Qualitative Social Research. Consultado el 4 de diciembre de 2007 en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm

Terborg, R., García Landa L. y Moore P. (2006). "The Language situation in Mexico" en Current Issues in Language Planning. Vol 7. No. 4. Multilingual Matters. USA.

Terborg, R. y L. García (Coord.) (2011). Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

Terborg R. y García Landa L. (2013) "The Ecology of Pressure: Towards a Tool to Analyze the Complex Process of Language Shift and Maintenance" pp.219-239 en Àngels Massip-Bonet and Albert Bastardas-Boada (Eds.) (2013) Complexity Perspectives on Language, Communication and Society Editorial Springer. Heidelberg.

Trujillo Tamez, I. (2012). La vitalidad lingüística de la lengua ayuk o mixe en tres comunidades: Tamazulapam del Espíritu Santo, San Lucas Camotlán y San Juan Guichicovi. Tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Valiñas, Leopoldo (2011) "Historia lingüística: migraciones y asentamientos. Relaciones entre pueblos y lenguas" en Barriga Villanueva, R y P. Martín Butragueño (2011) Historia sociolingüística de México Vol. 2 México: COLMEX.

Velázquez, Virna (2008) Actitudes lingüísticas hacia el matlazinca y el atzinca: desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México. Tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

LA SITUACIÓN SOCIOLABORAL DE LOS PERIODISTAS ESPAÑOLES EN EL MOMENTO PRESENTE

Juan-Francisco Torregrosa Carmona y Carmen Gaona Pisonero

Resumen

En este texto se realiza una evaluación crítica de la bibliografía y demás fuentes documentales que han estudiado al periodista como sujeto profesional, desde la óptica de la sociología, la política o la propia empresa informativa, entre otros enfoques diversos.

También se aborda la evolución experimentada por el colectivo de periodistas profesionales en España en los últimos decenios hasta llegar a la situación en la que se encuetran en la actualidad. Los periodistas nunca han gozado en su conjunto de unas condiciones económicas y laborales especialmente ventajosas. Sin embargo, esa realidad se ha acentuado en la medida en que la crisis económica está afectando especialmente al colectivo de los periodistas españoles. Según datos de la FAPE (Federación de Asociaciones de la Prensa de España), desde 2008 han perdido su empleo más de 8.800 personas (fuente: Observatorio de la Crisis de la FAPE), lo que convierte al colectivo de informadores en el segundo más castigado, tras el sector de la construcción.

Palabras clave: Periodismo, Ciencias de la Comunicación, España, crisis económica, Sociología de las profesiones

1. Introducción al tema objeto de estudio. Periodismo, formación y profesión en España.

En este trabajo se aborda la evolución experimentada por el colectivo de periodistas profesionales de España en los últimos decenios hasta llegar a la situación en la que se encuentran en la actualidad. El enfoque es primordialmente desde la Sociología de las profesiones y las Ciencias de la Comunicación, sin descuidar otros aspectos relacionados.

Como ámbito directamente relacionado, se plantea también el estudio de la situación actual del mercado profesional correspondiente a las titulaciones propias de las Ciencias de la Comunicación (Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, y Periodismo), si bien especialmente en lo que se refiere a la realidad socioeconómica de los periodistas.

En íntima conexión con el mercado profesional se encuentra la formación reglada de los periodistas y el resto de profesionales de la información y la comunicación. De ahí que resulte preciso conocer las necesidades a las que debe dar respuesta la enseñanza superior para lograr el objetivo de una adecuada preparación académica de los futuros profesionales del periodismo, en una profesión de cuya evidente crisis también debe aprender la enseñanza universitaria, e incluso realizar una cierta autocrítica.

En este sentido, es necesario hacer un recorrido para conocer la evolución experimentada por la enseñanza formal del periodismo en España y reivindicar la meta inaplazable de abordar una revisión crítica de diversos aspectos; entre ellos, en primer lugar, del papel de las empresas y la reflexión sobre los nuevos y los clásicos perfiles profesionales. Un elemento de indudable importancia viene determinado por la dimensión formativa y académica. El llamado Proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que están implicados casi cincuenta países del viejo continente, pretende precisamente que el alumno aprenda, que se implique, que cuestione, que busque, que amplíe, que piense… y en primer plano el objetivo absolutamente justificado de que participe activamente en el aula. Superando así la llamada "lección magistral" por parte del profesor como único método de transmisión de conocimientos especializados.

Es de esperar que al final todo el nuevo y ya vigente modelo de transformaciones, transformaciones en principio relevantes e intensas, no acabe siendo un modelo que haya que calificar como *gatopardiano*: que todo cambie (aparente y formalmente) para que todo (en el fondo) siga igual. Especialmente teniendo en cuenta la notable falta de financiación de la universidad española.

Entrando más de lleno en la cuestión que nos ocupa, en la actualidad los periodistas se han convertido mayoritariamente en esos precarios poderosos de los que habla en diversos trabajos académicos el profesor Félix Ortega (2000, 2006, 2008): "El periodista español es como un dios Jano: frágil y precario de puertas adentro de los medios de comunicación, engreído y prepotente de puertas afuera. Frágil debido a las características estructurales de la profesión, que podemos sintetizar en los tres aspectos siguientes: la situación laboral, las relaciones con las empresas y la élite periodística, y finalmente el tipo predominante de organización profesional" (Ortega, 2008: 232).

Toda una serie de paradojas de inmenso calado que afectan a la mayor parte de los trabajadores del periodismo en España y, también es verdad, en otros países incluso alejados geográfica y culturalmente.

Aunque resulta muy real lo que asegura el veterano columnista de prensa y maestro de periodistas Manuel Alcántara al decir que "el periodismo es un oficio de juglares", no lo es menos que ese oficio tiene mucho de profesión. Una profesión que atraviesa, desde el punto de vista laboral, por su peores momentos desde la restauración de la democracia en España a finales de los años setenta del paso siglo XX, cuando nacen, por cierto, las primeras facultades universitarias de periodismo en el país.

Un dato de extraordinaria elocuencia permite resaltar estas afirmaciones: el hecho de que hace ya más de un decenio un número superior al ochenta por ciento de los periodistas en ejercicio eran menores de cuarenta años (Ortega y Humanes, 2000).

Este panorama se traduce claramente en desinformación, en disminución de la calidad periodística y en precariedad laboral, que afecta en especial a los jóvenes periodistas, o lo que es lo mismo, a la mayor parte de la profesión.

"Mi precariedad es tu desinformación", rezaba de forma muy gráfica, acertadamente, el lema de una asamblea anual de sindicatos españoles de periodistas de las muchas celebradas para denunciar públicamente la situación de indignidad laboral que sufren miles de informadores en España (en consonancia, es cierto, con prácticamente todos los sectores profesionales del país).

Sin embargo, de esas situaciones no suelen hacerse demasiado eco los propios medios de comunicación en los que los afectados desempeñan su labor. Por algo se afirma con convicción casi desde tiempo inmemorial que "perro no come perro". Una situación histórica que está cambiando progresivamente en los tiempos actuales, especialmente gracias a la proliferación de nuevos medios digitales presentes en Internet, así como a los mayores esfuerzos realizados por las asociaciones profesionales y los recientes sindicatos de periodistas.

Podemos afirmar que hemos desarrollado, además, nuevos males (la discriminación se encuentra instalada en lo más profundo de la profesión periodística). Así, en el 2001 la Federación Internacional de Periodistas (FIP) puso de manifiesto el dato de que pese a que las mujeres constituyen un tercio de la fuerza laboral dentro del sector, únicamente el 1% de los puestos directivos contaban con ellas en dichos niveles máximos de responsabilidad.

Sí parece haber mejorado la valoración que se hace desde la propia profesión respecto a la formación universitaria, lo que podría ser un reflejo o una consecuencia del mayor número de titulados en la especialidad que ejercen hoy la profesión en España, siendo prácticamente inexistentes las incorporaciones de periodistas sin carrera universitaria, frente a lo que ocurría hace veinte o treinta años, incluso en medios de comunicación públicos, lo que era considerado por muchos un inaceptable "intrusismo" profesional.

El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) ha comprobado que en el año 1999 el 70% de los entrevistados decía tener terminada la Licenciatura (Humanes, 2005: 13), cifras muy superiores a las que manejaban los investigadores sólo unos años antes.

Por lo que tiene que ver directamente con su empleo, con su desempeño profesional más cotidiano, los periodistas viven en la actualidad "una situación de emergencia laboral y de credibilidad", a tenor del diagnóstico procedente de los datos presentados en las sucesivas ediciones del Informe Anual de la Profesión Periodística, realizado desde 2010 por la Asociación de la Prensa de Madrid (APM), miembro de la Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE).

El estudio del citado año, que refleja el deterioro de las condiciones laborales y profesionales de los periodistas según lo percibido por ellos mismos (1.000 entrevistados) y por los ciudadanos (1.200 hogares encuestados) dibuja una profesión periodística atascada en una coyuntura sin precedentes que ya en aquel momento la colocaba en una difícil posición de debilidad.

De acuerdo con las conclusiones del Informe, el desempleo dejó de ser el primer motivo de desvelo de los periodistas españoles, pese a los 5.564 profesionales registrados en los servicios públicos en septiembre de 2010 y los más de 3.500 puestos de trabajo afectados que figuraban ya ese año contabilizados en el Observatorio de la Crisis, dirigido por la propia FAPE. Después se han unido muchos más, con decisiones como las anunciadas por el Grupo Prisa en enero de 2011, editor de El País, de despedir a 2.500 trabajadores, 2.000 de ellos en España. Y en 2012 a 129 de los periodistas más experimentados y prestigiosos de esa cabecera. En el presente año 2013, según el mencionado Observatorio, son cerca de 10.000 los periodistas que han perdido su empleo en España desde el inicio de la crisis en 2008 (con cifras registradas desde noviembre de ese año). También han sido relevantes los EREs de Unidad Editorial (El Mundo) y Telemadrid, así como la desaparición de la cadena ABC Punto Radio.

La cifra a fecha 8 de abril de 2013, era de 9.819, de ellos 4.888 correspondientes al año 2012, unas cifras que no incluyen las previsiones ni los EREs no llevados a cabo pese a estar ya firmados o presentados). Como dato igualmente relevante, cabe indicar que ya existen dos provincias españolas en las que no se publica ningún periódico en papel: Cuenca y Guadalajara.

La Federación nacional de periodistas, ya aludida, alerta de que se está sufriendo una "devastación de la profesión periodística" y de que el despido de los profesionales más consolidados empobrece la calidad de la información y, por ende, de la propia democracia. (Otro problema es el de las llamadas "ruedas de prensa sin preguntas", o las comparecencias a través de pantallas de televisión, en las que tanto gobiernos como partidos de la oposición reducen a la prensa a mera comparsa).

El número de informadores afectados por cierres o despidos, la citada organización gremial, la FAPE, lo considera consecuencia directa de la actual crisis económica, que se ha venido a sumar a otros males ya existentes en la profesión,

como la precariedad laboral de parte de los que sí conservan su empleo o el mencionado "intrusismo" laboral, que constituye hoy otra de las principales quejas de los periodistas profesionales.

Respecto a la remuneración por el trabajo realizado en la prensa en sentido amplio, del análisis de 50 convenios colectivos que afectan a unos 17.000 periodistas, se desprende que el sueldo medio de los periodistas asciende a 30.000 euros brutos anuales.

El dato revela que las condiciones de trabajo de las áreas digitales, con salarios "mileuristas", comienzan a extenderse a otros soportes. El 66% de los periodistas encuestados señala que la crisis ha reducido su sueldo, degradando también la situación contractual con la disminución del número de contratos indefinidos (0,9%) y un aumento de los contratos temporales (al pasar los mismos del 8% al 13,7%).

La remuneración de los periodistas con convenio asciende a 35.000 euros anuales de media en España (Fuente: Federación de Asociaciones de Periodistas de España, FAPE, 2010). El gran problema es que hay miles de periodistas que están fuera del mismo, al tratarse de "free-lance" y colaboradores a la pieza, un colectivo muy amplio cuya situación atraviesa sus horas más bajas en la actualidad, tanto en lo que tiene que ver con las retribuciones como con otras aspectos laborales básicos.

Por lo que hace referencia a los trabajadores autónomos (la mayoría de periodistas son autónomos a la fuerza, porque no les queda otro remedio, pero para muchos incluso eso es hoy un lujo que no se pueden permitir); según datos del último Informe Anual de la Profesión Periodística de la FAPE, presentado en 2012, los salarios están más repartidos que entre quienes trabajan con una nómina de empresa, pero ni mucho menos son cifras mejores.

El 34% de los trabajadores cobra entre 1.000 y 2.000 euros mensuales, y el 32% dice tener un salario inferior a los 1.000 euros. Tan solo el 15% gana entre 2.000 y 3.000 euros, un porcentaje similar a los que reciben más de 3.000.

La situación no tiene perspectivas de mejora: el pasado mes de febrero de 2013, la Asociación de Editores de Prensa Diaria de España (AEDE), solicitó una bajada del diez por ciento para todo el sector en los salarios del próximo IV Convenio de Prensa Diaria, una medida que los trabajadores rechazan frontalmente. Se considera que los periodistas con convenio son aproximadamente la mitad de los que ejercen, unos 15.000 o 17.000.

Otro problema es el de los "falsos autónomos", contratados incluso para medios de titularidad pública a través de productoras, algunas de las cuales están prescindiendo sobre todo de operadores de cámara de televisión que se quedan al ser despedidos sin indemnización y sin derecho a prestación por desempleo, pese a llevar trabajando en algunos casos más de diez años para la misma empresa en régimen de dedicación completa y exclusividad, una práctica abusiva denunciada por la propia FAPE.

Un caso real de febrero de este año 2013: un reconocido y longevo diario nacional busca corresponsal en una provincia española (andaluza para más señas): ofrecen treinta euros por página publicada (y no asumen ningún gasto de teléfono, gasolina, etcétera). Varios periodistas veteranos en paro aseguran que "eso significa, literalmente, pagar por trabajar". Debe tenerse en cuenta que la mayoría de diarios nacionales han cerrados sus ediciones autonómicas, con lo que las crónicas, entrevistas, reportajes y otros textos publicados bajan considerablemente.

Volviendo al ámbito estrictamente académico, tan relacionado con el profesional, se detecta un desajuste entre la oferta y la demanda. En las 37 universidades, entre públicas y privadas, que impartían la titulación de la Licenciatura, ya casi por completo en extinción, o el nuevo Grado de Periodismo en España, estudian un total de 18.681 alumnos. En el curso 2010-2011, de los 2.906 alumnos que terminaron la carrera, el 70% fueron mujeres y el 30%, hombres (datos de la revista "Periodistas", de la FAPE).

Ha de tenerse en cuenta que los cálculos habituales sitúan en el entorno de las veinte o veinticinco mil personas, treinta mil todo lo más, el número de los periodistas en ejercicio, con lo que es fácil comprender que el ritmo que proporcionan los números de matriculados actuales hace que cada lustro o incluso cada cuatro años haya un número de egresados similar al de quienes están ya trabajando en el sector (cada vez menos numerosos a causa de los recortes y los despidos generalizados).

Supone una evolución espectacular desde mitad de los años setenta, cuando nacen las actuales facultades de Ciencias de la Información y de Ciencias de la Comunicación, un momento en el que el número de demandantes de empleo en este campo resultaba muy bajo en comparación con el de hoy, si bien también debe considerarse que había un menor número de puestos de trabajo disponibles como periodista o desempeño similar. Pero, pese a ello, el desequilibrio es realmente notable. De ahí que desde la propia Academia se insista en que España ha creado al día de hoy una "burbuja" universitaria en estudios como los de Periodismo y Comunicación que plantea numerosos problemas.

2. Incertidumbres en el ámbito de la comunicación profesional.

La actual indefinición en el modelo empresarial informativo se debe a diversos factores que intentaremos abordar a continuación. Entre ellos, el debate sobre la calidad de los contenidos informativos ocupa siempre, por derecho propio, un papel central en muchas de las cuestiones más directamente implicadas en el sector de la comunicación profesional periodística. Un buen trabajo sobre este tema es el firmado por Juan Varela, "El fin de la era de la prensa", en *Cuadernos de Periodistas.* (Núm. 8, octubre de 2006. Asociación de la Prensa de Madrid, APM, pp. 17-50).

Ahora bien, lo que no resulta tan frecuente es reconocer la clara vinculación que existe entre la precariedad laboral y la baja calidad de la información ofrecida al público receptor.

La convergencia tecnológica y empresarial que facilita y aumenta exponencialmente la revolución digital tiene una víctima clara: el periodista.

Las encuestas periódicas de organismos como el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) indican de forma reiterada que la de periodista es una de las profesiones peor valoradas en España, junto con los políticos, con quienes se relaciona desde el imaginario colectivo (en tanto que la más estimada es la de profesor universitario). Así ha ocurrido en este mismo año 2013.

Bien es cierto que algunos otros estudios recientes de otras entidades profesionales parecen arrojar unos resultados algo mejores. En concreto, la encuesta sobre la población general realizada a 1.200 hogares por parte de la FAPE muestra una mejora respecto a la imagen social de la profesión. El 40,9% la considera muy buena, frente al 39,3% de 2009, pese a que todavía son mayoría los que la valoran como regular (46,5%).

Como ha señalado en su análisis sobre los medios Carlos G. Reigosa (2004: 17): "Los que informan para desinformar tienen a veces éxito y logran convertir un diario o una radio en un medio de comunicación que como ellos desinforma. Pero también ellos saben que a la postre nadie puede engañar a todos todo el tiempo. Al final, el periodismo se revuelve y gana. Ésa es su grandeza. Y la esperanza social que representa".

La misión y justificación del periodista, de su labor, no es otra que la de informar, una labor desde luego compleja y arriesgada que se encuentra, tal y como señalara Kapuscinski en su obra *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo* (2005) ante dos realidades existentes: la física, la acontecida y, por otro lado, la realidad representada.

El peligro es que prevalezca esto último y que sea más real la narración que los hechos, más real la verdad mediática que la vivida en carne propia. El periodista polaco recientemente desparecido abordó un tema apasionante: la verdad como relación intrínseca y siempre conflictiva respecto a la información periodística y su comunicación pública.

Si el periodismo pierde definitivamente la calle, la crisis será permanente e irreversible. Ya no se tratará de una coyuntura más o menos duradera, sino de un camino de difícil retorno en el medio e incluso en el largo plazo.

En este sentido, un discurso negativo hablaría de las rutinas que se derivan de las nuevas tecnologías; reciclaje y reaprovechamiento de contenidos de todo tipo sin acudir a las fuentes originales o documentales, estaríamos ante el *Presentismo*, Continuismo, Propagandismo.

Como asegura el intelectual italiano Furio Colombo (1997: 52), "un periodismo que acepta vivir con una memoria corta de los hechos, tal como aparecen en un día determinado, y con la versión que de ellos han ofrecido sólo las fuentes interesadas, es un periodismo mutilado que se pone en manos de las partes enfrentadas".

A la hora de realizar el análisis de la situación del periodismo en España, desde el plano de la formación, vemos que nuestros males no son tan diferentes a los existentes en otros lugares del mundo, en especial respecto a América Latina. Sobre todo por el hecho de que la base o estructura de influencias es la misma: naturaleza del periodista (características personales, actitudes, valores y creencias), influenciado por factores internos: profesionalización y formación, las condiciones laborales y las prácticas asociativas, funcionando las Universidades, las asociaciones y los empresarios como agentes intermedios involucrados de forma destacada. Junto a estos elementos, el sistema económico, el político y los fenómenos sociales. Al margen de las particularidades de cada continente y de cada país, lo cierto es que los grandes males de las Facultades universitarias de Ciencias de la Comunicación serían similares en distintas latitudes. Es el caso de Chile, por ejemplo: "No sólo hay quejas por la calidad de la educación que hoy se entrega a los futuros periodistas, sino que existen grandes dudas respecto a la especificidad y singularidad que estos centros formativos dan a la profesión" (Mellado Ruiz, 2009: 200).

En España, desde las viejas Escuelas, la del periódico católico *El Debate*, creada por impulso del introductor de Pulitzer en España, el cardenal Ángel Herrera Oria, y vinculada directamente al diario homónimo que nace en el año 1926; las posteriores de la Iglesia y la Oficial de Periodismo, hasta las actuales facultades de Comunicación y los Master universitarios y de empresas, lógicamente ha pasado mucho tiempo.

A las instituciones de formación reseñadas, hay que añadir las Escuelas de Periodismo de los propios medios de comunicación. Entre ellas, algunas cuentan ya con más de dos decenios de vida, como las de diarios de referencia, por ejemplo la del periódico *El País* con la Universidad Autónoma de Madrid o la del diario ABC, en colaboración con la Complutense (Vigil y Vázquez, 1987: 271)

Como antecedentes de las primeras Escuelas de inspiración católica ya citadas deben señalarse las denominadas Asambleas de la Buena Prensa (1904-1924), igualmente de naturaleza religiosa. La intención de las Asambleas nacionales que se celebraron en Sevilla, Zaragoza y Toledo no era otra, precisamente, que la de mejorar las condiciones de los periodistas católicos y adoptar las medidas necesarias para la dignificación del gremio (González Segura, 2007: 1).

Para algunos autores, la investigación académica sobre la Comunicación en España, que guarda una cierta relación con propia praxis profesional, presenta perfiles todavía bajos de desarrollo en comparación con otros países de nuestro entorno y en especial respecto a Estados Unidos, por lo que los expertos hacen una revisión crítica de la evolución experimentada, con la evaluación de lo que han supuesto las facultades (Martínez Nicolás, 2008).

A este respecto, conviene insistir en que el posible paralelismo entre investigación y profesión es cada vez mayor, habida cuenta de que empiezan a consolidarse estudios empíricos en España sobre la naturaleza y la realidad de la profesión periodística, tal y como venía ocurriendo desde hacía tiempo en otros países con más experiencia en la aproximación científica de los temas periodísticos (Rodríguez Andrés, 2003: 487).

Es el caso de los trabajos, entre otros, del propio Rodríguez Andrés, 2003; pero también de autores como los siguientes: Fernández, 1993; Diezhandino, Bezunartea y Coca, 1994; García de Cortázar y García de León, 2000; Tapia López, 2001; Martín Algarra y González Gaitano, 2004 o González Segura, 2007.

A juicio del primero de los investigadores mencionados, quien ha estudiado las características socio-demográficas de los profesionales del periodismo, así como su índice de satisfacción laboral, dos de las características principales de la realidad profesional actual son la juventud de quienes se encuentran en ejercicio y el incremento de mujeres que ha experimentado el periodismo profesional en España (Rodríguez Andrés, 2003: 491-492).

Como ha habido oportunidad de comprobar ya en este trabajo, el aumento del número de mujeres no ha ido, por lo general, acompañado de su acceso a puestos directivos o de mayor responsabilidad, algo que habría resultado lógico dada su significativa y creciente presencia, con niveles de preparación perfectamente equiparables a los que presentan los hombres.

Todos esos extremos de los que hablamos resultan también corroborados en su investigación por este autor: "Esta mayor presencia de la mujer en el periodismo se observa también en las responsabilidades que van adquiriendo en la redacción. Hoy por hoy, la mujer está trabajando en todas las secciones, y desempeñando exactamente los mismos cometidos que los hombres […]. Sin embargo, hay aún dos aspectos en los que siguen existiendo desigualdades en nuestro país. En primer lugar, el número de mujeres directoras o redactoras jefe es aún reducido. Su incorporación generalizada a los puestos directivos todavía no es una realidad. Y en segundo lugar, las mujeres siguen cobrando menos que los hombres, a pesar de que se encuentren en los mismos niveles y categorías laborales y aun cuando lleven ejerciendo el mismo número de años de experiencia profesional, aunque en este aspecto no hay coincidencia entre todos los estudios demoscópicos" […] (Rodríguez Andrés, 2003: 493).

Precisamente, el aumento de las mujeres periodistas se está produciendo gracias a la masiva incorporación, en especial desde los últimos años, de estas jóvenes a las diversas facultades universitarias de Ciencias de la Comunicación.

Existe por tanto una relación entre la precariedad laboral y la mayor presencia de mujeres, con retribuciones inferiores a las de sus compañeros hombres que ocupan los mismos puestos en los organigramas de periódicos, sitios web y medios de información audiovisual.

Del mismo modo, la juventud de la gran mayoría de redactores y reporteros ahonda en esa línea, hasta el punto de haberse producido una auténtica brecha generacional entre los profesionales que ahora se están jubilando, con condiciones profesionales y económicas buenas o aceptables, a diferencia de lo que hoy predomina entre los sectores con dos decenios, uno o menos años en ejercicio.

Se puede hablar de generaciones "analógicas", ahora en retirada, frente a las nuevas hornadas de "nativos digitales" o periodistas con gran formación tecnológica que soportan condiciones de trabajo considerablemente inferiores a las que tuvieron desde sus primeros años de trabajo los profesionales que ahora se encuentran en torno a los cincuenta, sesenta o más años.

Otro de los elementos que aporta indefinición al modelo profesional, al académico y al empresarial es el hecho de contar con multitud de vías de acceso a la profesión periodística.

Una polémica todavía no superada completamente en el caso español, si bien es cierto que conforme ha ido aumentando el número de titulados en Comunicación que ejercen el periodismo, tal y como hemos visto en este mismo texto que ha ocurrido desde el último decenio hasta hoy, se ha atenuado en una cierta medida (Torregrosa, 2005: 11).

3. Análisis prospectivo de la situación.

No parece que en los próximos años la situación del mercado profesional de la Comunicación vaya a mejorar. Antes al contrario, informes como los de la Profesión Periodística en España (Asociación de la Prensa de Madrid-APM, Federación de Asociaciones de Periodistas de España-FAPE) detectan con preocupación que los especialmente bajos salarios de los empleos periodísticos en los nuevos medios digitales se están extendiendo al resto de soportes convencionales, tradicionalmente no tan mal pagados como empiezan a estarlo ahora.

Hasta tal punto que existe ya una brecha que además de ser, como hemos señalado, generacional, lo es también salarial, incluso en los mismos medios, donde quienes se han jubilado en los últimos años o quienes lo harán en los próximos disfrutan unas condiciones económicas y contractuales que, sin ser por lo general espectaculares, resultan a todas luces inalcanzables para los nuevos periodistas. Tanto en el momento presente como, previsiblemente, también lo será a lo largo de su carrera futura.

En cuanto a la calidad y a la credibilidad de los contenidos informativos, no hay tampoco especiales motivos para el optimismo. Porque existen numerosas señales inequívocas de que, en sintonía con los tiempos que corren, caminamos inexorablemente, pero no irreversiblemente, hacia un "periodismo de marca blanca", en el que cada vez queda menos

espacio para el buen periodismo y más para el entretenimiento, sea éste de buena o de mala factura. Con una mezcla en ocasiones de ambos territorios tan dispares.

Resulta todo un símbolo casi trágico, además de una dolorosa realidad para los periodistas y para todo tipo de trabajadores, que el hueco dejado por un canal de información continua los últimos días de 2010, como CNN Plus, lo ocupara al minuto siguiente un nuevo canal dedicado a 24 horas de espectáculo banal, e incluso zafio, como el de *Gran Hermano*.

Tendrán que pasar algunos años para que el modelo de empresa informativa se clarifique. Los nuevos medios digitales han ejemplificado la ceremonia de la confusión: pasando de contenidos de pago a otros gratuitos (y a la inversa), unificando las redacciones digitales y tradicionales (y a la inversa) o abriendo y cerrando -en estos últimos casos por falta de la gran rentabilidad económica esperada y necesaria en el nuevo ecosistema mediático nacional e internacional- canales de televisión local y autonómica de capital privado que no han acabado de cuajar, entre otros aspectos destacables.

A corto y medio plazo, la estabilidad de la profesión periodística no mejorará, pese a que la fuerte crisis económica actual ya haya terminado o al menos remitido en su virulencia: la crisis es doble, tanto económica en general como de identidad y de modelo de negocio de comunicación en concreto.

Sin embargo, por mucho que el panorama siga resultando sombrío, la inmensa mayoría de los periodistas y otros profesionales de la información y la comunicación continuará en sus puestos contra viento y marea. Y ello porque como bien aseguran Ortega y Humanes (2000: 187): "Aun a riesgo de las tensiones que la profesión produce, causa como hemos señalado del estrés y de un posible abandono, lo que encontramos es que la permanencia en el periodismo es de larga duración. Estamos ante una actividad que genera fuertes dependencias vitales, que si por un lado limitan ciertos aspectos personales, por el otro provocan una innegable adicción. Porque cambiar del periodismo a otra profesión supone bastante más que el paso de un trabajo a otro: requiere abandonar una forma de vida, con la consiguiente necesidad de rehacerla casi completamente".

4. Conclusiones

La profesión periodística atraviesa por dificultades endémicas a las que se une la sangría laboral que supone en España desde 2008 la severa crisis económica que todavía en 2013 padecemos.

El siempre controvertido sistema de formación universitaria especializada, rechazado por muchas empresas, que cuentan con sus propios master y programas de formación en periodismo constituye un aspecto que conviene atender suficientemente para que los egresados cuenten con una formación superior de calidad. Les será muy necesaria para enfrentarse a un sector tan precario como competitivo.

Son muchas las sombras que se ciernen hoy sobre la profesión, y por tanto sobre la carrera universitaria, de periodista. La justificación social de su labor queda muy clara a lo largo de la historia. Pero la situación es muy complicada, con problemas que generalmente no son nuevos, pero sí mucho más acuciantes de lo que antaño lo fueron.

Los periodistas nunca han gozado en su conjunto de unas condiciones económicas y laborales especialmente ventajosas. Sin embargo, esa realidad se ha acentuado en la medida en que la crisis económica está afectando especialmente al colectivo de los periodistas españoles. Según datos de la FAPE (Federación de Asociaciones de Periodistas de España), desde noviembre de 2008 han perdido su empleo casi 10.000 personas (Fuente: Observatorio de la Crisis de la FAPE), lo que claramente ha convertido al colectivo de informadores, en términos relativos, en uno de los más castigados, tras el sector de la construcción y el de los empleados de banca.

Las encuestas del CIS suelen reflejar la baja credibilidad del periodista como profesional, quien, después de los políticos, es uno de los menos valorados en términos de confianza general por parte de la población. Precisamente es una relación que se entiende excesivamente permeable entre el poder institucional y la prensa la que afecta más de lleno a dichas opiniones populares tan generalizadas y habituales a lo largo del tiempo.

La formación universitaria ha sido también puesta a menudo en cuestión, aspecto que se aspira a mejorar en el contexto del ya vigente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la formación no sólo teórica sino también en destrezas y competencias prácticas.

En el presente trabajo se consideran estas y otras cuestiones, en la medida en que también se realiza una evaluación crítica de la bibliografía y demás fuentes documentales que han estudiado al periodista como sujeto profesional, desde la óptica de la sociología, la política o la propia empresa informativa, entre otros enfoques diversos.

En la actualidad los periodistas se han convertido mayoritariamente en esos precarios poderosos de los que habla en distintos trabajos académicos el profesor Félix Ortega (2000, 2006, 2008) al referirse a que si es frágil y precario de puertas adentro de los medios de comunicación, no resulta menos engreído y prepotente de puertas afuera, debido a la configuración histórica de su realidad laboral y sociológica.

En conclusión de todo expuesto cabe expresar el convencimiento, a partir de la literatura científica revisada y desde nuestro propio análisis, de que el Periodismo nunca debe dejar de ser lo que siempre fue. De forma que el terreno del periodismo banal y efímero pierda peso frente a una necesidad democrática de mucho mayor calado que devuelva la influencia y el prestigio perdidos.

Porque el periodismo, "un espejo inteligente y veraz ante los hechos, no sólo capta los hechos correctamente: capta el significado de los hechos correctamente. Es validado no sólo por fuentes *dignas de todo crédito*, sino por el despliegue de la historia" (Allman, citado por Pilger, 2007: 13).

Lo deseable es que ese "espejo a lo largo del camino", como decía Stendhal de la novela, siga siendo capaz en el futuro de devolver cada jornada una imagen de nosotros mismos que no resulte deformada. Antes al contrario, que el periodismo ofrezca un retrato de nuestra realidad que sea -antes que increíble o verosímil- verdadero como sujetos sociales de un tiempo concreto.

Bibliografía

Colombo, F. (1997): *Últimas noticias sobre el periodismo*. Barcelona: Anagrama.

Diezhandino, M. P., Bezunartea, O. y Coca, C. (1994): *La elite de los periodistas.* Bilbao: Universidad del País Vasco.

FAPE (Federación de Asociaciones de Periodistas España). Observatorio sobre la Crisis. Información disponible en: http://www.fape.es/file/48473/observatoriocrisis08abrildoc [consulta: 8/IV/13].

FAPE, *Cuadernos de Periodistas* (2010). Número 19, marzo de 2010. "La remuneración de los periodistas con convenio". Pp. 7-26.

Fernández, M. I. (1993). "La formación de los periodistas españoles". Revista *Comunicación y Sociedad.* Universidad de Navarra, volumen VI, números 1 y 2.

García de Cortázar, M. y García de León, M. A. (coords.) (2000): *Profesionales del Periodismo*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

González Segura, A. A. (2007). "La condición del periodista católico en las Asambleas de la Buena Prensa (1904-1924)". *El Argonauta.* Número 4: http://argonauta.imageson.org/document88.html [consulta: 8/IV/2013].

Humanes, M. L. (2005). "La enseñanza del periodismo en España", en *Medios de comunicación en crisis. Le Monde Diplomatique*, edición española, septiembre 2005, número 3, pp. 13-16.

Kapuscinki, R. (2005). *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo.* Barcelona: Anagrama.

Martín Algarra, M. y González Gaitano, N. (1994): "La formación de los periodistas españoles en la encuesta *Media and Democracy*", *Estudios de Periodística*, 3, pp. 49-75.

Martínez Nicolás, M. (coord.). (2008). *Para investigar la Comunicación. Propuestas teórico-metodológicas.* Madrid: Tecnos.

Mellado Ruiz, C. (2009): *Periodismo en Latinoamérica: revisión histórica y propuesta de un modelo de análisis,* en Revista Comunicar, 33, v. XVII, pp. 193-201.

Ortega, F. (coord.). (2006). *Periodismo sin información.* Madrid: Tecnos.

Ortega y Humanes, M. L. (2000). *Algo más que periodistas. Sociología de una profesión*. Barcelona: Ariel.

Ortega, F. (2008): "Periodistas: entre la profesionalidad y el aventurerismo", en *Para investigar la Comunicación. Propuestas teórico-metodológicas.* (Coord. M. Martínez Nicolás). Madrid: Tecnos. Pp. 225-239.

Pilger, J. (2007). *Basta de mentiras*. *El periodismo que está cambiando el mundo*. Barcelona: RBA.

Reigosa, C. G. (2004). "El periodismo frente a los intoxicadores". *Cuadernos de periodistas*. Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE), pp. 9-17.

Rodríguez Andrés, R. (2002). "Características socio-demográficas y laborales de los periodistas españoles e índice de satisfacción laboral". *Ámbitos*, número especial 9-10, 2º semestre 2002, año 2003, pp. 487-504.

Tapia López, A. (2001). "Las primeras enseñanzas de documentación en periodismo". *Documentación de las Ciencias de la Información*. Universidad Complutense, núm. 24, pp. 231-253.

Torregrosa, J. F. (2005): "El acceso a la profesión periodística en España", en *RED-Acción andaluza* 14*,* Sindicato de Periodistas de Andalucía (SPA)-Federación española de Sindicatos de Periodistas (FeSP), pág. 11.

Vigil y Vázquez, Manuel (1987). *El Periodismo enseñado. De la Escuela de El Debate a Ciencias de la Información*. Barcelona: Mitre.

Colaboran:

CIS
Centro de Investigaciones Sociológicas

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA
CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES

Real Instituto Elcano

¡MADRID! VISITORS & CONVENTION BUREAU

Mc Graw Hill Education