



MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMOS



# Salud y Ciudadanía

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN





# Salud y Ciudadanía

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN

**Título**

Salud y ciudadanía: teoría y práctica de la innovación.

**Autoría**

Carlos Ponte. Venancio Martínez. Rafael Huertas. Rosa Cobo. Celia Amorós. Amalia González. Javier Bernabé. Silverio Sánchez. Carlos López. José M. Rozada. José M. Barreal. Gloria Braga et alii. Begoña Domínguez. Celia Rodríguez. Javier Gurpegui. José Ignacio Fernández. Valentín García. Irudi Biziak. Emilio Parajón et alii. Rosa Nuño. Adriana Fernández. Covadonga Blanco. Aridane Cuevas. Gloria Garzón et alii. Ana Ceballos et alii. Concepción Claro. Ana Suárez. Antonio Bernardo.

**Edición**

Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.

Asesoría de referencia: Carlos López, asesor de Innovación y Materiales, coordinador del programa de EPS.

Comisión de publicaciones: Belarmino Corte (director del CPR), Luis Vaamonde y Carlos López, asesores.

Gestión editorial: Carlos López, asesor de Innovación y Materiales.

**Colección**

Materiales de Apoyo al Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

**Diseño y Maquetación**

Gráficos

**ISBN**

978-84-691-0960-1

**Depósito Legal**

AS-1063-2008

**Derecho de Cita y Reseña**

La reproducción de las imágenes y fragmentos de las obras audiovisuales que se emplean en los diferentes documentos y soportes de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/2.996, de 12 de abril, y modificaciones posteriores, puesto que "se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes".

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias.

# ■ Índice

INTRODUCCIÓN	6
TEORÍA	
<b>PROBLEMATIZAR LA SALUD</b>	
<b>Conceptos fundamentales de la salud a través de su historia reciente</b> Carlos Ponte Mittelbrunn. Médico. Asociación para la defensa de la Sanidad Publica de Asturias	12
<b>Salud pública, medicalización de la vida y educación</b> Venancio Martínez Suárez. Pediatra del Centro de Salud de El Llano de Gijón	19
<b>La salud y la norma. Para una genealogía de la mirada médica</b> Rafael Huertas. Investigador del CSIC. Madrid	28
<b>IDENTIDADES Y EDUCACIÓN DEL DESEO</b>	
<b>A) Feminismo, globalización, género e individuo</b>	
<b>Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres</b> Rosa Cobo. Socióloga. Universidad de A Coruña	42
<b>Géneros e individuos: entre la interpretación y la reflexión</b> Celia Amorós. Catedrática de Filosofía de la UNED Madrid	58
<b>Educación afectiva y sexual en los centros de secundaria: consentimiento y coeducación</b> Amalia González. Profesora de Filosofía del IES P. Feijoo, Gijón	73
<b>La educación física diferenciada de las alumnas y la salud escolar</b> Javier Bernabé. Profesor de Educación Física. Asesor del CPR de Gijón	87
<b>B) Ciudadanía, valores y competencias</b>	
<b>Ciudadanía y educación. Civilización y valores</b> Silverio Sánchez Corredera. Catedrático de Filosofía del IES Emilio Alarcos de Gijón	96
<b>Valores, saberes y ciudadanía</b> Carlos López. Profesor de Geografía e Historia. Asesor del CPR de Gijón	113
<b>Una “pequeña pedagogía” transversal en la escuela primaria</b> José María Rozada Martínez. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Oviedo Maestro C.P. Pando de Oviedo	144
<b>Convivencia en el aula y valores sociales</b> José Manuel Barreal San Martín. Asesor del CPR Nalón-Caudal	162
<b>La situación de la infancia y la adolescencia en Asturias</b> Gloria Braga et alii. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Oviedo	170
<b>C) Consumo y alimentación</b>	
<b>Alimentación y nutrición infantil</b> Begoña Domínguez Aurrecochea. Pediatra del Centro de Salud Otero (Oviedo)	182
<b>¿Consumimos lo que somos o somos lo que consumimos?</b> Celia Rodríguez. Centro de Formación del Consumidor de Lugones	188
<b>EDUCACIÓN DE LA MIRADA</b>	
<b>La educación de la mirada después de <i>Auschwitz</i></b> Javier Gurpegui. Profesor de Filosofía del IES Pirámide de Huesca. Fedicaria Aragón	196

<b>Cine, ciudadanía y valores</b> José Ignacio Fernández del Castro. Profesor de Filosofía del IES Fernández Vallín	212
<b>Infantilización y ciudadanía</b> Carlos López. Profesor de Geografía e Historia. Asesor del CPR de Gijón	222
<b>Cine en la enseñanza Un recurso de la educación para la salud</b> Valentín García Santos. Fundación Municipal de Servicios Sociales de Gijón	226
<b>El cine en la enseñanza</b> Asociación “Irudi Biziak”	231
<b>Los programas de televisión para padres y madres: “educar para vivir”</b> Antonio Bernardo. F.M.S.S. de Gijón	244
<b>PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN</b>	
<b>LA COMISIÓN ZONAL DE EDUCACION Y PROMOCIÓN DE LA SALUD</b>	
<b>Introducción</b>	254
<b>EL Plan Municipal de Salud del Ayuntamiento Gijón</b> Valentín García. F.M.S.S. del Ayuntamiento de Gijón	255
<b>La red social “A pie de Barrio” (ApB)</b> Emilio Parajón et alii	261
<b>La experiencia de educación en salud en la E.I. “Los Escolinos” de Gijón</b> Rosa Nuño, maestra	276
<b>Un desayuno saludable en la escuela de E.I. Las Mestas</b> Concepción Claro. Maestra de la Escuela Infantil “Las Mestas”	278
<b>Recursos para la educación afectiva y sexual</b> Adriana Fernández García. Plan de drogas de la Comarca de la Sidra (Villaviciosa, Colunga y Nava)	280
<b>La visita al módulo terapéutico de la cárcel de Villabona</b> Covadonga Blanco. Profesora de Ética del IES Emilio Alarcos	283
<b>La prisión unió todo lo que las drogas separaron</b> Aridane Cuevas. Alumna de 4ªA del IES Emilio Alarcos	286
<b>Resultados del test de nutrición y actividad física</b> EPS del IES Fernández Vallín	288
<b>Recursos del Proyecto de EPS del IES Montevil de Gijón</b> Aridane Cuevas. Alumna de 4ªA del IES Emilio Alarcos	294
<b>El consumo de televisión</b> Recursos del Proyecto de EPS del IES Montevil de Gijón	295
<b>Aprendemos a ver la tele y reflexionamos sobre la publicidad</b> Recursos del Proyecto de EPS del IES Montevil de Gijón	300
<b>Uso y abuso de las nuevas tecnologías. DVD, videojuegos, CD y teléfonos móviles</b> Recursos del Proyecto de EPS del IES Montevil de Gijón	305
<b>Actividad de tutoría sobre participación juvenil</b> Recursos del Proyecto de EPS del IES Montevil de Gijón	306
<b>El messenger: cuestionario para el alumnado</b> Recursos del Proyecto de EPS del IES Montevil de Gijón	308
<b>La EPS en el IES P. Feijoo</b> Ana María Suárez y Amalia González. Profesoras del IES P. Feijoo	312

# ■ INTRODUCCIÓN

*Carlos López, asesor de Innovación y Materiales. CPR de Gijón*

Para hacer claros de luz en medio de las nebulosas en que con frecuencia se mueven conceptos y experiencias relativas a lo que vulgarmente se denomina “educación en valores” y/o “educación para la salud”, ofrecemos esta recopilación de artículos y experiencias nacidos en la encrucijada de dos vías: la descendente, que pretende buscar luces en el almacén de las ideas, de lo histórico, de lo genealógico, del contraste, ... en un intento de aportar vestimentas y categorías con que explorar asuntos polémicos como la “salud”, ... la “ciudadanía”, etc.; y la ascendente, que como las plantas de primavera, nace de las labores cotidianas en las aulas y en los centros donde se piensan, se diseñan, se hacen y después se rompen para su mejora, materiales, esquemas, recursos y decisiones.

Aunque la primera vía se presenta con el formato clásico de lo “teórico” y la segunda lo hace con el de lo “práctico”, dudamos que esta rigidez case con la función de estos artículos, porque, como “personajes” de Pessoa, son ambivalentes, encarnaciones tanto de lo práctico como de lo teórico que desbordan una clasificación meramente artificiosa, válida en gran parte sólo a efectos de agrupamiento. Valga la comparación de dos ejemplos en nuestro favor: parece evidente que los recursos teóricos puestos en juego para elaborar una “encuesta” práctica sobre videojuegos del IES Montevil, o un material ejemplar como “Ni ogros ni princesas”, reseñado aquí, son tan complejos como los entresijos empíricos evidenciados en cualquier artículo, como el de “consentimiento y coeducación”, o el de “medicalización”.

En cualquier caso, queremos resaltar que los juegos de la innovación escolar se representan en los escenarios reales en que se mueven tanto las escrituras descendentes como las ascendentes, y por eso es oportuno aclarar conceptos y experiencias, desvelar los ocultamientos de la “escuela-jardín” o de la “escuela-espectáculo”, tan de moda. En pocas palabras, queremos insistir en que la innovación escolar no es asunto meramente “pedagógico”, sino social.

Desde esta mirada se trata de leer críticamente las didácticas para que las literaturas no oculten los asuntos complejos y polémicos de la “educación en valores” mediante el abuso de simulaciones y de alias, tal como haría nuestro poeta luso, porque nuestro juego –el de la innovación– ni es poético, ni caprichoso, sino más bien impuesto por las coordenadas institucionales y personales de quienes en un buen espíritu y amistad desarrollan en los centros prácticas en muchos casos aisladas. Estos protagonistas son los que “gratis et amore” se han decidido a colaborar en este volumen y que en su gran mayoría son docentes de distintos niveles, pero también profesionales de la Salud, técnicos municipales y miembros de entidades vecinales.

Compromiso, pluralidad y contraste son los criterios con los que hemos construido este mosaico teórico-práctico sobre los mitos y nieblas con los que nos manejamos día a día en aspectos, antes vistos como transversales, pero que hoy, y sin duda como siempre, impregnan plenamente la acción docente, y que son los relativos a la construcción del sujeto: hombre y mujer.

La educación del deseo, de la mirada, ... en suma la construcción de las subjetividades se aborda a través de las escrituras variadas con que autoras y autores desmitifican muchos asuntos de lo que convencionalmente llamamos “educación en valores”.

A todas luces es un motivo de satisfacción y agradecimiento las colaboraciones que en cualquier caso explican sus experiencias desde la implicación.

En todo caso, un agradecimiento a todas y todos, especialmente a Celia Amorós y Rosa Cobo, que han participado en el CPR como ponentes y que han cedido sus escritos para esta ocasión y al grupo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación por su aportación. Así mismo agradecimiento y felicitación a Rafael Huertas y a Javier Gurpegui por sus colaboraciones.





**—TEORÍA**



# PROBLEMATIZAR LA SALUD

# ■ CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA SALUD A TRAVÉS DE SU HISTORIA RECIENTE

*Carlos Ponte Mittelbrunn*

*Médico. Asociación para la defensa de la Sanidad Pública de Asturias*

*carponte@gmail.com*

## La salud no es solo biología

Durante siglos la salud fue entendida como “ausencia de enfermedad” hasta que en 1947 la Organización Mundial de la Salud modifica el concepto y pasa a definir la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad”.

La incorporación del factor “social” como determinante de la salud, además de los factores, “físico” y “mental”, tradicionalmente considerados, supuso un cambio sustancial porque la salud dejó de depender en exclusiva del mundo de la sanidad para integrarse también en el mundo social.

Con ello se impulsa la consideración de la Salud como un derecho social básico de todas las personas, situando al Estado ante la disyuntiva de ejercer la protección de este derecho. Es incuestionable que la salud guarda una relación íntima con el derecho a la vida y la dignidad de los ciudadanos y que, además, cualquier limitación en el acceso a los servicios sanitarios es causa de exclusión social.

Como fenómeno biológico, por tanto, la salud y la enfermedad pertenecen al reino de la naturaleza, pero en el ser humano nunca son naturaleza “pura” sino que siempre están mediatizadas y modificadas por la actividad social y el medio cultural y ecológico en donde se desarrollan.

Este concepto de Salud de la OMS supuso un importante paso adelante, aunque solo parcial porque todavía conservaba indudables limitaciones. Así, en la década del 70, Millón Terris, famoso salubrista norteamericano, propone una nueva definición: “la salud es un estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento y no únicamente la ausencia de malestar o enfermedad”. Introduce Terris un aspecto subjetivo de sentirse bien y un aspecto objetivo de capacidad funcional. Elimina la palabra “completo” aduciendo, correctamente a nuestro juicio, que la salud no es un absoluto - una felicidad celestial - sino que hay distintos grados de salud. Y separa el término “enfermedad” (disease) y el de “malestar” (ill-ness), ya que es posible que coexistan el “sentirse bien” y la enfermedad.

El avance conceptual que supone la propuesta de Milton Terris, requiere la exclusión de la idea de “estado”, puesto que se opone a la visión dinámica y cambiante que tiene el flujo de la vida (y de la salud) mientras que, por el contrario, es coincidente con la visión mecanicista y reduccionista tan característica con la concepción hegemónica de la medicina tradicional.

Tenemos, en consecuencia, que entender la salud, no como un estado, sino como un proceso complejo y dialéctico; biológico y social; singular e interdependiente; alejado del equilibrio pero con cierto grado de estabilidad como consecuencia de mecanismos de adaptación y relaciones dinámicas, ecológicas, culturales, políticas, económicas, vitales e históricas propias, en donde existe libertad de elección (autodeterminación del individuo).

La enfermedad, asimismo, no es lo contrario de la salud, sino parte del devenir vital: un proceso auto-organizativo destructivo que convierte al ser humano en enfermo, en su recorrido vital y teleológico. La

enfermedad es un proceso biológico tan antiguo como la vida porque es un atributo de la vida misma, dado que los organismos vivos son entidades lábiles en un proceso continuo de evolución y de cambio. La Salud y la Enfermedad son parte de esta inestabilidad que todo lo penetra.

Desde el supuesto de que la Salud y de la Enfermedad son conceptos en evolución, fruto de construcciones sociales, tenemos que examinar la salud en una doble dirección: como un derecho social fundamental y como un bien intrínseco dentro de lo que podríamos denominar el “roussonianismo de la salud” (contrario al determinismo genético o biológico), un bien intrínseco patrimonio de todos los seres humanos.

## Una perspectiva histórica: de Snow a Sigerist

El concepto de Salud experimentó un cambio radical en Europa en el primer tercio del Siglo XIX, mediante la constatación de relaciones causales entre la pobreza y la enfermedad. Por ejemplo, el que las duras condiciones de vida y trabajo de los obreros textiles eran la causa de su mortalidad prematura. Históricamente, el nuevo concepto de la Salud lo podemos situar en una consulta que el gobierno británico realizó a John Snow, antecesor de la epidemiología moderna, sobre los problemas epidémicos de las poblaciones asentadas a orillas del río Támesis, en Londres. La respuesta del doctor Snow fue categórica: la falta de higiene y las malas condiciones de vida son los responsables de las epidemias. La salud es un problema social y las acciones para mejorarla han de ser sociales.

En Alemania en 1848 -en un clima de revolución política europea- se generó un movimiento de reforma que entendía la medicina como una ciencia social, con la convicción de que la salud del pueblo concernía a todos, no sólo a los médicos, y que, por tanto, era deber del Estado su garantía. La figura más destacada de este movimiento fue Rudolf Virchow, médico de gran trascendencia- padre de la teoría celular- y activista político. Virchow estudió una epidemia de fiebre tifoidea en la región de la Alta Silesia y llegó a la conclusión que los factores socioeconómicos eran determinantes y que el tratamiento médico tenía escasa utilidad. Esas fueron sus conclusiones cuando el gobierno alemán de Bismarck le solicitó un plan para mejorar la salud de la población de Alemania: “la salud, no es un problema médico, la salud es la otra cara de un problema de naturaleza política”. Así pues, Virchow establece una clara asociación entre condiciones de vida y enfermedad, y puesto que los determinantes de la Salud son de índole económico y social, dentro de los objetivos básicos de la medicina hay que incluir las “reformas sociales radicales”, la “democracia completa y sin restricciones”, y “la educación, la libertad y la prosperidad”. Para Virchow “La medicina es una ciencia social y la política no es más que medicina a gran escala”

De las reflexiones de Virchow se derivan tres conclusiones fundamentales:

1. La salud pública concierne a toda la sociedad y el Estado está obligado a velar por ella.
2. Las condiciones sociales y económicas tienen un efecto importante en la salud y en la enfermedad.
3. Es necesario adoptar medidas tanto sociales (libertad, seguridad y prosperidad para todos) como médicas a fin de promover la salud y combatir la enfermedad.

Entrado ya el primer tercio del siglo XX, hay que destacar las aportaciones de un médico escocés, Thomas McKeown, que demostró empíricamente que la reducción, aunque con algunas excepciones, de las enfermedades infecciosas, como es el caso de la tuberculosis, es el resultado de medidas sociales y sanitarias, y no la consecuencia de tratamientos médicos.

Sin embargo, pese a la contundencia y claridad del enfoque social de la salud, estas proposiciones tuvieron por entonces escaso eco. Tuvo que pasar mucho tiempo hasta que las ideas renovadoras fueran recuperadas. En el comienzo de la década de 1940, surge la figura de Henry Sigerist, médico nacido en Francia, formado en Suiza y afincado en los Estados Unidos, en donde llegaría a consagrarse como el máximo historiador de la medicina. Catedrático de la Universidad Johns Hopkins y de la Universidad de Yale, rescató las ideas de los precursores, las analizó críticamente, las sistematizó y las enriqueció, perfilando de manera más concreta la noción de “Promoción de la Salud”. Para Sigerist: “la salud se promueve proporcionando condiciones de vida decentes, buenas condiciones de trabajo, educación, cultura física y formas de esparcimiento y descanso”. La salud de un pueblo no depende de la asistencia médica sino

de las condiciones de vida y el instrumento para lograr el acceso de la población a estas condiciones de vida es la “Promoción de la Salud”. Según Sigerist, la Promoción de la Salud es la misión primordial de la medicina, una tarea a la que están convocados ciudadanos, educadores, políticos, médicos... La segunda misión, en orden de importancia, después de la promoción de la salud, es la prevención de las enfermedades, mientras que la curación - restauración y rehabilitación - es la última de las funciones de la medicina, puesto que sólo hay que recurrir a ella cuando falla todo lo anterior.

Pero, ¿tuvo audiencia Sigerist en su tiempo? Aunque el desinterés y la indiferencia fueron las reacciones predominantes a sus innovadores planteamientos, el espíritu de la propuesta fue finalmente recogido, al menos simbólicamente, por la Organización Mundial de la Salud al adoptar la definición de salud que ya hemos mencionado con anterioridad: “La salud es un bienestar físico, mental y social y no simplemente la ausencia de dolencias o enfermedades”.

## **Alma Ata**

En 1978, dos organizaciones dependientes de la ONU, la Organización Mundial de la Salud –OMS- y UNICEF, celebraron un Congreso conjunto en Alma Ata (Kazajstán, antigua Unión Soviética), apoyada por delegados gubernamentales de 134 países, en donde la Salud fue asumida como un derecho humano del que todos somos titulares. La “Declaración de Alma Ata” y su eslogan “Salud para todos en el año 2000” ha sido una referencia extraordinaria para todas las generaciones posteriores de activistas de la Salud y el concepto de “Atención Primaria Integral” ha sido una de las claves para mejorar los sistemas de salud en muchos países.

Los aspectos esenciales de la declaración de Alma Ata son los siguientes:

- El derecho a la salud requiere la acción colectiva y su garantía es responsabilidad de los gobiernos.
- La importancia de la participación popular en salud como derecho y como responsabilidad.
- La trascendencia de la Atención Primaria en la prevención, promoción, curación y rehabilitación.
- Lograr salud requiere el esfuerzo coordinado de todos los sectores implicados.
- Rechazo de las desigualdades en salud, especialmente entre países ricos y pobres.
- Importancia de la paz y el desarme como fuente de salud y desarrollo.

La declaración de Alma Ata expresa la convicción de que las soluciones técnicas son insuficientes y que el desarrollo económico y social está íntimamente asociado a la salud, defiende la participación colectiva en salud en oposición al individualismo y el consumismo. La consigna de la Declaración: “Salud para todos en el año 2000” hay que entenderla como una meta social y política, pero también “como un grito de guerra para convocar a sanitarios y ciudadanos a la acción” (Tejara de Rivero).

En Alma Ata también hay omisiones importantes, por ejemplo no hay referencias sobre salud ambiental y desarrollo sostenible, tampoco sobre la necesidad de cambiar las conductas para promover salud.

## **Ottawa: La promoción de la salud**

Con anterioridad a Alma Ata, en 1974, el Gobierno de Canadá a través del denominado “Informe Lalonde” estableció las coordenadas del “campo de la salud”: los estilos de vida y las características del medio ambiente, y no solo la biología y la medicina. Y que el principal instrumento para la intervención era la promoción de la salud, además de la prelación de lo preventivo sobre lo curativo.

En la declaración de Alma Ata se recogieron estos dos grandes objetivos - Prevención y Promoción - propuestos en el Informe Lalonde: “El pueblo tiene el derecho y el deber de participar individual y colectivamente en la planificación y aplicación de su atención en salud”. Y la estrategia clave para desarrollar estas políticas es la “Atención Primaria Integral”, consistente en la prestación a toda la gente de un conjunto de servicios indispensables para su salud, con la intervención activa de la comunidad y la vinculación cooperativa de otros sectores sociales (no solo sanitarios).

En 1986, esta transformación conceptual alcanzó su culminación en la Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud patrocinada en Canadá por la Organización Mundial de la Salud

con asistencia de 112 delegados de 38 países. La conferencia elaboró un documento titulado “Carta de Ottawa” que definió cinco puntos nucleares para definir la Promoción de la Salud:

- 1.- La necesidad de construir estrategias públicas saludables sustentadas en el fomento y la coordinación de las políticas del sector público de modo que todas contribuyan al logro de la salud universal.
- 2.- La conformación de entornos saludables.
- 3.- La participación de la población y el apoyo a las acciones colectivas. Es fundamental dotar a los ciudadanos de habilidades personales para facilitar la participación.
- 4.- La capacitación de las personas para el autocuidado de su salud y el fomento de la ayuda mutua.
- 5.- La necesidad de reorientar los servicios de salud hacia la comunidad.

La promoción de la salud “consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma”. La promoción trasciende la idea de formas de vida sanas para incluir “las condiciones y los requisitos para la salud: paz, vivienda, educación, alimentación, renta, un ecosistema estable, recursos sostenibles, justicia social y equidad”.

La fuerza motriz de la promoción debe ser la participación comunitaria en la toma de decisiones para la planificación y para la acción. Aunque la comunicación tiene una importancia decisiva, el desarrollo de políticas de promoción de la salud requiere combinar medidas legislativas, fiscales, tributarias y organizativas.

## El retroceso

Nada más terminada la conferencia de Alma Ata, ya se empezaron a elaborar propuestas de signo contrario. La más importante negaba la visión “integral” de la Atención Primaria, proponiendo una alternativa “selectiva” que intentaba anular el compromiso comunitario (empoderamiento) y social para volver al marco médico (control profesional) y a las soluciones técnicas. La perspectiva “selectiva”, que también deja la puerta abierta a las privatizaciones de los servicios sanitarios, es, en suma, una reinterpretación de la Atención Primaria como el primer nivel asistencial, excluyendo la promoción de la salud y la participación de la comunidad, y manteniendo el carácter elitista, autoritario y biologicista de los servicios sanitarios.

Es indudable que la Declaración de Alma Ata se desarrolló en un ambiente hostil, político y económico, constreñida por los Programas de Ajuste Estructural del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que recortaron los sistemas públicos de salud y, más aún, que destinaron mayoritariamente el poco dinero restante en atender gastos de carácter curativo. En los años 90, un hecho de crucial importancia fue la pérdida, por parte de la OMS, del liderazgo de la salud a manos del Banco Mundial. “Investing in Health” (BM,1993) proponía inversiones en salud con soluciones verticales, focalizadas en enfermedades, totalmente ajenas al espíritu de Alma Ata.

La consolidación de la perspectiva neoliberal de la globalización de la Salud ha sido muy negativa y de indudable trascendencia. La tecnología médica, en crecimiento geométrico, solo esta disponible para personas de los países ricos y la industria muestra poco interés por las enfermedades que afectan a la gente pobre. Hay una creciente mercantilización de la salud y de la enfermedad y los costes sanitarios son cada día mayores por la incesante expansión del mercado y de las tecnologías. La conclusión a la que se puede llegar con respecto al ideal de “Salud para todos” es que se ha transformado en un empeoramiento de la salud en el mundo pobre y en consumismo tecnológico y sanitario en el mundo rico.

Las grandes esperanzas depositadas en Ottawa y Alma Ata se han visto incumplidas. Si a finales de los 70, el objetivo era “Salud para todos”, la realidad ha sido bien distinta (incluso en algunos países se han deteriorado los indicadores de salud.) Se tenía, además, una confianza ilimitada en la ciencia y en la tecnología para, por ejemplo, erradicar algunas enfermedades como las infecciosas. La realidad ha sido otra, los microorganismos se han globalizado por la intervención humana en los ecosistemas y la utilización indiscriminada de antibióticos.



Puesto que los pactos de Alma-Ata y en Ottawa no se han materializado, cabe preguntarse por qué fracasaron tantas buenas intenciones. Las explicaciones son probablemente varias, pero, entre ellas, las que tienen mayor significación son las siguientes:

— La hegemonía biomédica. La Medicina oficial acepta el vínculo social y político solo de forma retórica o académica. De hecho, ha trabajado en otra dirección: al estudio de los condicionantes sub-individuales (microorganismos, metabolitos, genómica, proteómica) o de los condicionantes conductuales individuales, siempre aislados de su contexto social. La Medicina se ha desarrollado bajo la influencia del denominado Modelo Biomédico que confunde la objetividad científica con una idílica “neutralidad social”. Una prueba de esta evolución, supuestamente “apolítica” de la Salud, es la debilidad de lo que podríamos denominar “epidemiología política”, esto es, la que estudia la asociación entre salud y poder político. Pese a su importancia, hay muy pocos estudios, aunque las excepciones tienen un valor notable como, por ejemplo, un estudio de Carlos Álvarez Dardet, que establece una asociación positiva entre niveles de Salud y libertades democráticas, o del profesor Vicente Navarro, relacionando la protección de la salud con el mantenimiento en el poder de gobiernos socialdemócratas en Europa.

El modelo biomédico es la ideología médica del liberalismo económico. Entiende que la salud y la enfermedad son problemas individuales (no colectivos) de una maquinaria biológica (mecanicista) que se puede reparar (curación) de manera fragmentaria (reduccionista). Margina la prevención, la promoción de la salud y la salud pública. Piensa en la enfermedad antes que en el paciente, en los síntomas antes que las causas, en las razones individuales antes que las sociales y en las enfermedades orgánicas antes que en las funcionales. Secuestra al sujeto que pierde la autonomía de su propia salud y transfiere todo el protagonismo a las elites profesionales y a la alta tecnología

— El proceso de privatización de la salud. Con la globalización, los sistemas curativos públicos están sometidos al asedio de la privatización, pese a que sus resultados asistenciales han sido satisfactorios (sin duda mejores que los de los sistemas privados). Los sistemas públicos tienen defectos innegables: han disparado los costes, hay demasiada especialización, dependencia de la tecnología, invasión farmacéutica... Problemas que no son inherentes a su condición de públicos, sino a la hegemonía del modelo biomédico, anteriormente mencionado, que impregna a los sistemas asistenciales y a toda la medicina científica. La privatización, se presenta como racionalidad y modernidad (promete productividad y eficiencia), pero su verdadero objetivo es extender los negocios a los servicios y seguros sanitarios (de rentabilidad probada). El Estado pasa a ser subsidiario mientras se promueve el mercado, y para que el mercado funcione (sea rentable) necesita mayor número de consumidores y mayor consumo aunque la demanda sea artificial, los precios adulterados, las patentes gocen de privilegios abusivos, y haya permisividad iatrogénica y medicalización. La medicalización de la salud es un efecto directo de la globalización. Una estrategia derrochadora que sube incesantemente el porcentaje sanitario del PIB.

— La naturaleza misma de las políticas de Promoción de la Salud, es otra de las explicaciones. Sus propuestas se dirigen hacia la transformación de las estructuras sociales, lo que ha resultado inaceptable para los gobiernos por su inequívoco contenido de renovación social:

a) El fomento de estilos de vida saludables (probablemente la menos compleja de implementar aunque también tropieza con serias dificultades).

b) La capacitación de los ciudadanos para controlar su propia salud, participando en la toma de decisiones... y, en esa medida, reorientando hacia la comunitaria a los servicios de salud. No es una alternativa fácil porque los sanitarios son reacios a estos cambios y se atrincheran en lo curativo, vertical e individual, esto es, en ideas y prácticas contrarias a la promoción de la salud. El profesional de la salud tiene que aprender en primer lugar a actuar como ‘mediador’ de las actividades de los individuos, familias y comunidades (de dificultad intermedia alta).

c) El cambio de las estructuras y de los condicionamientos que impiden el desarrollo de la salud universal, que es multisectorial y dependiente de voluntades y decisiones políticas, paz, equidad, justicia, ecosistemas, educación básica, ingresos, alimentación y vivienda adecuados... Una propuesta que otorga carácter revolucionario a la promoción de la salud, que tiene

que desafiar la ciega tenacidad de las estructuras de poder que mayoritariamente defienden intereses conservadores, y sólo muy rara vez se atreven a transferir recursos de los sectores privilegiados de la sociedad en beneficio de los menos favorecidos. Un proceso tendente a modificar las relaciones sociales de modo que sean inaceptables la marginación, la inequidad y la degradación ambiental (de dificultad máxima.)

## Construir el futuro

La transición del paradigma del industrialismo (caracterizado por la fábrica, la gran empresa, la burocracia, los servicios centralizados o la urbanización a gran escala), al postindustrialismo (informacionalismo, según la denominación de Manuel Castells), ha representado el rejuvenecimiento del sistema económico y la conformación de una nueva estructura social. Como es lógico, el auge de las políticas neoliberales ha tenido un gran impacto sobre todos los sectores de la sociedad, también sobre la salud y los sistemas sanitarios, que han experimentado las consecuencias de la consolidación del denominado “modelo biomédico” y de la mercantilización acelerada de la salud, y, en esa medida, la negación de Alma Ata y Ottawa.

Los postulados de “Salud para Todos” siguen plenamente vigentes, como prueba el que, adentrados en el siglo XXI, sigamos constatando que la realidad biológica continúa íntimamente vinculada a la realidad social. Es la estructura social la que determina los patrones de enfermedad, como muestran, por ejemplo, las epidemias del SIDA o de la diabetes. ¿Como explicar la propagación del VIH sino a través de patrones sociales, o como analizar la pandemia de diabetes tipo II sin estudiar la política económica agroalimentaria?

La secuencia final del genoma humano fue anunciada en 2001 en medio de una impresionante fanfarria de entusiasmo biomédico. Y muchos científicos todavía mantienen la esperanza de que estamos en el inicio de terapias génicas que curarán una buena parte de las enfermedades, pero olvidan que el principal determinante de enfermedad es la organización social humana y que hay una indisoluble asociación entre inequidades sociales y enfermedades. Basta sino, analizar los últimos desastres ambientales y comprobar la relación íntima entre catástrofe y organización social: Tsunami (2004); Katrina (2005), el terremoto de Cachemira (2005). Grandes desastres en los que el comportamiento humano y la organización social tienen la responsabilidad última. Quizás el huracán Katrina ha sido el caso más llamativo porque fue un enorme desastre en el país más rico del mundo y con una intensidad del huracán que había descendido a fuerza 3 cuando llegó a Nueva Orleans. Como ha dicho un sociólogo, la única forma de comprender estos desastres es realizando una “autopsia social”.

Cabe destacar que, dentro de las tendencias negativas de las políticas de salud, hay interesantes fenómenos a contracorriente, como la Comisión sobre los determinantes sociales de la salud, constituida en el año 2005, dependiente de la OMS, o el Programa Global de Ciudades saludables, promovido en base a las propuestas de Ottawa, aunque desafortunadamente nunca ha tenido suficiente respaldo político o financiero.

En resumen, la recuperación del reto de “Salud para Todos” es una tarea de gran envergadura, casi como luchar por lo imposible aunque, en este ámbito nada debería serlo. Y el primer paso tiene que ser el entender la salud en su verdadera dimensión holística e integradora, en una nueva perspectiva epistemológica que la libere de las servidumbres del pensamiento neoliberal. Un trabajo en el que ya existen interesantes antecedentes: el enfoque biopsicosocial (con un gran desarrollo dentro de la psiquiatría), la perspectiva comunitaria e integral (promovida desde atención primaria), la eco-salud, la antropología de la salud o las importantes aportaciones a la Salud del movimiento feminista.

Es necesaria una reflexión más allá de la medicina y de la salud, que permita repensar nuestra propia práctica y postulados epistemológicos, en un mundo cada vez más interdependiente, globalizado. Cuestionar la medicina actual, su papel y su poder, se inscribe en un marco mucho más amplio que también cuestiona la división social del trabajo, la crisis del medioambiente, lo que entendemos por desarrollo, o la supremacía epistemológica del racionalismo científico. La crisis de la salud, pues, está estrechamente

ligada a la crisis social, sobrepasa sus componentes económicos y políticos, y se incluye en el ámbito de la cultura, la filosofía, la ética y los valores.

## Referencias

- Ahn AC, Tewari M, Poon CS, Phillips RS (2006) *The limits of reductionism in Medicine: Could Systems Biology offer an alternative?* PLoS Med 3 (6): e208.
- Ahn AC, Tewari M, Poon CS, Phillips RS (2006) *The Clinical Applications of a Systems Approach.* PLoS Med 3(7): e209.
- Baum F.: *¡Salud para todos, ahora! Reviviendo el espíritu de Alma Ata en el siglo XXI.* Medicina social.2007; 2(1): 37-46. ([www.medicinasocial.info](http://www.medicinasocial.info)).
- Capra F. (2006) *Las conexiones ocultas.* Ed. Anagrama.
- Frenk J. (1992): *La Crisis de la Salud Pública. Reflexiones para el debate.*
- Washington DC: OPS - Publicación Científica 540.
- Holtz T.H, Holmes S, Stonington S, Eiseberg L.(2006): *La salud es todavía social.* PLoS Med 3(10): e310.([www.plosmedicine.org](http://www.plosmedicine.org)).
- Kuhn T. (1993): *The Structure of Scientific revolution.* Chicago: University of Press.
- Lesley Doyal. (1995): *What Makes Women Sick: Gender and the Political Economy of Health.* Macmillan, London.

# ■ SALUD PÚBLICA, MEDICALIZACIÓN DE LA VIDA Y EDUCACIÓN

Venancio Martínez Suárez  
Centro de Salud El Llano. Gijón  
venancio.martinez@sespa.princast.es

Al Dr. Benito Otero, en homenaje de recuerdo

“La ruta crítica es la única que aún está abierta”  
Kant, *Crítica de la Razón Pura*

## Salud pública

El término Salud pública se refiere al conjunto de prácticas encaminadas a la prevención de las enfermedades de los ciudadanos y a la promoción de la salud. Depende en gran medida de la Epidemiología, y como práctica asistencial la llevan a cabo mayoritariamente organizaciones estatales, como los Centros para el Control de Enfermedades y los Servicios de Salud Pública de las diferentes Administraciones.

Tradicionalmente los objetivos de la Salud Pública eran el control de las enfermedades contagiosas, la seguridad en el suministro de agua potable y de los alimentos, así como la respuesta eficaz a los desastres naturales. Más recientemente, ha ampliado sus objetivos con campañas que previenen contra los riesgos de salud, que informan sobre las pautas de vida saludable y que fomentan la atención sanitaria preventiva.

Todo esto que acabo de señalar tiene su referencia legal más elevada en la Constitución de 1978, que en su artículo 43 reconoce el derecho de los españoles a que se proteja su salud.

Entonces una relación que pudiera proponerse como hipótesis de trabajo sería: la Salud Pública –según esa idea de función protectora o preventiva- tendría a través de la educación una responsabilidad y una obligación legal de contrarrestar los efectos de la medicalización, que todavía no sabemos muy bien qué es, pero que enseguida pasaremos a estudiar. O también podría explorarse una segunda hipótesis, que sería: la Salud Pública, con esa función preventiva que la define, como elemento medicalizador de la vida y de la sociedad.

## Medicalización de la vida y de la sociedad

No existe una definición que limite conceptualmente y de manera satisfactoria, según mi parecer, el término medicalización. Por lo pronto, no aparece recogido en el DRA ni en los diccionarios que yo tengo en mi biblioteca. Sí aparece en el **Diccionario de Salud Pública** de Kishore, que de forma vaga e incompleta conceptualiza la medicalización como **“la forma en que el ámbito de la medicina moderna se ha expandido hacia muchos problemas que antes no estaban considerados como entidades médicas”**.

En cualquier caso se puede proponer una definición más precisa: por medicalización de la vida yo entiendo **la presencia e influencia en la vida cotidiana de la medicina y de lo médico**, dándole, ade-

más, una **connotación crítica por los efectos negativos o indeseables** que origina este fenómeno. Presencia de “lo médico” y su denotación peyorativa son para mí las dos ideas claves del concepto.

Pero yo entiendo, además, que estas dos ideas pueden ampliarse y complementarse con dos puntos más concretos y fáciles de ver:

- 1) En primer lugar: Que por la vía de la medicalización se transforman en enfermedades simples dolencias, pequeñas molestias o inquietudes de la más variada índole.
- 2) Que la medicalización logra hacer de “la salud” y del sistema sanitario un artículo de consumo más. Sería una manifestación más de un modelo social consumista. Esto es: las sociedades desarrolladas puede decirse que se constituyen en consumidoras –también- de servicios médicos.

Otra cuestión que se nos presenta al acercarnos a este tema es: **¿si se trata de un fenómeno moderno y actual; de algo antiguo, o de algo que forma parte de la propia historia de la medicina y, por tanto, de la humanidad?** Yo creo que esta cuestión podría llevarnos muy lejos...; si recordamos esos conceptos clave que os proponía –presencia e influencia de la medicina en la vida cotidiana y su percepción crítica- creo que fácilmente se puede aceptar su existencia consustancial con la propia medicina. Pero en lo que se refiere a nuestro interés de hoy podemos considerar que **la medicalización existe desde que fue analizada como un hecho social particular y se inició un planteamiento crítico general de su naturaleza, de sus condicionantes y de sus consecuencias.**

Existen en este movimiento crítico dos hitos claros. En primer lugar, la publicación en 1975 del libro del filósofo austríaco Ivan Illich **Némesis Médica** –editado en España ese mismo año por Barral y que tengo sobre la mesa-, donde se acuña definitivamente el término y que en sus primeras líneas reza:

*La medicina institucionalizada ha llegado a convertirse en una grave amenaza para la salud. La dependencia respecto de los profesionales que atienden la salud influye en todas las relaciones sociales. En los países ricos, la colonización médica ha alcanzado proporciones morbosas; en los países pobres está rápidamente ocurriendo lo mismo. Hay que reconocer, sin embargo, el carácter político de este proceso, al que denominaré “medicalización de la vida”.*

Y en segundo lugar, y representando desde mi punto de vista la asunción de la medicalización como un problema profesional, la aparición en el año 2.002 de un número del BMJ dedicado a este tema con el objetivo explícito de “*atraer la atención sobre la tendencia en aumento a clasificar como enfermedades los problemas de la gente*”. Dada su capacidad de influencia, este número del BMJ representa un hecho de la mayor importancia en la historia del pensamiento sanitario por su contribución a crear opinión sobre un fenómeno que está afectando de manera importante a la forma de vivir en las sociedades del primer mundo.

El libro de Illich fue un gran éxito de ventas, está presente en los anaqueles de las bibliotecas de todos los médicos cultos de cierta edad y sus ideas tuvieron gran eco en los ambientes intelectuales, siendo todavía hoy referencia dentro de los movimientos que promueven alternativas institucionales a la sociedad tecnológica. En él se advierte –casi se profetiza- que **la medicalización de la vida es omnipresente y puede ser devastadora**; y se afirma, por ejemplo, que **la iatrogenia es una fuente de sufrimiento y uno de los tantos signos de omnipotencia de la razón moderna.**

Tengo que advertir que este filósofo no analiza la medicina como tema, sino como ejemplo de las monstruosidades nacidas del sueño industrial desmesurado. De hecho, en la mitología griega la *némesis* era el castigo por los intentos de ser un dios en lugar de un ser humano.

Insisto en la primera frase del libro: “La medicina institucionalizada amenaza la salud”. Lo que pudiera interpretarse como una exageración extremista hace 30 años; y hoy puede aceptarse como algo ampliamente aceptado.

En un artículo aparecido 25 años después del libro inicial, en *Le Monde Diplomatique* de marzo del 99, –y última publicación que he podido encontrar de Illich- comienza diciendo: “En los países desarrollados la obsesión por una salud perfecta se ha convertido en el factor patógeno predominante”.

Esto nos lleva a otra cuestión que merece la pena destacar: **La distancia entre la definición normativa de salud y su percepción aumenta con el desarrollo.** De hecho, diferentes trabajos han demostrado que cuanto mayor es la oferta de salud, más gente considera que tiene problemas, necesidades y enfermedades. Y en este sentido, los datos aportados por Amartya Sen –economista indio, Premio Nobel en 1981, un teórico del desarrollo de las sociedades y la economía del bienestar; que representa dentro de la economía del siglo XX al introductor en este campo de la teoría de los valores y autor del libro *Pobreza y hambruna: un ensayo sobre el derecho y la privación-*; sus datos muestran –digo- que **cuanto más gasta una sociedad en asistencia sanitaria, mayor es la probabilidad de que sus habitantes se consideren enfermos.** Lo que pone el tema económico y de la distribución del gasto en recursos sanitarios por parte de los Estados en el punto de mira para la comprensión del problema.

Todo ello va poniendo sobre la mesa el debate sobre la **definición de enfermedad**, sobre si es un estado subjetivo u objetivo, sobre si se puede establecer nítidamente dónde termina la salud y empieza la enfermedad, sobre el papel de la técnica –de los análisis, de las pruebas de imagen, de los programas informáticos de diagnóstico- como árbitro de la situación, sobre quién decide que una persona está enferma o no. En definitiva, sobre el **poder social del médico.**

Tenemos que reconocer –los médicos tenemos que reconocer- el control e influencia que la medicina ejerce sobre la sociedad, en términos de certificar estados de salud y enfermedad de las personas, de suficiencia física y mental para la participación comunitaria, de dictar las condiciones adecuadas de vida en relación con los riesgos de enfermar y la de introducir principios de racionalización de los recursos sanitarios.

Pero los servicios de salud no son –al menos hoy en día y aquí- sistemas unidireccionales e impositivos, ni probablemente tampoco paternalistas. Son redes de servicios que satisfacen la necesidad autopercibida de salud de los beneficiarios. La apreciación de Illich de que siempre los daños clínicos superan los beneficios es equivocada, y si algunas veces lo hacen, la respuesta es mejorar los servicios y adaptarlos equitativamente a las necesidades de la mayoría de los usuarios y no eliminarlos y sustituirlos por medicinas marginales, como propone en su *Némesis médica*. Según Illich, al eliminar sistemas sociales de salud, simplificar la medicina («desmedicalización») y equiparar charlatanes, curanderos y toda suerte de marginales al mismo nivel del médico, se aleja al individuo del “poder médico” ante la más mínima desviación de la salud y se acrecienta la autorresponsabilización de su propia salud como alternativa al gasto social en el sector sanitario.

Pero la medicina –frente a las consignas nihilistas e iconoclastas- está abierta a la comprobación experimental, es aceptada por los propios médicos como manifiestamente perfectible y siempre permitirá ser revisada con criterios científicos, lo que no se puede asegurar respecto a la homeopatía, el espiritualismo, la imposición curativa de manos, los grupos de oración, los rezos místicos, los círculos de fuerza donde participan familiares, amigos y vecinos. La medicalización de la vida es un problema; es un problema reconocido desde los propios ámbitos sanitarios; y es un problema para el que las soluciones más factibles han sido propuestas desde ellos. Pero si atendemos a algunas opiniones parece que la medicina fuera un subproducto no deseado de valores industrialmente motivados, causante de mayores malestares que los que asegura erradicar. No obstante, las alternativas que se ofrecen para combatir la medicalización son, desde todo punto de vista, al menos hasta ahora, peores que lo que hay.

Además, esta “medicalización de la sociedad”, en palabras de Irving K. Zola (17) es resultado tanto del poder de la medicina como del deseo de la sociedad porque la medicina utilice dicho poder. Entonces, ¿por qué se ha centrado la atención más en el poder médico que en el deseo de la sociedad?. Para algunos sociólogos, porque los individuos de la sociedad moderna, carente de valores morales, tienen necesidad de recurrir al juicio médico como referente paternal para afinar sus decisiones respecto a situaciones amenazadoras y de riesgo para sus vidas.

Hasta ahora he querido transmitir qué se puede entender por medicalización de la vida y cuáles pienso que son hitos. Vamos un paso más allá...

En lo que se denomina medicalización de la vida creo que se pueden diferenciar, por hacer un planteamiento analítico de la cuestión, diferentes componentes: la medicalización de la salud, la hipermedicalización de la enfermedad y la medicalización de la muerte.

1) Respecto de la primera -la medicalización de la salud-, es fácil entender que la medicina fue creada para combatir la enfermedad. Si existe salud, la medicina no debiera sentirse como necesaria. Y probablemente esto fue así hasta el nacimiento de la Salud Pública como especialidad médica -o, mejor, según el sentido que le estamos dando, como disciplina paramédica-. La Salud Pública y la Epidemiología delimitaron el concepto de riesgo y de prevención, introduciendo la enfermedad -aunque sólo sea como probabilidad- en el mundo de los sanos: "un individuo sano no está enfermo, pero es un tema médico porque puede estarlo", parece decir la Salud Pública.

Más de medicalización de la salud: Cualquier anomalía de la capacidad de respuesta, la falta de asimilación de una exigencia normal, se llega a considerar una enfermedad. Y así va calando el pensamiento de que el que no está enfermo "no es normal".

De aquí surgió el concepto de "no-enfermedad" (non-disease, de los anglosajones), definida como una relación amplia de "situaciones, procesos o problemas humanos definidos desde alguna instancia como una condición médica para los que se obtendrían mejores resultados si no fueran considerados y tratados como tales". Para poder aceptar esta definición se requiere aceptar que no todo sufrimiento es una enfermedad.

Me voy a detener en algunos ejemplos que están presentes en la vida de mucha gente y de nuestras familias. Así, la orfandad es un doloroso proceso natural, aunque preferible a su única alternativa verosímil (morir antes que los progenitores); claramente, además, tributario de medicalización si se acompaña de una inadecuada elaboración del duelo.

¿Existe el "burn-out"?, ese nuevo mal que aparece en todos los ambientes laborales donde se intercambian sentimientos y emociones y que se propaga en los últimos años con carácter de verdadera epidemia. Yo tengo mis dudas, cada vez mayores, de que pueda considerarse una enfermedad. Después de pensar en ello voy viéndolo más como una etiqueta en esa tendencia general de la medicina de ponerles nombre de enfermedad a lo que no son más que situaciones normales de las personas en su relación con la vida; un estrés laboral, una mezcla de inadaptación psicológica y agotamiento suprarrenal que la persona madura debe de saber analizar y sobreponerse a ella. Aquí, además, los tratamientos no son más que normas de sentido común, propuestas de higiene mental que cualquiera debiera saber encontrar. Es otra consecuencia de la medicalización o psiquiatrización de la sociedad. La enfermedad como compensación a la falta de afecto, a la despersonalización y a la soledad.

Otros ejemplos: Se han medicalizado todos los procesos vitales, describiéndose las diferentes etapas de la vida y su atención como si fueran enfermedades. Las fases normales del ciclo reproductivo de la mujer (menstruación, embarazo, parto y menopausia); ser o no alimentado con leche materna. La vejez, la infelicidad, la soledad y el aislamiento por problemas sociales, así como la pobreza o el desempleo.

Puede entenderse que la reproducción asistida represente un desafío al orden moral, jurídico y social establecido de la paternidad, pero ¿es aceptable verlo como un problema de salud?

¿Qué tiene que ver, por ejemplo, la asistencia sanitaria con el cambio de sexo exigido por determinados colectivos de transexuales para su financiación en el sistema de recursos públicos?

Ser feo ¿es un problema de salud?; y ¿es medicina la cirugía cosmética y estética?

El "bullying", el acoso en el trabajo, la violencia de género, que tendrían su marco de estudio, debate y de solución más adecuado fuera de las reuniones, revistas y consultas médicas son asuntos rápidamente medicalizados y que han sido utilizados claramente para borrar el límite entre salud y enfermedad, entre sociedad y sistema sanitario.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) acaba de calificar a la osteoporosis como la epidemia del siglo XXI, basándose en un dato: cada 30 segundos se produce en Europa una fractura a consecuencia de esta enfermedad. Esta declaración convierte en pacientes a 2 millones de mujeres y 750.000 hombres, sólo en España. La osteoporosis -disminución de la masa ósea y alteración de la estructura de los huesos- es un efecto secundario natural de la vejez que amenaza especialmente a mujeres después de la menopausia. Es crónica, no se cura con medicamentos pero sí se pueden prevenir, evitar y combatir los factores de riesgo. Obliga a llevar una vida sana con ejercicio moderado, alimentación rica en lácteos, vitaminas, etc. En el mercado existen un listado de productos que intentan paliar los efectos de este proceso natural al que se le ha colgado el cartel de “enfermedad”. Parches transdérmicos, píldoras, geles, inyecciones intramusculares e incluso implantes subcutáneos, son algunos de los compuestos hormonales recetados.

La estrategia es siempre la misma. Describir exhaustivamente una enfermedad social y luego proponerle el correspondiente tratamiento. En el mes de abril pasado unos neurólogos australianos describen en una prestigiosa revista (el BMJ) el **desorden de deficiencia motivacional** –caracterizado por la apatía incontrolable que impide iniciar las tareas más nimias- como una nueva enfermedad. Esto se puede corresponder con lo que el DRA entiende y define desde hace muchos años como pereza, flojera, indolencia o simplemente vagancia. Los médicos australianos proponen para su diagnóstico, además de un bajo puntaje en los índices y escalas motivacionales, la realización de una tomografía por emisión de positrones. Hacen una estimación del coste que puede suponer para la economía australiana esta enfermedad en pérdida de productividad –1,4 billones de euros/año-. Como cabría esperar, los autores proponían un grupo de fármacos derivados de cannabis que ayudarían a contrarrestar las manifestaciones de este trastorno.

Repito: el artículo 43 de la Constitución –que tendría que proteger a los ciudadanos de estos asuntos- está ahí, pero ¿dónde está la responsabilidad del Estado, las Administraciones y poderes públicos?. No podemos olvidar que los médicos –colaboradores necesarios en este estado de cosas- trabajamos casi el 80% en la sanidad pública; somos parte de un engranaje en el que se nos administra el tiempo, se fiscalizan nuestras actividades; se nos impone una forma de trabajar; se controla nuestra relación con las multinacionales de la farmacia, etc. Existe sobre nosotros –sobre la mayoría- un poder superior y una responsabilidad superior...

Dos elementos patógenos “oficiales” de primer orden, de los que dentro del ambiente sanitario resulta políticamente incorrecto dar sus nombres y apellidos. Me refiero al Programa del Niño Sano –desarrollado en los Centros de Salud por los pediatras y enfermeras de pediatría- y la Plataforma 10’.

2) La hipermedicalización de la enfermedad; es decir, de lo que pudieran ser aceptados por la mayoría cualificada de la comunidad científica y médica como estados morbosos; en los que se reconoce un fundamento fisiopatológico, sea tratable o no.

Y dentro de ella: Prescripción de tratamientos para todo tipo de males, incluso para aquellos que no disponen de remedio probado.

Y directamente relacionado con esto: el consumo excesivo de medicamentos y la polifarmacia. La medicalización de la vida acarrea también el mayor consumo de medicamentos, indiscriminado e injustificado, con los riesgos inherentes a sus efectos secundarios y, en el caso de algunos psicofármacos, de adicción.

El prolapso leve de la válvula mitral, la hipoglucemia, el colon irritable o el síndrome premenstrual se han sugerido como ejemplos de fenómenos anatómo-fisiológicos que se superponen ampliamente con la normalidad. Estos “**síndromes solapados**” son etiquetados muchas veces como patológicos en lo que puede entenderse como otros casos de medicalización.

Los sistemas de cribaje y la medicalización de la prevención son otros hechos que hacen patente la iatrogenia social. Las personas no enfermas han llegado a depender de la asistencia profesional en aras de su salud futura. Se habla de morbilidad potencial, de proporcionar diagnósticos precoces y tratamientos preventivos, sin que verdaderamente influyan en la expectativa de vida ni en la co-



modidad del paciente y que, por el contrario, a más de sobrecostos, lo que acarrearán es ansiedad y morbilidad real. El resultado último es una sociedad morbosa que exige la medicalización universal y una institución médica que certifica la morbilidad universal.

3) La **medicalización de la muerte** y la prolongación artificial de la vida a cualquier costo, que constituye un relativo fracaso cuando las personas ven sus vidas sometidas a circunstancias bajo las que no desean vivir.

Se ha repetido muchas veces: en el mundo actual se ha instalado la cultura de la muerte, que paradójicamente no se caracteriza precisamente por su aceptación. La omnipresencia de la muerte en nuestras vidas, sobre todo a través de los medios de comunicación, la hace menos creíble, menos irremediable. La muerte no es algo natural, es puro artificio, es una película, un cuento, algo irreal que se puede evitar con métodos ordinarios o extraordinarios.

Nos acostumbramos desde niños a obviar la responsabilidad de enfrentarnos a la muerte, a la enfermedad y al dolor simplemente apretando el botón de un mando a distancia. La muerte es algo corriente y de todos los días que uno puede apartar de sus preocupaciones como aparta las series de anuncios al descanso de una película o de un culebrón sudamericano. Ni siquiera nos indigna ver en las noticias mientras comemos el cadáver tieso y lleno de moscas de un negro que se ahogó al cruzar el estrecho. Pero nuestro sufrimiento, la presencia de nuestro morir, nuestras enfermedades llegan tarde o temprano y se nos hacen presentes como algo real e inevitable, lo que nos hace buscar soluciones artificiales a toda costa, nos lleva a actitudes de evitación, a demandar responsabilidades y explicaciones fuera de nosotros.

Buscamos desesperadamente el remedio, frecuentando al médico, solicitando fármacos, pidiendo un hospital, ansiando la técnica como si pudiera ser alivio del dolor y de la realidad. Pero la medicina no es el remedio, sino la evitación.

Lo mismo podría decirse respecto de la hospitalización. Casi todo el mundo se muere en el Hospital, que representa “la última posibilidad de salvarse”; representa el mito de la técnica y de la ciencia; mito y mistagogo,...

Los cuidados que forman parte del fin de la vida no se discuten con los pacientes o sus familiares según las preferencias, inquietudes y temores que se tengan, para asegurar que el paciente tenga una muerte digna, sin dolor ni síntomas inquietantes, con clara capacidad de decisión terapéutica y comunicación entre él y sus familiares y entre todos con su médico. La decisión respecto al lugar en el cual el paciente desea morir, parece depender de la posibilidad última de poder mejorar. Ante la posibilidad eventual de una mejoría clínica, el paciente cambia la preferencia hacia una mayor proporción que quieren asistencia hospitalaria, a la vez que prefieren el hogar cuando la recuperación es improbable.

El médico tiene en todo esto un protagonismo principal; es el vector natural de cualquier contenido patógeno de la medicalización. Sin su concurso los demás actores de la medicalización no conseguirían la respuesta deseada.

¿Qué papel tiene la industria farmacéutica? Frente a las formulaciones legales, nos encontramos una llamativa paradoja: la industria farmacéutica patrocina gran parte de las actividades profesionales dentro y fuera del ámbito de la sanidad pública; financia, directamente o a través de la administración, la mayoría de las actividades de formación de la totalidad de los profesionales, y mediante contratos de cesión o donaciones “altruistas” gran parte de los recursos técnicos y de aparataje de los hospitales públicos. Por no citar la presencia de empresas pura y exclusivamente comerciales en las actividades económicas de nuestro sistema de salud; incluso avalando, según parece, la financiación de las nóminas de sus trabajadores. Todo conforma un “convoluta” difuso y confuso de intereses que exigen –cuando menos- una gran prevención y un control ético –que en lo que yo sé, no existe-.

En definitiva, el propio sistema sanitario, que se limita a responder a la demanda y que genera demanda artificialmente, está dando lugar a una sociedad enferma. Y esto tiene manifestaciones claramente visibles:

Sobreuso y abuso del sistema sanitario: en el año 2.005 se han registrado más de 250 millones de consultas en Atención Primaria. Por término medio los ciudadanos acuden más de 6 veces al año al médico de familia. Esto es, desde cualquier punto de vista, inaceptable, además de inabarcable. Junto a esto, y con el argumento de que la Atención Primaria está saturada en sus servicios, se reclama más tiempo y más recursos.

La medicalización de la cultura y de los medios de información social: Consumo de programas de televisión y radio, de revistas, con contenidos médicos. No hace muchos meses podía leerse en la portada de una revista de entretenimiento con contenidos médicos presente mensualmente en todos las papelerías y comercios de prensa un titular verdaderamente llamativo: “La ecografía 3D. Todo lo que debe saber”. Me imagino que esta revista se vende porque ya lleva unos años en el mercado; pero eso tiene lugar sin una comprensión de la realidad de la medicina. La información sin conocimiento es desinformación; es como una mala digestión, que produce incomodidad.

La salud, los médicos, las enfermedades, son cada vez más temas de conversación habituales –en el parque, en la carnicería, en los descansos del trabajo, en los descansos del fútbol-. Es un tema sobre el que todo el mundo opina y emite juicios, del que todo el mundo sabe...

La más pura expresión de la medicalización de la vida es el lenguaje ordinario medicalizado. La medicina medicaliza la vida a través del lenguaje y de la manera en que esta organiza la experiencia y construye el mundo. El “discurso médico” en los actuales medios masivos de comunicación tiene una notable presencia en los comentarios políticos: “El país está enfermo”, “el diagnóstico es de ruptura de las conversaciones”, “el tratamiento consiste en tales medidas”... Esta medicalización del lenguaje responde al interés de una particular organización del mundo, creación de un objeto propio o construcción social de una realidad.

## Conclusiones

La Medicina y la salud han ocupado espacios sociales que no le pertenecen: los problemas laborales, sociales, escolares, familiares y relacionales deben ser abordados desde sus propios ámbitos, no desde el ámbito de medicina.

El conocimiento de las enfermedades y sus posibles tratamientos es limitado. Los médicos aplicamos de manera parcial e interesada muchos de los conocimientos que el desarrollo tecnológico y epidemiológico nos ofrece.

La aplicación irreflexiva e interesada de algunos recursos nos ha llevado a poner en cuestión la seguridad de las personas en algunos casos y a perjudicarles claramente en otros.

La Medicina puede llegar a saltarse los límites del respeto a las personas y a la naturaleza humana. Es necesario devolver la propiedad de la salud y la enfermedad a las personas, permitir, promover y ayudar a tomar decisiones sobre su vida y su salud. No hay que olvidar que existe un límite absoluto de la Medicina que es la naturaleza humana, y que esta lleva asociados la enfermedad, el padecimiento y la muerte.

Que todas y cada una de nuestras actuaciones tiene un coste económico. Lo que gastamos en medicina lo dejamos de gastar en otras áreas. Cuando lo que estamos haciendo pone en riesgo la equidad, debemos preguntarnos si hay que seguir haciéndolo o no.

Que los responsables de la política sanitaria y de la salud pública han facilitado el debate sólo desde el momento en que han evaluado el riesgo económico de la situación. Se buscan soluciones primeramente desde un imperativo de viabilidad económica, no desde una exigencia moral o de bien social.

Junto a todo ello: Un sistema sanitario en el que la educación de la población y las actividades preventivas están “desaparecidas en combate”, en el combate de la financiación del exceso de demanda y del gasto desbocado.

Es evidente que los contenidos de estos comentarios se refieren a la medicina en los países desarrollados. Yo tengo la esperanza de que una conciencia crítica dentro y fuera del ámbito médico hacia su práctica y hacia la cultura que ha originado la medicalización como desviación inadmisibles y casi esperpéntica del arte de curar ayude a que este sea cada vez más científico, más humano, más justo, más útil y menos iatrogénico.

## Bibliografía

- Álvarez C. *Las bases de la promoción de la salud*.
- <http://www.ua.es/dsp/matdocente/Carlos2.html>. (12.07.03).
- Aumia J.: *Economía y salud pública. Una aproximación*. Institut Borja de Bioética. Octubre 2001.
- Caicedo CH.: *La promoción de la salud como una expresión de lo público*. En: Revista TRANS N° 1. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2001: 128 - 182.
- Crawford R.: *Usted es un peligro para su salud: aspectos ideológicos y políticos de la práctica de culpabilizar a la víctima*. En: de la Cuesta C (comp). Salud y enfermedad. Lecturas básicas en sociología de la medicina. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 1999: 47-77.
- Ellershaw J, Ward C.: Care of the dying patient: the last hours or days of life. Br Med J 2003; 326:30-4.
- Fried TR, van Doom C, O'Leary JR, Tinetti ME, Drickamer MA.: *Older Persons' Preferences for Site of Terminal Care*. Ann Intern Med 1999; 131:109-12.
- Gervas J, Pérez-Fernández M.: *El auge de las enfermedades imaginaria*. FMC 2006; 13:109-11.
- Giddens A.: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península. 3ª ed. 2000.
- Huertas R.: *Nuevos modelos, ¿nuevos paradigmas?* En: Huertas R. Neoliberalismo y políticas de salud. Madrid. El viejo topo. 1998: 58 - 89.
- Huertas R.: *Salud e ideología hegemónica*. En: Huertas R. Neoliberalismo y políticas de salud. Madrid. El viejo topo. 1998:90-129.
- Illich I. : *Némesis médica. La expropiación de la salud*. Barcelona. Barral. 1975.
- Koenig HG.: *Religion, Spirituality, and Medicine: How Are They Related and What Does It Mean?* Mayo Clin Proc 2001; 76: 1189-91.
- Lo B, Quill T, Tulskey J.: *Discussing Palliative Care with Patients*. Ann Intern Med 1999; 130:744-49.
- Lo B, Snyder L, Sox H. Care at the End of Life: *Guiding Practice Where There Are no Easy Answers*. Ann Intern Med 1999; 130: 772 - 774.
- Lomas J, Contandriopoulos AP.: *Regulación de los límites de la medicina: hacia la armonía entre la regulación pública y la autorregulación*. En: Evans RG, Barer ML, Marmor TR. ¿Por qué alguna gente está sana y otra no? Madrid. Díaz de Santos. 1996:277-310.
- McKeown T. *El papel de la medicina. ¿Sueño, espejismo o némesis?* México: Siglo XXI. 1982.
- McKeown T. *Los orígenes de las enfermedades humanas*. Barcelona. Crítica. 1990.
- Mueller PS, Plevak DJ, Rummand TA. : *Religious Involvement, Sirituality, and Medicine: Implications for Clinical Practice*. Mayo Clin Proc 2001; 76:1225-35.
- Navarro V.: *La medicina bajo el capitalismo*. Editorial Crítica, Grupo Grijalbo. Barcelona 1978.
- Ogando B, García C.: *Veinticinco siglos de paternalismo, 25 años de autonomía: una aproximación histórica a los cambios en la relación clínica*.

- Rev Calidad Asistencial 2006; 21:163-8
- Post SG, Puchalski CM, Larson DB.: *Physicians and Patient Spirituality: Professional Boundaries, Competency, and Ethics*. Ann Intern Med 2000; 132: 578-83.
- Quill TE, Byock IR.: *Responding to Intractable Terminal Suffering: The Role of Terminal Sedation and Voluntary Refusal of Food and Fluids*. Ann Intern Med 2000; 132:408-14.
- Rovalletti ML.: *La investigación biomédica actual: un cuestionamiento a la sociedad en su conjunto*. Acta Bioética 2003;105-11.
- Sloan RP, Bagiella E, VandeCreek L, et al. *Should Physicians Prescribe Religious Activities?* N Engl J Med 2000; 342: 1913-16.
- Steinhauser KE, Clipp EC, McNeilly M. et al.: *In Search of a Good Death: Observations of Patients, Families, and Providers*. Ann Intern Med 2000; 132:825- 32.
- Wolfson MC.: *Propiocepción social: medición, datos e información desde una perspectiva poblacional*. En: Evans RG, Barer ML, Marmor TR. ¿Por qué alguna gente está sana y otra no? Madrid. Díaz de Santos. 1996:313-45.
- Yawar A. *Spirituality in medicine: what is to be done?* J Royal Soc Med 2001; 94: 529 - 533.
- Zola IK. *La medicina como institución de control social*. En: de la Cuesta C (comp). Salud y enfermedad. Lecturas básicas en sociología de la medicina. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 1999: 23-46.

# ■ LA SALUD Y LA NORMA. PARA UNA GENEALOGÍA DE LA MIRADA MÉDICA<sup>1</sup>

*Rafael HUERTAS*

*Profesor de Investigación. Departamento de Historia de la Ciencia*

*Instituto de Historia. CSIC. Madrid*

*cehrh04@ceh.csic.es*

En el estudio del proceso salud-enfermedad como fenómeno bio-social viene ocupando un lugar destacado el análisis de las relaciones entre la enfermedad, como realidad social históricamente condicionada, y las distintas formas de marginación tanto individual como colectiva. Determinadas enfermedades, por considerarse peligrosas o contaminantes han obligado, a lo largo de la historia, a desarrollar unos mecanismos, unas estrategias de “defensa social”, cuyo alcance ha trascendido con frecuencia los estrictos objetivos médicos o sanitarios para acabar facilitando un importante aparato de vigilancia y control aplicable a la totalidad de los ciudadanos.

El leproso, el apestado, el sifilítico, pero también el loco, el tuberculoso, el alcohólico, el drogadicto, el enfermo de sida —correctamente diagnosticados o no— se han convertido, en momentos históricos concretos, en los grandes chivos expiatorios de una sociedad enferma cuyas clases dominantes han ejercido todo su poder contra los que, contraviniendo sus normas, han puesto –y ponen- en evidencia las contradicciones del sistema. La Medicina, junto al Derecho y a la Teología, se erige como uno de los grandes saberes normativos al tener la facultad de decidir lo que es “sano” o “normal” y lo que es “patológico”, estando dispuesta, con demasiada frecuencia, a justificar “científicamente” determinados diagnósticos que más que juicios clínicos no son sino verdaderas decisiones sociales.

Así pues, en todo el discurso sobre la norma y la normalización, es indudable que nos movemos constantemente en la dialéctica centro-periferia. Los sujetos o colectivos que más y mejor acaten las reglas impuestas estarán suficientemente “centrados”, “incluidos” e integrados en la norma. Los que no, estarán marginados, excluidos y considerados anormales, toda vez que quedan al margen, en la periferia de las imposiciones o los acuerdos sociales.

En las páginas que siguen intentaré, basándome en algunos ejemplos concretos, proponer algunos elementos de reflexión en torno a los esfuerzos de la medicina para conseguir la “inclusión social” o integración en la norma establecida. En tiempos de individualismo y privatizaciones no está de más echar la vista atrás e intentar un análisis genealógico que nos permita valorar, a propósito de un fenómeno concreto, la relación existente entre los elementos de innovación y los heredados, sacando a la luz sus contradicciones y las estructuras semiocultas bajo aparentes discursos de modernidad.

## **1. Salud, marginación e inclusión social**

En un ya antiguo, pero todavía útil, trabajo, Thomas Schelling propuso tres tipos esenciales de procesos de marginación social:

1) El que tiene su origen en la acción organizada, que puede ser legal o ilegal, sutil o evidente, directa o indirecta, amable o violenta, moralista o pragmática, pero que, en cualquier caso, está

explícitamente presente en las voluntades colectivas, por lo que no se prejuzga su estatuto jurídico, ni su legitimidad y es llevada a cabo por grupos o instituciones que se consideran capacitadas para tal menester.

2) El proceso de segregación puede ser el resultado de las desigualdades sociales. Proceso, en gran parte económico, aunque no totalmente, que separa ricos y pobres, niveles de instrucción y de competencia, relaciones sociales, modo de vida, etc.

3) Finalmente, la marginación puede aparecer también como resultado de la combinación de comportamientos discriminatorios que denotan una percepción, consciente o inconsciente, de sexo, edad, religión, etnia, etc., que no establecen necesariamente una voluntad de segregación pero que acaban definiendo prioridades entre individuos y/o grupos humanos.

Como es lógico, en la práctica, estos tres procesos pueden asociarse de manera variable en la producción de situaciones concretas o singulares, lo que nos permite aunar consideraciones tanto estructurales como superestructurales y definir la marginación como “un conjunto de procesos que a nivel de las condiciones materiales de existencia sitúan al individuo o grupo social en una clara situación de inferioridad -o de limitación de acceso- en relación a la obtención de los recursos más habituales de su sociedad” (Romani, 1992: 259). Procesos que irán siempre acompañados de racionalizaciones ideológicas compatibles tanto con la estructura socio-económica como con el código cultural hegemónico, dando lugar a una verdadera construcción social de la marginación.

Es evidente que los espacios disciplinarios cerrados -la cárcel, el manicomio, etc.- o semicerrados -el hospital, la escuela, etc.- tienen como objetivo la segregación, separación o custodia física de aquellos sujetos a los que se les aplica tratamientos o programas normalizadores. Pero también el abierto espacio social puede ser entendido, en sí mismo, como un ámbito en el que desarrollar estrategias de control y regulación social, y donde la Medicina, a través fundamentalmente de la Higiene y la Medicina Social, encontrará una incuestionable área de actuación normativa.

Clásicamente se identifica el nacimiento de la Medicina social con los problemas socio-sanitarios surgidos a raíz del proceso de industrialización iniciado en Europa en el siglo XVIII y continuado a lo largo de todo el XIX o, dicho de otro modo, con la instauración del modo de producción capitalista. En este sentido, es importante señalar que el concepto de “enfermedad social” no está presente en el inicio de la reflexión racional sobre la naturaleza del enfermar, sino que se ha desarrollado en los últimos dos siglos al formar parte de una cultura industrial y urbana, rápidamente relacionada con la aparición de nuevas patologías que, con un condicionamiento socio-económico evidente, surgieron como consecuencia de los cambios que en el proceso productivo había introducido la Revolución industrial.

Dos son, a mi juicio, los puntos de partida fundamentales mediante los que comenzaron a establecerse las íntimas relaciones entre condiciones sociales y enfermedad. Por un lado, la aparición de toda una nueva patología laboral derivada, en general, de unas condiciones de trabajo antihigiénicas e inseguras. Por otro, la constatación estadística de una diferente morbi-mortalidad entre ricos y pobres.

Si bien en la obra de B. Ramazzini, *Tratado de las enfermedades de los artesanos* (1700), comienza a hablarse de los nocivos efectos de algunos oficios, del significado económico de la salud o de la necesidad de una legislación protectora de la salud de los trabajadores, no es hasta 1831 cuando aparece la primera reflexión crítica, desde la medicina, sobre la situación creada por la Revolución industrial: el extenso informe de Charles Turner Thackrah, titulado *The Effects of Arts, Trades and Profession...on Health and Longevity*, tiene una gran importancia histórica no solo por su carácter de obra pionera, sino también, y sobre todo, porque introduce una intención moralizante y de intervención inmediata, ausente en planteamientos anteriores, que llegará a impregnar el discurso médico y la literatura sanitaria de todo el siglo XIX y comienzos del XX (Huertas y Maestro, 1991)

La educación y moralización de las costumbres fueron dos pilares básicos en los que la burguesía decimonónica fundamentó sus esfuerzos para integrar -para incluir- a las clases populares en el nuevo sistema social. La necesidad de racionalizar y disciplinar sus conductas, de transformar su “modo de vida” de acuerdo con el orden burgués, precisaba la definición de nuevas pautas de normalidad y, en definitiva,

unas estrategias de regulación que ya no estarían dirigidas a sujetos o a grupos concretos sino a la población en general.

Junto a nociones como “nivel”, “condiciones”, “calidad” de vida, etc., el concepto de “modo de vida” me parece especialmente útil para situar nuestro registro de análisis. Si aceptamos el “modo de vida” como la “categoría sociológica que refleja de forma sistemática las condiciones económicas, sociopolíticas y culturales de las formas características, repetidas y estables de la vida cotidiana de las personas y de las colectividades” (Aldeguería, 1986: 44), no es difícil comprender que a cada clase social le corresponde un “modo de vida”. Las diferencias son bien conocidas y se expresan tanto en hábitos higiénicos, características de la alimentación, calidad de las viviendas, etc., como en las formas en que las personas hacen o no suyas las influencias ejercidas por los valores, ideales y objetivos de las clases en conflicto. Todos estos aspectos hacen referencia, como es obvio, al concepto gramsciano de hegemonía social y su concreción, en cada momento histórico, que expresa el nivel alcanzado por la lucha de clases.

Conflictos de clase ante los que los higienistas, médicos sociales y demás reformadores sociales intervinieron activamente con dos objetivos evidentes. Por una parte, para proponer y defender medidas que atenuasen las duras condiciones de vida y de trabajo del proletariado, cuyo correlato inmediato debía ser la disminución de la mortalidad. Por otra, para elaborar y llevar a cabo estrategias de tutela y vigilancia de los sectores populares, con el fin de paliar la tensión social generada por la miseria y el pauperismo y la “peligrosidad” tradicionalmente achacada a trabajadores y clases populares.

Represión *versus* mediación social. Segregación *versus* integración. Dos enfoques, contrapuestos o complementarios según los casos concretos, que nos acercan a una reflexión sobre el papel de las instituciones asistenciales y los sistemas de salud en sus actuaciones sobre la población. Una reflexión en la que se han incorporado nuevos elementos de análisis histórico y sociológico que nos permiten matizar y reconducir el estudio de la “acción higiénica” sobre las “clases peligrosas”. Me refiero al papel de “mediación social” que el sistema sanitario y de beneficencia, con sus muy diversas actuaciones sobre la población (educación sanitaria, previsión social, luchas sanitarias, etc.), desempeñó en la construcción del llamado *homo hygienicus*.

Se trata de una construcción “ideal”, como en su momento lo fue el *homo oeconomicus*, concepto utilizado en teoría económica para establecer un modelo de comportamiento humano, una representación imaginaria del ser humano que se comportaría de forma perfectamente racional ante los “estímulos” económicos, al ser capaz de procesar adecuadamente la información que conoce y actuar en consecuencia.

El *homo oeconomicus*, para el que el mercado es su hábitat natural, tiene como objetivo vital inmediato la obtención del propio beneficio y acaba constituyéndose en personaje “tipo” con carácter universal. Consiste en la normalización/naturalización del ideal capitalista y significa confundir lo económico en general con una realización histórica concreta. Al tomar el ideal del comportamiento económico como una norma no hay que sorprenderse de tener por sociedad un vasto mercado. Lo económico es lo único real en la sociedad, es necesidad. La política no tiene una función propia, está condicionada y diseñada en sí misma por lo económico (García Montero y Manresa, 1991, 376).

El *homo oeconomicus* se convierte, así, en paradigma del individuo alienado en la sociedad capitalista, siendo una especie de resultado fallido de aquel nuevo hombre concebido por la Ilustración.

De modo parecido, en el ámbito de la salud, podemos identificar un *homo hygienicus*, habitante de una sociedad “saludable”, que ha tenido una definición explícita de clase al ser ideado y, en buena medida, ejecutado por los mismos sectores sociales que han controlado el proceso de modernización industrial que coincidió con la instauración del modo de producción capitalista. Ahora bien, es evidente que el desarrollo de un objetivo social claro, como el de la salud, hubiera resultado imposible sin la aceptación y reproducción por parte de los individuos de una necesaria serie de cambios comportamentales, para lo que fue preciso la tarea persuasiva y prolongada de los profesionales de la salud y otros agentes sociales a través de los sistemas nacionales de salud. La medicina cumpliría, según esta hipótesis, un papel de

“mediación” entre los individuos y las nuevas realidades sociales que, desconocidas hasta el momento, fueron surgiendo tras los distintos avatares del desarrollo capitalista.

En esta ocasión nos centraremos en el análisis de algunas estrategias higienistas de carácter general, dirigidas no a patologías o a problemas de salud pública concretos, sino a discursos y prácticas que tienen que ver con la intervención directa de la norma médica en las distintas facetas de la vida de los individuos.

## 2. Higiene y Moral

Como estamos viendo, la “moralización de las costumbres” fue uno de los elementos claves en los que se basó el discurso higienista “liberal”. Las causas de la miseria y de la enfermedad fueron transformadas con habilidad en un problema moral que tenía su origen en la naturaleza viciosa de los pobres y en sus formas de vida. El siguiente texto del higienista catalán Joaquín Salarich, publicado en 1858, es suficientemente significativo de la retórica utilizada en la época para justificar la identidad entre higiene y moral:

“...no olviden los gobiernos que las masas inmensas de obreros, que ellos gobiernan y arreglan perfectamente en sus notas, no son guarismos abstractos que se avengan a toda modificación y arreglo. Son guarismos de carne y hueso, que forman un cuerpo colosal, por cuyas venas corre una sangre ardiente y viciosa: el cáncer de la desmoralización corroe sus entrañas; los instintos aviesos neutralizan los benéficos resultados de las ventajas materiales que se les proporcionan. Y es que se olvida lo más esencial, es que no se le moraliza, no se le inculcan las creencias religiosas, que deben sacarle del lodazal vicioso en que vive sumergido; no se ilustra su entendimiento, que debe hacerle conocer el estado abyecto en que vegeta; no se le educa, para que pueda ensanchar el angosto círculo que le comprime, y que sujeta en su estado de miseria y de idiotismo” (Salarich, [1858]. Tomado de Jutglar, 1984, 285-286)

El obrero podía ser pobre pero, sobre todo, debía ser honrado. La máxima de P.F. Monlau, uno de los higienistas españoles más importantes del siglo XIX, no deja lugar a dudas sobre el talante paternalista y moralizador del discurso: “El obrero es pobre, socorredle, ayudadle. El obrero es ignorante: instruirle, educadle. El obrero tiene instintos aviesos: moralizadle” (Monlau, [1872]. Tomado de Jutglar, 1984, 171)

En suma, la incapacidad de los obreros para controlarse e integrarse en la nueva sociedad, aceptando su condición social, reducía la cuestión a un mero problema de educación y de moralización que exigía un gran programa de corrección que actuara “higiénicamente” en el medio de vida y de trabajo de las clases populares, transformando sus costumbres.

Sin descartar la existencia de otras posibles, me parece, de acuerdo con Ricardo Campos (1995), que los tres pilares básicos en los que se sustentó la estrategia higienista en este plano de actuación fueron: moralizar por el trabajo, inculcar un sentimiento “previsor” y reordenar el espacio y la vivienda.

### 2.1. La moralización por el trabajo

Las virtudes moralizadoras del trabajo fueron repetidamente destacadas por los reformadores que aborrecieron la “cuestión social” ya desde los comienzos del proceso de industrialización. El trabajo fomentaba el orden y la constancia, evitando formas de vida peligrosas o desarraigadas.

El trabajo favorecía la adopción de hábitos y costumbres que habrían de convertir al obrero en disciplinado, productivo y previsor, alejándole de la taberna, del juego o del burdel, pero también de la holganza, del delito o de las veleidades revolucionarias. En suma, el trabajo alejaba de todo aquello que pudiera resultar molesto o peligroso al nuevo orden liberal. El trabajo, además, ayudaba no sólo a mantener ocupado a los individuos en el momento de su jornada laboral, sino a regular toda su vida, mediante el manejo disciplinado de los horarios. La utilización del tiempo resulta fundamental, como ya hemos visto en capítulos anteriores, para reglamentar la actividad de las instituciones cerradas, pero también para llevar una vida disciplinada: establecer ritmos, imponer actividades y regular ciclos de repetición son elementos comunes de una vida ordenada. Así, la sirena de la fábrica marca el comienzo y el fin de los



turnos de trabajo, a la vez que marca todo un itinerario de vida: un tiempo para el trabajo, otro para el descanso, etc., que se relaciona, en el caso que nos ocupa, con la salud del trabajador que no comente excesos e incorpora el ritmo laboral, a su propio ritmo biológico.

No olvidemos, en este sentido, que el trabajo constituyó un elemento terapéutico y moralizador de primer orden también en las instituciones cerradas, como el manicomio (la laborterapia) o la cárcel (la redención de pena por el trabajo), y que incluso existieron en Europa unos establecimientos específicos como los *workhouse*, lugar de acogida de pobres y vagabundos donde se les sometía a un “entrenamiento” para el trabajo.

La capacidad para trabajar se convierte así en un elemento normativo fundamental en el que la medicina tendrá un espacio de actuación privilegiado. Creo que se puede afirmar que, desde entonces, la medicina se convierte en un acto de regulación de la capacidad de trabajo. La norma de trabajo impregna el juicio de los médicos como punto de referencia mucho más preciso que cualquier valor biológico, fisiológico o psicológico mensurable. El médico se convierte en el encargado de establecer lo que es salud y lo que es enfermedad (tanto para las enfermedades laborales como para las comunes), ya que la determinación de los límites de la resistencia no puede concedérsele al obrero, que siempre es sospechoso de vagancia, siendo la autoridad médica la que tendrá que decidir en función de criterios supuestamente científicos. En definitiva, el mismo proceso por el que se expropia a los individuos de sus medios de trabajo, de sus productos y de su fuerza de trabajo, sirve también para expropiarles su salud y su enfermedad. Del mismo modo que deben renunciar a la libre disposición de su fuerza de trabajo en favor del patrón, deben renunciar a su soberanía corporal y confiar su cuerpo a la autoridad médica.

Ahora bien, los vaivenes en el mercado del trabajo, como consecuencia de las crisis periódicas del sistema, propiciaron situaciones de desempleo, empeorando las ya de por sí penosas condiciones de vida del proletariado. La Beneficencia pública pretendió paliar, a su manera, la pobreza y las desgracias de los más pobres, de los que no podían trabajar, de los enfermos y de los inválidos. Sin embargo, su propia existencia no solo contradecía la esencia del estado liberal (el *laissez faire* en estado puro), sino que, además, podía desperdiciar mano de obra e impedir la moralización por el trabajo.

La expectativa de mano de obra desaprovechada llenó de inquietud a una clase media en ascenso que no dudó en proponer medidas tendentes a ampliar el mercado de trabajo en la más pura línea del liberalismo económico. En un clásico trabajo, uno de los fundadores de la historia social de la medicina, analizaba la situación de la siguiente manera:

“Como el sistema de beneficencia se suponía que era el principal obstáculo para la creación de un mercado de trabajo perfecto y adaptado a las necesidades de la industria, el camino que parecía más adecuado y con más perspectivas de éxito era suspender la asistencia a los pobres que estuvieran físicamente capacitados para el trabajo, a fin de conseguir mano de obra y dejar vía libre a su propio interés económico” (Rosen, 1953, 421).

Es evidente que este tipo de propuestas deben relacionarse directamente con las doctrinas que en política económica representaban autores como Adam Smith, Malthus o Ricardo. Doctrinas que han sido retomadas por el neoliberalismo de los años ochenta del siglo XX, en especial por el antikeinesianismo de Hayeck y la escuela económica de Chicago y que ha tenido en los esposos Friedman a sus más conocidos divulgadores (Friedman, 1980). Así, el discurso neoliberal ha predicado la privatización de la asistencia y ha propiciado decisiones políticas encaminadas a la disminución del gasto público en bienestar social. En este contexto, la Seguridad Social hoy, como lo fue la Beneficencia en el pasado, se ha convertido en un fuerte obstáculo a las exigencias de una mano de obra barata y abundante. Las argumentaciones que se manejan son exactamente las mismas que las de la economía clásica: éticamente constituiría una ofensa a la libertad individual y económicamente una traba al mercado de trabajo (Peset, 1981).

## **2.2. El fomento del ahorro y la previsión**

La falta de previsión fue una de las principales acusaciones que se formularon contra la clase trabajadora. Lejos de admitir que el problema radiaba en el modelo de acumulación y en las relaciones de producción,

se argumentó con vehemencia que el obrero debía administrar correctamente su salario, controlar sus excesos y conformarse con una escasez que no tenía por qué resultarle insoportable si se comportaba con arreglo a una serie de pautas.

Uno de los ejemplos más paradigmáticos de este tipo de estrategia es el que se puede encontrar en el marco de la lucha antialcohólica. Al contrario que la tuberculosis y la sífilis -las otras dos “plagas blancas”-, el alcoholismo no era una enfermedad infecciosa y se contraía no por contagio, sino por la ingesta “voluntaria” y mantenida de bebidas alcohólicas, cuya adquisición siempre suponía, por muy barato que fuera el producto, un gasto que el obrero no debía permitirse. El discurso, a la vez paternalista y culpabilizador, de los informes presentados a la Comisión de Reformas Sociales en las últimas décadas del siglo XIX, es claro y contundente:

“Si bien es cierto que el salario del obrero es corto en la mayoría de las veces, ya podría, sin embargo, aunque con cierta estrechez, acudir en auxilio de sus necesidades si de aquel hiciese una distribución más ordenada y justa y más en armonía con sus recursos, y no la distribución malamente calculada que él hace; y aquí tocamos con el verdadero pecado mortal de la clase obrera, que son las bebidas”.

La lectura es doble o, si se prefiere, el círculo se cierra sobre sí mismo. El fomento del ahorro favorece la lucha antialcohólica, porque cuanto menos se beba menos se despilfarra el sueldo. De este modo se llega a una sobrevaloración de la enfermedad como causa de miseria. El debate que se plantea no es baladí: ¿la pobreza y las malas condiciones de vida del proletariado impulsaban a beber? o, ¿era la bebida la causante de sus desgracias?. Para los higienistas y reformadores burgueses no cabía ninguna duda: “creemos firmemente que no se bebe por ser pobre, sino más bien, y con más frecuencia, se llega a la pobreza por beber, y sobre todo, por haber bebido con exceso”.

Esa actitud tuvo una doble consecuencia: por un lado ahondaba en la responsabilidad y voluntariedad del proletariado en su situación económica, con lo que se eludía tratar el verdadero problema (las injustas relaciones de producción); y por otro, y como consecuencia del primero, se trasladaba el problema del ámbito de las necesidades materiales al de la necesidad de dotar al inculdo trabajador de una educación moral. Era preciso oponerse con fuerza a la imprevisión del obrero que malgastaba su salario en la taberna: “sin tener en cuenta que la edad, o una lesión, o una enfermedad contraída por tan funesto vicio, les imposibilitaba para ganarse el pan cotidiano, la miseria y la desolación más espantosa se cierne fatídicamente sobre su familia que queda en el mayor desamparo”. Había que inculcar, pues, el hábito del ahorro y la previsión, lo que no dejaba de ser una tremenda hipocresía, pues está más que demostrado que la mayoría de los trabajadores vivían al límite de la subsistencia.

La identificación entre pauperismo y alcoholismo contenía otro mensaje sobreañadido: la acusación de que el alcoholismo empobrecía a la nación por los enormes gastos que producía, desordenes públicos, accidentes de trabajo, jornadas laborales perdidas, etc. En definitiva, la creación de la figura del “obrero borracho”, que la medicina tanto contribuyó a establecer culpabilizando al sujeto de su propia enfermedad, se convirtió también en una patología social que era preciso combatir tanto a nivel individual como colectivo. La taberna como un espacio de trasgresión, lugar de cita de criminales y revolucionarios -donde se planeaban actos antisociales de cualquier naturaleza- o, simplemente, lugar de ocio popular siempre de dudosa moralidad fue objeto de críticas y actuaciones diversas, desde medidas legislativas, como la Ley de descanso dominical, que impedía abrir las tabernas los fines de semana, a discursos reformistas procedentes tanto de la burguesía como del propio movimiento obrero, cuyos dirigentes intentaban ofrecer alternativas a la taberna (la propias casas del pueblo), con el objetivo de contrarrestar la susodicha figura del “obrero borracho”, insolidario y antirrevolucionario, con la del “obrero abstemio”, responsable con sus obligaciones de clase (Campos, 1997).

Como vemos, este empeño de inculcar un espíritu previsor se articuló en varios niveles de actuación: 1) fomentando el ahorro y la buena administración de la propia escasez; 2) evitando excesos, como el vicio del alcohol o el juego, o las veleidades revolucionarias, etc. Pero todo ello con el telón de fondo de la familia. El modelo de familia burguesa se intenta trasladar a la cultura proletaria con todas sus consecuencias. Se trata de un nuevo espacio de regulación social, más “blando” desde luego que las instituciones

cerradas como la prisión o el manicomio, pero de una gran efectividad “preventiva”. El apego del obrero a su familia le hará ser previsor y alejarse del alcohol. Abundante literatura ha resaltado, a este respecto, el papel de la mujer en el hogar proletario como trasmisora de los valores burgueses. Valores que tendrán su máxima expresión, no ya en la aceptación y puesta en práctica de una serie de principios morales, sino en el acceso del “buen obrero” a la propiedad. Tal posibilidad -tras el pago continuado a lo largo de largos años- aglutinaba y favorecía todos los elementos antes descritos: estimulaba el ahorro y propiciaba la “vida familiar”, con todas sus virtudes, además de inducir el respeto a la propiedad privada. Todo ello enlazaba, además, con el importante problema sanitario que suponía la vivienda y los barrios obreros.

### 2.3. La reordenación del espacio y la vivienda obrera

El barrio obrero, el barrio popular, el *ghetto*, se convierte en espacio de marginación urbana que califica formas de división social del espacio definidas, a su vez, por las desiguales posibilidades de acceso a bienes materiales y simbólicos disponibles en la ciudad. Las categorías no están claramente definidas, desde la propia distinción entre “clase obrera” y “clases populares” -que nos remiten sobre todo a una falta de uniformidad de los estratos sociales más bajos-, hasta los diferentes significados que se otorga al término *ghetto*: barrios populares tradicionales, regidos por modos de vida y valores del mundo obrero; espacios en los que existe una unidad en el origen étnico y cultural de sus habitantes pero una diversidad de oficios y *status* social (el barrio chino, el barrio italiano, etc.); suburbios que acogen ciudadanos con serias dificultades de integración social y con alto grado de desarraigo y desempleo, delincuencia y drogadicción, y otras patologías sociales.

Junto al proletariado, en un sentido más o menos amplio, no puede olvidarse, el lumpen-proletariado y el discurso y actuaciones que sobre este segmento de la población urbana han desarrollado las ciencias sociales, entre ellas la medicina. La medicalización y patologización de la delincuencia, la prostitución, la infancia descarriada, etc., fue empeño habitual de antropólogos, sociólogos, novelistas y médicos durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX.

No cabe duda que los procesos de urbanización e industrialización (con la aparición de una clase obrera industrial) desempeñaron un papel fundamental en la aparición de situaciones de desigualdad social y marginación urbana, apareciendo una problemática concreta que tiene que ver con las condiciones y con los espacios donde se desarrolla la vida y, de manera particular, con la vivienda obrera.

En general podemos decir que el discurso de la Medicina Social decimonónica en materia de vivienda responde y se identifica metodológica e ideológicamente con los principios de la Higiene “liberal”: reconocimiento de la naturaleza social de la enfermedad, recurso a la experiencia personal, empleo de la encuesta sanitaria y sometimiento a los límites de la economía liberal. Es el liberalismo -más moderado o más radical según los casos- el que hace que, desde el punto de vista ideológico, la preocupación por el menesteroso se haga siempre desde presupuestos burgueses en los que se aúnan, invariablemente, la defensa social y el paternalismo de la clase dominante. Un ejemplo elocuente de esta tendencia puede encontrarse, incluso en los informes más aparentemente técnicos y científicos, como el discurso pronunciado por Méndez Álvaro en la Academia de Medicina de Madrid en 1874 en el que se insiste en que

“Todas las clases sociales se hayan vivamente interesadas en la mejora de la habitación de pobre; por cuanto las poblaciones, como las familias están sujetas (...) a causas comunes de insalubridad, a enfermedades colectivas (...) Si en las insalubres casas de los menesterosos toman con facilidad mucho mayor origen las enfermedades llamadas con razón *populares*, poco tardan luego en irradiar desde aquellos focos hasta los palacios de los príncipes, abrazando el conjunto de la población. En tales casos es necesario que la defensa sea común; porque el hombre, cuando vive en sociedad, como lo exige la naturaleza, tiene que ser siempre solidario así de los bienes como de los males propios de la asociación” (Méndez Álvaro, 1874, 259).

Se apresura a aclarar que las mejoras de las condiciones de vida de las clases populares no deben, bajo ningún concepto, considerarse “como una concesión que emana de un derecho”. Su punto de vista no deja lugar a dudas, con respecto a las reformas y a la higienización de las viviendas obreras:

“no se suponga que es un deber de la sociedad para con determinadas clases, sino solamente una justa y razonable aspiración al bien general: no se vea en ese hecho a la sociedad que se disuelve en el más vergonzoso y repugnante socialismo, sino a la sociedad que se regenera, que se une y concentra, que fortifica y estrecha sus fraternales lazos, oponiendo un vigoroso aunque blando y discreto dique, a las fuerzas brutales que tienden a disolverla” (Méndez Álvaro, 1874, 258).

Paternalismo burgués, desconfianza hacia el socialismo, intento de dilución de la “lucha de clases”, defensa social tanto ante el peligro epidémico como ante el revolucionario,...Elementos que no hacen sino corroborar las palabras de F. Engels cuando al referirse concretamente al problema de la vivienda, señala que:

“Estas epidemias se extienden entonces a los barrios más aireados y más sanos en que habitan los señores capitalistas. La clase capitalista dominante no puede permitirse impunemente el placer de favorecer las enfermedades epidémicas en el seno de la clase obrera, pues sufriría ella misma sus consecuencias (...) Desde el momento en que quedó científicamente establecido, los burgueses humanitarios se encendieron en noble emulación para ver quien se preocupaba más por la salud de sus obreros. Para acabar con los focos de origen de las constantes epidemias, fundaron sociedades, publicaron libros, proyectaron planes, discutieron y promulgaron leyes. Se investigaron las condiciones de habitación de los obreros y se hicieron intentos para remediar los males más escandalosos”

Muy pronto, en efecto, una serie de iniciativas estatales, municipales y particulares se dieron cita para abordar la “cuestión de la vivienda” como parte de la “cuestión social”.

Junto a medidas de saneamiento público, las iniciativas específicas sobre las viviendas pueden resumirse, básicamente, en dos: por un lado la construcción de casas baratas, destinadas a obreros y “clases modestas”, según los principios de la Higiene y, por otro, las reformas urbanísticas que debían acometer la demolición de las casas y barrios insalubres, y su sustitución por inmuebles e infraestructuras más adecuadas.

Las llamadas “casas baratas” aparecen prácticamente en toda la literatura higienista europea del momento. La demanda a Ayuntamientos o a sociedades y cooperativas privadas para que acometan este tipo de construcciones es prácticamente constante. Sin embargo, las posibilidades que se barajan para que las “clases menesterosas” puedan optar a una vivienda digna son diversas y están sujetas, en ocasiones, a un debate intenso. Resulta interesante, y significativa, la discusión sobre si los trabajadores debían vivir en barrios obreros, formados por casas independientes y unifamiliares, o en las casas mixtas en la que convivan, suficientemente jerarquizadas, distintas clases sociales. Las dos posiciones extremas serían las siguientes. Por un lado, la que defendía la construcción de barrios obreros de casas unifamiliares en el extrarradio de la ciudad, estimulando el acceso de trabajador a una propiedad. Por otro, la que se oponía a la construcción de dichos barrios por entender que la separación del proletariado con el resto de la población favorecía el antagonismo social y el socialismo. Frente al diseño y construcción de barrios obreros, se propugnaba la convivencia en el mismo edificio de burgueses y obreros; considerándose, dicha convivencia, un factor fundamental no solo de desmovilización social, sino de la reforma de las costumbres y de la integración de la norma social (burguesa) por parte de los trabajadores. En definitiva, el debate sobre la vivienda obrera trascendió a otros ámbitos de la higiene social, de la moralización del obrero y de la asunción, por su parte, de hábitos higiénicos y acordes con las costumbres, reglas y valores de la clase dominante (Huertas, 2002).

Existen numerosos textos de la época en los que, con argumentaciones higiénico-morales, se insiste en los “buenos resultados” de esta convivencia:

“En contacto forzoso todos, se conocerían y se estimarían: el obrero vicioso tendría un freno en el qué dirán de sus vecinos: si venía beodo temería encontrarse en la escalera a la señora del segundo que atendió a su mujer en el último parto con su regalito, o al médico que le atendió gratuitamente o al del tercero, que le da ropita usada de los niños (...) Si se encuentra sin trabajo se atreverá por medio del portero, a pedir una recomendación al señor del principal y como necesitará hablar con

éste, se esforzará para aparecer limpio y porque su lenguaje sea correcto, para lo cual buscará medios de instruirse”.

Paternalismo burgués, una vez más, en el marco de una clara jerarquización social que no impidió que en este tipo de casas la tuberculosis o el cólera, afectara de manera desigual a los habitantes de un mismo edificio, haciéndose presente en los sótanos o en los sotabancos y viéndose libres los habitantes de los pisos principales.

Sin embargo, la división administrativa y social de las ciudades había quedado sancionada por las autoridades que debían hacer frente al aumento de población derivado de las avalanchas inmigratorias que acudían a una ciudad en proceso de industrialización. Por eso el sistema de casas “mixtas” muy pronto quedó obsoleto ante las nuevas necesidades urbanas.

En paralelo a estas modificaciones urbanísticas, puede identificarse, en la mayoría de las ciudades industriales y en proceso de crecimiento urbano, una política de expropiación y demolición de viviendas insalubres. Esta demolición de casas e, incluso, de barrios enteros tiene que ver no solo con las condiciones de hacinamiento en el interior de los inmuebles, sino con las dificultades de luz y ventilación que, debido a la estrechez de las calles y a la altura de los edificios, presentaban algunas de las barriadas más insalubres. Pero conviene no llamarse a engaño, las reformas urbanísticas de finales del siglo XIX y comienzos del XX en las principales capitales europeas pretenden dar respuesta a otra serie de cuestiones no estrictamente sanitarias. Es obvio que tales reformas urbanísticas proporcionaban aire, luz y, por consiguiente, higiene a barriadas enteras; pero no es menos cierto que tales reformas urbanísticas pretendieron también hacer frente a determinadas crisis del mercado de trabajo, una forma, en definitiva, de que los ayuntamientos de las grandes ciudades habilitaran mecanismos de emergencias ante la retracción de la oferta privada. Pero además, en las grandes avenidas se articulaba un nuevo e importante escenario económico y de consumo, como el representado por las distintas sociedades mercantiles que instalaron sus sedes en suntuosos edificios, así como los hoteles y comercios de lujo, los grandes almacenes o las flamantes salas de cinematógrafo. En definitiva, un reajuste de los usos económicos y residenciales en la ciudad que responde con exactitud a lo que algunos autores han definido como “mito urbano”; esto es, “un elemento de referencia colectiva que, desde el seno de los sistemas discursivos desarrollados por los poderes públicos (o privados), establece una causalidad directa entre morfologías espaciales y las prácticas de los agentes sociales” (Dagnuad, 1976).

En cualquier caso, y aunque los intereses económicos siempre están presentes, el eje de las medidas higienistas individuales es, como hemos visto, la modificación de las costumbres, su moralización y su asimilación a las normas y valores hegemónicos. Este planteamiento no solo permite la negación de las causas sociales del enfermar, sino que exonera de cualquier intervención sobre la organización socio-económica, marcando el acento en la responsabilidad del propio individuo ante su salud y su enfermedad que, en casos extremos, llegará a culpabilizar a la víctima de sus propias desgracias. Toda una “ideología de la salud” surgida, como estamos viendo, desde los mismos inicios del liberalismo que se irá afianzando hasta formar parte de un complejo entramado de regulación social que ha llegado hasta nuestros días.

### **3. La individualización de los problemas de salud**

El individualismo aparece como la base fundamental de una “ideología de la salud” que traducida en discursos, a veces bienintencionados pero siempre reduccionistas –como el de los estilos de vida-, tienden a responsabilizar al sujeto de su propio estado de salud. Es obvio que si se admiten como únicas y fundamentales las causalidades individuales, no habrá nunca problema para aceptar acríticamente una intervención sobre el individuo (a base de prevención conductista y clínica curativa) que evite la necesidad de intervenir sobre el ambiente económico y político.

Hacer al individuo “culpable” de su propia enfermedad es uno de los elementos claves de esta estrategia que pone un especial énfasis en la respuesta terapéutica individual y en la “responsabilidad” de cada sujeto en la conservación de su salud. Se trata, sin duda, de un viejo debate: la “falta de previsión” del proletariado, sus malos hábitos, sus “vicios”, su degeneración física y moral, etc., fueron, tal y como

acabamos de ver, argumentos habitualmente esgrimidos por la burguesía liberal del siglo XIX para responsabilizar a la clase trabajadora de sus desgracias, de su miseria y de sus enfermedades. Gran parte de estos criterios son ahora retomados, reafirmando un planteamiento ideológico que establece “la individualización de una causalidad colectiva que, por su misma naturaleza, hubiese requerido una respuesta colectiva” (Navarro, 1978).

Giovanni Berlinguer ha analizado, en mi opinión con notable acierto, el alcance del *victim blaming* como categoría sociológica. Por un lado, la censura a la víctima ocupa un lugar de privilegio entre las causas complejas de las patologías sociales, de modo que un cierto componente de voluntariedad individual en la etiología de algunas enfermedades (alcoholismo y cirrosis; drogodependencia y sida, etc.), permiten descartar factores sociales o económicos, evitando así “castigar a productores y traficantes o afrontar las causas del malestar juvenil” (Berlinguer, 1991, 19).

Por otro lado, la insistencia en que la enfermedad se reduce a un problema individual viene a justificar, en aras de un mayor beneficio, la falta de inversión en seguridad e higiene en el trabajo o en saneamiento ambiental. Finalmente, la culpabilización o censura a la víctima (el *victim blaming* en la literatura sajona) responde cada vez con mayor claridad a la alarma por los altos costos de la asistencia sanitaria y por el absentismo laboral debido a enfermedad común. Numerosas empresas ofrecen premios e imponen sanciones a sus trabajadores en función del cuidado que éstos pongan en conservar su propia salud; pero, sin duda, lo más llamativo es el establecimiento de prioridades terapéuticas que penalizan a los enfermos “más culpables”. Por ejemplo, en determinados hospitales de Estados Unidos, el trasplante hepático a enfermos alcohólicos ocupa, en la lista de prioridades, un lugar muy por debajo de otras patologías como la hepatitis. Con todo, el ejemplo más evidente de este tipo de actuaciones se está dando en relación con la “censura al fumador”: las campañas de prevención destinadas a disminuir el consumo de tabaco se han visto superadas por una especie de “cruzada” social contra la figura del fumador. En algunos países, como el Reino Unido, han sido noticia situaciones en las que pacientes con patologías relacionadas con el tabaco han encontrado impedimentos para recibir tratamientos específicos en tanto no abandonaran su hábito.

Quede claro que en ningún momento estoy minimizando el papel que corresponde a la promoción de la salud, a la educación para la salud, etc., en la atención integral de la misma. En ningún momento discutiré que los cambios en los hábitos alimentarios o la disminución del consumo de alcohol y tabaco juegan un papel real en la disminución de las enfermedades cardiovasculares o que el consumo de tabaco tiene una relación directa con diversas patologías respiratorias, pero en tanto que remiten a prácticas culturales y son expresión polimorfa tanto de riesgos psicológicos como de modelos de producción y consumo, el problema no puede reducirse a la simple “voluntad” y responsabilidad del sujeto para practicar unos hábitos de vida saludables (Del Cura y Huertas, 1997)

Sin embargo, son muchas las patologías –no necesariamente ligadas a la voluntariedad del sujeto (como el consumo de alcohol, tabaco o drogas)-, que han acabado incluidas en esta dinámica. Entre los ejemplos que más comúnmente se citan podemos destacar: 1) las enfermedades psicosomáticas, que no son sino una consecuencia de la alienación del individuo en la sociedad y de su falta de control sobre sí mismo, sobre su trabajo, sobre las instituciones, etc.; 2) las enfermedades laborales, cuyas causas obedecen, en gran medida, al control del proceso laboral por parte del capital y no del trabajo, lo que prioriza el beneficio frente a la seguridad o la satisfacción del obrero; 3) el cáncer, muchas de cuyas formas están determinadas por condiciones ambientales nocivas que explican su mayor morbi-mortalidad entre trabajadores y habitantes de barrios industrializados. La lista podría ampliarse a un número importante de enfermedades crónicas, entre las que las cardio-vasculares, el sida o las drogodependencias ocuparían un lugar destacado. En cualquiera de estos casos, se tiende a ignorar los factores socio-económicos y se insiste en que son problemas individuales de sujetos “desadaptados”, de trabajadores “poco responsables” o de ciudadanos que “no se cuidan”.

Basándose en estas premisas, una de las políticas sanitarias estatales más activas en los últimos tiempos ha consistido en desarrollar programas sanitarios –de educación para la salud, etc.- encaminados a introducir, mediante la propaganda, cambios en los comportamientos individuales. Se trata de un plantea-

miento técnicamente aceptado por los especialistas y asumido políticamente por los responsables de la administración sanitaria; pero que, si es considerado aisladamente, supone no solo un grave alejamiento de una concepción integral de la salud individual y colectiva, sino, además, una trampa ideológica y una estrategia de dominación.

### **3.1. Estilos de vida y promoción de la salud**

El concepto “estilos de vida”, tan utilizado en los programas de prevención y promoción de la salud, resulta en muchas ocasiones equívoco y contradictorio.

Cabe entender “estilos de vida” como hábitos de comportamiento individual que suelen incluir seis problemas concretos: tabaco, ejercicio físico, integración social, alcohol, drogas y alimentación. Conviene acotar adecuadamente tal concepto porque no se trata aquí de arremeter contra cuestiones demostradas –es evidente que el tabaco o la ingesta excesiva de alcohol perjudican la salud- sino de criticar la utilización ideológica que, en ocasiones, puede hacerse de los “hábitos saludables”.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reconocía, ya en 1982, que “el término estilos de vida se usa a menudo volublemente y sin definirlo. Es un término que a menudo se refiere a la conducta individual asociada (o que se cree asociada) con determinadas consecuencias para la salud, pero el término puede usarse también para indicar estilos de vida o valores de grupos, una colección de pautas de conducta que pueden influir en la salud”

Llama la atención el hecho de que la OMS siempre haya tenido buen cuidado en limitar el concepto y en enmarcarlo en estrategias más amplias. Así, por ejemplo, insiste en que la promoción de la salud “abarca el fenómeno de los estilos de vida y de otros factores sociales, económicos, ambientales y personales que favorecen la salud. De igual modo, en la Iª Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud, reunida en Ottawa el 21 de noviembre de 1986 y que dio lugar a la llamada Carta de Ottawa, el “desarrollo de habilidades personales” para preservar la salud individual y colectiva era tan solo uno de los cinco puntos en los que debía basarse la “acción de promoción de la salud”, junto con el establecimiento de una “política saludable” (legislación, medidas fiscales, políticas económicas y fiscales que favorezcan la equidad, etc.); la creación de ambientes favorables; el refuerzo de la acción comunitaria y la reorientación de los servicios sanitarios.

A pesar de las cautelas de la OMS y de insistir en que la salud debe considerarse “como un recurso para la vida diaria, no como un objetivo en la vida”, lo cierto es que la ambigüedad conceptual y la sobrevaloración de los “estilos de vida” ha conducido a excesos que, por un lado, han vaciado de contenidos la estrategia de “Salud para Todos” –cuyos objetivos se centraban en la superación de las desigualdades-, y, por otro, han contribuido a la construcción de una “ideología de la salud”, netamente individualizada e individualista. La propia OMS es consciente de este peligro cuando afirma que “los programas de promoción de la salud que se centran en el cambio de los estilos de vida individuales pueden terminar echando la culpa a la víctima si se ignoran el contexto estructural de conducta sanitaria, sobre todo los factores socio-económicos, políticos y ambientales en el origen o refuerzo de la conducta”

Con palabras más elocuentes, pero recogiendo en el fondo la misma inquietud, Hernán San Martín asegura que “la mala salud de los grupos pobres de la población, tanto, tanto de los países desarrollados como de los menos desarrollados no se produce por comportamientos errados, como lo pretenden las teorías comportamentales, sino por la desigual distribución del poder político, económico y social en las sociedades de clases (...) La mayoría, si no todos los problemas de salud de los seres humanos actuales son de naturaleza política y económica y su evolución es política y económica y no solo técnica y administrativa” (San Martín, 1985: 106)

Sin embargo, a pesar de las advertencias de la OMS y de autores comprometidos con un enfoque “social” de la salud, lo cierto es que, en los últimos tiempos, son pocas las oportunidades que se dan a este tipo de concepciones.

Como acabamos de ver, la lectura reduccionista y la tergiversación de la noción “estilos de vida” ha contribuido, de manera sobresaliente, a desarrollar una concepción individualista de la salud, de consecuencias innegables desde el punto de vista ideológico y cultural.

La contradicción resulta evidente. Una sociedad regida por la competitividad, la insolidaridad y el mercado, no puede garantizar el “bienestar” de los ciudadanos, por mucho que se empeñe en “promocionar” su salud. Los consejos sanitarios para que, a nivel individual, eliminemos hábitos nocivos y llevemos un estilo de vida considerado sano contrasta fuertemente con incitaciones al consumo nada saludables o, directamente, con la degradación de las condiciones de vida. Cabría preguntarse, con André Gorz (1976), ¿cómo es posible que las asociaciones de médicos no se constituyan en abogados públicos de la higiene alimentaria y en acusadores públicos de la quimización abusiva de la alimentación, de la agricultura y de la ganadería? Cabría responderse, como hace este autor, que “la medicina ignora la necesidad de la urgencia social (...) En su lucha contra las causas de la enfermedad no quiere conocer más que aquellas que el médico puede atacar a nivel del organismo individual, sin remitirse a determinaciones sociales, económicas, culturales”

El problema, sin embargo, es mucho más complejo, pues no se trata de reclamar simplemente profesionales conscientes y sensibles a las problemáticas sociales. La medicina –la medicina curativa- se convierte frecuentemente, es cierto, en cómoda coartada de múltiples contradicciones, pero ni las críticas, ni las soluciones “sectoriales” son suficientes. El modelo socio-económico en su conjunto marca unas pautas que no conviene olvidar. Si a lo largo del siglo XX se ha producido una mejora objetiva de las condiciones de salud de los países industrializados desarrollados, no se puede dejar de constatar cómo en los últimos tiempos, nuevas tecnologías y nuevas formas de marginación, a las que las crisis económicas no han sido ajenas, azotan con fuerza la sociedad actual. La llamada sociedad de los tres tercios, el paro estructural que el triunfante neoliberalismo considera inevitable para el desarrollo de la sociedad posindustrial, pone en evidencia no pocas contradicciones. Si tener un trabajo estable se convierte en un privilegio, la salud puede resultar, incluso, un signo externo de éxito. Los parados y los “nuevos pobres” pasan a engrosar un “ejército de reserva” que se diferencia cada vez menos del concepto de lumpenproletariado. La diferencia con respecto a épocas anteriores es que la concepción de “ejército de reserva” implicaba la posibilidad, en un momento dado, de que sus miembros pasasen a ser trabajadores activos. Sin embargo, la negación de la posibilidad del pleno empleo y, por tanto, la aceptación de un paro estructural permanente, establece obligatoriamente *ghettos* de subsistencia donde afloran la marginalidad, la drogadicción y la delincuencia, pero donde reaparecen también enfermedades que se creían controladas como la tuberculosis, la sífilis, la fiebre tifoidea, las toxiinfecciones alimentarias, etc.

La trampa ideológica queda así perfectamente tendida. La concepción individualista de la salud no solo permite, como hemos visto, ignorar las causas sociales del enfermar, sino que se sitúa en unas coordenadas ético-estéticas enormemente conservadoras y clasistas, por cuanto el cuidado de la salud y el culto al cuerpo –salud y belleza- se convierten en rasgos diferenciadores y definitorios de la clase dominante.

## Referencias bibliográficas

- Aldeguería, J., Problemas de Higiene Social y Organización de la Salud Pública, la Habana, Científico-Técnica, 1986.
- Berlinguer, G., Storia e politica della salute, Milano, Franco Angeli, 1991.
- Campos, R., “La sociedad enferma: Higiene y moral en España en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX”, Hispania, 55, pp. 1093-1112, 1995.
- Campos, R., Alcoholismo, medicina y Sociedad en España (1876-1923), Madrid, CSIC, 1997.
- Dagnuad, D., Le mithe de la qualité de la vie et la politique urbaine en France, Paris, 1976.



- Del Cura, I. y Huertas, R, “Estilos de vida y salud pública: análisis de una estrategia sanitaria”. En Montiel, L. y Porras, M.I. (coords.) De la responsabilidad individual a la culpabilización de la víctima. El papel del paciente en la prevención de la enfermedad, Madrid, Doce Calles, pp. 241-252, 1997.
- Friedman, M. y R., La libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico, Barcelona, Orbis, 1983.
- García Montero, L. y Manresa, M, “Un presente perfecto, parálitico”, En Monereo, M. (ed.), Las transformaciones en el norte y en el sur del mundo: entre la crisis y la reestructuración capitalista, Madrid, FIM, pp. 363-384, 1991.
- Gord, A, “La medicina contra la salud”, El Viejo Topo, nº 5 (extra), pp. 4-10, 1976.
- Huertas, R. y Maestro, A. (1991). “Orígenes y contradicciones del concepto de medicina social”, En VV.AA., La Ofensiva Neoliberal y la Sanidad Pública, Madrid, FIM, pp. 39-64, 1991.
- Huertas, R. “Vivir y morir en Madrid. La vivienda como factor determinante del estado de salud de la población madrileña (1874-1923)”, Asclepio, 54 (2), pp. 253-276, 2002.
- Jutglar, A., Condiciones de vida y trabajo del obrero en España a mediados del siglo XIX, Barcelona, Anthropos, 1984.
- Méndez Álvaro, F., De la habitación del menesteroso considerado bajo el aspecto higiénico-social. Discursos de la real Academia de Medicina, 1874.
- Navarro, V., La medicina bajo el capitalismo, Barcelona, Crítica, 1978.
- Peset, J.L., “La crisis de la Seguridad Social, ¿un problema sin solución?”, Asclepio, 33, pp. 429-436, 1981.
- Schelling, Th., La Tyranie des petites décisions, París, PUF, 1980.
- Romani, O, “Marginación y drogodependencia. Reflexiones en torno a un caso de investigación-interpretación”, En F. Álvarez-Uría (ed.), Marginación e inserción, Madrid, Endymión, pp. 259-281, 1992.
- Rosen, G., “Economic and Social Policy in the Development of Public Health. An Essay in Interpretation”, Journal of the History of Medicine and Allied Sciences, 8, pp. 406-436, 1953.
- San Martín, H, Crisis mundial de la salud. Problemas actuales de planificación, organización y gestión de los servicios de salud, Madrid, Ciencia, 1985.

(1) Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación HUM2006-12278-C03-01/HIST (Ministerio de Educación y Ciencia. España).

# IDENTIDADES Y EDUCACIÓN DEL DESEO

A) Feminismo,  
globalización,  
género  
e individuo

# ■ GLOBALIZACIÓN Y NUEVAS SERVIDUMBRES DE LAS MUJERES

*Rosa Cobo Bedía*

*Universidad de A Coruña*

*Artículo publicado en: Historia de la teoría feminista: de la Ilustración a la globalización, Celia Amorós y Ana de Miguel (Coord.). Minerva, Madrid, 2005*

*cobo@udc.es*

La globalización es el hecho social más significativo de las tres últimas décadas del siglo XX y desde luego, de comienzos del siglo XXI. La globalización está dando nombre al más amplio y profundo proceso de transformación social después de la revolución industrial. En estas nuevas sociedades que se están gestando desde hace ya tres décadas, se pueden identificar nuevas formas de estratificación social y nuevas relaciones sociales, con los consiguientes cambios en las viejas instituciones de la modernidad. En este texto quisiera señalar algunos aspectos de este fenómeno social que no sabemos ni cómo ni cuándo finalizará y sobre todo, mostrar cómo la globalización está influyendo en la vida de las mujeres en diversas partes del planeta.

En efecto, de una forma subterránea se han incubado en los últimos treinta años diversos cambios sociales que desde las ciencias sociales habían sido analizados como fenómenos aislados. Sin embargo, estas sigilosas transformaciones por fin hoy pueden ser identificadas como partes de un vertiginoso proceso que está cambiando de diversas formas no sólo el tejido social global, sino también nuestro imaginario colectivo.

Hay que destacar por su significación algunas de las transformaciones a las que estamos asistiendo: la crisis de la familia patriarcal y el surgimiento de nuevos modelos familiares, la sustitución de la ética del trabajo por una anestesiante ética del consumo, la flexibilización del mercado de trabajo y la pérdida de derechos sociales (cuando apenas se habían consolidado en algunos países del mundo desarrollado), el debilitamiento de la política frente a los poderes financieros, la precarización de la ciudadanía, el reforzamiento del individuo como consumidor o la posición dominante de las nuevas tecnologías en nuestras sociedades.

El telón de fondo de estos fenómenos sociales es la crisis de un modelo de sociedad, el de bienestar, que se había gestado tras la segunda guerra mundial. En esta dirección, pueden observarse la quiebra del pacto social firmado entre la derecha económica y la izquierda sindical y política que garantizaba el papel del estado en la redistribución económica, el derrumbe del pacto patriarcal por el que se consagraba al varón como proveedor único del salario familiar y se asignaba a las mujeres el papel de amas de casa sin salario, el fin de un proyecto único de emancipación dirigido por un sujeto político único, -el proletariado-, como agente de transformación social y la guerra declarada a la igualdad como núcleo central de ese proyecto político.

De otra parte, los cambios sociales profundos tienen su correlato en cambios en los imaginarios colectivos. La redefinición de los conceptos de naturaleza y cultura recorren subterráneamente ese nuevo imaginario colectivo que se está creando. En efecto, la aceleración de las producciones tecnológicas y artificiales están modificando el propio concepto de cultura y naturaleza en el sentido de que, como dice

Haraway, no hay nada de natural en la naturaleza. Pero, además, las nuevas tecnologías operan como extensiones tecnológicas de nuestra corporalidad y nos están construyendo individualmente como sujetos biotecnológicos y colectivamente como sociedades sociotécnicas. Cabe esperar, por tanto, cambios en la noción de sujeto. Las nuevas tecnologías están modificando nuestra forma de pensar y nuestra simbólica social. Y estos cambios sociales, sin duda, facilitarán la formación de nuevos escenarios sociales.

Nuevas formas culturales e inéditas formas políticas e ideológicas están influyendo en nuestra cultura política y están poniendo las bases de cambios significativos en nuestra metapolítica. De ahí que se pregunte Fernando Quesada si estas formas tecnológico-culturales no “nos están obligando a remodelar nuestras estructuras de pensamiento y, con ello, abriendo una vía del nuevo imaginario político”<sup>1</sup>.

Y aquí se abre el primer interrogante: ¿qué capacidad tienen las mujeres para influir en las nuevas estructuras de realidad que se están creando y en qué medida podemos modificar los nuevos escenarios sociales que se están configurando en esta nueva época marcada por la globalización? Si en los procesos de cambio social y político se intenta asignar un nuevo espacio a las mujeres, desde el feminismo debemos reflexionar sobre el papel y el espacio social que este nuevo mundo globalizado ofrece a la mitad de la humanidad. En este momento histórico es crucial producir conocimiento y reflexiones feministas que iluminen los nuevos hechos sociales que se están gestando y que afectan las vidas de las mujeres. Este conocimiento tiene que tener la suficiente capacidad explicativa cómo para dar cuenta de la complejidad de las mujeres como colectivo social y, al tiempo, tiene que deslegitimar las configuraciones teóricas que eluden explicar los múltiples cruces de dominación en que están inscritas las mujeres y que tan excelentes beneficios están proporcionando a los varones y a la nueva economía capitalista.

Y es precisamente en este contexto en el que hay que examinar los cambios reales y concretos que se están produciendo en diversos colectivos de mujeres y las herramientas que pueden ser utilizadas por ellas mismas: desde políticas de la resistencia en la sociedad civil hasta aquellas otras de carácter más institucional como las políticas públicas de igualdad, tanto de acción afirmativa como de discriminación positiva. Tanto las políticas que se realizan desde la sociedad civil como las institucionales, -si tienen un carácter feminista-, refuerzan en primera instancia a las mujeres colectivamente y en segunda instancia amplían su autonomía individual. Las dos fases son necesarias en la construcción de las mujeres como sujetos libres y autónomos.

## **Globalización: un concepto polivalente**

El origen de la globalización se remonta a antes de los años ochenta. Y por ello mismo, no puede ser analizado como un proceso espontáneo surgido a partir de la caída del muro de Berlín, pese a que la quiebra de los países socialistas del este de Europa ha sido un elemento decisivo en la legitimación de la globalización económica. La caída de la Europa socialista fue la excusa perfecta para que algunos teóricos neoliberales argumentasen sobre la racionalidad del capitalismo. El célebre texto de Francis Fukuyama “El fin de la historia” ilustra sobremanera esta posición neoliberal, al tiempo que abría ideológicamente las puertas a los defensores de la globalización económica y del libre mercado.

Y es que tenemos la obligación de desmontar conceptual e ideológicamente esa especie de determinismo económico que opera a modo de subtexto y cuyo mensaje más reactivo es que la globalización neoliberal es un proceso histórico inevitable. Como ya sabemos, nada hay de inevitable en la historia. Las instituciones que impulsan las políticas económicas neoliberales en casi todos los países del mundo y los aparatos mediáticos que las apoyan argumentan que la facticidad de esas políticas es la prueba más rotunda de su racionalidad. Y es que desde las instancias desde las que se imponen coactivamente estas medidas económicas se acude a un discurso mixtificador cuyo núcleo central es que la racionalidad económica conduce necesariamente a las políticas neoliberales ocultando que el proceso es el inverso, es decir, que la aplicación de estas políticas exige que se revistan ideológicamente de la inevitabilidad que proporciona la racionalidad.

Dicho con otras palabras, las políticas económicas neoliberales tienen efectos perversos para diversas zonas del planeta y para ciertos colectivos sociales, en el sentido de que generan exclusión para quienes no

tienen acceso a los recursos informacionales y empobrecen a quienes no poseen la cultura necesaria para integrarse en el nuevo y polarizado mercado laboral. ¿Cómo dotar de cierta legitimidad a unas políticas que generan pobreza y exclusión para muchos y concentran riqueza en unos pocos tal y como sucedió en la época de la revolución industrial? ¿Cómo hacer creíbles estas medidas económicas si no es a través de ciertos y planificados procesos de sacralización? Nos encontramos ante un proceso de 'reencantamiento' ideológico, tal y como en su día aventuró Weber, aunque de proporciones inimaginables para el sociólogo alemán, pues los medios de comunicación, -que en su mayoría pertenecen a las grandes empresas que alientan el neoliberalismo-, operan como los sumos sacerdotes de esta nueva religión que está quebrando la unidad social de buena parte del planeta. Y es que hay que desactivar esa idea mágica de que existen fuerzas ajenas a la voluntad humana que dirigen el curso de la historia a no ser que pongamos nombres concretos (FMI, BM, OMC...) a esas fuerzas, en cuyo caso dejan de ser mágicas.

Señala Vicens Navarro que los países de la UE que están hoy más globalizados, es decir, los más integrados en la economía internacional (Suecia, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Holanda), son los países que tienen tasas más bajas de desempleo y tienen los estados de bienestar más desarrollados de toda la UE<sup>2</sup>. En otros términos, la interdependencia de la economía mundial, es decir, los procesos de globalización económica no tienen necesariamente que ir acompañados de políticas neoliberales, pues las economías se pueden globalizar en el contexto de políticas socialdemócratas o socialistas.

Tanto Castells como Navarro coinciden en que el desarrollo o retroceso de la globalización neoliberal depende del fortalecimiento político de los movimientos sociales críticos con las políticas neoliberales, tanto a nivel nacional como internacional. Navarro explica que los estados pueden protegerse de las presiones del capital financiero y que la decisión de hacerlo o no depende de las relaciones de fuerza dentro de cada estado, es decir, del grado de influencia sobre tal estado de los distintos movimientos sociales. Lo político, a juicio de este autor, es lo determinante<sup>3</sup>. Posiblemente, las tecnologías informacionales nos impidan dar pasos atrás en los niveles de interdependencia económica, política y cultural, pero eso no significa que esa interdependencia global tenga que concretarse necesariamente en políticas neoliberales. La globalización económica puede tener un rostro más humano y orientarse hacia la igualdad.

No puede negarse que las redes informacionales están en el origen de muchos de los cambios sociales que han tenido lugar en las últimas décadas. Y tampoco puede negarse que el capitalismo aprovechó con rapidez y habilidad esas redes para así expandirse con los menores controles posibles. Por ello, hay que mostrar la génesis de este vínculo entre tecnologías informacionales y capitalismo y al tiempo poner de manifiesto que esas redes tienen otras utilidades más amplias que las neoliberales. En efecto, cabe señalar que no puede reducirse este fenómeno social sólo a su dimensión neoliberal. En otros términos, las tecnologías informacionales, con internet a la cabeza, no han servido sólo para el desarrollo del neoliberalismo sino también para su contrario, como por ejemplo la articulación política internacional de los movimientos críticos con este modelo económico. Cómo subraya Fernando Quesada, pese a que existe una globalización dominante, o realmente existente, hay otros múltiples procesos de globalización que ponen de manifiesto no sólo su carácter abierto y plural, sino también su condición inconclusa<sup>4</sup>. Y, sin embargo, no puede soslayarse que el rostro más relevantes de la globalización hoy es el neoliberal. Y que éste proceso es el que ha introducido cambios significativos en las condiciones de vida de las mujeres.

La idea de fondo es que la globalización tiene su cara positiva y su cruz perversa. La dimensión perversa de este proceso es indudablemente el imperio de lo económico por encima de consideraciones éticas y políticas. La idea de que el crecimiento económico es un fin en sí mismo está en la médula de este planteamiento. La perversidad se origina en la idea de que el crecimiento económico no debe supeditarse a ningún proyecto político que tenga como finalidad el desarrollo humano. La perversidad está en la adaptación a un discurso y a una realidad que cree que la pobreza y la exclusión forman parte de la condición humana y niega que estas realidades sean el efecto de voluntades concretadas en sistemas de dominación históricamente estructurados.

La dimensión positiva de este fenómeno social que es la globalización reside en las inmensas posibilidades tecnológicas para la humanidad y en las facilidades que abre a individuos y comunidades a efectos

de comunicación intercultural. La idea largamente acariciada de construir una comunidad moral global va tomando cuerpo en nuestras sociedades. Y las tecnologías informacionales pueden ser una herramienta esencial en este proceso.

La globalización en su desarrollo neoliberal no representa el sueño ilustrado de cosmopolitismo del que hablaba Kant, ni tampoco el viejo anhelo internacionalista de la izquierda. La globalización está indisociablemente unida a la revolución de las tecnologías informacionales y uno de los efectos de esta revolución ha sido la intensificación de la comunicación entre personas, países y continentes. Si el neoliberalismo no se hubiese apropiado de la globalización, ésta hubiese podido desembocar en el interculturalismo. Y entonces hubiese significado la posibilidad de que nuestras creencias, opiniones, conductas y prácticas culturales pudiesen contrastarse interculturalmente. De haber sido así, la globalización sería uno de los productos esperados y deseados de la modernidad. Sin embargo, en la actualidad, globalización no es sinónimo de interculturalismo, pues la mundialización del neoliberalismo tiene una insólita capacidad para uniformar costumbres e imponer modas globales por encima de tradiciones y culturas. Este poder de uniformización a través del mercado global está provocando fuertes movimientos sociales y políticos reactivos que se agarran a su identidad cultural –en muchos casos a los aspectos más fundamentalistas de esas culturas- como única forma de sustraerse a la estandarización cultural que impone el consumo capitalista.

## Capitalismo global y exclusión social

En el origen de la globalización se encuentran dos factores: las tecnologías informacionales y la reestructuración del capitalismo. El sociólogo Manuel Castells señala que la reestructuración del capitalismo en los años setenta y ochenta utilizó eficazmente las redes informacionales para inducir un salto espectacular en las fuerzas productivas y el crecimiento económico. El resultado de todo ello fue que el capitalismo no sólo comenzó a globalizarse con gran rapidez sino que su desarrollo fue neoliberal.

La globalización hoy es un proceso que pretende hacer del planeta un espacio único y sin fronteras para el dinero, las mercancías y los servicios<sup>5</sup>. La idea clave de la globalización es la libertad de movimiento de capitales sin ningún tipo de restricción, así como la libertad de movimiento de mercancías, sobre todo para los países del primer mundo. Señala Cecilia Castaño que la globalización hoy es la forma de funcionamiento de la economía mundial y el resultado de la confluencia de varios procesos: la liberalización comercial y financiera, la expansión de la economía de mercado, la interdependencia en la economía mundial y el desarrollo de las tecnologías de la información y de internet<sup>6</sup>.

El sociólogo Manuel Castells, que reconoce la cara positiva de la globalización, señala como inherente a este proceso su “lógica excluyente”, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, al privar de los beneficios del informacionalismo a millones de personas y a grandes zonas del planeta<sup>7</sup>. La mundialización neoliberal crea grandes bolsas de pobreza que el mismo autor califica de ‘agujeros negros del capitalismo informacional’. Lourdes Benería explica que la globalización económica significa la plena expansión de los mercados y señala que se está llevando a cabo en el contexto del modelo neoliberal de desarrollo, que no ha hecho otra cosa que volver al discurso del *laissez-faire* que caracterizaba al capitalismo del siglo XIX<sup>8</sup>. Esta teórica feminista se pregunta sobre el papel que han desempeñado los estados en la imposición del modelo neoliberal y concluye que el rol del estado nación ha sido clave en la erosión gradual de las fronteras económicas entre países al imponer programas de desregulación de mercados<sup>9</sup>. La hipótesis de la que parten la mayoría de las investigaciones críticas sobre globalización económica es que los estados han facilitado los intereses del neoliberalismo.

Sin embargo, no han sido los estados los que han pilotado los proyectos de liberalización del comercio, sino que han sido entidades transnacionales de carácter financiero e industrial las que han impuesto las reglas del juego. El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, MERCOSUR, OMC y otras corporaciones del capitalismo internacional se están consolidando como estructuras de poder políticas y económicas que trascienden los estados-nación, socavando su soberanía y al mismo tiempo minando las bases de las instituciones democráticas. En efecto, las nuevas organizaciones del capitalismo internacional no gozan de la legitimidad de aquellas instituciones políticas que son consensuadas democrá-

ticamente por la ciudadanía. Señala Castells que la economía global será gobernada por un conjunto de instituciones interconectadas, cuyo eje será el club de los países del G-7 y sus brazos ejecutivos el BM y el FMI. Todas ellas se encargarán de la regulación y de la intervención en nombre de las reglas básicas del capitalismo global<sup>10</sup>.

## ¿Una nueva cultura global?

No pueden disociarse la tecnología que se produce en una sociedad y la estructura social en que se origina esa tecnología. Castells explica que “el tipo de tecnología que se desarrolla y difunde en una determinada sociedad modela decisivamente su estructura material”<sup>11</sup>. La tesis de este sociólogo es que estamos asistiendo a una revolución tecnológica que nos ha conducido a un nuevo paradigma tecnológico que él denomina ‘paradigma informacionalista’. Este paradigma, que sustituye al viejo paradigma industrialista del siglo XIX de la revolución industrial, proporciona las bases para un nuevo tipo de sociedad que este autor denomina ‘sociedad red’. La característica más significativa de este nuevo paradigma es su extraordinaria capacidad para producir y procesar la información a partir de sus posibilidades recombinatorias y su flexibilidad distributiva (en distintos contextos y aplicaciones), de tal modo que a lo largo de este proceso se vuelve a producir nueva información que se verá sometida al mismo proceso hasta un límite que no sabemos si llegará, pero que si llega dará paso probablemente a otro nuevo paradigma<sup>12</sup>. Estas tecnologías informacionales han proporcionado las bases a la nueva economía capitalista, pues los mercados financieros globales se sustentan en redes electrónicas que procesan señales y que a menudo son producidas por turbulencias en la información procedentes de fuentes diversas. Sólo el informacionalismo puede gestionar eficientemente los ‘proyectos empresariales’, es decir, las grandes multinacionales que en estos momentos “dan cuenta de más del 30% del Producto Global Bruto (PGB) y de un 70% del comercio internacional”<sup>13</sup>.

Estamos asistiendo a una profunda transformación en las estructuras sociales y también a un cambio significativo en nuestras formas de categorizar la realidad y de conceptualizarnos a nosotros mismos. En la modernidad surge la posibilidad de construirnos como sujetos reflexivos con capacidad para distanciarnos de nuestras identidades asignadas, individual y colectivamente, y de gestar acciones de intervención y modificación de nuestro entorno social. Por supuesto, este proceso se configura como una posibilidad mediada por las grandes instituciones y estructuras represivas de la modernidad. Desaparecen las jerarquías de nacimiento y de sangre, pero reaparecen otras: estructuras de poder patriarcales, sexuales, raciales, étnicas o de clase que limitan poderosamente la capacidad de construirse y ejercer como sujetos. ¿La globalización debilitará o erosionará estas jerarquías de dominación? ¿Crearán otras nuevas?

Este tejido social es el que se está modificando y con él nuestro imaginario colectivo. En este contexto, se están formando nuevas ideaciones culturales en las que el desarrollo de las tecnologías están influyendo en una nueva categorización de la naturaleza y de la cultura. Si todas las épocas históricas han producido un concepto específico de naturaleza, ahora estamos asistiendo a una nueva redefinición de lo natural. Las tecnologías informacionales –microelectrónica e ingeniería genética-, que tanto han condicionado este periodo histórico que estamos viviendo, están transformando nuestras formas de pensar: desde los conceptos de espacio y tiempo, hasta la definición de qué es artificial y qué es natural.

Debido al carácter multidimensional de la globalización, ésta no puede leerse sólo en clave económica. También hay que leerla en clave cultural y política. Y es que la globalización económica sería un fracaso si al mismo tiempo no se intentasen ‘neoliberalizar’ las conciencias. En efecto, la globalización neoliberal, basada en la énfasis en la productividad, la eficiencia y la recompensa financiera, ha ido acompañada de cambios en los valores y actitudes de la sociedad acentuando el individualismo y la competencia, junto con una aparente tolerancia y aceptación de la desigualdad social e incluso de la codicia<sup>14</sup>.

Este modelo ideológico se sustenta en la idea de que el beneficio y la ganancia son objetivos moralmente aceptables<sup>15</sup>. La idea que subyace en este discurso es que la sociedad debe estar al servicio de la economía y que ésta última produce tantos beneficios que cualquier otro hecho debe subordinarse a la lógica económica, pese a que uno de sus efectos más perversos sea la desigualdad social. El viejo

discurso conservador de que la desigualdad es un hecho ‘natural’ imposible de erradicar ha comenzado a hacerse presente en el centro simbólico de la sociedad y una gran parte de los medios de comunicación están contribuyendo poderosamente a ello, al enmascarar este discurso tras la filosofía del mérito y del esfuerzo personal.

Las fuentes ideológicas que alimentan esta práctica neoliberal no sólo intentan clausurar la historia sino también el principio ético y político central sobre el que se ha edificado la modernidad: la noción de igualdad. Este principio, concebido como un mecanismo deslegitimador de privilegios y jerarquías sociales no fundados en el mérito y el esfuerzo personal, es presentado por el neoliberalismo como un valor obsoleto y disfuncional que entorpece el crecimiento económico y, por ello, erosiona los medios de vida de la población. Sin embargo, no hay que pasar por alto que desde las posiciones ideológicas neoliberales se están haciendo esfuerzos significativos por retomar la idea de mérito para así justificar las nuevas desigualdades y estratificaciones sociales. La idea de mérito tuvo su génesis en la ilustración para deslegitimar la estructura estamental medieval en la que los conceptos de nacimiento y sangre eran la base de una sociedad que consagraba el dominio de la aristocracia. El mérito es la piedra angular del moderno concepto de movilidad social y se apoya en la idea de que la inteligencia y el esfuerzo deben modelar la sociedad de modo que aquellas jerarquías que no se funden en estos supuestos no serán legítimas. Esta idea se gesta, pues, para desactivar privilegios estamentales, para estimular ideológicamente la movilidad social y para reforzar a los individuos como sujetos frente a entidades colectivas \_estamentos- que se creían sagradas y naturales. La operación ideológica del fundamentalismo neoliberal ahora es apropiarse de este concepto, tras haber eliminado su carácter emancipador, y usarlo para legitimar las nuevas desigualdades.

Dicho de otra forma, la nueva estructura social global que se está configurando, -en palabras de Castells un mundo de ‘ganadores y perdedores’-, está asociada a la inteligencia y al trabajo de los individuos. Estar entre los ganadores o los perdedores no tiene que ver con una lógica económica ajena a la voluntad individual. Para resumir, los dos principios ideológicos de la globalización neoliberal son los siguientes: la nueva economía neoliberal no es el resultado de la acción humana, es una lógica que se nos impone debido a su máxima ‘racionalidad’; pero lo que sí podemos elegir es estar entre los ganadores o los perdedores de esa lógica suprahistórica. No hace falta ser muy avispada para entender el lugar que asigna a las mujeres este discurso ideológico. Si las mujeres, que en la mayoría de los casos están entre los perdedores, no acceden al mundo de los ganadores, habrá que preguntarse el por qué: ¿Quizá está presente en la argumentación neoliberal, en otra vuelta de tuerca del viejo discurso de la inferioridad, la idea de que nuestra naturaleza, asociada a los afectos y los cuidados, nos excluye del duro y ‘meritorio’ mundo de la competitividad y de la eficacia? ¿O ya se presupone la inferioridad y por eso se nos asignan espacios laborales de perdedores?

Al mismo tiempo, el concepto de democracia es conceptualizado como un sistema político supeditado a la economía en el que los sujetos desarrollan y amplían sus derechos como consumidores. La democracia neoliberal tiene una dimensión fuertemente mercantil en la que los ciudadanos son definidos como meros consumidores, pues en la elección del objeto a consumir se concreta la libertad.

Ahora bien, si estos valores legitimadores de la concepción de la sociedad basada en el crecimiento y en la distribución económica neoliberal anidan en lo que llamaríamos, siguiendo el análisis de Durkheim, el centro simbólico de la sociedad, también se detectan otros valores críticos con la desigualdad, con el individualismo posesivo y con la exclusión en ese mismo espacio simbólico.

Como no podía ser de otra forma, los fenómenos sociales de este mundo global marcado por la globalización neoliberal y tecnológica están teniendo su correlato en el imaginario colectivo y en el centro simbólico de la sociedad. Si, como decía Marx, los valores hegemónicos de una sociedad son los de su clase dominante, ahora se puede aplicar la misma receta: el consumo, el mercado y el dinero se presentan como valores sagrados y aquello que es sagrado queda fuera del ámbito de la discusión política. Pese a todo, en este imaginario colectivo están brotando otras formas de pensar y otros valores críticos con las nuevas formas de desigualdad y de exclusión. Este discurso crítico que se está gestando en medio de dificultades endógenas y exógenas es indudablemente heredero de la tradición marxista, anarquista y



crítica, pero al tiempo tiene que dar respuesta a realidades sociales con nuevas estructuras de dominio y nuevas jerarquías de poder.

La dificultad de este discurso se origina en el hecho de que la realidad social de hoy ya no es la misma que la de hace tres décadas. Está cambiando sustancialmente la composición y el funcionamiento del mercado de trabajo, están perdiendo espacio de negociación política los sindicatos y se están recortando los derechos laborales conquistados tras la segunda guerra mundial. Estamos presenciando la descomposición de la denominada 'aristocracia obrera' del primer mundo, están perdiendo poder adquisitivo segmentos importantes de las clases medias de los países en desarrollo y sobre todo se están integrando considerables contingentes de mujeres al mercado laboral en todo el mundo en condiciones incuestionables de sobreexplotación.

La estructura social tradicional tanto en el primer como en el tercer mundo está cambiando significativamente. Y estos cambios a la fuerza han de transformar el viejo y emancipador discurso político de la izquierda. La clase obrera ha dejado de ser la vanguardia de este proyecto político. Hace ya algún tiempo que la propia noción de vanguardia está en crisis a causa de sus resonancias jerárquicas y antidemocráticas. Se atisban nuevos sujetos colectivos emancipatorios que no aceptan que uno de ellos se convierta en vanguardia de los demás. Parece plausible pensar que los focos de opresión y desigualdad serán los que marquen el surgimiento de nuevos proyectos colectivos de emancipación. Las alianzas en condiciones de simetría y reciprocidad entre los sujetos colectivos parecen expulsar la misma noción de vanguardia. Sin embargo, la existencia de diferentes proyectos políticos críticos no debe impedir la posibilidad de la articulación ética y política en un único proyecto de transformación social en torno a la idea de igualdad. Hay que diseñar un proyecto político en el que coexistan creativa y solidariamente las singularidades y los intereses específicos de cada grupo o colectivo y también hay que imaginar una nueva utopía flexible que dé cabida a todos y todas. Frente a una única estructura de dominio económico de carácter universal no parece que la respuesta pueda ser solamente localista o contextual. Se hace necesario un marco organizativo y otro normativo, de mínimos ambos, que unifiquen los intereses más esenciales de cada proyecto político a fin de consensuar una agenda política común por parte de todos los grupos oprimidos. Pero no sería éste el único motivo, también hay otro de gran significación y es que todo proyecto político de transformación social tiene un carácter pedagógico y socializador. Y tan importante es el aspecto político y funcional como la dimensión solidaria de esa política que después se proyecta sobre toda la sociedad. Si importante es desactivar mecanismos de opresión, igualmente importante es que los individuos se socialicen en la idea de solidaridad.

En este contexto, el feminismo se configura como el sujeto político colectivo que más legitimidad ha atesorado históricamente en su defensa de las mujeres. Y si bien parece razonable pensar en una negociación en condiciones de simetría con otros grupos oprimidos, no hay que olvidar que las mujeres están repartidas en todos los grupos y colectivos sociales. El feminismo no puede ser un colectivo más entre otros colectivos porque sus vindicaciones y las opresiones concretas de las mujeres están presentes en el resto de los grupos sociales excluidos, explotados o subordinados. Este hecho convierte las vindicaciones feministas en medulares para todo proyecto colectivo de transformación social.

Nuestro imaginario colectivo, al igual que nuestras sociedades, está experimentando la tensión entre dos posiciones ideológicas contrarias. Parece plausible señalar, tal y como subraya Fernando Quesada, que hay indicios de que caminamos hacia un nuevo imaginario político. ¿En este imaginario político se debilitarán o se reforzarán las jerarquías de género?

## **Los programas de ajuste estructural**

El principal instrumento de las políticas económicas neoliberales son los Programas de Ajuste Estructural (PAE). Los PAE en general han sido diseñados por los gobiernos nacionales de cada país, pero siempre han sido inspirados o dictados desde el exterior. El FMI y el BM han sido los organismos que han obligado a los países a imponer estas duras políticas para así negociar nuevos préstamos y nuevas condiciones de pago. Los PAE comenzaron a adoptarse a principios de los ochenta y han intensificado la expansión del mercado. Su objetivo ha sido la creación de las condiciones que hagan posible la libre cir-

culación de los mercados sin obligaciones de ningún tipo: cortes en los presupuestos gubernamentales, programas de privatización, desregulación de los mercados, liberalización del comercio y debilitamiento de los controles a la inversión extranjera, entre otras medidas<sup>16</sup>. En las últimas décadas, el FMI y el BM otorgaban Préstamos de Ajuste Estructural siempre y cuando los países aplicasen profundas reformas en las políticas económicas: “El propósito de estos programas era promocionar la ‘competitividad’ de las economías estatales, lo que comúnmente significaba agudas reducciones en los programas sociales”<sup>17</sup>.

Estas políticas, tal y como señala Lourdes Benería, han significado el uso de mano dura por parte de los gobiernos nacionales e instituciones internacionales para construir el modelo neoliberal de fines del siglo XX. Ello ha sido producto de una intervención estatal deliberada impuesta verticalmente y sin un verdadero proceso democrático de discusión entre las partes afectadas.

La aplicación de las políticas macroeconómicas dictadas por las instituciones financieras internacionales como el BM o el FMI, a través de las PAE, han obedecido más bien a seguir el pago de los intereses de las deudas contraídas con las instituciones acreedoras internacionales, antes que a promover y proteger los derechos humanos<sup>18</sup>. Los datos indican que la mayoría de los países endeudados no conseguirá superar los actuales niveles de endeudamiento mediante los PAE: “Ciertamente, parece que han tenido en muchos casos el efecto contrario. Ha aumentado la dependencia a través de un nuevo y acusado endeudamiento. Más aún, al lado de procesos de otra índole, los PAE han contribuido a multiplicar el desempleo y la pobreza”<sup>19</sup>.

Explica Saskia Sassen que las economías en desarrollo, al plegarse a las condiciones asociadas a los PAE –apertura de la economía a las empresas extranjeras, eliminación de múltiples subsidios estatales– han originado grandes costes para ciertos sectores de la economía y de la población –cierre de un número importante de empresas en sectores tradicionales orientados al mercado local o nacional, la pesada carga actual de la deuda estatal, entre otras– y no han conseguido reducir significativamente la deuda de los gobiernos<sup>20</sup>.

Una de las condiciones de posibilidad de la puesta en marcha de las políticas neoliberales es el recorte en el gasto público. Los recortes de las políticas sociales, añadidos al desempleo, suelen tener efectos catastróficos, sobre todo en los países más pobres, pues obstaculizan el acceso a la salud y a la nutrición a aquellos sectores de la población que menos recursos tienen. Estos sectores, en su mayoría, suelen ser mujeres y niños y niñas. Cuando los recortes sociales se realizan en países altamente endeudados y con marcados niveles de pobreza estamos ante un fenómeno que tiene efectos similares a lo que entenderíamos por ‘genocidio’. Las políticas neoliberales dictadas por el FMI y otras corporaciones del capitalismo transnacional tienen resultados similares a los genocidios, pues provocan muertes de segmentos de población al impedirles el acceso a los recursos de nutrición y salud. De modo que estas corporaciones tienen una responsabilidad indirecta en la ‘desaparición’ de individuos que tienen una inserción débil y precaria en sus empobrecidas sociedades. La nueva economía nos sitúa ante lo que podríamos denominar un ‘genocidio’ económico.

## Mujeres y globalización: historia de un ‘Silencio Conceptual’

El análisis de los programas de ajuste estructural y en general las investigaciones sobre globalización están marcadas por lo que Isabella Baker denomina un ‘silencio conceptual’. Dicho de otra forma: muchos de esos análisis “se niegan a reconocer explícita o implícitamente que la reestructuración global se produce en un terreno marcado por el género”<sup>21</sup>. María Xosé Agra se apoya para explicar esto en el editorial de un monográfico titulado “Globalization and Gender” publicado por la revista *Sings*: “las teorizaciones más influyentes sobre la globalización, en las últimas décadas, se han centrado en los efectos de las nuevas formas de acumulación capitalista (...), pero no se han ocupado del género”<sup>22</sup>. Y, sin embargo, los efectos de la globalización neoliberal sobre la vida de las mujeres son tan significativas como para que la feminización de la pobreza o la segregación genérica del mercado laboral se traduzcan en cifras imposibles de obviar, a pesar de que los Informes de Desarrollo Humano de Naciones Unidas ya no segreguen por género sus tasas.

En la extensa bibliografía crítica sobre globalización neoliberal se pueden observar análisis minuciosos sobre el nuevo funcionamiento del capitalismo internacional, sobre el aumento de la desigualdad o sobre las 1200 millones de personas que viven con menos de un dólar al día, pero escasean las investigaciones que visibilizan otra realidad empíricamente contrastable, como es la desigualdad de género y la pobreza de las mujeres. Lo cierto es que la pobreza, la supervivencia, la exclusión y el trabajo gratuito se están feminizando cada vez más. No deja de ser sorprendente que uno de los muchos efectos asociados a la globalización sea la informalización del trabajo y que no se subraye el hecho de que la mayoría de ese trabajo mal pagado y sin derechos laborales lo realicen mujeres. La idea de fondo que subrayan las investigaciones feministas sobre globalización es que no pueden entenderse los procesos asociados a la globalización sin la aplicación de la variable de género a estos procesos sociales. Sin el análisis de género: ¿cómo entender las migraciones vinculadas a la prostitución?, ¿cómo analizar la composición femenina de tantas maquilas?, ¿y la informalización de la economía o el aumento del trabajo gratuito de las mujeres en el hogar?

## **Primero la familia y después el trabajo: impuesto reproductivo y plusvalía de dignidad genérica**

La primera observación que hay que hacer es que las mujeres no acceden al mercado con los mismos recursos y la misma movilidad que los varones y por ello no pueden competir en igualdad de condiciones. Su acceso al mercado se ve muy condicionado por lo que la economista feminista Ingrid Palmer denomina ‘el impuesto reproductivo’ que se realiza en el ámbito doméstico. El trabajo no pagado que realizan las mujeres en el hogar es el resultado del pacto patriarcal que firmaron los varones de la derecha y de la izquierda tras la segunda guerra mundial por el que se consagraba al varón como proveedor económico universal de la familia y a las mujeres como cuidadoras familiares y domésticas<sup>23</sup>. Las implicaciones de este asimétrico reparto se pueden observar tanto en las pensiones de vejez y de viudedad como en la desvalorización del trabajo no pagado, en este caso del trabajo doméstico. De otro lado, este trabajo gratuito es un serio obstáculo a efectos de la integración de las mujeres en el mercado laboral. Este impuesto en trabajo reproductivo y la asimétrica distribución de recursos coloca a las mujeres en una posición de desigualdad respecto a los varones<sup>24</sup>.

El “impuesto reproductivo” tiene raíces muy profundas, pues como señala Jónasdóttir, bajo la explotación económica y doméstica, subyace otro tipo de explotación que proporciona elementos explicativos de este “impuesto reproductivo”. En efecto, en la familia, tal y como señala esta autora, los varones controlan y explotan el amor de las mujeres y de ese amor se extrae una ‘plusvalía de dignidad genérica’. En la familia, los varones se apropian de los poderes de cuidado y amor de las mujeres sin devolver equitativamente aquello que han recibido. Este proceso de explotación las deja incapacitadas para reconstruir sus reservas emocionales y sus posibilidades de autoestima y autoridad<sup>25</sup>.

Estos conceptos, -impuesto reproductivo y plusvalía de dignidad genérica-, explican en muy buena parte la precaria y débil inserción de las mujeres en el nuevo mercado laboral global, la poca presencia en las instituciones políticas, su casi ausencia de los poderes fácticos y en general la posición de subordinación en los diferentes espacios sociales en los que se manejan y distribuyen recursos.

## **Aumento del trabajo gratuito de las mujeres**

Uno de los efectos más rotundos de los programas de ajuste estructural es el crecimiento del trabajo gratuito de las mujeres en el hogar. Este hecho es el resultado directo de los recortes de las ayudas sociales por parte del estado, pues aquellas funciones de las que el estado abdica (salud o nutrición, entre otras) vuelven a recaer invariablemente en la familia y nuevamente son asumidos por las mujeres, del mismo modo que antes de que se aplicasen políticas sociales. Sin embargo, hay que subrayar que no sólo el recorte de las políticas sociales tiene efectos negativos para las mujeres. También las políticas macroeconómicas ejercen una influencia significativa sobre el trabajo no remunerado y sobre las condiciones de vida de las mujeres. Ahora veremos cómo el sistema impositivo, las políticas monetarias y

el tipo de cambio influyen sobre las condiciones materiales de las mujeres. Si a todo esto se le añade la sobreexplotación de las mujeres en los sectores económicos asociados a las maquilas o a la informalización, tenemos como resultado que las mujeres trabajan más y en peores condiciones.

Hay que poner de manifiesto respecto al sistema impositivo que las políticas neoliberales están empujando al reforzamiento de los impuestos indirectos (IVA) y a la bajada de los impuestos directos. Esta iniciativa política es regresiva para los colectivos de población más pobres, entre los que se encuentran mayoritariamente las mujeres. Hay que señalar que los impuestos indirectos tienen un impacto mucho mayor sobre las mujeres, puesto que éstas administran el presupuesto que se destina al consumo familiar.

Si analizamos las transferencias de renta, observamos que son el principal instrumento redistributivo del gobierno (pensiones, subsidios de paro, ayudas familiares, prestaciones por enfermedad y por maternidad, etc.) y que, según investigaciones de la OCDE, los subsidios de paro, las ayudas por maternidad y las enfermedades temporales no han crecido nada en unos casos y han disminuido en otros muchos a partir de los años ochenta<sup>26</sup>.

El estudio de las políticas monetarias y el tipo de cambio impuestas por los PAE nos da como resultado que la combinación de altos tipos de interés con recortes en el gasto público recae de forma desproporcionada sobre las mujeres urbanas y rurales más pobres y sobre los niños, es decir, sobre los grupos más vulnerables socialmente<sup>27</sup>. Estas políticas de altos tipos de interés son aplicadas fundamentalmente en los países en desarrollo.

En general, hay que señalar que los recortes en el gasto social tienen como efecto el incremento del trabajo gratuito que realizan las mujeres en el marco familiar, mientras que las políticas que aumentan el gasto público reducen el trabajo gratuito de las mujeres, fundamentalmente porque el estado se hace cargo de tareas reproductivas o porque el empresariado asume algunas cargas, como las bajas por maternidad<sup>28</sup>.

Las mujeres, al ser uno de los sectores de población más pobres, son quienes más se han beneficiado con los programas sociales y por ello mismo son quienes más acusan las medidas de ajuste estructural, puesto que son estos servicios a los que se aplican los recortes en los presupuestos nacionales. Las mujeres, invisibles como productoras, ahora con las políticas neoliberales, vuelven a ser objetivo “del lápiz rojo del economista al ver numerosos servicios, por ejemplo, de salud reproductiva, tachados de los presupuestos nacionales”<sup>29</sup>

¿Cuál es el resultado de la aplicación de estas políticas de ajuste estructural sobre las mujeres? Lo primero que hay que subrayar es que influyen asimétricamente sobre las relaciones de género. Y es que el estado redefine y expande lo ‘privado’ para así invisibilizar los costes de desplazamiento de la economía remunerada a la no remunerada. La necesidad de alargar el salario para poder hacer frente a las necesidades básicas implica casi siempre un incremento del trabajo doméstico: más necesidad de cocinar, cambios en los hábitos de la compra, entre otros<sup>30</sup>.

Los efectos de las políticas neoliberales son distintos para las mujeres de los países del Norte y de los del Sur. Las políticas neoliberales afectan más negativamente a las mujeres de los países en desarrollo que a las de los países del primer mundo. Y este hecho está relacionado con el grado de desarrollo de los derechos sociales, de las democracias y de la formación cultural de cada sociedad. De otro lado, no puede soslayarse el hecho de que en los países del norte se aplican en mayor o menor medida políticas de acción afirmativa como resultado de la movilización política de las mujeres en organizaciones feministas desde hace décadas. La fragilidad de la democracia y la debilidad de la sociedad civil son caldos de cultivo idóneos para las políticas neoliberales y son, por tanto, más favorables para la explotación de las mujeres. Pese a todo, en los países desarrollados están apareciendo ciertas características de subdesarrollo, debido a los recortes en el sistema de seguridad social y a la marginación de grupos cada vez mayores de poblaciones excluidas del acceso al empleo formal<sup>31</sup>.

## Segregación genérica del mercado global de trabajo

Un hecho asociado a la globalización neoliberal es la amplia inserción de las mujeres en el mercado laboral mundial. Diversas investigaciones están poniendo de manifiesto los cambios que se están produciendo en la estructura del mercado laboral en todo el mundo, pues los procesos de producción de corte taylorista se están desplazando hacia las periferias de la economía mundial, generando allí nuevas estructurales laborales. El análisis de la relación entre las mujeres y la globalización requiere de la formulación de algunas preguntas: ¿La reestructuración económica ha hecho que el empleo se extienda entre un número mayor de mujeres? ¿Alteran positivamente o refuerzan las políticas neoliberales el espacio que ocupan las mujeres en el mercado de trabajo, en general mucho más pequeño, segregado y desigual?<sup>32</sup>. ¿Qué actividad económica abre la globalización a las mujeres en relación a los varones? ¿La posición de las mujeres en el mercado de trabajo está vinculado a su posición inicial de desventaja en el mismo?

De todas formas, hay que señalar que la globalización económica está haciendo crecer el empleo y el trabajo de las mujeres. En los países desarrollados, las mujeres se trasladan de la industria a los servicios y en los países en desarrollo, se trasladan del trabajo gratuito del hogar y de la agricultura de subsistencia a la economía monetaria<sup>33</sup>. Los efectos de los programas de ajuste estructural no señalan una sola tendencia ni tampoco producen los mismos efectos para todas las mujeres. Los efectos varían en función de circunstancias diversas relacionadas con los distintos contextos económicos, políticos y culturales. Si bien la tendencia que se observa es que cada vez acceden más mujeres al mercado laboral mundial, también se identifican excepciones significativas que nos tienen que empujar a reflexionar sobre las características de esa tendencia.

Por ejemplo, la aplicación de las políticas neoliberales en los antiguos países socialistas del este de Europa han tenido como efecto la expulsión de un gran segmento de mujeres del mercado laboral. Asimismo se ha reducido el empleo en Tailandia en la crisis económica del año 1997 o en Corea cuando se elevó el nivel tecnológico de la producción<sup>34</sup>. Sin embargo, en Centroamérica ha aumentado la tasa de participación laboral de las mujeres, básicamente debido a su inserción masiva en la industria maquiladora.

Lo cierto es que los nuevos sistemas de producción flexible, consistentes en un cambio rápido de una línea de producción, que producen para el momento y apenas mantienen existencias mínimas de productos, requieren un nuevo perfil de trabajador/a. Deben ser personas flexibles, capaces de adaptarse a cambios rápidos, a los que se puede despedir fácilmente, que estén dispuestos a trabajar en horas irregulares, etc. Este segmento del mercado laboral se está convirtiendo en mano de obra heterogénea, flexible y temporal, trabajadores sin puestos fijos, mal pagados, con empleo a tiempo parcial, trabajadores a domicilio, trabajadores subcontratados por pequeñas empresas semi-informales que se encargarán de partes descentralizadas de los sectores dominantes, etc.<sup>35</sup>. En todos los países se tiende a la desregulación del mercado de trabajo, eliminando regulaciones protectoras e instituciones con la excusa de que constituyen barreras para la flexibilidad y la competitividad<sup>36</sup>.

Manuel Castells señala que la globalización es un proceso que está intensificando cada vez más la segregación del mercado laboral entre dos clases de trabajadores: los autoprogramables y los genéricos. La diferencia clave para diferenciar a ambos es la educación, aunque advierte que no hay que confundir educación con cualificación profesional. Subraya este sociólogo que “quien posee educación, en el entorno organizativo apropiado, puede reprogramarse hacia las tareas en cambio constante del proceso de producción”. Por el contrario, el trabajador genérico es asignado a una tarea determinada, sin capacidad de reprogramación, que no presupone la incorporación de información y conocimiento más allá de la capacidad de recibir y ejecutar señales<sup>37</sup>. Entre los trabajadores autoprogramables, la mayoría son varones y entre los genéricos la mayoría son mujeres.

El mercado mundial de trabajo muestra una creciente diferenciación entre una capa de trabajadores mayoritariamente varones altamente cualificados con ingresos altos y una ‘periferia’ creciente excesivamente representada por mujeres e inmigrantes con empleos no permanentes, subcontratados, bajo condiciones laborales precarias y con ingresos bajos e inestables. Los datos estadísticos reflejan un

cambio en la composición de género en el mercado mundial de trabajo. En definitiva, en casi todas las regiones del mundo la participación de las mujeres en el mercado aumentó, pero las condiciones bajo las cuales se insertan las mujeres en ese mercado son desfavorables<sup>38</sup>.

Para entender este fenómeno social en toda su complejidad hay que tener en cuenta dos procesos de distinta clase: el primero de ellos señala que la educación y la formación tienen una influencia decisiva en la configuración del nuevo mercado de trabajo a la hora de distribuir a los trabajadores en función de su nivel educativo. La educación es una variable que conduce al espacio de los trabajadores autoprogramables, con más autonomía y más recursos. Y la falta de educación, por el contrario, empuja irremediamente al ámbito laboral de los trabajadores genéricos. El hecho de que sólo el 1% de la propiedad mundial esté en manos de las mujeres y de que la tasa de analfabetismo femenina duplique a la masculina sienta las bases de esta desigual distribución del mercado laboral. Sin embargo, la educación no es la única lógica de segregación laboral, pues la formación cultural no nos convierte siempre en trabajadores autoprogramables. Los prejuicios y los estereotipos de género, además de la maternidad y otras características asociadas a las mujeres, ejercen influencia sobre esa lógica distributiva. El mismo fenómeno se repite con los y las inmigrantes que llegan al primer mundo, a veces con niveles culturales muy por encima de los trabajos que desempeñan en los países de destino. El género, la etnia, la inmigración u otras variables determinan en muchas ocasiones el espacio del o de la trabajadora entre los autoprogramables o los genéricos por encima de la educación como la variable de segregación principal. Esta consideración avala la reflexión feminista de que el sistema de dominio capitalista no actúa de distribuidor de los distintos recursos en solitario<sup>39</sup>, sino que consensúa con otros sistemas hegemónicos y, muy especialmente con el patriarcado, la distribución final de los recursos laborales.

## De la feminización de la pobreza a la ‘feminización de la supervivencia’

El papel de las mujeres en la globalización económica es crucial por muchos motivos. Quisiera señalar dos aspectos de los que hemos hablado a lo largo de este texto. El primero de ellos hace referencia al aumento del **trabajo invisible** de las mujeres. En efecto, y tal como señalábamos anteriormente, cada vez que el estado deja de asumir funciones relacionadas con las ayudas sociales (y este es uno de los puntos esenciales de los programas de ajuste estructural), las mujeres sustituyen al estado y asumen esas tareas, casi siempre relacionadas con salud, nutrición y cuidados. En un momento histórico como el que estamos viviendo en el que se recortan las ayudas sociales en casi todos los países en desarrollo y en algunos desarrollados –como EE.UU.- o bien no se incrementan, como sucede en una parte de los países del primer mundo, es obvio que las mujeres trabajan más pero en las mismas condiciones de invisibilidad de siempre. A todo esto hay que añadir que las aportaciones sociales del empresariado se están recortando directa o indirectamente en casi todos los países del mundo. Lo cierto es que el impuesto reproductivo que pagan las mujeres a los varones se está incrementando en la misma proporción en que se recortan las políticas sociales. Y estas políticas son esenciales para la supervivencia de grandes segmentos de población, sobre todo de aquellos que son más pobres.

El segundo aspecto hace referencia al **trabajo visible** de las mujeres. La entrada de considerables contingentes de mujeres al mercado global de trabajo en unas condiciones de sobreexplotación difíciles de imaginar en el mundo desarrollado es una de las condiciones de posibilidad de aplicación de las políticas neoliberales. La importancia numérica de mujeres en las maquilas o zonas francas vinculadas al vestido y al montaje electrónico significa que hay sectores económicos ocupados mayoritariamente por mujeres.

Como muestra la bibliografía sobre desarrollo, hasta bien entrados los ochenta, las mujeres subsidiaron el trabajo asalariado de los hombres a través de la producción doméstica y la agricultura de subsistencia, además de contribuir decisivamente a financiar el sector modernizado de la economía a través de la producción de subsistencia no pagada; pero con la internacionalización de la producción manufacturera se feminiza el proletariado y comienza a configurarse una mano de obra femenina desproporcionada respecto al pasado. Mujeres e inmigrantes emergen como el equivalente sistemático del proletariado, que, en este caso, se desarrolla fuera de los países de origen. La socióloga norteamericana Saskia Sassen

explica, a resultas de la globalización económica, el retorno de las llamadas ‘clases de servidumbre’ compuestas en su mayoría por inmigrantes y mujeres migrantes<sup>40</sup>.

El hecho innegable es que está creciendo el segmento de mujeres que se insertan en el mercado de trabajo global. Para Sassen, “la globalización ha producido otro conjunto de dinámicas en las cuáles las mujeres están desempeñando un rol crítico”<sup>41</sup>. La tesis de esta autora es que se está feminizando la supervivencia. En efecto, la producción alimenticia de subsistencia, el trabajo informal, la emigración o la prostitución son actividades económicas que han adquirido una importancia mucho mayor como opciones de supervivencia para las mujeres<sup>42</sup>. La participación de las mujeres está creciendo, tanto en los sectores económicos legales como en los ilegales. El tráfico ilegal de mujeres para la industria del sexo está aumentando como fuente de ingresos y las mujeres son el grupo de mayor importancia en los sectores de la prostitución y la industria del sexo. Sin embargo, no sólo los sectores ilegales y criminales ocupan a las mujeres, también los legales usan a mujeres en ocupaciones altamente reguladas, como el de la enfermería<sup>43</sup>. Lo cierto es que las mujeres entran en el macronivel de las estrategias de desarrollo básicamente a través de la industria del sexo y del espectáculo y a través de las remesas de dinero que envían a sus países de origen. Ambas estrategias tienen cierto grado de institucionalización de las que dependen cada vez más los gobiernos<sup>44</sup>. La exportación de trabajadores y trabajadoras y las remesas de dinero son herramientas de los gobiernos para amortiguar el desempleo y la deuda externa<sup>45</sup>.

La tesis de Sassen es que las actuales condiciones sistémicas con altos niveles de desempleo y pobreza, el achicamiento de los recursos del estado en lo relativo a los necesidades sociales y la quiebra de un gran número de empresas hacen posible la existencia de una serie de circuitos con un relativo grado de institucionalización por los que transitan sobre todo mujeres: “Estos circuitos pueden ser pensados como indicadores, siempre parciales, de la feminización de la supervivencia, dado que estas formas de sustento, de obtención de beneficios y de garantizar los ingresos gubernamentales se realizan, cada vez más, a costa de las mujeres”<sup>46</sup>.

## A modo de conclusión

Hay que señalar que la globalización de las políticas neoliberales lejos de dejar un saldo positivo para las mujeres, significa mucho más trabajo gratuito y mucho más trabajo mal pagado; además, la lógica excluyente implícita en el neoliberalismo ha empobrecido más a los pobres, que en su mayoría son mujeres. Todos los datos avalan empíricamente la idea largamente sostenida por el feminismo de la feminización de la pobreza.

La globalización, en su versión económica y neoliberal, es un proceso que está ahondando cada vez más la brecha que separa a los ricos de los pobres y está llevando al límite la lógica del beneficio por encima de cualquier proyecto ético y político de desarrollo humano. En este contexto de ganadores y perdedores, las mujeres no se encuentran entre los ganadores porque su inserción en la nueva economía se está realizando en un terreno marcado por la desigualdad de género. El capitalismo neoliberal está renovando el pacto histórico e interclasista con el patriarcado a partir de unos nuevos términos. Está eliminando una buena parte de las cláusulas, pero está dejando intacta la médula de ese pacto que se traduce en subordinación a los varones y explotación capitalista y patriarcal. Desaparece paulatinamente la figura del varón como proveedor económico de la familia y aparece una nueva figura, la ‘proveedora frustrada’, tal y como argumentan Heidi Hartman y Celia Amorós. Esta mujer que se inserta en el mercado de trabajo global se ve atrapada en una jornada interminable –tomo la expresión de Ángeles Durán- a causa del aumento del trabajo gratuito e invisible del hogar y ahora, además, accede al mercado de trabajo como trabajadora ‘genérica’. Manuel Castells subraya que “el predecible ascenso del hombre del organigrama ha sido sustituido actualmente por el de la mujer flexible”<sup>47</sup>. Las trabajadoras ‘genéricas’ son el modelo ideal para la nueva economía neoliberal: son flexibles e intercambiables. Si utilizásemos el concepto de Celia Amorós, diríamos que el modelo de trabajadoras ‘genéricas’ (flexible, con capacidad de adaptación a horarios y a distintas tareas, sustituible por otra que no acepte las condiciones de sobreexplotación...) es la nueva definición de las ‘idénticas’, aquellas que no gozan del derecho a la individuación y que aparecen como indescernibles en la maquila o en otros procesos tayloristas. Dos sistemas hegemónicos

–patriarcado y capitalismo neoliberal– han pactado nuevos y más amplios espacios de trabajo para las mujeres, que se concretan en la renovación de la subordinación a los varones y en nuevos ámbitos de explotación económica y doméstica.

Ahora bien, ningún sistema de dominación es perfecto ni todos los procesos son controlables. Re- curramos otra vez a Weber para recordar su análisis sobre los efectos no deseados de las acciones intencionadas. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto algunos efectos no deseados ni por la nueva economía neoliberal ni por el sistema de dominio patriarcal. Estos efectos están asociados a las migraciones femeninas y a la inserción de las mujeres en el nuevo mercado de trabajo. En efecto, algunos análisis feministas sostienen que la migración internacional altera positivamente los patrones de género, pues la formación de unidades domésticas transnacionales pueden otorgar poder a las mujeres. Y es que el trabajo remunerado presumiblemente reforzará la autonomía de las mujeres frente a quienes eran los tradicionales proveedores económicos de la familia<sup>48</sup>.

Todos estos motivos muestran la necesidad de que el feminismo construya un discurso crítico hacia la globalización económica. Los datos apuntan a la necesidad de que los argumentos feministas tengan un espacio relevante en los movimientos antiglobalización, hasta el punto de que las alternativas que se formulen al neoliberalismo tengan como uno de sus ejes centrales la desigualdad de género. Esto requiere que el feminismo se articule críticamente contra la feminización de la exclusión social y contra la feminización de la supervivencia que se concreta en la industria del sexo y en las actividades económicas criminales, pues si se construyen alternativas creíbles a la globalización neoliberal y el feminismo está ausente de su formulación y de su defensa política, después no podrá obtener ninguno de los beneficios de ese éxito político.

## Bibliografía

- BAKKER, ISABELLA: “Dotar de género a la reforma de la política macroeconómica en la era de la reestructuración y el ajuste global”, en CRISTINA CARRASCO: Mujeres y economía, op. cit.; p. 245.
- BENERÍA, LOURDES: “Mercados globales, género y el hombre de Davos”, en CRISTINA CARRASCO, Mujeres y economía, Barcelona, Icaria, 1999; p 400.
- CASALS, CARLES: Globalización, Ed. Intermón Oxfam, Barcelona, 2001; p. 22.
- CASTAÑO, CECILIA: “Trabajo para las mujeres en un mundo globalizado”, en AA.VV. : Mujer y globalización, op. cit.: p. 34.
- CASTELLS, MANUEL: Epílogo, en PEKKA HIMANEN: La ética del hacker y el espíritu de la era de la información, Ed. Destino, Barcelona, 2001; p. 169.
- CASTELLS, MANUEL: La era de la información, tomo III. Véase ‘Introducción’, Madrid, Alianza, 1999.
- FRASER, NANCY y GORDON, LINDA: “Una genealogía de la ‘dependencia’. Rastreado una palabra clave del Estado benefactor en los Estados Unidos”, en NANCY FRASER: Iustitia Interrupta, Siglo del Hombre editores, Bogotá, 1997; pp. 163-200.
- JÓNASDÓTTIR, ANNA G.: El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?, Madrid, Cátedra, col. Feminismos, 1993; p. 128.
- NAVARRO, VICENÇ: “Globalización y mujer”, en AA.VV.: Globalización y mujer, Ed. Pablo Iglesias, Madrid, 2002; p. 153.
- OSCH, THERA VAN: “Aspectos de género en el proceso de globalización”, en THERA VAN OSCH (Ed.), Nuevos enfoques económicos. Contribuciones al debate sobre Género y Economía, UNAH/POSCAE, San José (Costa Rica), 1996; p. 19.
- PALMER, INGRID: “Gender Equity and Economic Efficiency in Adjustment of Programmes”, en H. AFSHAR Y C.



- DENNIS (Ed.). *Women and Adjustment in the Third World*, Macmillan, Basingstoke, 1992; p. 79 y siguientes.
- QUESADA, FERNANDO: “Procesos de globalización: hacia un nuevo imaginario político”. Trabajo inédito, 2004.
- RIVERO, ISEL: “Globalización, desigualdad y mujer”, en AA.VV.: *Mujer y globalización*, op. cit.; p. 14.
- SASSEN, SASKIA: *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*, Ed. Traficantes de sueños, Barcelona, 2003; p. 52.
- SINGS: *Journal of Women in Culture and Society*, vol. 26, nº 4 (2001), citado en MARÍA XOSÉ AGRA, “Justicia y género: la agenda del feminismo global”, en Concepción Ortega y María José Guerra (Coor.) *Globalización y neoliberalismo: ¿un futuro inevitable?*, Ed. Nobel, Oviedo, 2002; p. 98.

## NOTAS

1. QUESADA, FERNANDO, “Procesos de globalización: hacia un nuevo imaginario político”. Trabajo inédito, 2004.
2. NAVARRO, VICENÇ, “Globalización y mujer”, en AA.VV.: *Globalización y mujer*, Ed. Pablo Iglesias, Madrid, 2002; p. 153.
3. *Ibidem*, p. 155.
4. QUESADA, FERNANDO, op. cit.
5. CASALS, CARLES, *Globalización*, Ed. Intermón Oxfam, Barcelona, 2001; p. 22.
6. CASTAÑO, CECILIA, “Trabajo para las mujeres en un mundo globalizado”, en AA.VV. : *Mujer y globalización*, op. cit.: p. 34.
7. CASTELLS, MANUEL, *La era de la información*, tomo III. Véase ‘Introducción’, Madrid, Alianza, 1999.
8. BENERÍA, LOURDES, “Mercados globales, género y el hombre de Davos”, en CRISTINA CARRASCO, *Mujeres y economía*, Barcelona, Icaria, 1999; p 400.
9. *Ibidem*, p. 408.
10. CASTELLS, MANUEL, op. cit. Véase ‘Conclusión: entender nuestro mundo’.
11. CASTELLS, MANUEL, Epílogo, en PEKKA HIMANEN: *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Ed. Destino, Barcelona, 2001; p. 169.
12. *Ibidem*, pp. 171-180
13. *Ibidem*, p. 181.
14. BENERÍA, LOURDES, op. cit.; p. 410.
15. CASALS, CARLES, op. cit.; p. 4.
16. BENERÍA, LOURDES, op. cit.; p. 409.
17. SASSEN, SASKIA, *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*, Ed. Traficantes de sueños, Barcelona, 2003; p. 52.
18. RIVERO, ISEL, “Globalización, desigualdad y mujer”, en AA.VV.: *Mujer y globalización*, op. cit.; p. 14.
19. SASSEN, SASKIA, op. cit.; p. 55.
20. *Ibidem*; pp. 42-43.
21. BAKKER, ISABELLA, “Dotar de género a la reforma de la política macroeconómica en la era de la reestructuración y el ajuste global”, en CRISTINA CARRASCO: *Mujeres y economía*, op. cit.; p. 245.
22. SINGS: *Journal of Women in Culture and Society*, vol. 26, nº 4 (2001), citado en MARÍA XOSÉ AGRA, “Justicia y género: la agenda del feminismo global”, en Concepción Ortega y María José Guerra (Coor.) *Globalización y neoliberalismo: ¿un futuro inevitable?*, Ed. Nobel, Oviedo, 2002; p. 98.
23. FRASER, NANCY y GORDON, LINDA, “Una genealogía de la ‘dependencia’”. *Rastreado una palabra clave del Estado benefactor en los Estados Unidos*, en NANCY FRASER: *Iustitia Interrupta*, Siglo del Hombre editores, Bogotá, 1997; pp. 163-200.
24. PALMER, INGRID, “Gender Equity and Economic Efficiency in Adjustment of Programmes”, en H. AFSHAR Y C. DENNIS (Ed.). *Women and Adjustment in the Third World*, Macmillan, Basingstoke, 1992; p. 79 y siguientes.
25. JÓNASDÓTTIR, ANNA G.; *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?*, Madrid, Cátedra, col. Feminismos, 1993; p. 128
26. BAKKER, ISABELLA, op. cit.; p. 263.
27. *Ibidem*; p. 264.
28. *Ibidem*; pp. 256-260.
29. RIVERA, ISEL, op. cit.; p. 14.
30. BAKKER, ISABELLA, op. cit.; pp. 267-268.
31. OSCH, THERA VAN, “Aspectos de género en el proceso de globalización”, en THERA VAN OSCH (Ed.), *Nuevos enfoques económicos. Contribuciones al debate sobre Género y Economía*, UNAH/POSCAE, San José (Costa Rica), 1996; p. 19.
32. BAKKER, ISABELLA, op. cit.; p. 246.
33. CASTAÑO, CECILIA, op. cit.; p. 37.
34. *Ibidem*; p. 38.
35. *Ibidem*; p 36.

36. Ibidem; p. 38?
37. CASTELLS, MANUEL, op. cit. Véase "Conclusión: entender nuestro mundo".
38. Ibidem; p. 28.
39. Véase trabajo inédito de CELIA AMORÓS, 2004.
40. SASSEN, SASKIA, op. cit.; p. 80.
41. Ibidem; p. 46.
42. Ibidem; p. 51.
43. Ibidem; p. 44.
44. Ibidem; p. 45.
45. Ibidem; p. 61.
46. Ibidem; p. 44.
47. CASTELLS, MANUEL, "Epílogo", en PEKKA HIMANEN, op. cit.; p. 185.
48. SASSEN, SASKIA, op. cit.; p. 48; CASTAÑO, CECILIA, op. cit.; p. 46.

# ■ GÉNEROS E INDIVIDUOS: ENTRE LA INTERPELACIÓN Y LA REFLEXIÓN<sup>1</sup>

Celia Amorós

Catedrática de Filosofía de la UNED. Madrid

Isleon@bec.uned.es

## Determinismo y voluntarismo de género

Tratar el concepto de género de una forma tentativamente sistemática desde claves existencialistas era para mí una asignatura pendiente. Como tantas otras, pero el modo en que expuse en su día<sup>2</sup> la discusión de las posiciones de Beauvoir por parte de la postestructuralista Judith Butler me dejó un tanto insatisfecha. Es una de las razones por las que se había convertido para mí en una prioridad. El análisis detallado, exhaustivo y lúcido que mi buena amiga María Luisa Femenías lleva a cabo de la contrastación de ambas posiciones en su libro, recientemente publicado, sobre Judith Butler<sup>3</sup>, me brinda una excelente oportunidad para visitar de nuevo, como se dice ahora, esta polémica.

Para nosotras, el voluntarismo de género de Judith Butler, excelentemente expuesto por Femenías, viene a ilustrar una de las más significativas y extrañas derivas de los géneros sin patriarcado. Se puede hablar de “el género” del que parte la crítica sin precisar casi nunca si se trata del género-sexo masculino o femenino y llegar desde ahí, como lo hace la autora de *El género en disputa*<sup>4</sup>, a la propuesta de “la proliferación paródica de géneros incongruentes”. Como muy bien lo ha visto Femenías, Butler asume su propia propuesta como una radicalización de lo implicado en la célebre frase de Beauvoir “no se nace una mujer, se llega a serlo”. A su vez, la propuesta en cuestión conllevaría una “deconstrucción de los cuerpos”. Así, “no sólo la anatomía no dicta más el género, sino que la anatomía no pone ningún límite al género”. En estas condiciones, “los individuos llevan a cabo un proyecto activo de género que actúan constantemente y que parece un hecho natural”<sup>5</sup>. En mi opinión, la radicalización de Butler es el resultado de algunos malentendidos en su asimilación de las concepciones existencialistas que están en la base de *El segundo sexo*. Para Beauvoir, el “llegar a ser mujer” tiene el sentido de ser, como lo digo en mi trabajo, “la elección viva de una elección coagulada”, lo que tiene pleno sentido en el paradigma fenomenológico existencial en el que la autora se mueve. En la medida en que Butler no concibe que pueda haber designio intencional alguno en los guiones culturales a la vez que cree que su dilema es una disyunción exclusiva, plantea la pregunta “¿cómo puede el género ser a la vez una construcción cultural y una elección?”. Parece entender así que las construcciones culturales nos determinan, pues su siguiente pregunta “¿qué sentido tiene elegir lo que ya somos?” se encuentra en la línea de los mismos supuestos de su anterior formulación. Es más: esta última pone de manifiesto una radical incompreensión de un supuesto existencialista básico: el sujeto no puede ser sustancia (y a la inversa). Ahora bien, para el existencialismo sartreano-beauvoireano *no* se puede decir de la realidad humana que sea: desde los primeros capítulos de *L'Être et le Néant* y a lo largo de toda su obra, Sartre afirma que la estructura de lo humano consiste en una transcendencia ex – stática, en un tener el propio ser fuera de sí de tal manera que “ha de hacerse ser su propio ser”. El ser humano no coincide jamás consigo mismo: es lo que no es y no es lo que es. El sentido de su pasado y su presente es permanentemente redefinido por los significados futuros que genera su estar más allá de sí: no otra cosa significa ser proyecto (de *pro - iaceo*). En el mismo sentido, Sartre afirma “yo existo mi cuerpo”. Mi cuerpo es así un constitutivo radical de mi situación<sup>6</sup>. El plexo significativo

para plantear la cuestión de “la mala fe” no es la contraposición conciencia-cuerpo, relacionados respectivamente con transcendencia–inmanencia –discrepo aquí de Femenías-, sino que lo es el constituido por libertad-situación o, si se quiere, libertad-facticidad. Pues bien, para Sartre la mala fe consiste en pervertir los términos del plexo en cuestión de tal manera que se toma la libertad por facticidad o la facticidad por libertad. En *San Genet, comediante y mártir*<sup>7</sup>, nuestro filósofo existencialista definirá la libertad – y es ésta la definición con la que el último Sartre se identifica- como “lo que nosotros hacemos de aquéllo que han hecho de nosotros”. Podríamos entender “aquello que han hecho de nosotros” como la facticidad, la situación y lo que nosotros, a su vez, hacemos de ello y con ello, la libertad. Si aplicamos esta retícula de conceptos al tratamiento teórico del género – para Beauvoir, *avant la lettre*-, la identificación sin más del género binario con el cuerpo sexuado sería un determinismo del género y, por tanto, una opción de mala fe: haríamos aquí, de nuestra libertad, facticidad. Ahora bien: no menos de mala fe en el sentido sartreano es tomar la facticidad, es decir, lo que han hecho de nosotros como si pudiéramos redefinirlo en términos tales que lo volviéramos irrelevante a efectos de nuestra elección, es decir, por libertad. Sartre lo ilustra con una anécdota de la época de su movilización en Alsacia: Paul, su compañero, afirmaba con respecto a la asunción de su situación: “¿Soldado yo? Soy un civil disfrazado de militar”. El amigo Paul, sin duda, tomaba aquí la facticidad por libertad o, dicho de otro modo, pretendía tener opción donde no la tenía – por más que se quiera, el uniforme militar no es precisamente un disfraz- para no asumir que la tenía en el dramático ámbito en que la tenía. ¿Cómo actuaría si, por ejemplo, le dieran la orden de disparar contra civiles u otras por el estilo? Pues bien, este esquema interpretativo quizás nos pueda servir en una primera aproximación a una concepción radicalmente voluntarista del género como la de Judith Butler. El género, ha dicho nuestra autora<sup>8</sup> es una “inevitable invención”. De este modo, pretende que ella elige y todos/as podemos elegir nuestro sexo-género. El género sería así un proyecto de todos, nacidos varones o mujeres. Ahora bien, esta concepción, lejos de ser una radicalización de las posiciones de Beauvoir, revela lo muy distante que Butler se encuentra de ellas. En primer lugar, la autora de *El segundo sexo* no hablaría de los sexos-géneros como realidades simétricas. En realidad, el único sexo-género que existe es el femenino<sup>9</sup>, que se define por su ser para el otro (sexo) sin reciprocidad. En estas condiciones, viene a ser un proyecto-proyectado para las mujeres por los varones. Podríamos entender este proyecto-proyectado en un sentido análogo a aquél en que afirma Sartre en su psicoanálisis existencial de Flaubert: “cuando los padres tienen proyectos, los hijos tienen destinos”. Pues bien: el sexo-género es el primer proyecto que los padres tienen sobre los hijos: los diseñan mentalmente como niño o niña y decretan a qué sexo-género pertenecen en el momento del nacimiento – ahora incluso antes-. Obviamente, no existe para ningún individuo un lugar pre-genérico. Sin embargo, los destinos que tienen los hijos (el género de manera eminente) han de ser vividos por ellos a modo de proyecto. El género de elección en que consiste la elección del género para las mujeres es tener que vivir su proyecto individual (hasta donde les es posible tenerlo) sobre el guión de ese proyecto-proyectado. Desde este punto de vista, podríamos decir que el género-sexo – aquí vale para ambos- es una situación *ante rem*: nos precede en nuestro nacimiento y nos sitúa, en lo que podríamos llamar una situación constituyente. Es lo primero que hacen de nosotros. El género-sexo siempre me viene por el otro: es más, es lo primero que me viene por el Otro<sup>10</sup>. Así, el sujeto no proyecta su situación, pero ha de vivir su situación como proyecto. En el caso de las mujeres, como lo diría Linda Alcoff, como proyecto sobredeterminado. Por mi parte, creo que sería más fiel a Beauvoir hablar de un proyecto-proyectado, de una especie de proyecto estándar al las mujeres son destinadas.

## El género, entre la ética y la estética

Pues bien ¿cómo se puede, en estas condiciones, vivir el género-sexo? Sheila Jeffreys, autora de *La herejía lesbiana*<sup>11</sup> y dura crítica de Butler, afronta la situación del género “en la objeción de conciencia”. Opta así, desde el lesbianismo político<sup>12</sup>, por “vivir contra los mandatos del género”. Su posición es sin duda un voluntarismo, vivido como tal en un registro, podríamos decir, ético-político. Comparte así con Judith Butler la posición voluntarista. Ahora bien, la autora de *El género en disputa* parece en cambio entender ese voluntarismo en clave estética, como elección de “un estilo activo de vivir el propio cuerpo”. Influida seguramente por la “estilística de la existencia” de Foucault, la palabra “estilo” prolifera en los escritos de Butler. Como nos enseña la teoría de la información, en el proceso de la transmisión de un contenido

cualquiera el mensaje y el código se transforman en relación inversa. Es decir, en la medida en que cambia el código, el mensaje se mantiene idéntico, y en la medida en que el mensaje sufre una transformación, el código tiende a permanecer el mismo. En el caso ante el que nos encontramos, el voluntarismo como actitud desde la que se asume y se afronta el género es común a nuestras dos teóricas lesbianas. Sin embargo, el código que modula estos mensajes difiere significativamente: para Sheila Jeffreys la opción lesbiana está en función de una consigna feminista radicalizada y que codifica su mensaje en términos ético-políticos<sup>13</sup>, mientras que para la autora de *Bodies that matter* se despliega en última instancia en un registro estético. El referente de la autora de *La herejía lesbiana* es, como ya hemos tenido ocasión de afirmarlo, el feminismo cultural como el caldo de cultivo del lesbianismo político. Por su parte, una teórica como Butler se mueve en la órbita del postestructuralismo<sup>14</sup>, especialmente de Foucault, tiene como su afiliación prioritaria el ámbito de la cultura lesbiana y gay, y estima como constrictiva y disciplinaria una identidad femenina homosexual como la que Jeffreys propugna.

Me parece oportuno volver aquí a la objeción de Valcárcel. Recordemos que la autora de *Ética contra estética*<sup>15</sup> afirma que la elección de una prenda de ropa por parte de las mujeres no puede presentarse como una opción personal inocentemente estética hasta que su carga ético-política no haya sido desactivada. Creo que se podría aplicar de forma pertinente a la propuesta de Butler de hacer proliferar los géneros incongruentes. Tal como expone Femenías el planteamiento de la autora de *Gender trouble*, “elegir” un género es mudarse a un constructo tal reinterpretando la historia cultural del cuerpo que lo usa. De ese modo, el cuerpo mismo se torna una elección, un modo de actuar y reactuar las normas de género recibidas, sufriendo “*muchos estilos de piel*”<sup>16</sup> - y muchos estilos de cubrir la piel, añadiría por mi parte-. En este punto, mi pregunta sería ¿se podría lograr una superación del significado social ético-político de los géneros-sexos-cuerpos mediante su resignificación voluntaria en y por obra de una transposición de registro? Por nuestra parte, vemos aquí una instructiva ilustración de las curiosas derivas que toman las teorías de los géneros sin patriarcado.

## Proyectos de individuos y guiones de género

Con todo, los problemas que nos plantea la elección voluntaria deliberada del cuerpo-sexo-género tienen que ver sobre todo con la reflexión y su estatuto teórico respectivo en el paradigma fenomenológico existencial de Sartre-Beauvoir y en el postestructuralista de Butler. En primer lugar, yo formularía la pregunta acerca de si la manera de asumir y/o elegir los géneros cambia o no sustancialmente según le reconozcan a uno/a o no el estatuto de individuo en su medio histórico-social. Dicho de otro modo ¿se vive lo mismo el ser mujer *tout court* en un grupo social tal como lo sueñan los comunitaristas y el serlo en una sociedad donde las mujeres pueden en alguna medida significativa tener sus proyectos de vida individualizados? En este sentido son pertinentes las objeciones que le han formulado a Butler filósofas feministas como Seyla Benhabib y Nancy Fraser: “si no somos más que la suma total de las expresiones de género que representamos” (Benhabib) ¿cómo podríamos, en palabras de Fraser, “escribir de nuevo el guión?”<sup>17</sup> Dicho de otro modo, ¿cómo podríamos proponer identidades de género nuevas y emancipatorias si no existen momentos de suspensión reflexiva, si nunca es posible (Benhabib), en la secuencia de las *performances* de género que representamos, bajar algunos momentos el telón? En este sentido, no podemos dejar de constatar que la individualidad normativa que proponemos debe tener la capacidad de interrumpir en algunos momentos al menos los mandatos del género, de interpelarlos si es que colisionan con los propios proyectos personalizados de vida.

Si nos atenemos a las concepciones sartreanas de la reflexión, y en este punto Beauvoir las suscribiría, habremos de distinguir modalidades de la misma que afectan sin duda a la cuestión del género-sexo. Para el autor de *El Ser y la Nada*, la conciencia es conciencia posicional de objeto y conciencia no-posicional de sí misma. Es como si la conciencia, al dirigirse *in recto* a su objeto, se mirara a sí misma de forma lateral, como por el raballo del ojo. La conciencia pertenece así al tipo de cosas que no se pueden poner a sí mismas como objeto, que no se pueden mirar de frente. Ocurre algo parecido con lo que llaman los psiquiatras de la Escuela de Palo Alto “mensajes paradójicos”, que producen confusión, parálisis e incluso esquizofrenia. Consignas tales como “sé espontáneo”, “haga usted un discurso brillante”, “sea usted

sexualmente potente”, “sea usted sensible y emotiva” son imposibles de cumplir porque reclaman una orientación reflexiva de la atención en tipos de actividad en que, justamente, una dirección de la misma a cómo se está haciendo lo que se hace impediría dar cumplimiento al objetivo que se trata de realizar.

Podríamos aplicar estas consideraciones a la cuestión de los sexos-géneros. Cuando antaño se le proponía a las mujeres que lo fueran y esta propuesta se hacía de forma no problemática, en realidad no se hacía del “ser mujer” objeto directo y, por decirlo así, posicional de la propuesta, sino que venía a ser como un efecto lateral y un precipitado simbólico de un conjunto de mandatos que tenían contenidos muy precisos: se le decía a la niña que tenía que saber guisar, coser, ser coqueta, obediente, etc. Sólo si ella preguntara ¿por qué? – lo cual, al menos en la mayoría de los casos, no se hacía- se le respondería, como explicándole la razón de todo ello: “porque has de ser femenina”<sup>18</sup>. Parecería como si la consigna “has de ser femenina, sé una verdadera mujer” se convirtiera en propuesta ética y/o estética cuando en mayor medida se hubiera problematizado o vaciado de contenidos concretos: entonces aquéllo que antes tenía en un determinado código sociológico su correlato preciso viene a ser una *exis* o tensión, en el medio de la descodificación y del no-ser. Cuando “la mujer” histórico-sociológica se problematiza cada vez más en lo concerniente a sus roles tradicionales<sup>19</sup> en mayor medida se transforma y se la transforma en propuesta ética: “sea usted mujer”. Aparece así como el lugar de la proyección, a título de instancia utópica, de ciertas esquematizaciones imaginarias que regulan la selección de lo deseable en el complejo y confuso depósito histórico en que se ha ido decantando “lo femenino”<sup>20</sup>. Si ésto es así, entonces podemos decir que la conciencia tética o posicional de género aparece si y sólo si la asunción de roles concretos adjudicados se problematiza, sufre cierta interrupción reflexiva. De este modo, el género prerreflexivo, consistente fundamentalmente en roles definidos, sería el género-*Sittlichkeit*: los mandatos del género proceden, en el sentido que le dio Hegel al término, del acervo normativo de un pueblo que lo vive, de forma irreflexiva, como su moralidad inmediata. El género prerreflexivo, consistente en y definido por haces de roles diferenciales, se realiza, por decirlo así, como efecto lateral, sin que se lo tematice como objeto del pensar ni objetivo del querer. La asunción del género se produce básicamente como “descubrimiento y elección” (Beauvoir) de los roles de género socialmente asignados.

## Un imperativo pseudo-hipotético

Sin embargo, no puede decirse, ni siquiera si nos referimos al género prerreflexivo, que el tipo de interpelación<sup>21</sup> que se lleva a cabo en la constitución del género-sexo sea la misma o simétrica para el género masculino y el femenino. El *leit-motiv* que subyace a las asignaciones de roles para los varones reza así: “si eres un hombre... has de ser valiente, has de saber mandar, etc.” Curiosa interpelación. Pues, por una parte, se formula como un imperativo hipotético: se expresa un determinado mandato condicionándolo a que quien lo recibe esté y quiera estar a la altura de la masculinidad normativa y honorífica. Pero, al mismo tiempo, nos encontramos en realidad ante un imperativo categórico: “sé hombre, no tienes opción...” si no es al precio de una sanción social que está en última instancia como trasfondo a la vez que ni siquiera se la contempla: prácticamente se la descarta, ¿cómo va un hombre a no querer ser hombre?. Como en el caso de “nobleza obliga”, obliga, ante todo, a valorar nobleza: se trata de un rango socialmente tan valorado que difícilmente se concebiría que alguien optara por un desmarque. Quien no se comporta a la altura de un noble es un plebeyo simbólico: no merece su estatus. Quien no se comporta como un hombre y no está a la altura de las circunstancias no tiene otra opción que el ser considerado “como una mujer”, justamente, como aquéllo por cuya renegación se ha constituido la hombría. Así pues, podríamos decir que la interpelación “si eres hombre” es un imperativo pseudo-hipotético.

Pues bien: la interpelación como práctica constitutiva de lo femenino no es en modo alguno simétrica. Cuando tiene lugar y, como lo hemos venido exponiendo, ello ocurre sobre todo al producirse la impugnación o la problematización de alguno de los roles asignados, no se increpa a la contestataria en términos de: “si eres una mujer”... Más bien se le dice: “como eres una mujer... has de casarte y tener hijos”, o bien “debes ser sumisa y abnegada, *puesto que* eres una mujer”. Los imperativos que dan consistencia a la femineidad normativa se presentan como descripciones de un hecho apodícticamente constatado y ante el que se tiene un mínimo de capacidad de maniobra.

Partimos de la base de que en las sociedades de individuos, donde se han deslegitimado en una medida significativa los estatus adscriptivos, el sexo-género ya no se vive por completo en la inocencia y la irreflexión. Los mandatos del género pueden ser aprehendidos como interruptivos de los proyectos de vida personalizados que tienen los individuos *qua* tales. Los guiones que narran y dan forma a la vida individual pueden interferir con los guiones prefabricados de los géneros-sexos. En buena medida, esos guiones, en el caso de los varones, al menos en determinadas capas sociales, reciben de forma parcial o total contenidos que están en función del proyecto individual de los padres para ellos. En el caso de las mujeres, sin embargo, el proyecto-proyectado por los padres se solapa con un proyecto más o menos estereotipado que se adecúa a su género-sexo.

Tenemos plena conciencia de que la tipología de proyectos-destino que presentamos aquí es esquemática y abstracta. Pero, para nuestros propósitos<sup>22</sup> puede valer como instrumento de análisis de aspectos de los géneros-sexos, por decirlo así, maleados, que han tenido algún espacio para la reflexión. Llamaremos a estos géneros-sexos, resabiados por la contrastación con otras posibilidades vitales, géneros-postreflexivos. Haremos aquí dos tipos de distinciones que me parecen pertinentes: en primer lugar, asumiré la distinción sartreana entre reflexión cómplice o impura y reflexión pura; en segundo lugar, me referiré a las diferencias entre los géneros-sexos masculino y femenino correspondientes a ambas modalidades de reflexión. Pues bien: Sartre llama “reflexión cómplice”<sup>23</sup> a aquella en que la conciencia pretende ponerse a sí misma como objeto. Aplicada a la conciencia de género-sexo, daría lugar, en el caso de las mujeres, a una sustancialización del ser mujer como la que quieren las partidarias de “la gran diferencia”. Para Sartre y Beauvoir, ésta sería una actitud de mala fe: la feminidad no puede captarse a sí misma de un modo posicional y directo, tal como lo proponen nuestras teóricas, “partiendo de sí”, poniendo su subjetividad por objeto. No existe ese “partir de sí”, sin mediaciones interpretativas, que nos pondría frente a nuestra genuina experiencia femenina del mundo. La obsesión por la diferencia femenina – o identidad femenina, si se prefiere- me hace recordar una atinada frase de Raimundo Pániker: “quien teme perder su identidad, ya la ha perdido”, si bien nuestro autor tenía como su referente inmediato las identidades fundamentalistas de los multiculturalismos. Si es que alguna vez las ha habido, ya no existen ni pueden existir identidades puras, de modo que se pudieran restaurar las condiciones para su vivencia no inocente. Cuando operaciones tales de restauración se plantean, ello requiere una buena dosis de reflexividad que nos separa de modo irreversible de su vivencia en la inmediatez de la relación con las tareas y los roles asignados. Las disonancias entre proyectos y roles adjudicados, la contrastación con las identidades masculinas, de las que no es cierto que estemos separadas por parámetros inconmensurables, generan efectos de reflexividad que ya no tienen vuelta atrás, a aquel Edén o infierno – según lo pinte cada cual- en que las mujeres eran “verdaderas mujeres”.

Pues bien, la reflexión impura o cómplice sartreana tendría una correspondencia con la estructura juramentada del grupo de los varones<sup>24</sup>. Lo que antes hemos llamado un imperativo pseudo-hipotético, “si eres hombre...”, nos aparece ahora con toda su dimensión en esta modalidad de agrupamiento característicamente varonil. Los varones, en la medida misma en que se despegan de su mundo femenino de origen, ingresan en una fraternidad cuya constitución y mantenimiento se pone frente a ellos al modo de una exigencia. En este sentido, la textura juramentada del grupo se toma a sí misma por objeto que se constituye en tal en el desmarque del mundo serial de lo femenino<sup>25</sup>. De este modo, las prácticas juramentadas y ritualizadas en diversas ceremonias de reconocimiento, en la medida en que celebran y consagran el vínculo de las libertades juramentadas que constituye la fraternidad, toman a esta misma por objeto en una operación reflexiva perteneciente a la modalidad que Sartre denomina “reflexión impura o cómplice”. En efecto, como lo hemos podido ver, para Sartre el sujeto no puede ser sustancia. No en mayor medida puede serlo el grupo-sujeto en que se traman las libertades juramentadas. De este modo, podríamos decir que el juramento sería el límite mismo de lo que pueden hacer las prácticas de los sujetos para ser sustancia, para estabilizar ontológicamente sus vínculos recíprocos<sup>26</sup>. Ahora bien, el grupo fracasa en el logro de esta estabilización ontológica, precaria en la medida en que es sustentada por prácticas de adhesión que podrían fallar en determinadas circunstancias. En esa misma medida, la interpelación “si eres hombre”, es decir, si eres digno de pertenecer a la fraternidad, ha de ser hipotética y categórica a la vez. Hipotética, en tanto que debe tener, como condición de su dignidad, la apelación a la libertad. Categórica

en tanto que la deseabilidad de la pertenencia a la fraternidad es lo que en última instancia da consistencia a la misma, y el *conatus* de la misma como tal no se podría permitir el lujo de dar opción a la deserción. Por esta razón, podemos establecer, en el estatuto que se da a sí mismo el género masculino en su estabilización juramentada, un vínculo entre la propia estructuración juramentada de la fraternidad, la reflexión impura o cómplice – el grupo se toma a sí mismo posicionalmente por objeto en su propia constitución – y la exigencia. Esta última sería la modalidad que reviste aquí la práctica de la interpelación como práctica constitutiva de género. Los varones, pues, en la reflexión impura o cómplice, se constituyen en miembros del grupo libres y hermanos por el juramento; las mujeres, cuando quieren tomar su identidad como el objeto que hay que mimar, promover y consolidar, es decir, cuando se instalan en la reflexión impura o cómplice en términos sartreanos, inventan la práctica palmariamente disimétrica del *affidamento*<sup>27</sup>.

## Gracia, mérito y “conversión”

Ahora bien ¿qué forma adopta la conciencia de género-sexo cuando es vivida en “la reflexión pura o conversión”, como la llama el autor de los *Cahiers pour une morale*<sup>28</sup>? Es esta forma de reflexión la que, a diferencia de la “reflexión cómplice”, tiene las connotaciones de la autenticidad. Pues se acopla a la estructura misma de transcendencia del proyecto humano, la cual, orientada a ir siempre más allá de sí misma en sus opciones libres, no tiene la posibilidad de una completa retorsión sobre sí, como hemos tenido ya ocasión de ver<sup>29</sup>. Por otra parte, se distingue del mero proyecto existencial irreflexivo, ya que se asume de nuevo temáticamente en orden a ser convalidada o no desde el punto de vista de la realización de la libertad como valor. En este sentido, es como si la reflexión pura aprovechara “la condición de posibilidad misma del proyecto, es decir, el hecho de que el hombre sea aquella realidad cuyo ser consiste en estar en cuestión en su ser, para problematizar la calidad existencial, la idoneidad ontológica del propio proyecto, si se quiere, desde el punto de vista ético...”<sup>30</sup> Es como si la elección prerreflexiva viniera a trazar, como en punteado, el diseño de la reflexión pura que renuncia al estatuto de ser para asumir, ahora reduplicativamente, el existir. Así, existimos nuestros cuerpos como nuestros géneros-sexos, y sólo los tematizamos como objeto de reflexión a propósito de otra cosa, normalmente a propósito de un conflicto, de un mandato de género que queremos impugnar, de la incompatibilidad de algún aspecto de un proyecto individual con un código de género determinado, etc. El género prerreflexivo solamente tendría conciencia de sí lateralmente – no posicionalmente- y a propósito de otra cosa: de unas tareas, de determinadas interacciones con los demás... La conciencia de género-sexo en la reflexión pura ha perdido ya la inocencia: se ve confrontada con la necesidad de proceder a la interrupción del “guión”, a su alteración, que puede conllevar su “reescritura”, o bien a su reasunción normativa, si bien desde una nueva conciencia de problematización. Desde estos presupuestos, bien diferentes a los de Butler, que, en *El género en disputa*, concibió el género- sexo como melancolía en clave psicoanalítica para unos fines distintos, podemos, sin embargo, asumir su brillante intuición: el género-sexo vivido en la inocencia, si es que alguna vez lo fue, se va al “registro de los objetos perdidos”. A su vez, los sexos-géneros confirmados y convalidados de forma no problemática, como en la reflexión cómplice, deben irse también allí. Sólo habrían de quedar géneros-sexos que resistieran “la conversión” de los proyectos existenciales a la libertad.

Ahora bien, de nuevo no es simétrica la forma en que los géneros-sexos masculino y femenino se regeneran en “la reflexión pura”. El género masculino, si ha de ser existido en la buena fe, deberá renunciar a una mera reasunción normativa como confirmación. La confirmación acrítica de ese protojuramento pseudohipotético que se expresa en el “si eres hombre, si es usted un caballero” no sería sino un renacimiento iniciático, un segundo nacimiento a la vida legitimada y convalidada al precio del desmarque del mundo femenino, de la renegación de haber nacido de mujer (dicho en la jerga de Butler, de la separación del ámbito de “lo abyecto”). Pues bien, para pensar acerca de lo que en última instancia confiere al género masculino esa primacía inercial de la que goza es útil dirigir nuestra atención a la forma como los antropólogos reconstruyen la formación de los sistemas de prestigio. En el caso del género masculino, el protojuramento pseudohipotético (categórico camuflado, si se prefiere) por el que se interpela a los miembros de este club tan peculiar revela una estructura que podríamos llamar de privilegio-exigencia, o, si se prefiere, de mérito-gracia. Si nos la representamos como una moneda, el anverso categórico



camuflado vendría a expresar la cara de privilegio-gracia, de pertenencia a los llamados a la cantera de donde saldrán los elegidos. Se expresaría, simplemente, como: “eres un varón” – y se sobreentiende que ello es una buena cosa-. La cruz, reverso hipotético, la formulación “si eres hombre”, “si es usted un caballero” da forma a la dimensión de mérito-exigencia. El privilegio- gracia no cae del cielo sin más: hay que hacerse digno de él, hay que merecerlo para legitimar el ser su poseedor. El plexo está estructurado, por otra parte, de manera que siempre se pueda apelar en última instancia al privilegio-gracia - a la dimensión categórica- si falla una respuesta a la altura de la exigencia-mérito: siempre hay algún truco para hacer que quien no da la talla del mérito siga siendo considerado, con todo, “de los nuestros”. A su vez, siempre se reserva el mérito-exigencia como recurso para investir a quienes están en el grado más bajo, el de la mostrenca posesión de la virilidad como estatus: quien “es todo un hombre” y en tanto que lo es tiene acceso a ingresar en rangos más elevados siempre que apure los recursos-resquicio del mérito. Los nobles otorgan, así sea *cum mica salis*, distinciones a los plebeyos que se destacan por sus hazañas<sup>31</sup>; los burgueses hacen de la movilidad social – que ha sido durante mucho tiempo y sobre todo cosa de varones<sup>32</sup>- la máquina supuestamente siempre bien engrasada que convierte el mérito en gracia: es su lema legitimador por excelencia. Pero también la gracia en mérito: para quien no ha hecho nada más que nacer rico, le valen los méritos de los antepasados que amasaron la fortuna.

## Identidad masculina y reflexión pura

Pues bien ¿cómo puede vivirse en la buena fe, en “la conversión”, la condición masculina? (Pregunta simétrica a la de Beauvoir: ¿cómo podría vivirse, sin caer en la mala fe, la condición femenina?) En primer lugar, mediante la renuncia a la confirmación: la renuncia al bautismo a los pequeños varoncitos no les es dada. Pero, en la medida en que la vida de los varones está jalonada de rituales confirmatorios, puede atajar reflexivamente, si no todos, al menos algunos de ellos. Así, la identidad masculina en la buena fe sólo puede ser vivida en la autocrítica y en la renuncia. Renuncia, ante todo, a la práctica de la heterodesignación de “la mujer” como “la Otra”. Elegir libertad, como lo afirma Sartre en su escrito publicado póstumamente *Verdad y existencia*<sup>33</sup>, es elegir verdad. La libertad, al proyectarse en sus fines, ilumina el ser en cuanto lo somete – a la vez que ella misma se somete- a la contrastación “verificadora”, hacedora de verdad<sup>34</sup>. Preferirá, por tanto, saber, descubrir algo que tiene como su horizonte nada menos que lo relativo a la mitad de la especie, a la tautología siempre-ya-confirmada de que “la mujer” es “la mujer” y “ya se sabe” y bla, bla, bla. El androcentrismo, por otra parte, tiene para la identidad de los varones re-convertidos a la buena fe implicaciones serias y complejas. Pues, como elemento esencial de su autocrítica, el varón debe aceptar que su identidad, que le habían hecho autocomprender como extensiva a lo genéricamente humano, es una identidad facciosa. Si bien se mira, en alguna medida todas las identidades lo son: tienen intereses parciales, perciben el mundo de forma sesgada, etc. Sin embargo, a los varones – sobre todo, aunque en absoluto exclusivamente, a los varones occidentales de raza blanca- se los ha socializado en el supuesto de que ellos eran la norma canónica de lo humano. Este supuesto es consecuencia de estar en la posición de aquél que mira sin ser mirado (sin saberse mirado, sobre todo), lo cual es propio a su vez de quienes tienen el poder. Por ello, los varones hegemónicos han de aceptar y entrenarse en la práctica del sentirse mirados, del saberse objeto de otros discursos... Sería imposible que una identidad facciosa se autocomprendiera como tal en un mero ajuste de cuentas interno con ella misma. De hecho, la educción de esta nueva autocomprensión procede de las presiones de la crítica feminista, de la crítica homosexual, antipatriarcal... que, entre otras cosas – y aquí es fundamental el sentido del humor- favorecen la autopercepción de lo ridículo del chauvinismo de género. Ellos, menos que nadie, tienen el privilegio – es el precio de otros privilegios- de “la reflexión ontológicamente intacta” en que se pondrían ante sí en una comparecencia sin mediaciones: la “reflexión cómplice” es el más peligroso y narcisista de sus rituales confirmatorios. Ellos, generadores seculares de discursos heterodesignadores, habrán de entrar en una nueva dinámica de designaciones en la cual serán objetos al menos no en menor medida que sujetos. Deberán, de ese modo, renunciar a ejercer el privilegio-gracia... a cambio de... bueno, a cambio de más libertad y más verdad.

En cuanto a la cruz de la moneda, la exigencia y el mérito, la cuestión no puede consistir en una abdicación pura y simple de su práctica. Lo que sí haría falta es una depuración de las impostaciones de

estas instancias cuya funcionalidad ha venido a ser la legitimación de la gracia y el privilegio. Puesto que los varones tienen una experiencia vetusta en la definición fraudulenta de lo genéricamente humano, al mismo tiempo que una experiencia muy corta, cuando no inexistente, de autocrítica, reúnen los elementos más idóneos para implementar lo que, en expresión de Seyla Benhabib, sería la transformación de una “universalidad sustitutoria” en una “universalidad interactiva”. Así, su voluntad de una cabal universalización de esos valores propios de la especie en cuanto tal debería ponerse de manifiesto en su capacidad de recrear y resignificar esas definiciones de acuerdo con su propia autocrítica. El *test* de esta voluntad del género-sexo masculino – reconvertido- de universalidad ética debería consistir, como no podría ser de otro modo, en su disposición para habilitar las condiciones políticas de su implementación. Por otra parte, los varones frente a las mujeres han tenido como uno de sus privilegios no menores una ausencia de conflictividad entre sus proyectos como individuos y los mandatos del género. La conflictividad se desplaza, en todo caso, a la del proyecto de los padres en tanto que destino para el hijo y el proyecto propio del hijo destinado a cumplirlo. El género-sexo masculino, en tanto que espacio de los pares<sup>35</sup> en el que se distribuye el poder, constituye un campo gravitatorio de fuerzas simbólicas que tiene efectos de individuación. De este modo, no nos puede extrañar que este género-sexo, en el solapamiento de su identidad con lo genéricamente humano, haya educido el concepto de autonomía como pivote de la *Moralität* -frente a la *Sittlichkeit*-, es decir, la moralidad reflexiva cuyo sujeto es el individuo y no la familia ni el pueblo, y cuyo criterio de convalidación es la universalidad<sup>36</sup>. Los varones pueden de este modo hacer encajar la *Moralität* en su – ya contrafáctica, puesto que en el límite se solapan- *Sittlichkeit* sin mayores tensiones ni problemas *¡et pour cause!* Pero, en tanto que estamos a partir de ella, ante la única moral que un sujeto que ha llegado a la mayoría de edad puede hacer suya, los individuos varones deberían mantener la consigna ética de la autonomía como instancia reguladora del guión universalista regenerado.

Para las mujeres, la elección de la buena fe, de la vivencia de su género-sexo en la reflexión pura, es particularmente difícil. Simone de Beauvoir fue consciente de que la mala fe, la asunción de la libertad como facticidad, es muchas veces la única opción que les queda a las mujeres insertas en situaciones abrumadoras. Vivir a la contra de un proyecto-proyectado es, en cualquier caso, una tarea compleja y dura, para la que la sociedad y, más concretamente, el entorno de las mujeres no tiene previstas gratificaciones, sino sanciones que pueden tener un efecto disuasorio. En estas condiciones, las identidades de las mujeres que ya – si es que algún día lo fueron- no pueden ser prerreflexivas, y cuya honestidad existencial les impide identificarse reflexivamente con el *ser* mujeres, son identidades problemáticas. Han de romper el cañamazo sobre el que habrían de bordar el argumento de sus vidas, y no se improvisa fácilmente un entramado alternativo. Han de llevar a cabo, a través de cada tarea de la que reniegan, de cada propuesta de un matrimonio o una maternidad a la que se oponen, la impugnación del género-sexo como un proyecto-proyectado que no puede en modo alguno ser su proyecto. Articular discursos para desmontar las heterodesignaciones de las que se las hace objeto no está la mayoría de las veces a su alcance porque, por la misma razón por la que se las heterodiseña, se les hurtan las herramientas con las que podrían diseñar guiones distintos para sus vidas. Estas identidades problemáticas no siempre llegan, pues, a ser identidades críticas: se requerirá para ello un distanciamiento que difícilmente puede producirse en medio de los adhesivos que afectivamente las vinculan a los mismos que les adjudican espacios constrictivos. Reflexión pura, conversión o buena fe en sentido sartreano deberían referirse a las identidades problemáticas de las mujeres que ponen en cuestión de forma más o menos intuitiva el sentido del rol asignado, la negativa que se les impone a una iniciativa que les ilusionaba<sup>37</sup>... De entre las identidades problemáticas saldrán, cuando las condiciones sean favorables, las identidades críticas, capaces de formular totalizaciones como “el dominio masculino”, “la estructura patriarcal” u otras por el estilo.

Las identidades críticas retendrán del guión del género sólo aquello que pueda ser compatible o resignificado desde sus proyectos individuales. Las identidades problemáticas harán encajar, como de *stranjis*, pequeños tramos de sus proyectos individuales que no sean demasiado disonantes con el proyecto-proyectado que las define en tanto que género-sexo en este mismo proyecto. Pues, a diferencia de los varones, para ellas cualquier proyecto individual es oblicuo al código del género-sexo. No es de extrañar:

las mujeres no somos individuos. La autonomía, a título de instancia normativa interruptiva de la asunción de roles heterodesignados y devaluados, va a contrapelo del código de género que nos corresponde.

Por otra parte, las mujeres ni pueden ni quieren navegar echando por la borda en bloque la herencia de la madre. Pero, en la medida en que han accedido al estatuto de la individualidad, no la pueden asumir tal cual. Tienen que llevar a cabo, pues, una cuidadosa tarea de selección y redefinición del bagaje normativo que les viene por la vía de la asignación adscriptiva. La integración de los valores heredados en sus vidas sólo es posible al hilo de una práctica constante de resignificación. Ahora bien, la práctica de la resignificación tiene sus leyes y sus condiciones. Como lo hemos expuesto en nuestra Introducción, no puede ser, como lo quiere Judith Butler, totalmente voluntarista.

## Del insulto a la interpelación

María Luisa Femenías ha expuesto con maestría la relación que establece Butler entre la interpelación y la resignificación. “Si se nos insulta, también se nos interpela... El lenguaje ofensivo ofrece la posibilidad de inaugurar agencia en un sujeto que utiliza el lenguaje como contraofensiva. Tal como sucede en las artes marciales, no se lucha sólo con la propia fuerza sino que se saca ventaja de la fuerza del otro. Como no se puede aniquilar la fuerza del otro, se la toma como punto arquimédico. En consecuencia, sólo se puede socavar la hegemonía significativa de un término resignificándolo. El ejemplo de ruptura, resignificación y transformación política que ofrece Butler es el término *queer*”. Para el *Oxford Dictionary*... “*queer* significa raro, degradado, insólito, extraño, y coloquialmente se aplicaba a personas de sexualidad no normalizada. Sin embargo, recientemente, a consecuencia de una resignificación positiva y voluntarística del término ha perdido su carga peyorativa, al punto de designar incluso un área de estudios: los *queer studies*. Esto obedece, según Butler, a la ruptura de la lógica del dominio y la reapropiación en clave positiva de las condiciones y de los performativos implicados” Femenías le objeta con razón que “el éxito de estas resignificaciones depende... de circunstancias aleatorias no previsibles e independientes de la voluntad de quienes las impulsan (...) así... algunas decisiones de resignificación voluntarísticas quedan atadas al azar<sup>38</sup>”.

Puedo apelar a mi propia experiencia en la implantación de los estudios feministas y de mujeres en España. Ha habido que recurrir en muchos casos a la denominación “Estudios de género”, donde “género” funciona como una resignificación que cumple el papel eufemístico de edulcorar o descafeinar lo que no se asume *in recto*. Entra en juego aquí hasta qué punto ha podido calar la idea de “lo políticamente correcto”, con incidencia mayor en el juicio del gusto y la sensibilidad estética que en la ética o en la política propiamente dicha. Por lo demás, no por ello el término “feminista” ha perdido su estigma en otros medios y contextos. La permeabilidad social de estas resignificaciones voluntaristas es muy limitada y muy lenta. Beneficiarse – y con limitaciones- del prestigio de la institución universitaria no garantiza la normalización de términos tales en la calle.

En relación con el juego que le pueden dar los insultos a “la agencia” de los sujetos interpelados de esta guisa soy mucho más escéptica que Butler. Una réplica común a los insultos es la devolución, con referencia a la decencia convencional de las mujeres próximas al que insulta o al insultado cuando tienen lugar entre varones: “¡Cabrón!, ¡tu puta madre!” En rigor, los varones no se insultan como individuos ni como genérico si no es a través de desplazar la injuria a “sus” mujeres. Así como se intercambian mujeres en los grupos de parentesco de las sociedades etnológicas, se intercambian aquí denostaciones de las mujeres respectivas. En muchas ocasiones, lo que el insulto provoca es un ponerse a la defensiva con tono altanero, a la vez que el efecto de éste se desactiva al asegurar el insultado a quien le hace objeto de insulto que aquello por lo que es insultado no tiene consecuencias indeseables para él: “¡Maricón!”, “¿Y a ti qué te importa?”, “¡Feo!”, “Bueno, ¿y qué?”, es la letra de un popular chotis madrileño. La falta de denotación semántica de estos “qué” le confieren eficacia pragmática al ponerse así el insultado a la defensiva. Esta asegura de este modo que es inofensivo. También se suele añadir “¡y a mucha honra!” El receptor del insulto afirma así, al modo de los estoicos, que puede pasar perfectamente del reconocimiento de quien le increpa, o bien hace de necesidad virtud y afirma: “¡a mí me ofende quien puede, no quien quiere!” Otra posibilidad, que prospera en el medio de las luchas de amplios movimientos sociales,

es darle la vuelta a la significación ofensiva y positivizarla. El ejemplo clásico sería el *Black is beautiful!* Este tipo de resignificaciones cumplen, entre otras, la muy necesaria función de confortar la autoestima de los grupos deprimidos.

## De las resignificaciones voluntaristas a las resignificaciones eufemísticas

El problema de la resignificación no es inmanente al discurso. Ni siquiera al discurso-poder, como lo tematiza Butler en clave foucaultiana. Está íntimamente relacionado con el modo en que las agrupaciones humanas, en función de sus prácticas, se estructuran: como lo diría Sartre, de las distintas modalidades que revisten “los conjuntos prácticos”. Desde este punto de vista, podríamos afirmar que las resignificaciones voluntaristas fracasan en las disposiciones en serie de los agentes prácticos (lo que llama Sartre “la serialidad”), tienen un éxito fulgurante pero efímero en “los grupos en fusión” y sólo funcionan y se estabilizan en la medida en que los individuos/as se organicen en “grupos juramentados”. Las diferencias entre estas formaciones se identifican con los distintos niveles de tensión sintética que logran estas modalidades de agrupación humana en la prosecución de sus objetivos. Pues bien, en la serie, la resignificación-voluntarista, la resignificación-consigna, podríamos decir, se pierde y fracasa. Los sujetos, atomizados y dispersos, constituyen una masa inercial donde las significaciones dadas meramente se repiten, sin que exista una capacidad potenciadora y estabilizadora de valencias semánticas nuevas que pudieran asumir los significados establecidos. Cualquier propuesta estipulativa de una variación en el uso de los términos o de la introducción de diferentes reglas y criterios de uso se desvanece sin tomar cuerpo en una forma de agrupación tan laxa, donde cada cual no es para cual sino un “centro de fuga”. Por el contrario, en el grupo en fusión, en una manifestación, por ejemplo, convocada contra “la violencia doméstica” – la denominación serial-, si alguien lanza una consigna en la cual se resignifica el lenguaje del terrorismo gritando “¡no al terrorismo familiar!”, esta resignificación seguramente se recogerá y se potenciará, pues cada cual opera para cada uno de los participantes como una caja de resonancia. El problema del grupo en fusión, sin embargo, es que potencia las resignificaciones pero no las estabiliza. Para que ello ocurra hará falta que un grupo organizado de forma deliberada y consciente, un grupo juramentado en la terminología sartreana, se proponga la implantación de la resignificación como su objetivo, la lance por doquier, sobre todo en los medios sociales en donde hay una mayor tensión sintética de prácticas concertadas capaces de darle una mayor difusión y vaya logrando, de este modo, su normalización y su estabilización. Aun así, tendrá permanentemente que recuperar lo que podríamos llamar una entropía de la resignificación en los medios serializados o atomizados dada su carga de inercia, a la par que contrapesar resignificaciones voluntarísticas de signo opuesto que puedan ser canalizadas desde otros grupos juramentados, etc. Los insultos, o heterodesignaciones denostativas de determinados grupos sociales, se acuñan en grupos juramentados<sup>39</sup> – contra el negro, el judío, las abortistas- para que circulen por las series, tratando de que funcionen como catalizadores de voluntades en orden a ampliar los propios grupos.

Por lo que concierne a las mujeres, deberíamos distinguir las resignificaciones que vamos a llamar “voluntarísticas” de las voluntaristas. Como ejemplo de resignificaciones “voluntarísticas” podríamos considerar las del lenguaje del terrorismo a que nos hemos referido. Por el contrario, las resignificaciones voluntaristas suelen ser eufemísticas y cumplir la misma función que las resignificaciones estoicas. Para Sartre, el estoicismo no es, como para Hegel, “un momento en la historia de la servidumbre, sino una posibilidad permanente del oprimido”. Simone de Beauvoir, por su parte, hace referencia con mucha agudeza en *El segundo sexo* a las actitudes estoicas de las mujeres como una de las formas más dignas – o menos indignas- de vivir la heteronomía. Pero, para el autor de los *Cuadernos para una moral*, el estoicismo no deja de ser una de las modalidades de la “mala fe”<sup>40</sup>, pues consiste en “llevar la propia facticidad en la pura indiferencia y evasión. La libertad cae aquí en la ficción ontológica de relacionarse consigo misma ignorando la propia facticidad, negándose a saber nada de ella, como si las determinaciones del señorío y la servidumbre – en este punto sigue Sartre el análisis de Hegel en la *Fenomenología del espíritu*<sup>41</sup>- pudieran ser redefinidas por la pura libertad abstracta en el ámbito de... lo indiferente<sup>42</sup>”. De este modo, esta libertad decide, pues, que “las determinaciones de su situación fáctica, por más que constituyan la sustancia de su vida y su actividad, nada tienen que ver con ella; es más, esta no-relación

es la consistencia propia de la libertad misma. Oficiar de amo o de esclavo es una mera impostación que no enajena mi verdadero yo puesto que, precisamente, le es ajena”. Es así como “el estoico niega que su verdad la constituya el otro: pretende, en cuanto conciencia inalienable, que lo que el otro le hace es un papel meramente exterior”<sup>43</sup>. En este sentido, muchas prostitutas parecen vivir su peculiar oficio en el estoicismo, disociando su yo, al que sienten como propio, de un cometido realizado por su propio cuerpo que redefinen como meramente contingente y, en tanto que tal, como cualquier otro: es indiferente. Ahora bien: afirmar que “es indiferente ser amo o esclavo conlleva, dice Sartre, aceptar en la indiferencia el mundo de la esclavitud. El esclavo estoico es parecido al judío inauténtico que se evade de su condición de judío proclamando la humanidad universal y abstracta. La huída de la historicidad y de la concreción en lo universal y lo eterno es una categoría de la evasión que se vuelve a encontrar constantemente”<sup>44</sup> Todavía recuerdo a una alumna mía de doctorado que afirmaba: “yo soy una feminista de la igualdad. A mí me da igual un hombre que una mujer”. Esta actitud nos ilustra cómo, en las actitudes estoicas, la facticidad ignorada pretende ser libertad. Pero ello es así, justamente, “en la medida en que la libertad misma se ha identificado con la facticidad desde el principio, entendiéndola nada más que como “lo que me ha tocado” y yo no puedo en modo ni medida alguna trascender, ni siquiera interpretativamente. Mi situación es así una situación mostrenca como la otra cara de la libertad puramente abstracta. El estoico o la estoica no hacen, así, nada con lo que les han hecho ser, salvo su apropiación como una forma de sabiduría. Realizan, así, con su propia libertad, la necesidad. De este modo, “la libertad estoica, libertad abstracta sin facticidad, es al mismo tiempo una facticidad sin libertad, un absorberse de la libertad en el destino”.

En un sentido análogo, *mutatis mutandis*, a la resignificación del término denostativo “prostituta” o “puta” como “trabajadora del sexo” encontramos la de “trabajo de cuidado” para designar lo que siempre se ha llamado “trabajo doméstico”. Se trata en ambos casos de resignificaciones eufemísticas. En el eufemismo, cuando se quiere conservar los referentes de un significado, se alteran sus connotaciones, como en los términos a que nos hemos referido. Por el contrario, cuando se quiere conservar las connotaciones, se alteran los referentes: así ocurre cuando los estoicos hablan de “los verdaderos señores” y “los verdaderos esclavos” para hacer referencia, no, por supuesto, a los amos y esclavos en sentido sociojurídico, sino a quienes, en la cosmópolis ideal puramente ética que ellos han habilitado, son, respectivamente, dueños o esclavos de sus pasiones. Pues bien, la ética femenina – que no feminista de entrada- del cuidado tiene significativas afinidades con la ética estoica. Así, cuando la política no quiere o no puede transformar los cometidos tradicionales de las mujeres, se opta por su dignificación ética a través de la resignificación de los nombres que se han dado siempre a este tipo de tareas. Hablar de “trabajo doméstico” es referirse a un trabajo devaluado, se quiera o no. Hablar de “trabajo de cuidado” es un intento de ennoblecer tareas que ya cada vez menos gente quiere ni puede realizar en los países desarrollados<sup>45</sup>. Se ha llegado a acuñar en este sentido el término “globalización del cuidado”, verdadero virtuosismo de resignificación eufemística: se trata, en realidad, en la mayoría de los casos, de hacerse cargo de situaciones límite en la recta final de nuestros ancianos hacia la muerte. Lo que hacen estas mujeres, sin duda, es “muy valioso”. ¿Qué se quiere decir con ello realmente? (Además de que, por supuesto, estas prestaciones nos hacen un vital servicio). “El valor, afirma Sartre en la *Crítica de la razón dialéctica*, es producido, en el nivel de la praxis elemental (individual y colectiva) como esta práctica misma en tanto que capta sus propios límites bajo la falsa apariencia de una plenitud positiva e insuperable”. La práctica en cuestión interioriza la constricción de hecho que le marca su situación y la transmuta en su propio esquema autorregulador de derecho: es lo que se ha llamado siempre “hacer de la necesidad virtud”<sup>46</sup>. La filosofía que subyace a esta expresión da la razón *avant la lettre* a la idea del existencialismo sartreano según el cual ni el hombre ni la mujer pueden vivir “a palo seco”, por así decirlo, lo que nos viene dado como mera contingencia y gratuidad y, de este modo, doblan de exigencia de derecho la insoportable opacidad del hecho<sup>47</sup>. En suma: “el valor es el límite mismo de la práctica cuando es captado como plenitud”. En este caso, consistiría en que la mujer que realiza las prácticas “de cuidado” tiene una percepción enajenada del inevitable horizonte regulador que ella misma diseña en el desempeño de estas mismas prácticas, de manera tal que lo asume como una vigencia sustantiva de la que emanaría de suyo una legitimidad para normativizarla.

A veces, las resignificaciones eufemísticas se despliegan más bien en el ámbito de la estética que en el de la ética. Un ejemplo pregnante de esta transmutación nos lo brinda Betty Friedan en su obra *La mística de la feminidad*<sup>48</sup>. Nos explica de qué modo hubo que desplegar todo un dispositivo propagandístico en diferentes planos para que las mujeres que habían desempeñado –interinamente– los puestos de trabajo “de los varones” durante la guerra, después de concluir ésta, volviesen al hogar. Como es obvio, a estas mujeres profesionalizadas y preparadas, con una experiencia de contrastación en puestos de trabajo prestigiosos, no se les podía llamar “fregonas”: se habilitó para ellas la denominación de “directoras gerentes del hogar”. La incipiente industria de los electrodomésticos fue crucial en la nueva configuración de los roles domésticos. La práctica de los trabajos del hogar de toda la vida, condicionada ahora por el nuevo complejo material, tiene un punto ciego en la percepción de su condicionamiento por este nuevo complejo y lo vive como si fuera el esquema regulador que ella misma se traza... a título de “directora gerente de su hogar”.

No habría nada que objetar a las resignificaciones en clave ética o estética de roles sociales femeninos tradicionales devaluados – como en el caso del “trabajo doméstico”- o estigmatizados – como cuando se hace referencia a la prostituta como “trabajadora del sexo”- si no se diera el caso de que tienen un componente no inocente de mistificación. Este componente depende sin duda de la relación existente en muchos casos entre la dignificación ética y la desactivación política. Cuando puede demostrarse que no es así, sino que las resignificaciones éticas son concebidas como provisionales y anticipadoras en el tiempo de cambios políticos en los sistemas de roles, están refuncionalizadas y, al estimular la autoestima de las oprimidas, son útiles. Pero cuando pretenden o, sin pretenderlo, se convierten de hecho en un *ersatz* de los programas políticos, operan como resignificaciones eufemísticas, puramente voluntaristas y, en esa misma medida, mistificadoras. En cualquier caso, el *test* que sirve para contrastar si nos encontramos en el primer caso o en el segundo es el de la universalización, es decir, que los valores en cuestión puedan convertirse en valores de individuos *qua* individuos y no de géneros-sexos. La universalización exige condiciones políticas: programas, por ejemplo, para que los varones asuman “trabajos de cuidado”. Entonces se producirá el efecto rey Midas: los varones revalorizan los ámbitos que ocupan. En cuanto a “las trabajadoras del sexo”, ¿cómo universalizar un infra-estatus como el que corresponde a esta resignificación eufemística? Solamente se podría universalizar resignificando desde la autonomía como instancia normativa, y en este caso no acertamos a ver en qué términos se podría formular una resignificación que pudiera ser convalidada en el “reino de los fines”, en términos kantianos.

## Género, feminismo y “reflexión pura”

Tras este *excursus* por la resignificación y sus implicaciones para las identidades femeninas en tanto que identidades críticas volvemos a la relación entre el género-sexo femenino y la reflexión pura. Hemos tenido ocasión de ver en qué sentido esta peculiar modalidad reflexiva no posicional ni temática – se quiere ser mujer, no como algo sustancial en sí mismo, sino a propósito de otros objetivos y valores- confiere la buena fe al proyecto existencial. Pues bien, esta identidad crítico - reflexiva no puede dejar de ser ante todo una identidad vindicativa. No hará uso para justificar sus exclusiones, sus “inmersiones de estatus” y otras formas de disminución de sus posibilidades humanas genéricas del recurso estoico en el sentido en que lo hemos expuesto. Si el plexo gracia-mérito o, si se quiere, privilegio-exigencia constituye al varón en tanto que sujeto de la economía simbólica de un proyecto de prestigio, la identidad feminista vindicativa irracionalizará ante todo el privilegio. Lo reclamará también para sí, con lo cual por definición dejará de ser privilegio<sup>49</sup>. Ahora bien, en la medida en que la identidad vindicativa pide su parte en la universalidad y lo hace a título de identidad reflexiva, es obvio que sólo puede hacerlo en la medida en que ha dejado de ser una identidad irreflexiva ingenua. Pero no se toma a sí misma por objeto sino como precipitado lateral de su relación con el objetivo de su vindicación. Recordemos, por otra parte, que la vindicación y la crítica al androcentrismo mantenían entre sí una relación de mutua complementariedad y de implicación. Por ello, cuando se dan determinadas circunstancias, la identidad vindicativa se vuelve identidad crítica del androcentrismo. Pues bien, así como la identidad vindicativa irracionalizaba el privilegio de los varones, la que se instituye en crítica del androcentrismo desmitifica la sospechosa sobrecarga de exigencia que pesa sobre ellos. No la ve sino como la otra cara del privilegio: su legitimación fraudulenta. Y, en la

misma línea, impugna la “universalidad sustitutoria” en tanto que diseñada a la medida del varón. De este modo, la mujer se vuelve una identidad interactiva que no acepta forma alguna de discriminación, y, en tanto que tal, quiere participar plenamente en la revisión y otorgar la convalidación del guión universalista regenerado y, en este nivel, des-generizado. La identidad interactiva se identifica de este modo con la conciencia de las mujeres de buena fe en el sentido sartreano-beauvoiriano.

Ahora bien, la identidad femenina que se ha vuelto crítico-reflexiva del modo que hemos tratado de reconstruirla se dobla, por otra parte, de identidad autocrítica de su género-sexo. Renunciará de este modo a la bula contra la exigencia que tantas veces se le otorga como la contrapartida para que no reclame los privilegios del varón. Esta bula se concreta en el despliegue de las “tretas del débil” o múltiples formas que adopta lo que podríamos llamar “la picaresca de las oprimidas y los oprimidos”. En este sentido, Mary Wollstonecraft, en su *Vindicación de los derechos de la mujer*<sup>50</sup> de 1792 describió magistralmente los artificios a los que recurren las féminas que son consecuencia – y no, como se pretende, causa- de su exclusión de lo genéricamente humano<sup>51</sup>. Mucho han cambiado sin duda las cosas desde la época en que escribieron nuestras autoras a nuestros días. Sin embargo, todavía muchas mujeres eligen formas vicarias de acceso a determinado estatus a través del matrimonio con un varón que lo tiene y está dispuesto a compartirlo con ellas a cambio de ciertas contrapartidas. Obviamente, estas contrapartidas suelen ser incompatibles con la autonomía que proporciona el tener una vida de individuo/a. La vivencia vicaria y adjetiva del estatus masculino por parte de algunas mujeres ha sido utilizada recurrentemente como coartada por parte del dominador. No vamos a entrar aquí en las complejidades del juego de la seducción, ni desde el punto de vista estético – en el sentido kierkegaardiano<sup>52</sup>- ni ético: lejos de cualquier puritanismo, es perfectamente legítimo siempre que se desenvuelva entre iguales<sup>53</sup>. Justamente cuando se dan estas condiciones, el juego de las semejanzas y diferencias de roles de género-sexo combinadas con las diferencias individuales da para las prácticas de la sexualidad todo su juego.

En suma, hay un trabajo ético y político que realizar por parte de los individuos para vivir sus género-sexos en la buena fe. Lo que implica, ante todo, en la simetría, que no en la disparidad. Lo genéricamente humano no es un referente de identidad sino una idea reguladora para todos los individuos con sus respectivos referentes identitarios. El significado de lo humano *tout court* ha de valer para todos y todas. La especie humana es tanto un dato como una tarea. Lo que no es, en absoluto, es un mero *flatus vocis*.

## Bibliografía

- Amorós, C. “Simone de Beauvoir, un hito clave de una tradición” en *Arenal* vol. 6 nº 1, enero-junio 1999.
- Amorós, C.: “El feminismo hiperreflexivo o la diferencia como sobrecarga”, en J. Astelarra (comp.) *Participación política de las mujeres*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo Veintiuno de España, 1990, p. 112-114.
- Amorós, C.: *Diáspora y Apocalipsis. Estudios sobre el nominalismo de Jean Paul Sartre*, Valencia, Alfons el Magnánim, 2001, p. 141-142.
- Amorós, C.: *Sören Kierkegaard o la subjetividad del caballero*, Barcelona, Anthropos, 1987.
- Butler, J.: *El género en disputa*, trad. de Mónica Manssur y Laura Manríquez, Barcelona, Paidós, 2001.
- Femenías, M. L.: *Judith Butler: Introducción a su lectura*, Buenos Aires, Catálogos, 2003.
- Friedan, B.: *La mística de la feminidad*, Madrid, Júcar, 1974.
- Rodríguez Magda, R.M.: *La seducción de la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1994.
- Sartre, J. P. : *Cahiers pour une morale*, ed. de Arlette Elkaïm-Sartre, Paris, Gallimard, 1983.
- Sartre, J. P. : *San Genet, comediante y mártir*, trad. de L. Echávarri, Buenos Aires, Losada, 1967.
- Sartre, J. P. : *Verdad y existencia*, trad. de Alicia Puleo, revisada por C. Amorós, Barcelona, Paidós, 1996.
- Valcárcel, A.: *Ética contra estética*, Barcelona, Crítica, 1998.

— Wollstonecraft, M.: *Vindicación de los derechos de la mujer*, edición de I. Burdiel, Madrid, Cátedra, Feminismos, 994.

## Notas

1. Artículo publicado por Celia Amorós en su libro *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 2005, Premio Nacional de Ensayo.
2. Cfr. C. Amorós, “Simone de Beauvoir, un hito clave de una tradición” en *Arenal* vol. 6 n° 1, enero-junio 1999.
3. M. L. Femenías, *Judith Butler: Introducción a su lectura*, Buenos Aires, Catálogos, 2003.
4. Cfr. J. Butler, *El género en disputa*, trad. de Mónica Manssur y Laura Manríquez, Barcelona, Paidós, 2001.
5. Cfr. M. L. Femenías, op. cit.
6. La noción de situación varía en etapas distintas del pensamiento sartreano así como en los tratamientos que le dispensan respectivamente Sartre y Beauvoir. Para Sartre, la situación se constituye en tal en la medida y en el movimiento mismo en que se la trasciende: es así, en cierto modo, la otra cara de la libertad. Se podría decir que somos libertad-situación, aunque lo formule como “libertad en situación”. Para quien en rigor somos libertad-en-situación es para Beauvoir, que concibe la situación como algo más externo a la libertad misma. Para el desarrollo de esta idea, cfr. Teresa López Pardina. En cuanto a que el sujeto no puede ser sustancia, el acuerdo entre los dos pensadores es total: es el artículo primero del credo de su existencialismo.
7. J. P. Sartre, *San Genet, comediante y mártir*, trad. de L. Echávarri, Buenos Aires, Losada, 1967.
8. Se lo reprochará duramente S. Jeffreys en *La herejía lesbiana*, trad. de Heide Braun, Madrid, Cátedra, Feminismos, 1996.
9. Monica Wittig extrajo las consecuencias radicales de la concepción beauvoireana.
10. En su libro sobre la vejez, Simone de Beauvoir analiza esta fase del ciclo vital como algo que me viene por el Otro en un sentido análogo.
11. Op. cit.
12. Se entiende por “lesbianismo político” la elección homosexual motivada, sea cual fuere el deseo, por la consigna de “no acostarse con el enemigo”. Esta posición se desarrolló básicamente en el ámbito del feminismo cultural.
13. Entendemos aquí ético-políticos en el sentido de la afirmación de Beauvoir: “el feminismo es un modo de vivir individualmente y de luchar colectivamente”.
14. Sé que Butler rechaza esta etiqueta, pero no es éste el lugar para debatir esa cuestión.
15. Cfr. A. Valcárcel, *Ética contra estética*, Barcelona, Crítica, 1998.
16. Cfr. M. L. Femenías, op. cit., p. 35. Cursivas mías.
17. Cfr. Capítulo “Identidad femenina y resignificación”.
18. Nuestro ex – presidente del Gobierno Popular José María Aznar decía que él quería una mujer-mujer. Expresaba mediante la reduplicación las ideas muy claras que parecía tener acerca de la feminidad normativa.
19. Muchas de nuestras teóricas contemporáneas del género o de “la diferencia sexual” tematizan las cuestiones en clave psicoanalítica o histórica *more foucaultiano* y se olvidan por completo de la sociología, en concreto de algo tan fundamental para entender las dinámicas “de género” como los estatus y los roles.
20. Cfr. C. Amorós, “El feminismo hiperreflexivo o la diferencia como sobrecarga”, en J. Astelarra (comp.) *Participación política de las mujeres*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo Veintiuno de España, 1990, p. 112-114.
21. La interpelación es para Butler una de las prácticas constitutivas de género más fundamentales. “La constitución performativa de un sujeto, según Butler, se define mediante una convocación reiterativa o “interpelación” que continuamente exhorta al sujeto a que se adhiera a la norma de un género”. Cfr. J. Butler y E. Laclan, “Los usos de la igualdad”, en *Debate feminista*, vol. 19, abril, 1999.
22. Obviamente, no pretenden ser una reconstrucción histórica fiel a la complejidad de la historia de los géneros-sexos en las sociedades occidentales que han pasado por los procesos de la Ilustración y la modernidad.
23. O impura. La llama “reflexión cómplice” en la medida en que lo es del proyecto de la mala fe de tomar la libertad por facticidad, al considerarla a modo de un objeto que lo sería de una reversión reflexiva total. Justamente esta “reflexión cómplice” sartreana correspondería a lo que llama Judith Butler “la reflexividad ontológicamente intacta”.
24. Cfr. mi capítulo “Notas para una teoría nominalista del patriarcado”.
25. Cfr. I. Young, “Gender as seriality”, cit°.
26. Cfr. C. Amorós, *Diáspora y Apocalipsis. Estudios sobre el nominalismo de Jean Paul Sartre*, Valencia, Alfons el Magnánim, 2001, p. 141-142.
27. Cfr. Introducción.
28. Cfr. J. P. Sartre, *Cahiers pour une morale*, ed. de Arlette Elkaïm-Sartre, Paris, Gallimard, 1983.
29. “La reflexión cómplice, por querer... obviar el trámite ex - stático de la libertad, tiene la pretensión, ontológicamente inadecuada, de recuperar el ser para la conciencia, restañando la hemorragia de la sustancia en el sujeto a la vez que coagula al sujeto en la sustancia” (Cfr. C. Amorós, *Diáspora y Apocalipsis*, loc. cit., p. 179). En rigor, mi transcendencia como sujeto sólo puede ser transcendencia transcendida para el otro. Es así como, para el otro, puedo convertirme en facticidad. En la reflexión cómplice pretendo poner por objeto para mí mismo esa facticidad que sólo puedo ser para el otro, pues la conciencia es ex – stática, no puede ser objeto. La reflexión cómplice consiste, precisamente, “en mi complicidad con mi propia alienación en el otro al tratarme ontológico-reflexivamente como si fuera otro”.
30. C. Amorós, *ibidem*.
31. Cfr. *Los tres mosqueteros*.
32. Para las mujeres, como es sabido, la movilidad social se canaliza básicamente a través del matrimonio ventajoso.
33. J. P. Sartre, *Verdad y existencia*, trad. de Alicia Puleo, revisada por C. Amorós, Barcelona, Paidós, 1996.
34. Cfr. C. Amorós, *Diáspora y Apocalipsis*, loc. cit., p. 129.
35. Cfr. el capítulo “Pactos patriarcales y espacios de los pares. En torno al sacerdocio femenino”.
36. Para la crítica de Sartre al concepto kantiano de la ética, cfr. mi *Diáspora y Apocalipsis*, loc. cit.
37. Saben – naturalmente, de forma no temática- donde está la facticidad y dónde la libertad, y se niegan a que su libertad realice la facticidad impuesta en las situaciones en que de forma más inmediata pueden captarla. Son conscientes de sí mismas nunca *in recto*, sino a propósito de otras cosas.
38. Cfr. M. L. Femenías, op. cit., p. 133.



39. En casos límite, en los grupos en fusión como en linchamientos de emigrantes, etc.
40. Cfr. C. Amorós, *Diáspora y Apocalipsis*, loc. cit, p. 207 y ss.
41. Cfr. trad. de Wenceslao Roces, B, IV, B. I. Las cursivas son mías.
42. Como veremos en el capítulo III.1, ésta es precisamente la maniobra del "orden simbólico" que llevan a cabo las teóricas de la Librería de Mujeres de Milán.
43. Cfr. Trabajadoras del sexo.
44. J. P. Sartre, *Cahiers pour une morale*, op. cit., p. 206.
45. Como es sabido, el trabajo remunerado fuera del hogar de las mujeres de estos países es necesario para mantener sus niveles de vida.
46. Cfr. C. Amorós, *Diáspora y Apocalipsis*, loc. cit, p. 172.
47. Ibidem.
48. Cfr. B. Friedan, *La mística de la feminidad*, Madrid, Júcar, 1974.
49. "El derecho al mal" de Amelia Valcárcel estaría paradigmáticamente en el punto de mira de la identidad vindicativa.
50. Cfr. M. Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer*, edición de I. Burdiel, Madrid, Cátedra, Feminismos, 1994.
51. En la misma línea lo hizo Simone de Beauvoir, que escribió en un contexto distinto.
52. Cfr. C. Amorós, *Sören Kierkegaard o la subjetividad del caballero*, Barcelona, Anthropos, 1987.
53. Cfr. R. M. Rodríguez Magda, *La seducción de la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1994.

# ■ EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: CONSENTIMIENTO Y COEDUCACIÓN

*Amalia González Suárez*

*Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid*

*y Catedrática de Filosofía del IES “Padre Feijoo” de Gijón*

*amalie@telecable.es*

Un elemento crucial de una educación afectivo sexual coeducativa es el consentimiento. En este artículo nos proponemos analizar la importancia del consentimiento a la hora de abordar la educación para las relaciones afectivas y sexuales en nuestros jóvenes, como eje de la formación en y para la igualdad entre chicos y chicas. En él trataremos de mostrar a las personas educadoras que se ocupan de estos temas la necesidad de analizar los contextos en los que se producen las relaciones sexuales entre adolescentes, de modo que podamos eliminar de ellos toda situación coercitiva que impida unas relaciones libres e igualitarias entre chicas y chicos.

La mayoría de los países regulan legalmente la edad del consentimiento sexual y/o del matrimonio, aunque en este último caso muchos hacen la excepción del consentimiento paterno, es decir, la edad del matrimonio puede ser rebajada si existe consentimiento paterno. Los países que contemplan una edad mínima para tener relaciones sexuales suelen situar ésta entre los 12 y los 16 años, aunque en ciertos casos como, por ejemplo, en algunos estados de Estados Unidos se exigen 18 años para poder otorgar consentimiento a las relaciones sexuales. Así, países como Méjico la sitúa en los 12 años, Chile en 14, Suecia 15 ó Noruega 16. En España la edad mínima para el consentimiento sexual es de trece años. No deja de sorprendernos la fuerte infantilización y sobreprotección de nuestro alumnado y, por otro lado, su capacitación para consentir en relaciones sexuales. Casi podríamos decir que es el primer derecho *de adultos* que se les concede, pues han de esperar tres años para poder trabajar y cinco para poder votar o tener carnet de conducir.

Otro asunto es el contexto de este consentimiento: con quién, con qué formación y en qué situación. La consideración de *con quién* relativizaría o haría depender la edad mínima para la relación sexual de la edad de la persona con quien se mantiene dicha relación. El riesgo de que el consentimiento quede bastante desvirtuado en los casos en los que hay una diferencia considerable de edad y una de las partes es menor, es grande, pues el ejercicio del poder por medio de la persuasión nos lleva a pensar que el consentimiento en relaciones sexuales tenga lugar bajo algún tipo de presión, sin olvidar casos extremos en los que el menor o la menor esté en situación de desamparo familiar o pobreza, factores que aumentan su vulnerabilidad. Pero por eso nos parece importante analizar el contexto del consentimiento desde la educación, pues, aunque no estemos ante estos casos extremos de vulnerabilidad, la formación de la que disponga nuestro alumnado en materia de afectividad y sexualidad va condicionar que el consentimiento sea otorgado desde la libertad y, por tanto, válido moralmente. Hemos de pensar el contexto del consentimiento en las relaciones sexuales entre iguales, porque, en primer lugar, son jóvenes de ambos sexos a quienes debemos educar; en segundo lugar, porque las relaciones entre iguales son más frecuentes que aquellas en las que hay una significativa diferencia de edad, y, en tercer lugar, porque,

entre iguales en edad y formación también se da sexismo, desde el momento en el que en las relaciones heterosexuales se concede prioridad al punto de vista de los chicos.

En este sentido, creemos que el análisis del concepto de consentimiento es de sumo interés a la hora de abordar una educación afectiva y sexual que sea coeducativa, que eduque a los chicos para que no ejerzan el poder sobre las chicas y a éstas para detectarlo y, por ende, evitarlo. La tarea, ya sabemos, no es fácil, porque los deseos, en general, pueden ser contradictorios y difíciles de reconocer, y la sexualidad es un campo de alta vulnerabilidad en la mayoría de las ocasiones y para todo el mundo. Pero todo ello no puede llevar a que las jóvenes heterosexuales permitan a sus parejas definir sus vidas sexuales, muchas veces bajo el paraguas social del amor romántico.

En la actualidad, coeducación y educación afectiva y sexual comparten el triste destino de ocupar los márgenes de los programas de educación, pues, tanto una como otra, figuran en los documentos oficiales como objetivos solamente en el apartado de la formación en valores transversales, esto es, que el alumnado de Secundaria al acabar esa etapa debería estar habilitado en el no sexismo, la no homofobia y el no racismo. Y sin embargo, ¿cómo puede ocurrir esto, salvados sean los milagros, después de años de estudiar unas materias que nunca abordan estos temas?

La verdadera transversalidad exige una revisión a fondo de los currículos, tanto en la selección de contenidos como en la manera de abordarlos. De lo contrario, la llamada formación en valores no pasa de ser letra muerta en documentos oficiales que en el mejor de los casos anima a algún enseñante a introducir *a propósitos* respecto a la misoginia de algún autor, a la homosexualidad de algún otro o al antisemitismo de Hitler.

Algunas consejerías de Educación y/o de Salud, conscientes de que la transversalidad está desapareciendo casi totalmente en las diferentes materias y sabedoras del índice de embarazos no deseados entre adolescentes y jóvenes, están fomentando proyectos para la educación afectiva y sexual no como materia al lado de las otras, sino como un conjunto de actividades que se nutren, bien de profesorado voluntario que las realiza en horas de tutoría, o bien de personal especializado que acude al Centro a dar charlas o talleres al alumnado. El desarrollo en algunos centros educativos de proyectos de educación afectiva y sexual sería un camino intermedio entre la verdadera transversalidad y la implantación de una materia nueva (asunto, por otra parte, problemático dada la abundancia de materias que cursa el alumnado de Secundaria)

Una educación afectiva y sexual llevada a cabo principalmente por el profesorado del centro posibilitaría que la formación tuviese un enfoque y una secuenciación coherente y que, a su vez, fuera herramienta para la formación del profesorado implicado, que cumpliría fielmente el modelo enseñanza-aprendizaje y allanaría el camino hacia una verdadera transversalidad de los temas relativos a los afectos y a la sexualidad, que estén presentes en las diferentes materias. Entre los elementos imprescindibles de coherencia tenemos que contar con la perspectiva coeducativa pues, si bien es necesaria en todas las materias, en el campo de los afectos y de la sexualidad es imprescindible, ya que el sexismo articula en gran medida las relaciones entre las y los jóvenes. Es un sexismo difícil de detectar, a no ser ya en casos extremos como pueda ser la violencia física, pues, por un lado, se disfraza de amor o de pasión y, por el otro, se da en un terreno especialmente sensible a expectativas de satisfacción y autoestima, por lo que los resultados pueden ser devastadores y, por tanto, contrarios a la salud, tanto física como mental.

El profesorado tiene, así, el reto de romper los modelos androcéntricos que prevalecen en nuestra sociedad y fomentar la autonomía del alumnado. La eliminación del sexismo y la autonomía conducirán a que quienes legalmente pueden dar consentimiento, lo hagan también con conocimiento de causa, mejor dicho, de efecto. Cuando hablamos de autonomía, nos referimos a que el consentimiento sea otorgado a los actos de la relación sexual por desearlos en sí mismos y considerar que se está en condiciones de satisfacerlos, sin atender a otras razones que a veces se remiten a la presión del grupo de iguales, como puede ser “qué dirá o dirán”, que es el caso de muchas chicas, o “qué diré o contaré” que es el caso de muchos chicos.

Hablamos de eliminación del sexismo, porque la pervivencia de estereotipos sexistas en nuestra sociedad goza todavía de buena salud en todos los ámbitos y en la juventud es, en el ámbito de la afectividad y de la sexualidad donde perviven con frecuencia, ya que otras esferas, como pueden ser la laboral o la política, donde el sexismo da ventaja a los varones, quedan fuera de su experiencia, aunque formen parte del mundo que les rodea, empezando por su familia. Por otro lado, en los campos laboral y político, nuestras legislaciones han hecho avances importantes en pos de la igualdad (como medidas a favor de la paridad entre varones y mujeres, o de conciliación empleo y familia), que aunque no cambian automáticamente la vivencia de la desigualdad, contribuyen a ello y tienen la virtud pedagógica de desvelar la existencia de tales situaciones de desigualdad. También existen en nuestro país leyes contra la violencia de los varones hacia las mujeres con las que han tenido o tienen una relación sentimental, pero las situaciones a las que se refiere la ley son percibidas por la juventud como algo lejano, algo que le pasa a gente mayor que es un poco tonta -en el caso de las mujeres víctimas- o muy bruta -en el caso de los varones agresores-. Pero como ni ellas son tontas ni ellos son brutos, eso no les va a ocurrir.

En este sentido, la socióloga Jónasdóttir se pregunta con buen criterio por qué en las sociedades democráticas el patriarcado goza de tan buena salud, a pesar de los cambios habidos en las legislaciones. Ella misma responde que lo que apuntala el patriarcado en estas sociedades es el amor. Por amor entiende la autora tanto éxtasis erótico como los cuidados:

[El amor] Hace referencia a las capacidades de los seres humanos, poderes, para hacer y rehacer su especie, no sólo literalmente en la procreación y socialización de los niños, sino también en la creación y recreación de adultos como existencias socio-sexuales *individualizadas y personificadas*<sup>1</sup> (1993: 311).

En las sociedades occidentales modernas, continúa la autora, el poder de los varones reprime a las mujeres a la vez que estimula aspectos reprimidos hasta épocas muy recientes como pueden ser la exhibición de determinadas partes corporales. Pero la igualdad y la libertad en aspectos que pueden ser útiles a los varones no elimina la subordinación:

Mi punto de vista es que el argumento de la utilidad es mucho más crucial hoy como medio de la opresión, al reforzar el patriarcado en la sociedad individualizada, que el otro tipo de argumento que asignaba a la mujer una *naturaleza inferior*. Y evitar que el poder masculino decida cuándo las mujeres resultan útiles o no en los contextos e instancias diferentes de la sociedad sería una precondition necesaria para la puesta en práctica de una sociedad que merezca la pena para las mujeres (1993: 318-319).

Para esta autora hay tres tipos de poderes, en el sentido de capacidades que inducen a cambios históricos:

- Capacidad para actuar voluntaria y racionalmente con fines colectivos.
- Capacidad laboral para crear cosas nuevas.
- Capacidad de amor.

El primero es controlado por el Estado, el segundo por las clases gobernantes y el tercero por los varones:

Mi presunción es que el amor humano, especialmente durante la última mitad de este siglo [siglo XX] tiene un rango comparable al del trabajo humano en el siglo XVIII” (1993: 313).

Nada hay, dice Jónasdóttir, que obligue a las mujeres a amar, pero existen fuerzas que las llevan a ello, pues las mujeres necesitan amar y ser amadas para habilitarse como personas. Frente a esto, el varón no depende de los encuentros sexuales para habilitarse como persona:

Los que se encuentran son, en pocas palabras, las mujeres como seres sexuales y los hombres como autoridades personales [...] Como el capitalista debe explotar al trabajador para permanecer como tal, los hombres dependen de un “tráfico de mujeres” que explotar si tienen que seguir siendo la clase de hombres que las circunstancias los fuerzan a ser. En ningún caso esta fuerza estructural excluye la posibilidad de otras clases de acuerdos socio-económicos y socio-sexuales para existir como modos dominantes de la producción económica sexo-genérica respectivamente (1993: 315-316).

El análisis que hace Jónasdóttir de la sociedad en general, podemos verlo reproducido en la juventud, pues a la vez que existe una mayor permisividad que en épocas precedentes en lo que a la sexualidad se refiere, ésta sigue sujeta a los estereotipos de una sexualidad tradicional en la que las relaciones sexuales siempre son heterosexuales y centradas en el coito, vistas fundamentalmente desde el placer de los chicos heterosexuales, obviando cualquier otro tipo de relación heterosexual, así como las relaciones homosexuales.

Esta mayor permisividad hacia las relaciones sexuales entre los jóvenes hace que sean más frecuentes, y que sea pertinente una formación-información sexual que muchas veces se centra en evitar consecuencias no queridas de las relaciones afectivo-sexuales, como los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual (ETS), y el SIDA, la más temida de todas ellas. Asuntos importantes, sobremanera si nos hacemos eco de las encuestas que nos informan del incremento de la utilización entre nuestras jóvenes de la píldora *del día* después e interrupciones voluntarias de embarazo, así como el aumento de las ETS para ambos sexos. Y esto cuando la información sexual referente a anticonceptivos tiene lugar a edad temprana, pues la mayoría de las chicas reciben información sobre anticonceptivos antes de los quince años<sup>2</sup>. Podemos preguntarnos cómo es posible tal contradicción entre aumento de información y persistencia de las llamadas conductas de riesgo. La respuesta radica en que una mera información sanitaria sobre riesgos y remedios para ellos no da como resultado un cambio de actitud entre nuestra juventud. Es condición necesaria, pero no suficiente.

Pero si el daño en estos casos que comentamos de embarazos no deseados y ETS es objetivable, no así ocurre con el daño ocasionado por padecer relaciones *consentidas* (en el sentido de que en éstas no hay negativa clara o que esa negativa no se interpreta como tal, pero en todo caso no son plenamente deseadas; las que no se tipifican como violación, pero en las que el consentimiento puede ser puesto en cuestión debido al contexto). Y entre los factores de contexto tenemos que poner en primer lugar la sociedad patriarcal en la que vivimos y la educación sexista y androcéntrica que transmitimos.

Que la coerción hacia las jóvenes por parte de sus iguales varones es ingrediente de gran número de relaciones sexuales es algo que, aparte de desprenderse de los relatos de las propias jóvenes, viene avalado por las estadísticas que, aunque escasas en nuestro país, son significativas. Que sean escasas nos remite a la habitual creencia que establece la dicotomía entre relación sexual consentida –buena- y violación –mala-, teniendo que objetivarse ésta en evidencias de forcejeo (como pueden ser desgarros de ropa, o incluso lesiones) como muestra del no consentimiento. Pero esas evidencias dejarían en la oscuridad aquellas relaciones en las que no se puede hablar de un consentimiento pleno por haber algún tipo de condicionante coercitivo. En España disponemos de dos estadísticas, una de la Comunidad de Madrid del año 2000 y otra de la Universidad de Salamanca del 2004 (realizado por Ramos, Fuertes y De La Orden). En ambas, aunque ya suponíamos la existencia del fenómeno, no dejan de sorprendernos los altos porcentajes que resultan de la situación de las chicas que han mantenido relaciones sexuales bajo coerción. En el primer estudio, un 37% de mujeres afirma haber estado implicadas en alguna situación de relación sexual coercitiva por parte de un varón conocido. En el segundo caso, realizado entre estudiantes universitarias y de secundaria, con una media de edad de 19,7, arroja la cifra alarmante de un 42,7 % de mujeres que ha padecido coerción por parte de algún conocido y, de éstas, un 67,64 en más de una ocasión. La coacción padecida por las chicas va desde la continua insistencia y presión verbal, la incitación al consumo de alcohol y drogas y la violencia física, cuya cifra, teniendo en cuenta la gravedad del asunto, tampoco es despreciable: 6,7%.

En la encuesta se registran y cruzan datos sobre la edad, tipo de relación sexual –besos, caricias, coito...- tipo de coerción –presión verbal, incitación al consumo de drogas o fuerza física- y creencias en torno a los estereotipos de género, la sexualidad y la coerción sexual. El resultado es que hay una correlación positiva entre quienes habían padecido relaciones sexuales bajo algún tipo de coerción y quienes tenían unas creencias estereotipadas tradicionales sobre los comportamientos de varones y mujeres, que en el estudio que comentamos se denomina “ideología extrema de género”. Dentro de estas creencias estereotipadas está la de que una mujer con frecuencia dice *no* a una relación sexual cuando realmente la desea.

Las explicaciones psicológicas que dan los autores del presente estudio respecto al hecho de ser víctima de las propias creencias son, por un lado, que las mujeres *tradicionales* se sienten atraídas por el prototipo de varón masculino machista y, por otro lado, el que consideran prioritario para su desarrollo personal el establecer relaciones de pareja. Factores que disminuyen la percepción del riesgo e incluso, podemos añadir, dificultan la calificación de la situación como coercitiva.

En la relación entre haber padecido coerción y la creencia de que el *no* es un ingrediente de la seducción, hemos de distinguir entre decir *no* a cualquier tipo de relación sexual con alguien, decir *no* a una determinada relación sexual o decir *no* a continuar una relación. Aunque en el estudio aparecen por separado la llamada “ideología de género extrema” y la pérdida del derecho a decir *no*, conceptualmente están unidas, pues la negación a las mujeres del derecho a decir *no* es uno de los ingredientes del patriarcado o “ideología de género extrema”, en la terminología del estudio que comentamos. Las mismas jóvenes y adolescentes del estudio que se han visto implicadas en casos de coerción consideran que las mujeres pierden derecho a decir *no* una vez que se han superado ciertos límites en una relación, es decir que la relación una vez iniciada ha de completarse, y que lo que se entiende por una relación sexual completa es el coito.

Tal como señalan los autores de ese ilustrativo y alarmante estudio, estamos ante un problema social, sexual, -diríamos parafraseando a Pateman- y máxime cuando las encuestadas son jóvenes universitarias o de enseñanza secundaria, es decir, con un cierto grado de formación académica, que, sin embargo, no las libra de ser víctimas de la presión, chantaje o violencia física. Es de suponer que si la encuesta tuviese lugar en sectores de similar edad no escolarizados las cifras serían más alarmantes.

Por otro lado, tenemos que considerar que el alto grado de presión que padecen las chicas para tener relaciones sexuales no implica que no quieran tenerlas, sino que no quieren tener esas relaciones o con esa persona o en ese momento. Además, el hecho de que estemos hablando de presiones de conocidos o, al menos de pertenecientes al grupo de conocidos -desde parejas hasta individuos que nos acaban de presentar- y no de asalto en lugares oscuros por parte de desconocidos, como sería la imagen típica y tónica de la violación, nos indica que estamos ante un campo más ambiguo, difícil de percibir y, posiblemente, también de verbalizar, pues no es hablar de algo espectacular, sino de algo tejido en la vida cotidiana en el importante y, muchas veces ambiguo, ámbito de los afectos y la sexualidad con conocidos o incluso parejas.

Como decíamos más arriba, tenemos un problema sexual, puesto que esta situación de presión soportada, consentida y no manifestada (tal como ocurría hasta épocas recientes con las mujeres adultas maltratadas por sus parejas), constituye la mejor *academia* para la preparación de la violencia machista de los varones contra las mujeres con las que tienen o han tenido algún lazo sentimental y la *aceptación* por parte de ellas.

Estaríamos consintiendo, de ese modo, que los varones conciban la coerción como un buen método de convencimiento y que las mujeres ni siquiera la perciban o que la perciban como *lo normal* de una relación, de modo que podemos imaginar que una adolescente o joven, ante la pregunta de si ha sido forzada a alguna relación sexual, responda lo que aquella señora que, ante la pregunta del juez de si su marido le pegaba, respondió que le pegaba “lo normal”<sup>3</sup>. Nuestra hipotética chica respondería “me fuerza lo normal”.

La ausencia o escasez de formación reglada para los jóvenes en materia de educación afectiva y sexual coincide con una abundante bibliografía de revistas dirigidas expresamente a las chicas en las que los temas estrella son: moda, sexo, amor e imagen<sup>4</sup>. Los chicos en España no disponen de publicaciones paralelas, pues las dirigidas a ellos son de videojuegos y motor. De este modo, el mensaje social es que ellas son quienes necesitan formarse-informarse sobre estas cuestiones, mientras que los chicos lo saben *por naturaleza*. Una información común a chicas y a chicos son las series de televisión y las películas<sup>5</sup>.

En estas revistas para chicas observamos la combinación de libertad y desenfado sexual con la reproducción de estereotipos tradicionales. Bien es verdad que tienen como aspecto positivo abordar temas sexuales de una forma directa y abierta, pero la manera de tratarlos adolece de un fuerte sexismo.

La jovialidad que rezuman estas revistas convierte cualquier situación en mero *problemilla* que siempre tiene final feliz marcado por la venida de algún redentor. Todas las secciones están enfocadas a cómo tener éxito con los chicos a los que se pinta como tipos un poco bobos a los que se puede seducir. Todo es alegre, jovial y festivo si te vistes a la moda, eres mona y no tienes prejuicios. Si hay algún revés, éste figura en los apartados de los testimonios o historias excepcionales, pero al final el amor todo lo salva. Un ejemplo podemos verlo en la revista *You* (nº 114, octubre de 2006), que leen gran número de chicas a partir de los trece años. En la sección “you & tu historia” a través de una carta anónima -lo que da pie para dudar de la veracidad del escrito-, podemos leer el relato de una chica que se enamora de su profesor de matemáticas, se queda embarazada a los tres meses y el día que se entera del embarazo no acude a la cita que tenían prevista, porque se le “vino el mundo encima”, pero “pasada una semana me dio un subidón y me presenté en su casa. Su mujer me abrió la puerta”<sup>6</sup>. El profesor finge que es la visita de una alumna a la que ha de acompañar a la biblioteca y, una vez que llegan a un parque, le cuenta su embarazo, noticia que hace salir corriendo al profesor y que no vuelva a darle noticias hasta cinco meses después, cuando la llama para anunciarle que ya se ha divorciado y quiere irse a vivir con ella. La alumna “no sabía si creerle, pero en ese momento todo el odio que sentía hacia él se convirtió en amor”<sup>7</sup>. Al año de nacer la niña, ella se sentía muy molesta porque no tenían mucho dinero y él se iba siempre de fiesta, así que le manifiesta su deseo de separarse, pero él le dice que en ese caso nunca más se verían. Ante tal respuesta, lleva a la niña con sus padres y vuelve con él hasta que un día encuentra una nota en la que él le comunica que vuelve con su ex mujer y que se hará cargo de la niña. Ante este panorama ¿qué ocurre? Pues, nada más ni nada menos, que al cabo de un año, ella conoce a un chico con el que ahora está viviendo “una historia muy bonita y están pensando en boda”. Sea o no verdad esta historia, el caso es que la revista la presenta como una historia *ejemplar* en la que una chica es hundida por su profesor de matemáticas y salvada luego por un estudiante de medicina (ocupación del segundo novio), con el que está viviendo actualmente una “bonita historia”. Un modelo en el que una chica seduce y el profesor se deja seducir hasta que la cosa se complica y, después de dudas (pues se va a vivir con ella un tiempo), se marcha y ella, que había sido tan atrevida al insinuársele, se queda desolada hasta que conoce a otro que “la ayuda a pasar página” ¿Se puede hablar de pasar página cuando se es una madre adolescente? No nos referimos a que tenga que lamentarse constantemente, sino a que en la historia no aparece ningún otro aspecto de su vida relevante: ni trabajo, ni estudios, ni siquiera la crianza de su hija, pues la imagen construida es de “chica para y por el amor”. La revista invita a las chicas a participar en la sección diciendo “si quieres ser tú la protagonista” cuando en la historia la chica es cualquier cosa menos protagonista, pues lo que cuenta de su vida es fruto de la ignorancia: se queda embarazada sin pretenderlo, y todos sus cambios ocurren por las decisiones de otros, pues la vez que ella le manifiesta a él su deseo de separarse, cambia de parecer ante las amenazas de él de que no volverán a verse.

La revista cuando aporta consejos y no testimonios -reales o ficticios- destinados a las chicas que salen con chicos de similar edad, las insta a mantener una postura activa, pero con mucho cuidado de no *molestarlos*, porque si se molestan se pueden ir. Hay que operar con cautela. Así, en las pautas que da para cuando una chica y un chico empiezan a salir juntos, se dice que la chica ha de usar sus *armas de mujer* para poder tener éxito. En el mismo sentido, en otro número de la revista *You* (60, Abril de 2002) se indica que a los chicos hay una serie de preguntas que plantearles al inicio de una relación, pero estas preguntas han de hacerse de una manera velada, porque “el género masculino suele asustarse cuando intuye que su ligue o chica quiere informarse sobre temas muy personales y los ataques paranoicos ante el compromiso son muy habituales”. Son “preguntas imprescindibles que debes hacer a tu chico”, pero han de hacerse “¡sin que se dé cuenta!”. Las preguntas personales que la revista cita son: si sale con otras chicas, cómo son sus amigos, si se ha hecho las pruebas del SIDA y qué piensa del futuro de la relación. Las chicas no pueden preguntar abiertamente, porque los chicos “se pueden asustar”. Así, para que los chicos no se asusten, recomienda las siguientes triquiñuelas:

Para la primera pregunta recomienda: “espera a tener un momento tranquilo y gástale alguna broma sobre la posibilidad de que se vea con otras. En el caso de que le propongas ir al cine, dile algo como: bueno, eso si no tienes otro compromiso con alguna de tus admiradoras, claro”.

Para el segundo caso -conocer a sus amigos- hay que esperar a que nos hable de “la hazaña de turno de fulanito”. El consejo es: “coméntale que no le puedes dar tu opinión, ya que no lo conoces”.

Para la prueba del SIDA hay que esperar un ambiente relajado, pero nunca en la cama, porque aquí “provocarías un corte tan frío como innecesario”. El consejo es “coméntale que te hiciste la prueba con algunas de tus amigas y que lo pasasteis fatal esperando los resultados. A continuación, como quien no quiere la cosa, le preguntas si a él le ha pasado lo mismo”.

Llegamos a la cuarta y última pregunta “¿crees que lo nuestro tiene futuro?” Veamos el rodeo porque, obviamente, no puede preguntarse así: “pregúntale entre risas si eres el tipo de chica con la que compartiría su vida... lo lógico es que te siga la broma y fantasee sobre un futuro contigo. Evidentemente, esto no te da ninguna garantía, pero el hecho de que no te haya puesto mala cara indica que, además de que el chico tiene buen sentido del humor, la vuestra es una relación sólida”.

Resulta de sumo interés para ver el modelo de relación que propone la revista el consejo de que la chica ha de esperar el momento oportuno para hacer preguntas que no molesten. No es que despreciamos las habilidades comunicativas en la relación, sino el hecho de que éstas descansan en la chica, al entrenarla en “comprender” que el chico tiene miedo al compromiso, a la vez que ella desea este mismo compromiso. En definitiva, las preguntas son “imprescindibles”, pero hay que hacérselas veladamente y, por tanto, podemos quedarnos sin respuesta. ¿No es esto una manera de educar en el conformismo, la pasividad, paciencia y en la esperanza de un varón que se convertirá en salvador gracias al amor, características todas ellas típicas del arquetipo de las mujeres sumisas?

Para la construcción de géneros de una manera explícita a partir de estas revistas, aunque, como hemos dicho, ya es un proceso de construcción la propia ausencia de revistas para chicos con consejos sobre temas afectivos y sexuales, vamos a tomar como ejemplo *Ragazza* (nº 169, Noviembre 2003), una revista que es leída por chicas en torno a los catorce años, y que promete “hablar de las diferencias entre chico y chica en cuanto al sexo se refiere”. En el subtítulo anuncia que va a hablar del orgasmo e insta a las chicas a que tomen nota.

Veamos

**Orgasmo chicas:**

“las chicas tardan, aproximadamente, veinte minutos en llegar al climax y, sin embargo, el momento de máximo placer sólo dura entre diez y treinta segundos”

**Orgasmo chicos:**

“el 75% de los chicos eyacula en dos minutos después de la penetración si no se controlase. Aún así alcanzan el orgasmo antes que nosotras y después, necesitan descansar 20 minutos”.

**Comentario:**

La cuestión de los tiempos no tiene nada que envidiar a la de los libros de cocina: 20 minutos para llegar, entre 10 y 30 segundos para estar, dos minutos para llegar, 20 para descansar. Hemos de notar que las chicas no necesitan descansar.

Se añaden suficientes estadísticas para completar el tono de científicidad

En el caso de las chicas al lado del tono científico aparece la ambigüedad. Ellas tardan 20 minutos en alcanzar el climax, pero nada nos indica desde cuando tenemos que empezar a contar. En esto si que es un asunto más ambiguo que las recetas culinarias que siempre nos dicen en qué momento tenemos que empezar a cronometrar el tiempo.

**Zonas erógenas chicas:**

el clítoris es la zona del cuerpo con más terminaciones nerviosas y con su estimulación se logra el 100% de la excitación. La siguen los labios mayores, la boca, la lengua, la cara interna de los muslos y el pecho.

**Zonas erógenas chicos:**

“la parte del cuerpo con más terminaciones nerviosas es el glande – parte superior del pene- y, por tanto, la más sensible a cualquier caricia. La sigue el perineo – zona situada entre los testículos y el ano-, la cara interior de los muslos y el culo”.



### **Comentario:**

Nótese que entre las partes erógenas no mencionó la vagina: y sin embargo, se da por supuesto que el orgasmo depende de la penetración. Con la estimulación del clítoris se alcanza el 100% de la excitación ¿Qué quiere decir el 100% de la excitación, ¿el orgasmo? Para el clítoris habla de estimulación, para el glande de caricias, es decir, concreta la estimulación.

Siguiendo con la concreción para los chicos y la ambigüedad para las chicas describe la localización del glande y del perineo: ni una palabra sobre el clítoris. En las chicas las zonas erógenas alcanzan a algunas partes de la cara, en los chicos, sin embargo, lo erógeno más alejado de los genitales es la cara interior de los muslos.

Para el caso de orgasmo y zonas erógenas, la información es ambigua, con lo que es de esperar que sea ella la que se adapte. No lo puede decir mejor Charo Altable (1998: 130) “la desvalorización que la mujer sufre en la ideología patriarcal la prepara para poder moverse en el terreno de la ambigüedad. De esta forma podrá adaptarse al otro, soportarlo y ser convencida por él”.

Podemos destacar tres características de estas informaciones referentes al sexo:

1º El único modelo es chica+chico=coito+orgasmo.

2º Se intenta dar una apariencia científica basada en salpicar las informaciones con *tantos por ciento*.

3º La descripción de los ritmos de excitación y partes erógenas es mucho más ambigua para las mujeres que para los varones. De donde se deduce que las mujeres pueden adaptarse.

Cabe pensar que esta mayor apertura en lo que a la sexualidad se refiere, reproduce esquemas de la liberación sexual de los 60 que en principio se plantea como una empresa común a varones y mujeres, pese a que análisis feministas posteriores mostraron que liberación sexual y liberación de las mujeres no eran coextensivos. Tal liberación se tradujo en la manifestación de la opresión que las estructuras familiares representaban para los varones. Necesitaban más espacio emocional y sexual. Sin negar los beneficios que también trajo para las mujeres, como la posibilidad de acceso al control de la natalidad y la sexualidad fuera del matrimonio, esta sexualidad seguía el modelo heterosexual patriarcal. “La naturalización de la sexualidad equiparándola en algunos casos a la alimentación, silenciaba las diferencias sustanciales entre la ausencia de alimentos y la ausencia de coitos. En primer lugar, la gente en ausencia de alimentos muere, cosa que no ocurre en ausencia de coitos. Por otra parte, la sexualidad tiene otras formas de satisfacerse al margen del coito” (Pateman 1995: 255 y ss). Se habla más abiertamente de aspectos de la fisiología que tienen que ver con la sexualidad, pero dentro del mismo esquema y, tal como decíamos antes, el hecho de que no existan publicaciones paralelas para chicos transmite el mensaje de que son ellas las encargadas de formarse y manejar tales asuntos, lo que podemos ver como la versión para adolescentes de la llamada ética del cuidado o, como decía Jónasdóttir, como uno de los campos en los que toma pie firme el patriarcado. Es decir, si en la generación de sus madres la dedicación se manifiesta en la responsabilidad de tareas de amante esposa y madre, en ellas en la audacia sexual. El estereotipo de mujer en la época de sus abuelas sería el de ser capaz de priorizar las tareas de esposa y madre, el de sus madres ser capaz de compatibilizar el trabajo con las tareas de esposa y madre y no ser una esposa puritana, y bien: podemos preguntarnos ¿cuál es el prototipo de mujer de las adolescentes y jóvenes de hoy?

Esta formación no reglada que mantiene los estereotipos de género, y por consiguiente, de sexualidad patriarcal, nos convierte en problemática la aplicación a las relaciones sexuales del concepto médico de “consentimiento informado”. Puesto que la información transcurre dentro de unos parámetros claramente androcéntricos, podemos cuestionar desde la educación la validez de aquellos consentimientos en los que la información previa da por buenas un determinado tipo de relaciones en una etapa en la que éstas adquieren especial relevancia. Como personas educadoras estaríamos ante la tarea de deshacer la “alienación” -apelando al término marxista- en la sexualidad, que hace que la mayoría dé por buenas un determinado tipo de relaciones, heterosexuales coitales, en las que las chicas desean a través del deseo de otro.

La información, que pretende ser jovial, fresca y desenfadada -lo que la hace más fiable a ojos de sus lectoras-, no es sino un conjunto de estadísticas, contradicciones y ambigüedades que parte del primer artículo de fe de la sexualidad patriarcal: sólo existe un acto sexual verdadero que es el coito. No se ofrecen otras posibilidades de relaciones sexuales, a no ser que sean preparatorias para el acto *completo*.

Así, tenemos que, por un lado, son ellas las únicas que disponen de una *bibliografía* específica de información sexual en la que se muestra fundamentalmente lo que ellos quieren, con lo que podríamos decir que son revistas de *chicos* para *chicas*.

Volviendo a nuestro planteamiento inicial, no debemos dejar pasar la ocasión de ofrecer a nuestros y nuestras jóvenes una formación continuada a lo largo de su etapa escolar obligatoria sobre la afectividad y la sexualidad. El primer dilema que se nos plantea es, como decíamos, el si han de ser transversales o independientes estas enseñanzas. La transversalidad nos lleva al riesgo de la disolución-desaparición de tal tipo de formación por quedarse en una declaración de buenas intenciones, fáciles de consensuar desde el momento que no están en los puntos de discusión y desarrollo, sin ninguna efectividad posterior, porque introducir un tema como transversal en una materia, significa tanto como modificar dicha materia, algo que requiere esfuerzos que no siempre estamos en condiciones de asumir. La opción de constituirla en materia independiente nos sitúa ante el problema de la multiplicación de materias, ya bastante abultada en la actualidad o, en todo caso, la eliminación de otras. Los anteriores problemas nos plantean una situación en la que la única posibilidad para empezar este tipo de educación es una *tercera vía* organizativa, en la que se utilizan los períodos reservados a tutoría y profesorado voluntario y/o especialistas, para abordar temas relativos a las relaciones en general y la sexualidad en particular. El recurso al profesorado voluntario tiene como positivo que, si éste trabaja en equipo, hay una orientación común y que la experiencia y la formación necesarias para llevar a cabo sesiones con el alumnado pueden servir de formación al profesorado para introducirla de una forma transversal efectiva en las materias que imparte. Sin embargo, tenemos que advertir que tiene todos los inconvenientes derivados de la voluntariedad, entre los que destaca el cansancio que la *militancia*, a veces, no es suficiente para contrarrestar. Por otro lado, si bien la eventual participación de especialistas también es útil, ésta debe formar parte de una articulación de las enseñanzas diseñadas por el profesorado implicado, que contemplen como eje primordial la igualdad entre chicas y chicos, y la de las diferentes opciones sexuales, la perspectiva coeducativa al fin y al cabo. Nuestra sociedad androcéntrica da ventaja a los varones en todos los terrenos y también en el campo de los afectos y al sexualidad. Tópica es ya la imagen de las mujeres como dadoras de afecto y como objetos sexuales. Responder o no a este arquetipo tiene que ver con la autonomía y libertad de las chicas, autonomía y libertad que se configuran en el consentimiento.

## Problemas en torno al consentimiento

La legislación sobre una edad mínima para poder otorgar consentimiento en un relación sexual estuvo más vinculada, según Jeffrey Weeks (1993: 354 y ss.), a las relaciones homosexuales que a las heterosexuales. Este autor afirma que aunque el mayor número de casos de relaciones sexuales con menores se da entre varones maduros y chicas jóvenes, sin embargo, la imagen del corruptor es la del homosexual varón adulto *corrompiendo* a un chico joven. Cabe pensar que esta idea deriva de la creencia de que el consentimiento de las jóvenes no era asunto que debiera ser siquiera pensado, es decir, la condición de mujer no se conjugaba con la problemática del consentimiento, a no ser que quisiese mantener la castidad, en cuyo caso tendría la facultad de resistirse a las relaciones sexuales, no porque no le apeteciesen o gustasen, sino porque no debían de ocurrir. Pero era asunto importante para los varones jóvenes, a quienes se suponía que eran tratados como medios -cosa impropia de un varón- para llevar a cabo una conducta *perversa*. La homosexualidad era pensada como una desviación, de modo que nadie podía consentir en ella si no era mediante engaño o coacción. Un niño no podía albergar tan oscuros deseos, incompatibles con una mente inocente, tales relaciones sólo podían ser fruto del engaño o de la coacción, nunca de un deseo más o menos consentido.

Abogar por una edad mínima para las relaciones significa proteger, sobremanera a las jóvenes, de abusos de poder. Lo indeseable no es el sexo, sino las relaciones sociales que lo rodean, donde puede haber un abuso de poder y una interpretación de la sexualidad de los jóvenes desde el ángulo de los adultos o, para el caso de las chicas, de su sexualidad desde el punto de vista de varones adultos. El que la ley deba marcar una edad de consentimiento no quiere decir que a partir de esa edad podamos hablar de “consentimiento informado”, si se nos permite utilizar la terminología médica, sobre todo dada la precaria información-educación que en lo referente a la sexualidad tenemos, si exceptuamos los métodos de prevención de embarazo y de ETS (aspectos en los que abunda la información, pero a juzgar por las estadísticas que nos anuncian el aumento de ETS y embarazos no deseados en jóvenes, hemos de decir que una información no es suficiente).

La noción de proteger la sexualidad en la infancia surge en el XVIII y está asociada a la idea de inocencia de niños y niñas respecto al sexo. La de inocencia infantil fue refutada por el psicoanálisis, quien entiende que las necesidades sexuales nos acompañan a lo largo de toda la vida: lo que cambia es la manera de satisfacerlas.

Una vez superada la edad legal que nos permite dar consentimiento, que una relación sexual sea lícita moral o legalmente depende de si hubo o no consentimiento. A este respecto, Susan Brison (1998: 15) se pregunta por qué no se aduce el consentimiento para otros actos no lícitos y punibles como pueden ser el robo que podría ser definido como regalo sin consentimiento, o el homicidio como el suicidio asistido sin consentimiento. Éste marcaría las fronteras entre buena relación y agresión para los casos de violación y robo, y compasión y odio en el caso del asesinato. Dar un regalo y tener relaciones sexuales es índice de una buena relación, mientras que ser robado o violada sería una agresión. De igual modo, un suicidio asistido sería resultado de la intención de aliviar el sufrimiento y expresaría una compasión hacia el paciente, mientras que el homicidio intenta producir sufrimiento basado en el odio o el miedo. Sin embargo hablamos de relaciones sexuales consentidas (buenas) y forzadas (malas) pero no de donativo consentido (regalo) y no consentido (robo).

El consentimiento tiene lugar en un contexto en el que, como ya dijimos anteriormente, el modelo sexual social es el de una sexualidad donde el “acto sexual” es el coito y las relaciones sexuales “completas” son aquellas en las que hubo coito. De ahí que consentir una relación sexual sería tanto como consentir un coito, al igual que antaño consentir casarse con alguien era, para las mujeres, consentir todos los coitos (el llamado débito conyugal). El resto de relaciones sexuales se conciben como preámbulos para el coito, luego es *normal* la creencia de que consentir una intimidad es consentir un coito.

A esto se añade el hecho de que en las relaciones sexuales tiene gran peso la comunicación no verbal, lo que puede llevar a que la interpretación de una conducta esté condicionada por el contexto social. Que una chica salga de una discoteca a pasear con un chico a altas horas de la noche puede dar lugar a la interpretación de que quiere tener relaciones sexuales, es decir, coito, con él. Interpretación heredada del modelo de sexualidad dominante en el que el chico se sirve de cualquier indicio para *ajustarlo* a su deseo y en algunos casos para calificarlo de provocación. Estos *errores de traducción* aparecen en algunos casos en sentencias de tribunales en los que el consentimiento se deduce de alguna conducta anterior a las relaciones sexuales como el haberse sentado en la parte trasera de un coche entre dos chicos a altas horas de la madrugada, lo que el juez entendió como una invitación a la relación sexual cuando tuvo que emitir sentencia en el juicio celebrado por la denuncia hecha por la chica en la que acusaba a sus compañeros de coche de violación. Aunque el término provocación ya ha sido eliminado de la jurisprudencia, sin embargo no ha sido desterrado de las percepciones sociales a la hora de evaluar el consentimiento. En el estudio de la Universidad de Salamanca referido más arriba también aparece una correlación positiva entre quienes han padecido algún tipo de coerción y quienes creen la *provocación* de la chica justifica en alguna medida la coerción del chico. La idea de provocación entraña culpabilidad, sentimiento que no se da en otro tipo de actos reprobables: nadie dice de un joyero que con el escaparate provocó al ladrón.

Este modelo de sexualidad implica que si se consiente algún tipo de intimidad o acercamiento corporal, se está admitiendo todo tipo de intimidad, porque si no “¿para qué empezar?”. Es como si nos invitan a una comida y el hecho de habernos tomado un plato implicara implicase que tuviéramos que

tomarnos el resto, porque si no ¿para qué hemos comido el primero? Esto, ridículo para una comida, sin embargo, funciona en la sexualidad, asunto sorprendente cuando los naturalistas del sexo justificaban la no complicación del sexo argumentando que es una satisfacción de una necesidad natural como puede serlo la comida. Sin embargo, tenemos que hablar de *actos sexuales* y no de *acto sexual* para dar a entender que consentir un aspecto de la intimidad no significa consentir en otros, aunque se haya consentido en anteriores situaciones. Esta negociación permanente parece eliminar el elemento pasional del amor, pues los únicos casos en los que se pactan los *detalles* de la relación sería en la prostitución y en el sado-masochismo (Archard, 1998: 22). Sin embargo, considerar que en una relación sexual la negociación forma parte de todo el proceso, y que en cualquier momento puede ser interrumpida por no sentirse cómoda alguna de las partes implicadas, implica una verdadera formación en las relaciones sexuales y tener siempre en cuenta a la otra/o y no dar por sentado que necesariamente tiene que ocurrir más de lo que está ocurriendo.

Inculcar a nuestro alumnado que en el campo de las relaciones sexuales se necesita consentimiento para cada uno de los actos sexuales incluida la mal llamada *relación completa*, entendiendo por ella finalización en el coito, supone avanzar en la eliminación de componentes sexistas androcéntricos del campo de las relaciones sexuales, esto es, contemplar la sexualidad y el placer sólo desde el punto de vista del chico.

Además, un consentimiento dado en una relación sexual también puede ser revocado en cualquier momento. En cualquier momento de la relación se puede retirar el consentimiento. Evitaríamos así, entre otras cosas, gran parte del *miedo a la primera vez* que aparece como principal motivo de las consultas de los adolescentes en los centros de información sexual.

Existen muchas propuestas didácticas interesantes para reforzar la autonomía a la hora de decidir si tener o no relaciones sexuales y de qué tipo tenerlas. Destacamos las de Charo Altable (2000: 329 y ss.) que propone variadas actividades para aprender a defender el propio espacio y a respetar el de las otras/ otros y las de Félix López (2002: 182 y ss.) que prepara para responder a las frases de presión.

## Apuntes históricos sobre el análisis el placer sexual de las mujeres y el consentimiento

La reflexión en torno al placer de las mujeres en las relaciones sexuales se remonta a la mitología donde aparecen Zeus y Hera discutiendo sobre el tema. Zeus sostenía que en el acto sexual la mujer experimentaba más placer que el varón, mientras que Hera lo contrario. Para zanjar el tema, resolvieron llamar a Tiresias quien, por haber sido varón y mujer, tendría un conocimiento claro sobre el asunto. La respuesta de Tiresias fue de una precisión como la que sigue: si había en el placer diez partes, el varón gozaba de una, mientras que la mujer de nueve (Loreaux, 2003:17). A Hera, guardiana del matrimonio, contraria al placer, no le gusta esta respuesta, por lo que castiga a Tiresias dejándole ciego, en cambio, Zeus, que sí esta de acuerdo con Tiresias, le concede el poder de la adivinación, de ver lo invisible.

En algunos casos, como el del filósofo Aristóteles, el placer se plantea unido al hecho de si se aportaba semen -equivalente a lo que hoy llamamos material genético- a la reproducción. El filósofo deduce que las mujeres sólo aportan el lugar -útero, odre- a la reproducción debido a que no experimentamos placer en el coito. En una línea parecida, de unión entre placer y fecundidad, los obstetras del Renacimiento (Berriot-Salvadore, 1994: 372-413) manifestaban que el placer de las mujeres favorecía la fecundidad. El escaso o nulo placer de las mujeres en el coito es la causa de esterilidad, pues la constricción del orificio uterino produce el rechazo del semen. Esta consideración de la bonanza del placer sexual de las mujeres trajo algunas ventajas secundarias para éstas, como el rechazo de los matrimonios no consentidos, pues al producir esterilidad, quedaría sin cumplir el fin principal del matrimonio que era la reproducción. Pero también desventajas, ya que nadie puede denunciar una violación si de ella resulta un embarazo, pues el hijo sería la prueba de que hubo placer y, por tanto consentimiento y no violación.

Una vez reconcedida la bonanza del placer sexual para las mujeres, surge la pregunta de cuáles son las condiciones de ese placer. Las teorías que a finales del XVII se muestran críticas con la situación de

sumisión de las mujeres y la reducción de su papel social a la reproducción, ponen en cuestión qué placer puede dar el opresor al oprimido. En este sentido, Anna Wheeler y William Thompson, ya a principios del XIX, consideran que la sexualidad no da ninguna oportunidad al goce de las mujeres<sup>8</sup>. Estos dos últimos describen en 1825 de una manera gráfica la situación de las mujeres en la sexualidad diciendo que éstas tienen tanta oportunidad de regular los términos de un contrato de matrimonio (único marco en el que eran pensadas las relaciones sexuales) como los toros castrados, las ovejas o cualquier otro animal subyugado tenían de regular los mercados y los mataderos. La situación de la esposa era una esclavitud voluntaria y, así como los placeres sociales de las esposas dependen de la benevolencia de los esposos, del mismo modo ocurre con el placer sexual, esto es, depende de su buena intención. El matrimonio da la apariencia de que los esposos tienen un disfrute sexual consensual e igual. Al esposo le gusta creer en el consentimiento de su mujer cuando no tiene opción para no consentir (2000: 136), dado que están de parte del esposo su mayor fuerza física, la ley y la opinión pública. Además, añaden Thompson y Wheeler, se supone que las mujeres no tienen deseos sexuales. A las mujeres, continúan diciendo, no se les permite que sientan o deseen:

El hombre desdeña rogar lo que puede exigir [...] ÉL debe ser obedecido: y por el inexecrable placer de amar, pierde -y en lo que a él sólo concierne lo pierde con justicia- el deleite de la más dulce de las relaciones humanas y sociales, la confianza y estima entre iguales intensificada por el grato sentimiento de la atracción sexual. El hombre por ley y por superstición ordena: la mujer en el matrimonio por ley, superstición y opinión, obedece. La mujer no sólo debe obedecer. El despotismo del hombre demanda otro sacrificio. La mujer debe expulsar la naturaleza, o fingir que la expulsa de su corazón. No se le permite que sienta o desee [...] Debe ruborizarse al reconocer que disfruta de sus generosas caricias, si es que por suerte éstas le son dadas [...] doblemente su esclava, por la necesidad de disimular esos deseos naturales y por el despiadado insulto con que la brutal sensualidad masculina acostumbra a reprimir su más gentil, humilde, cariñoso desbordamiento (2000: 115-116).

Pero la diferente consideración del placer sexual entre los varones dueños de su deseo y con capacidad para satisfacerlo, no es un caso aislado de otros mecanismos del patriarcado. Así, Thompson y Wheeler ven estrechas relaciones entre la exclusión de las mujeres del placer sexual y su exclusión de la educación, pues

Para asegurar lo que en su ignorancia le parecen ventajas de una fuerza superior, torna la mente de su víctima tan débil como la naturaleza, aunque sobre todo las circunstancias artificiales, han tornado su cuerpo, [...] excluyéndolas de todos los oficios, acciones y acontecimientos que proporcionan oportunidades para ejercer el juicio y avivar las más elevadas y útiles capacidades intelectuales (2000: 116-117).

Pero hay más: la exclusión de las mujeres del placer sexual necesita de la exclusión de las mujeres del conocimiento y del desarrollo y habilidades. El círculo llega a cerrarse cuando todo esto se presenta como voluntario o consentido

¿No es suficiente con desposeer a las mujeres de todos los atributos de la libertad personal en razón de la inicua desigualdad matrimonial o por las leyes de la esclavitud blanca? ¿Con investir las manos de otro ser humano con todos los atributos del despotismo y respaldarlo con la posesión de la riqueza, el conocimiento y la fuerza, sin la cruel burla de exigir de su adiestrada obsequiosidad el rostro de la obediencia *voluntaria*, de la devoción a su degradación? ¿Qué necesidad hay de este despiadado insulto? [...] ¿Es que el placer de controlar las acciones y el cuerpo no sería completo sin el lujo y el banquete del despotismo de dejar también la mente postrada? (2000:117).

Vemos como en el primer cuarto del siglo XIX se articulan las ideas de sumisión sexual, sumisión intelectual y sumisión psíquica. Esto es, las sumisiones nunca se dan solas. Se excluye a las mujeres del placer sexual, se las excluye del conocimiento y desarrollo de habilidades y se presentan esas exclusiones como voluntarias: la esclavitud voluntaria: con ello el déspota se convierte en benefactor.

La jurista Catharine MacKinnon analiza la sexualidad como algo meramente cultural lejos de la biología. La sexualidad está diseñada por el patriarcado como principal de las actividades para mantener el poder. Para MacKinnon, las mujeres son explotadas fundamentalmente a partir de su sexualidad. Los varones

objetualizan a las mujeres y las tratan como objetos sexuales y las mujeres se comportan tal como los varones las consideran. Los varones *dicen* cómo son las mujeres y éstas se ajustan a esa visión. Es por ello por lo que, a pesar de las variaciones económicas, legales y educacionales, el patriarcado persiste. La sexualidad en una sociedad patriarcal siempre es violenta y sólo consentida *aparentemente*, dada la situación de alienación a la que las mujeres son sometidas por el patriarcado. Violación y acoso no son conductas desviadas, sino las expresiones más llamativas de este poder de los varones sobre las mujeres que tiene lugar en la sexualidad. MacKinnon llega a decir que entre una experiencia sexual placentera y mutuamente consentida y una violación sólo hay una diferencia de grado.

Para los análisis feministas, según esta autora, la sexualidad es al feminismo como el trabajo es al marxismo. La sexualidad lleva consigo siempre violencia, aunque los grados de ésta varían. El que identifiquemos sexualidad con placer es sólo la ilusión de que las mujeres pueden alcanzarlo en un estado de sumisión. La imagen paradigmática de relaciones sexuales es el coito, que es la imagen paradigmática de la violación. Ahora bien, ¿por qué esto no es evidente? ¿por qué pensamos que todos, varones y mujeres podemos tener sexualidad placentera? MacKinnon responde que porque nuestro deseo está condicionado por el de los varones: queremos lo que los varones quieren. La distinción entre el coito normal y una violación es que el primero ocurre con tanta frecuencia que no se ve nada malo en ello. Coito y violación no son distinguibles epistemológicamente, sólo acudiendo a la categoría de consentimiento podemos ver alguna diferencia. Consentimiento, continúa MacKinnon, es la respuesta de quien no tiene otro remedio. En las condiciones de dominio masculino es imposible saber dónde está lo consentido y lo no consentido. Si el sexo es violento las mujeres no controlan la situación. Pero de esto no se deriva que, si no lo es, la controlen. El consentimiento dado por las mujeres a los varones no tiene ningún valor, pues éste es dado en condiciones de sumisión.

La crítica que cabe hacer a MacKinnon es que si el poder es tan omnipresente, que ninguna situación escapa ni siquiera parcialmente a él, sus mismas teorías, gestadas bajo un discurso patriarcal, resultarían invalidadas. Por otro lado, consideramos que la educación también puede contribuir a desbaratar la sexualidad patriarcal.

## A modo de conclusión

Para finalizar, consideramos que una formación afectiva y sexual correcta sería aquella que evitara no sólo los riesgos de embarazo y ETS -educación sexual higienista o sanitaria- sino también los riesgos de daño derivados de la sumisión de las chicas, apostando por el placer querido y consentido, como fin en sí mismo, de cada uno de los actos de la relación, aspectos éstos que se derivan de la eliminación de los estereotipos sexistas, entre los que se encuentran el modelo coital identificado como relación sexual *plena*, considerando el placer de los chicos heterosexuales antes que el de las chicas, y el deseo sexual de los chicos como irrefrenable, de modo que una vez que se despierta tiene que satisfacerse. También sabemos que las mismas creencias comparten muchas chicas, pero con consecuencias diferentes, pues la consideración del coito como el acto más placentero en una relación sexual heterosexual dista mucho de ser unánime por parte de las mujeres. Además, la consideración del deseo de los chicos como algo imperioso conduce a la culpabilidad de la llamada *provocación* y las desacredita al considerar que una negativa es una aceptación aplazada o, si se da en el contexto de pareja, no es justificada y, por tanto, tampoco admisible.

No debemos de olvidar que estamos ante un reto difícil, pues el sexismo en el nivel relacional es más difícil tanto de percibir como de erradicar, pues está imbricado en cuestiones de aceptación entre iguales y de autoestima, cuestiones que si son importantes en cualquier edad del ser humano, lo son más aún en la adolescencia. Tenemos la obligación de ser un poco Tiresias, ver lo invisible o lo difícilmente visible. Desvelar el currículo oculto de la sexualidad. Desenmarañar todos estos aspectos es el reto que hemos de plantearnos quienes consideramos que la educación integral del alumnado es importante para formar a chicos que mantengan buenas relaciones y en ningún caso recurran ni a la presión, ni a la violencia verbal o física, y a chicas que sientan que esa situación, si se da, nada tiene que ver con el amor y, por

ello, no consientan. Que las relaciones sexuales sean bajo consentimiento genuino, libre y no sometido a las creencias sociales estereotipadas.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Carrasco, Pilar. “¿Somos las mujeres de cine? Prácticas de análisis fílmico”, <http://tematico.princast.es/imujer/>.
- Altable, Charo:  
(2000): *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Madrid: Miño y Dávila editores.  
(1998): *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: Nau Llibres.
- Archard, David.1998. *Sexual Consent*. Colorado: Westview Press.
- Asociación Mujeres Jóvenes de Asturias. 2006. Estudio de las revistas femeninas juveniles con perspectiva de género. Mujeres de portada, [www.mujoas.org](http://www.mujoas.org).
- Berriot-Salvadore, Evelyne. 1994. “El discurso de la medicina y de la ciencia” en *Historia de las mujeres III. Del Renacimiento a la Edad Moderna*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Brison, Susan J. 1998. “Surviving sexual violence: a philosophical Perspectives” en *Violence against women. Philosophical perspectives*, New York: Cornell University Press, pp. 11-26.
- Jónasdóttir, Anna G. 1993. *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la Democracia?*, Madrid: Cátedra, “Col. Feminismos”.
- López, Félix. 2002. *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.L.
- Lorente, Rafael. 2001. *Mi marido me pega lo normal. La agresión a la mujer. Realidades y mitos*, Barcelona, Crítica.
- Loreaux, Nicole. 2003. *La experiencia de Tiresias*. Buenos Aires: Biblos.
- MacKinnon, Catherine A. 1995. *Hacia una teoría feminista del Estado*. Madrid: Cátedra, “Col. Feminismos”.
- Pateman, Carole. 1995. *El contrato sexual*. Barcelona. Anthropos, “Col. Filosofía Política”.
- Ramos, M., Fuertes, A. Orden de la, V. 2006. “La victimización sexual en las relaciones con los iguales en una muestra de mujeres adolescentes y jóvenes: prevalencia y creencias relacionadas con la victimización”, *Revista de Psicología Social*, Vol. 21, nº 2 (mayo), pp. 127-140.
- Thompson, William y Wheeler, Anna. 2000. *La demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres. Contra la pretensión de la otra mitad, los hombres, de mantenerlas en esclavitud política y, en consecuencia, civil y doméstica*. Granada, Comares S.L., “Col. Los Argonautas”.
- Weeks, Jeffrey. 1993. *El malestar en la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid, TALASA, “Col. Hablan las Mujeres”.

## Notas

1. En cursiva en el original.
2. Ver *El País*, 19 de septiembre de 2006.
3. Frase que dio lugar al título de un libro sobre los malos tratos escrito por el propio juez. Ver bibliografía.
4. Ver el estudio realizado por la Asociación de Mujeres Jóvenes de Asturias.
5. Sobre las películas existe un estudio de Pilar Aguilar Carrasco. Ver bibliografía.
6. Subrayado en la revista.
7. Subrayado en la revista.
8. Fue a mediados de este siglo, en el informe Kinsey, cuando quedó sentado que las mujeres teníamos orgasmo. Tal orgasmo debía tener lugar durante el coito, si no mala cosa. No fue hasta la pasada década cuando Hite desvinculó el orgasmo de la mujer del coito.

# ■ LA EDUCACIÓN FÍSICA DIFERENCIADA DE LAS ALUMNAS Y LA SALUD ESCOLAR

*Javier Bernabé*

*Profesor de Educación Física. Asesor del CPR de Gijón*

*javierber@educastur.princast.es*

## La mujer en el deporte escolar

El planteamiento de la educación diferenciada en la educación física, (EF en adelante) no es en absoluto nuevo. Los orígenes de esta disciplina curricular hablan por sí solos. La milicia y el adiestramiento para la lucha son los antecedentes de los movimientos gimnásticos. En España, la irrupción de la EF se debe a la iniciativa de Francisco de Amorós (1770-1848), fundador del Instituto Pestalozziano, donde se impartía una formación que constaba de “*la aplicación de los ejercicios militares a base de saltos, de barras, de cuerdas, de mástiles, escalada, etc*”. Este inicio se vio interrumpido al poco de comenzar, ya que al comienzo de la Guerra de la Independencia esta institución se ve obligada a desaparecer y Francisco de Amorós se exilió en Francia.

Con la llegada de estas corrientes gimnásticas la inclusión de determinados espacios horarios en las actividades escolares comenzó a hacerse de forma tímida. Más tarde, los deportes reglamentados, se añadieron a los programas de EF.

Hay que recordar que, al igual que en otras disciplinas, el acceso a la materia de educación física estuvo vedado a las mujeres durante mucho tiempo y que poco a poco las mujeres fueron ganando terreno en este campo. Desde las olimpiadas griegas<sup>1</sup>, a cuyas celebraciones no podían asistir las mujeres, hasta hoy se ha ido trazando un recorrido que aún no ha concluido. Todavía hoy en día perviven tabúes que dificultan el completo acceso de las mujeres a la práctica física y campos de la actividad física, como son la gestión y dirección de entidades y estamentos deportivos donde la presencia de las mujeres es insignificante o nula. En 2004, solo 30 federaciones deportivas de las 64 cuantificadas en España, tenían mujeres en sus órganos de gobierno, y de éstas, 22 superaban el 10% de presencia de mujeres, solo 4 de ellas superaba el 20% y tan solo 1 (Federación de Deportes para Paralíticos Cerebrales) supera el 50%.

No obstante, cabe decir que ha habido cierto progreso que, sin embargo, sólo puede ser atribuido al proceso social de democratización del deporte y no tanto al interés de los estamentos políticos por acercar las actividades físicas a las mujeres.

La evolución histórica de la pedagogía de las actividades físicas, denominación en la que, en este caso pueden agruparse todo tipo de prácticas físicas, desde el olimpismo hasta las sesiones de aula de cada colegio, ha sido en todo momento un avance hacia la inclusión de las mujeres en este terreno. El progreso siempre ha venido de la mano de las clases mejor preparadas y con más recursos. Así, se puede constatar a través de la creación de los clubes ingleses, exclusivos para hombres, comenzaron a aparecer actividades físicas organizadas por las esposas de los socios, y siempre en un contexto de menor valoración social, es decir, en tanto que los hombres conferían a sus actividades un sentido competitivo o agonístico, midiendo las distancias, cronometrando los tiempos, rodeando a la actividad de lo “valioso”, de los parámetros del progreso industrial, las organizadas por las mujeres se circunscribían más al ámbito lúdico y de relación social. De esta manera, vemos como se produce, a partir de la Revolución Industrial,



una primera diferenciación segregadora, dando diferentes valores a las mismas actividades dependiendo, únicamente de quién las practicara.

Esta primera devaluación de origen se transfirió a las escuelas, cuando la exigencia del progreso industrial conllevó el nacimiento de la escolarización de las proles de las obreras de las fábricas, naciendo de esta manera, a modo de guardería, la escolarización de masas. La Educación Física – Gimnasia, entonces- no estaba contemplada entre las actividades a realizar por las alumnas, en tanto que los alumnos realizaban algunos ejercicios gimnásticos. Desde este primer momento, quedó claro que los avances en la práctica de la actividad física serían fruto de un gran esfuerzo por parte de las mujeres, las cuales tendrían que ir demostrando que sí podían hacer las actividades que hasta entonces realizaban los hombres con exclusividad. Argumentando diferencias biológicas, psicológicas o sociales que al parecer las incapacitaban, a las mujeres se las ha excluido de la práctica de especialidades deportivas como las carreras de vallas, los lanzamientos, la equitación, el fútbol y otras muchas, que son practicadas hoy día por las mujeres porque otras muchas defendieron el derecho de hacerlo, y en ocasiones no hace muchos años.

El panorama está lleno de incertidumbres y el reconocimiento no llega sino es al cabo de muchos años. Un ejemplo paradigmático es el de la atleta holandesa Fanny Blankers-Koen, llamada “la holandesa voladora”, que fue la primera atleta que consiguió medalla olímpica en 1948 después de ser madre dos veces, lo cual causó un arduo debate en su momento. A esta misma atleta, le negaron un record mundial simplemente porque en la carrera que participó también corrían hombres. El reconocimiento llegó en 1999 cuando la Federación Internacional de Atletismo la reconoció como la mejor atleta del siglo XX, cincuenta y un años después de su victoria.

### **¿Por qué una “metodología diferenciada”?**

Hacer de la diferencia entre sexos un principio que justifique las más diversas acciones pedagógicas o didácticas, es hacerla de facto un obstáculo insalvable. Insalvable e inevitable es que una mujer sea mujer y que un hombre sea hombre; otra cosa diferente es justificar currículos diferenciados por el hecho de ser lo que se es.

La práctica educativa que diferencia entre chicas y chicos en EF, parte precisamente de la opinión de que, al separar al alumnado por sexos, la atención que se les va a brindar será la adecuada para cada colectivo diferenciado. Este argumento, que en principio pudiera parecer tan válido como cualquier otro, tiene ciertos aspectos velados que conviene sacar a la luz.

### **Génesis de la educación diferenciada**

La educación diferenciada en la EF nació heredera del deporte reglamentado, del deporte estructurado en federaciones y clubes cuyo objetivo principal era la búsqueda del rendimiento físico. Arrastrada por la fiebre del progreso que hizo posible el mundo industrializado, toda actividad humana, y la actividad física no fue ajena a ello, se vio impulsada a “progresar” y a buscar afanosamente la forma de práctica más eficiente y resolutive, la que diera mejores resultados. De esta forma, juegos tradicionales se convirtieron en deportes, dotándose de reglamentos, de espacios donde practicarlos o de metas que lograr. El progreso industrial trasladado a la actividad física dio lugar a la especialización deportiva, a la atomización y nuclearización de actividades. Al mismo tiempo, las asociaciones, federaciones, clubes fijaron unos estándares para garantizar que esa actividad, ahora llamada deporte, se pudiera practicar en igualdad de condiciones allá donde se realizara, y se establecieron dimensiones de terrenos, de balones, de pesos, de distancias etc.

Medir todo el rendimiento físico fue sólo el comienzo de una práctica que, si en un principio era inocente –constatar quién ganaba– más tarde se trocó en perversa con la aparición de las ayudas biológicas y el dopaje deportivo. Todos los gobiernos fueron conscientes del enorme potencial de propaganda política del deporte y eso hizo que el fair-play dejara de tener el significado honorable que laureaba a quien competía con pulcritud y respeto por sus oponentes: ahora sólo se trataba de ganar y los y las deportistas

eran ante todo representantes nacionales de sus países. Podemos recordar las prácticas vergonzosas realizadas por casi todos los países del entorno comunista a lo largo de la guerra fría, como por ejemplo el caso de las nadadoras de la República Democrática Alemana, de las décadas de 1970 y 80, sometidas a tratamientos hormonales tan perjudiciales que se prolongaron en su edad adulta. Sin ir tan atrás, se puede testimoniar el retraso en el crecimiento madurativo al que son sometidas la práctica totalidad de las gimnastas de élite actuales. Todas estas prácticas perniciosas también han contribuido a crear cierta imagen de lo que es el deporte y sus efectos sobre las mujeres. Así, la creencia generalizada es que la natación deforma el cuerpo de las chicas, obviando la circunstancia de que las nadadoras puedan estar ingiriendo hormonas masculinas que transforman sus cuerpos o que la gimnasia es adecuada para las chicas, poniendo el énfasis en la gracia de los movimientos de las gimnastas, sin importar los tratamientos agresivos empleados sobre sus cuerpos.

La separación de practicantes por sexos contribuyó a desvalorizar más aún la práctica física de las mujeres, ya que esta división no supuso simplemente que los hombres y las mujeres participaran separadamente, sino que además, todas las medidas fueron disminuidas para las mujeres de forma injustificada en la mayoría de ocasiones: las carreras medían menos metros, los partidos de tenis se jugaban a menos puntos, las vallas que saltaban eran más bajas que las que saltaban los hombres y los terrenos de juego eran más pequeños. Este prejuicio paternalista construyó, en realidad, un deporte de segunda categoría, reducido, el único que podían practicar las mujeres.

Entonces, el deporte moderno quedó definido por la estandarización y por la disposición ética para aceptar las normas establecidas de quien lo practicara. Este necesario cumplimiento de las reglas, puesto que no es posible practicar el deporte de otra manera, se concretó en la idea sentimental del fair-play, el juego limpio, que no era otra cosa que reconocer las normas del juego.

Pero el hecho de que las normas fueran únicas y se cumplieran no garantizaba, ni garantiza la igualdad en la práctica deportiva, sino sólo la estandarización del deporte. En un paso nada sutil y nada desinteresado, desde los primeros momentos de la práctica reglada deportiva se utilizó la igualdad como un paraguas que justificaba todos los resultados obtenidos, hacía listas y clasificaciones, se sabía quién era mejor y quién lo hacía peor. La evidencia del cronómetro, de la cinta métrica no dejaba nunca lugar a dudas.

Por lo tanto el resultado obtenido dependía únicamente de la persona que realizaba el ejercicio, carrera o habilidad que fuera.

Sin embargo, los padres del deporte moderno, –desde su visión patriarcal– eligieron para su disfrute actividades que les eran agradables a ellos, a sus clubes, actividades a su medida. Eran actividades que, en aquellos tiempos –mitad del S XIX– resultaban de difícil acceso a otros colectivos, ya que las mujeres eran excluidas de la práctica deportiva, según decía el reglamento. Además, en las pocas competiciones en las que tomaban parte los resultados eran escasos como consecuencia de la falta de práctica que les estaba prohibida.

De forma que no existía la igualdad que tanto pregonaba la ideología patriarcal que dirigía el deporte moderno: no se podía elegir la actividad –tan solo las que se proponían como estandarizadas–, no había igualdad de acceso –tan solo quienes permitían los reglamentos–, y no cabía ninguna posibilidad de adaptar las actividades para facilitar la práctica.

## **Cambios democráticos en la EF**

El ámbito del deporte practicado a niveles de competición fue el único en el que permaneció la separación de practicantes por sexo, pero evidentemente, la opción de practicar deporte competitivo fue y sigue siendo una elección personal que no puede ser comparada con la obligatoriedad que supone la educación física dentro del sistema educativo.

Sin embargo, actualmente, desde los años 90, hay un común acuerdo sobre qué objetivos debe perseguir la EF en la escuela y éstos no pasan por el rendimiento como eje central, sino la búsqueda de

competencias de tipo básico que enriquezcan el capital motriz de cada persona y que contribuyan de forma positiva a su educación integral y al cuidado de su cuerpo.

Junto con esto, la idea ya aceptada de que no hay deportes específicos para mujeres ni deportes específicos para hombres.

Al respecto debe tenerse en cuenta que la división de actividades deportivas y su organización en federaciones originó una especialización en la práctica y una asignación de roles que supuso, entre otras cosas, que las mujeres no podían practicar la mayoría de los deportes y si los practicaban tendrían que aceptar una versión devaluada de la que hacían los hombres. Así nacieron las categorías masculinas y femeninas en cada deporte e incluso se inventó un deporte “adecuado” para las mujeres, que además realzaba sus cualidades naturales de gracia, ritmo y delicadeza sin deformar sus rasgos femeninos: la gimnasia rítmica.

Es este aspecto de supuesta “adecuación” o no de actividades físicas, donde se apoyaron quienes defendían y defienden la segregación de actividades en la EF, porque los contenidos curriculares de esta materia se apoyaron en los deportes como medio para el desarrollo de sus objetivos. La metodología de la EF escolar está ligada desde sus primeros tiempos a este movimiento deportivo anglosajón y por lo tanto se puede inferir –y comprobar, leyendo cualquier currículo de la materia, especialmente del nivel de Secundaria– que los contenidos, eminentemente deportivos, han sido pensados a favor de un sector de la población escolar –los chicos– y que otro sector de la población –las chicas– queda al margen, por omisión curricular, de todo interés. Para compensar esta gravísima carencia que supuso desatender a la mitad de la población, los currículos añadieron entre sus contenidos una parte de actividades de “expresión corporal”, que no era y no es sino el traslado al mundo escolar del deporte adecuado para las chicas que realzaba sus cualidades sin deformar sus rasgos femeninos. Este es el margen curricular en el que las chicas podrán desarrollar, supuestamente, capacidades en las que sobresalen respecto a sus compañeros, pero que, por otra parte, resulta proporcionalmente muy escaso.<sup>2</sup>

El hecho de que las mujeres no hayan tenido acceso a la actividad deportiva reglada o la EF escolar ha propiciado un menor conocimiento de los deportes pero no una menor competencia motriz en otras tareas motrices. Por otro lado, cuando tuvieron acceso a la enseñanza de la EF encontraron que los contenidos deportivos, técnicas, tácticas y gestos propios de cada deporte, eran objeto de enseñanza, comprensión y evaluación para todo el alumnado, situación que actualmente persiste, lo cual deja a las chicas en una situación inicial de desventaja frente a los chicos, especialmente cuando, como se ha explicado, las actividades a realizar son deportivas.

Este es, en síntesis, el panorama curricular de la EF. Si bien es cierto que ha habido un avance en España, este camino se ha visto cortado como consecuencia de la guerra civil y la posterior dictadura militar que, “... *significó un importante freno al desarrollo de las mujeres que se había ido forjando en el primer tercio del siglo y especialmente en los años de la República*”. (Ballarín:2001)

## **Integración y diferenciación**

### **¿Cómo hacer frente a esta realidad curricular?**

Una de las opciones es emplear como estrategia la enseñanza por grupos de nivel. Una situación común y generalizada se da cuando la o el docente de EF encuentra grupos en los que las capacidades son distintas. Si las capacidades que se persiguen se expresan a través de deportes, en los niveles más altos de competencia se suelen encontrar los chicos, en tanto que los grupos necesitados de un refuerzo inicial están integrados sobre todo por chicas.

Esta es la única razón que justifica la enseñanza segregada en el contexto de la EF. Separar al alumnado por grupos de capacidad no ha de convertirse en una práctica metodológica habitual, ya que esto desvirtúa por completo la intencionalidad para la que está concebida. La tendencia del alumnado es la del favoritismo intragrupal, lo cual en caso de la clase de EF es tanto como decir que el alumnado se separa en grupos por sexos si no hay una intervención docente guiada. Las posibilidades para evitar que esto ocurra son muchas y están suficientemente descritas: desde plantear actividades en las que

diferentes grupos tengan niveles iniciales de capacidad diferente hasta plantear actividades que no estén contextualizadas en deportes. Cuando la situación de desventaja inicial desaparece, los grupos deben ser integrados y la tarea ha de ser común.

Caben tres matizaciones a la estrategia de segregación didáctica por grupos:

1. La estrategia de segregar por grupos no pretende, desde esta óptica, anular las diferencias en el nivel de juego, de destreza o de habilidad en la actividad que se esté tratando. En este punto radica la intencionalidad docente y la correcta aplicación de esta estrategia metodológica.
2. El objetivo de esta estrategia es “capacitar” básicamente al alumnado. Dicho de otra manera, la segregación didáctica se empleará para que el alumnado ejerza su derecho a realizar la actividad, a llevar a cabo la exigencia curricular, que en este caso bien pudiera ser un juego, deporte o una destreza deportiva. En este orden de cosas, se puede considerar a esta estrategia como una adaptación curricular de acceso al currículo, si es que se piensa que éste es un bagaje de riqueza personal que es necesario experimentar.
3. La segregación didáctica ha de practicarse sin menoscabo para el grupo que parte de una situación de desventaja. Hay varias maneras de lesionar el proceso de aprendizaje del alumnado al emplear esta estrategia:
  - Poner el objetivo a conseguir demasiado elevado, fuera del alcance del grupo segregado. Frecuentemente, puede llegarse a este punto cuando la o el docente decide que el grupo segregado estará haciendo la tarea hasta que tenga el mismo nivel que el grupo no segregado.
  - Una interpretación mal entendida de la atención a la diversidad también puede valer de pretexto para aplicar sistemáticamente un tratamiento segregador al alumnado, estableciendo como “especiales” las diferentes capacidades de grupos de alumnas y alumnos.

La corriente partidaria de la segregación educativa, no solo en EF, sino en todo el recorrido curricular de la persona, se apoya en este último punto para proponer y justificar la separación de hombres y mujeres en la educación reglada. Un primer análisis puede poner de manifiesto que esta opción educativa<sup>3</sup>, de fuertes convicciones ideológicas por otro lado, puede menoscabar los derechos de las personas que reciban este tipo de instrucción, pero desde luego, en este tipo de enseñanza no se utiliza la segregación para capacitar básicamente al alumnado en determinadas competencias, sino todo lo contrario, se busca la excelencia diferenciadora de la élite social, invocando precisamente la excepcionalidad de las personas que reciben esa educación y añadiendo a este discurso la necesidad de educar separadamente a chicas y chicos a causa de las mismas razones que llevaron, precisamente, a segregar a las mujeres de la participación deportiva en sus inicios.

Pongamos un ejemplo de buena práctica: se trata de llevar a cabo unas sesiones de EF en las que el tema es un deporte de equipo de los tratados habitualmente en el currículo.

Los chicos parten con la ventaja de haber sido socializados con el elemento deportivo, conocen el balón, han jugado muchas veces y muchas más horas que las chicas y han sido reforzados desde la infancia. “Los niños juegan con balones, las niñas con muñecas”, por lo tanto, adquieren las técnicas necesarias con más rapidez que las chicas.

En este momento, se puede plantear una parte de la sesión segregada para el grupo que necesite más apoyo. Este apoyo consistirá en una información inicial para poder desarrollar la actividad de forma básica; en ningún caso se pretende que el nivel de juego se iguale con el del grupo que tiene más conocimientos, más experiencia acumulada, más hábito de juego y más socialización a través del deporte. El grupo en desventaja de conocimiento adquirirá de esta manera la habilidad básica. Dicho de otra forma, para ejercer el derecho a jugar son necesarias ciertas habilidades básicas que la o el docente debe proporcionar al alumnado. El nivel de juego y cómo se puede tratar que los y las integrantes de un grupo heterogéneo con diferentes niveles de habilidad jueguen juntos, requiere otras estrategias que no son objeto de análisis en este artículo.

Si la estrategia de segregación didáctica persiste con argumentos como “las chicas no pueden jugar con (o contra) los chicos”, “deben ser más agresivas”, “tienen miedo al contacto físico”, “no saltan o no corren tanto como ellos”, discursos en fin que, aparentemente, incapacitan de forma permanente a las chicas, el resultado será que, en efecto las chicas nunca podrán jugar con los chicos, siempre aparecerá un motivo que pueda descartarlas como aptas para la práctica deportiva, pero en realidad la elección la estará haciendo la o el docente, tanto como si decide que el juego sea mixto. Este sería un ejemplo de mala práctica, acomodaticia y poco conflictiva tanto para alumnado como para profesorado, pero sin duda es una opción cuestionable, por cuanto supone establecer una situación, ya no de partida, sino mantenida, que priva al alumnado de una experiencia educativa completa. La idea y la práctica de separar por grupos permanentemente no hace más que distanciar a los componentes de cada grupo y alimentar las diferencias.

## **Integración de la diferencia**

En España hay entre 120 y 150 colegios que optan por la educación separada por sexos, según la Confederación Española de Centros Educativos; el 80% de estos centros es concertado<sup>4</sup> y el resto es privado. Se puede decir que este número constituye una minoría exigua. Lo cierto es que esta es una opción recogida en el ordenamiento legal vigente y por lo tanto estos centros y las familias que forman sus respectivas comunidades educativas ejercen su derecho. Eligen educar a sus hijas e hijos segregándolos del otro sexo.

Sin embargo se plantea un problema de más envergadura cuando la segregación no es elegida, sino padecida. Y esto es lo que ocurre si se mira el tema de la actividad física de las mujeres, su acceso y sus prácticas.

Evitar la segregación de las mujeres- la mitad de la población-, en la actividad física, bien sea curricularmente, bien sea por dificultar el acceso a su práctica, es una cuestión de justicia social que debe ser atendida seriamente por las autoridades públicas, tanto sanitarias, y educativas como deportivas.

Los datos elocuentes constatan que la segregación ha causado efectos negativos en la vida y en la salud de las mujeres y que este es un tema que además de constituir una grave lesión a la igualdad de oportunidades, es un problema de salud pública.

Algunas investigaciones del U.S. Institute of Medicine muestran que las mujeres que practican algún tipo de ejercicio sufren menos depresión que las no practicantes, que simplemente un ejercicio de una a tres horas por semana disminuye el riesgo de cáncer de pecho entre un 20 y un 30%, y que a partir de cuatro horas por semana ese riesgo se reduce en un 60%. También señala que el riesgo de embarazo no deseado es menor entre mujeres jóvenes que practican deportes que entre las que no los practican. Otros datos evidencian que las chicas que participan en algún deporte fuman menos y consumen menos marihuana y cocaína, y que ese consumo disminuye si la práctica deportiva es mayor.

De estos datos se concluye que la práctica por las mujeres de alguna actividad física es altamente beneficiosa. Sin embargo, el informe de la Women's Sports Foundation arroja datos preocupantes sobre los riesgos existentes que se ciernen sobre la salud de las jóvenes americanas.

Entre esas amenazas cabe destacar que la obesidad ha aumentado alarmantemente, pasando de haber una chica obesa por cada 21 en 1970 a una proporción de 1 por cada 6 en 2002; que uno de cada tres cánceres diagnosticados en mujeres es cáncer de pecho; que de los 10 millones de personas que son diagnosticadas de osteoporosis, 8 son mujeres; que el 90% de las víctimas de desordenes alimentarios son chicas, de las cuales el 86% tiene menos de 20 años de edad, que una de cada 10 chicas estudiantes de secundaria ha considerado seriamente el suicidio o que a los 15 años las chicas han sufrido el doble de episodios depresivos que los chicos; que el 29.5% de niñas entre 9 y 12 años fuma habitualmente; que una cuarta parte de las adolescentes sexualmente activas está infectada por algún tipo de enfermedad de transmisión sexual o que USA tiene el índice de embarazos y nacimientos en adolescentes más elevado del mundo industrializado llevándose a cabo el 80% de los nacimientos sin atención médica.

A pesar de lo contundente de estas evidencias y de está suficientemente demostrado que la práctica de actividad física ejerce un beneficio para la salud, las chicas en edad escolar no encuentran motivación suficiente o no tienen oportunidades para participar en deportes a través de equipos o simplemente para hacer actividad física por su cuenta, sin filiación. Una de las razones es que no se encuentran suficientemente incentivadas a hacerlo. Siguiendo con las conclusiones del citado informe, el 50% de las escuelas de secundaria de chicos participa en campeonatos deportivos, pero solo el 33% de las escuelas de secundaria de chicas lo hace y el panorama es similar en todas partes: por ejemplo, en Asturias, en la última convocatoria de los Juegos Deportivos participaron un total de 9957 chicas y 20630 chicos.<sup>5</sup> Esta poca participación en Deporte Escolar se repite en otros países del entorno de España.

¿Qué ocurre para que casi la mitad de la población no encuentre atractivo emplear parte de su tiempo en hacer algo de actividad física a pesar de que es evidente que es algo que les reportaría una mejor calidad de vida? Desde luego, sería demasiado simplista decir que se debe a una decisión individual. Se pueden señalar algunos factores que erosionan la infraestructura necesaria para que las mujeres, desde pequeñas, encuentren atractivo emplear su tiempo haciendo actividades físicas o deportes, entre los cuales están en primer lugar realidades que afectan a toda la población, como es la escasa atención que recibe la materia de EF<sup>6</sup>.

La falta de la atención y promoción del liderazgo de las mujeres en el ámbito deportivo es muy significativa, ya que priva de modelos a las niñas<sup>7</sup>

Por otro lado la persistencia de desigualdades de género en el panorama general de la actividad física y del deporte es abusivo<sup>8</sup>

No hay que olvidar la falta de espacios y la escasez de facilidades. Muchas veces, las chicas se ven simplemente expulsadas a los márgenes de las pistas deportivas de los patios escolares, o en otras muchas, se hace casi obligado el compartir el terreno disponible con grupos de chicos, a pesar de que el horario de usos pueda estar claramente establecido con antelación; no disponer de terreno propio para realizar la actividad frena la iniciativa de la práctica deportiva, ya que introduce elementos de distorsión de la actividad que acaban en la desaparición de la motivación para realizar el deporte y el consecuente abandono.

No podría finalizarse este artículo sin mencionar que las desigualdades económicas ejercen una poderosa influencia en las clases más débiles<sup>9</sup>; muchas de las experiencias deportivas de estas chicas están mediatizadas por la pobreza (falta de recursos para comprar material deportivo, por ejemplo) y la discriminación. La relación entre la práctica deportiva y los buenos resultados escolares es una certeza, y es cierto que los buenos resultados muestran bajas tasas de absentismo y abandono escolar, factores ambos que disminuyen cuando las chicas se apuntan a actividades extraescolares deportivas (Sabo, D., Melnick and Vanfossen, B.1989)

La diferencia existe, pero el debate sobre la necesidad de la educación diferenciada o segregada se crea sobre supuestos pedagógicos, que simplemente ocultan realidades sociales de minorías elitistas que, en su derecho, eligen educarse de una manera exclusivista y excluyente, siendo iguales únicamente entre el grupo que comparte sus mismas características. Las cifras mostradas son más que elocuentes y muestran que la discriminación en el ámbito de la actividad física se ejerce contra las mujeres, contra las minorías y contra los pobres.

Y puestos a diferenciar, se pueden diferenciar grupos y segregarlos, por capacidad, raza, condición social, religión etc. (o en el caso de la EF utilizando criterios de fortaleza, resistencia, flexibilidad, capacidad técnica, coordinación, altura, peso ...) haciendo multitud de grupos homogéneos en los cuales no se encontrase atisbo de diferencia entre los miembros de cada grupo, y buscando actividades "adecuadas" para cada colectivo; sin embargo es infinitamente más enriquecedor convivir con la diferencia, y esto no son sólo palabras: está demostrado que las estudiantes que practican deporte en la educación secundaria aumentan sus aspiraciones sociales y sus deseos de proseguir estudios posteriores (Marsh y Kleitmann, 2003). La educación segregada sólo mira para un grupo, para el cual procura lo mejor, fijando los objetivos exclusivamente en sus intereses, sin embargo uno de los objetivos de la educación tiene que ver con la

generosidad que supone el ejercicio de la convivencia en una sociedad cada vez más abierta, el disponer de recursos personales y sociales para entender, tolerar e integrar las diferencias de todo tipo, y el reto de que nuestro alumnado pueda y sepa afrontar su presente y su futuro en esta realidad es lo que los y las docentes han de perseguir, en este caso, a través de la EF. Educación segregada y educación mixta persiguen modelos diferentes de sociedad.

## Bibliografía

- Ballarín, P (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid, Síntesis.
- Comisión Mujer y Deporte, (2006): *Mujeres en los Órganos de Gobierno de las Organizaciones Deportivas Españolas*. COE.
- García Romero, F.: *Texto de la conferencia El cuerpo de los atletas en la Antigua Grecia*, impartida en el XII Seminario de Arqueología Clásica (Facultad de Geografía e Historia U.C.M.) el día 12 de enero de 2005.
- Gobierno del Principado de Asturias,(2007): *Memoria de participación en los Juegos Deportivos 2006/2007*.
- <http://tematico.asturias.es/juvedep/deportes/deporteescolar/memorias.htm>.
- López Rodríguez, A.(2003): *¿Es la Educación Física, ciencia?* <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 9 - N° 62.
- Marsh, H-W and Kleitmann, S. (2003): *School athletic participation: Mostly gain without pain. Journal of Sport and Exercise Psychology* 25:205-208.
- Morland K, Wing S, Diez Roux A, Poole C. (2002): *Neighborhood characteristic associated with the location of food stores and food service places. Am J Prev Med* 22[1]:23-9).
- Powell LM, Slater S, Chaloupka FJ. (2004): *The relationship between physical activity settings and race, ethnicity, and socioeconomic status. Evidence-Based Preventive Medicine*;1[2]:135-44).
- Sabo, D, Melnick, M y Vanfossen, B (1989): *The Women's Sports Foundation Report: Minorities and Sport*. New York: Women's Sport's Foundation.
- The Women's Sports Foundation, (2004):*The Women's Sports Foundation Report: Her life depends On it: Physical Activity, and the Health and Well-Being of American Girls*. (Informe de la Fundación de Mujeres del Deporte: Su vida – de las chicas- depende de esto: Actividad física y la Salud y el Bienestar de las Chicas Americanas).

## Notas

1. A pesar de que las mujeres no podían intervenir en las Olimpiadas, los testimonios dan fe de que la actividad física era practicada por las mujeres. Bien fuera como acto ritual (las sacerdotisas de Creta saltando al toro) o bien fuera practicando la carrera pedestre, el deporte femenino más practicado en la Antigua Grecia. El máximo exponente está en los Juegos Hereos – de la Diosa Hera- convocados cada cuatro años para muchachas.
2. Por ejemplo en Asturias, supone un bloque de contenidos entre seis existentes (lo cual no quiere decir una sexta parte del tiempo empleado en clase para su impartición). La situación es similar en el resto de las CCAA de España.
3. Opción educativa no discriminatoria, a tenor de lo dictaminado por el Tribunal Supremo. El PAIS, 2 de agosto de 2006.
4. EL PAIS, 2 de Agosto de 2006.
5. Memoria de participación en los Juegos Deportivos de Asturias 2006/2007.
6. EL currículo asturiano para Primaria recoge dos sesiones por semana, cuando anteriormente se contemplaba la posibilidad de impartir tres.
7. Los Premios Príncipe de Asturias de los Deportes, han premiado a lo largo de sus diecinueve ediciones a doce hombres, dos instituciones como la selección brasileña masculina de fútbol y el Tour de Francia, donde la participación de mujeres brilla por su ausencia y al equipo de maratón español, compuesto exclusivamente por hombres.
8. Ninguna mujer ha ejercido hasta la fecha el cargo de presidencia en el Comité Olímpico Español o en el Consejo Superior de Deportes y solo hay una presidenta de federación deportiva en la actualidad.
9. Las Comunidades con mayores porcentajes de residentes afroamericanos tienden a tener menor acceso a parques, zonas verdes, sitios para esparcimiento, para hacer deportes, piscinas públicas y playas.

# IDENTIDADES Y EDUCACIÓN DEL DESEO

**m)** Ciudadanía,  
valores  
y competencias



# ■ CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN. CIVILIZACIÓN Y VALORES

*Silverio Sánchez Corredera*

*Catedrático de Filosofía del IES Emilio Alarcos de Gijón*

*sanchezcorredera@telefonica.net*

Nos proponemos reflexionar sobre el fundamento racional que subyace al nacimiento de una nueva asignatura, la «Educación para la ciudadanía», aparecida envuelta en una tormentosa polémica ideológica. Queremos preguntarnos si acaso tal vez está también envuelta en una verdadera polémica filosófica.

## 1. Ha nacido una asignatura

«Educación para la ciudadanía» (EpC) es una materia que la LOE implanta en Primaria, Secundaria y Bachillerato. El número de horas y los cursos de impartición no son totalmente idénticos en todo el Estado español. Tomamos como referencia estándar la del Principado de Asturias. En 6º de Primaria —en su caso en 5º— dotada con 1,5 horas semanales. En 3º de ESO con 1 hora —algunas autonomías optan por impartirla en cursos inferiores de la ESO—. Tanto la de 6º de Primaria como la de 3º de ESO se llaman «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» (EpCyDH). En 4º de ESO lleva por nombre «Educación ético-cívica» (EEC) con las 2 horas de dotación que ya tenía la anterior Ética —podría tener en algunas autonomías menos horas— (podemos calcular que de esas 2 horas puede ir a parar a la reflexión EpC estricta una media hora). En Bachillerato se introduce en el temario de Filosofía de 1º de bachillerato, con un horario mínimo semanal de 2 horas, con posibilidad de que algunas autonomías le adjudiquen 3 y pueda así seguir manteniendo el estatus horario que ya tenía anteriormente<sup>1</sup>; (podemos calcular igualmente que podrán dedicarse en este nivel a la reflexión EpC una media hora aproximadamente, con lo que tendríamos 3 horas y media semanales sumados todos los años de formación de cualquier ciudadano que llegue al bachillerato).

Esta ley de educación determina, por tanto, que en la enseñanza primaria y secundaria se reciba una instrucción con el objetivo de formar a los alumnos como ciudadanos. ¿Es esto posible y bueno?

Por lo pronto ya han surgido voces que se oponen a esta nueva asignatura. Hay, además, orquestada toda una polémica que puede que esté llamada a ser coyuntural o que quizá esconda un rescoldo de mayor calado. Veamos.

## 2. La polémica. Las causas de la polémica

Entre las causas de la polémica han de reconocerse varios motores propulsores: una razón ideológica estratégica, una razón político-social de influjo profundo (por la transformación histórica que supone), una razón técnica académica (al tener que hacerse un hueco horario nuevo en los planes de estudio) y una posible razón de falta de fundamentación teórica y práctica<sup>2</sup>. Y, si no se tienen claro todos estos planos de discusión, una quinta razón o «sinrazón» consistente en la confusión de ideas al mezclar inconvenientemente estas vertientes anteriores. De ahí la importancia de clarificar los términos del problema.

## 2.1. La polémica ideológica

La polémica ideológica es de corto vuelo, de intereses menores, porque surge circunscrita en el marco del enfrentamiento de los dos partidos mayoritarios de este país, que empieza a resultar endémico ya, al menos en el problema preciso del modelo educativo. Las leyes de educación siguen utilizándose como armas electorales antes que con criterios de Estado: cambian a bandazos siguiendo el ciclo de la alternancia en el poder. Y así estamos: la LOE que deroga la ley anterior *non nata* del partido oponente, la cual derogaba otra anterior del contrincante, que venía a derogar otra: las loe-loce-lode-logse y sus desarrollos varios.

La única profundidad y consistencia que puede tener esta polémica ideológica podremos entenderla en la medida en que más allá de los puros cálculos electoralistas, del puro zancadilleo partidista, se encuentren nexos entre ésta y la polémica con trasfondo político y social, que nos conecta ya con los dos últimos siglos de la historia de España. Si el Partido Popular estuviera defendiendo con ello una cierta idea de España, más religiosa —por ejemplo—, y el PSOE estuviera defendiendo a su vez otra idea distinta, más laica, pongamos por caso, entonces, esto nos llevaría a considerar la confrontación ideológica apuntada como algo de mayor calado, que de todos modos no eximiría a esos partidos del deber de intentar consensuar una política de Estado sobre cuestión tan neurálgica: el modelo educativo.

## 2.2. La polémica político-religiosa

La segunda causa de polémica la situamos, entonces, en que la EpC enlaza con una razón política de influjo profundo, en concreto con una razón político-religiosa. Busquemos la trabazón de los distintos planos de esta polémica.

El catolicismo es la confesión religiosa tradicionalmente mayoritaria en España y fuente de tantos valores solidificados a la vez que germen de rasgos nacionales puestos por muchos en entredicho. En teoría no hay ya un enfrentamiento entre el Estado laico y nuestro secular catolicismo; pero de hecho tenemos ante nosotros, al parecer, resabios de toda una historia que se vuelve difícil de superar o de transformar. La Iglesia católica tiene en España la solera de siglos pero la falta del apoyo mayoritario de la sociedad española en la actualidad. El catolicismo contiene para los españoles muchos y numerosos valores insertos en los esquemas culturales y en las costumbres, pero el modo de poder político-moral institucional que representa la Iglesia católica no conecta ya con la población mayoritaria española ni con las nuevas necesidades. Aunque seamos un país culturalmente católico ya no somos mayoritariamente católicos practicantes, y mucho menos apostólicos y romanos.

Técnicamente, entre la asignatura de Religión y la EpC no hay ninguna confrontación esencial; en todo caso, la misma que puede darse con el resto de materias, en cuanto compiten por un espacio horario. Pero si tenemos en cuenta que, en el esquema de la LOE, la asignatura de Religión ha quedado bien parada, con 15 horas semanales listas para poder atender las necesidades formativas religiosas de los alumnos que lo demanden (9 horas en Primaria, 5 en Secundaria y 1 en Bachillerato) los posibles roces horarios no son ya causa de conflicto alguno.

El problema de esta polémica político-religiosa no conecta con el hecho académico del perfil de las asignaturas de Religión y de EpC, puesto que ambas pueden convivir conjuntamente, y, de hecho, van a hacerlo. El problema real, enconado, procede de una radiación de fondo muy específica: ¿qué cota de poder social y político ha de corresponder a la religión católica en España? En un estado no confesional aunque respetuoso con las creencias religiosas, más si son las mayoritarias, la respuesta debería ser de este tenor: el poder social del catolicismo en España correspondería al proporcional demandado por los fieles en calidad de tales y, en lo que se refiere a la formación religiosa en la escuela, al demandado por las familias; pero sin olvidar que esa demanda ha de ser simétrica con aquella otra parte de la población que pertenece a otra religión o es escéptica, agnóstica o atea o que, incluso, siendo católicos conciben su práctica religiosa de otro modo.

Aunque el problema de la enseñanza religiosa no tiene que ver directamente con las asignaturas ni con planteamientos académicos, sino con la lucha por las cotas de poder de los distintos modelos de

sociedad —que en un régimen democrático deberían tender más temprano que tarde a su entera racionalización, es decir, a la proporcionalidad de sus datos reales—, en definitiva, este problema de fondo acaba traducándose en un problema sobre la asignatura de Religión, no *per se*, insistimos, sino por lo que ésta representa de cota de poder político, es decir de influencia social a través de una red muy numerosa de profesorado específico, de permanencia social a través de los canales estables de que se dispone en las aulas y de medios económicos al rentabilizar millones de euros del presupuesto del Estado para educación. Porque si planteáramos el problema en puridad y en términos de derechos, entonces, de lo que debería tratarse es de dar el debido cauce a la demanda de enseñanza religiosa confesional sin que ello supusiera imposición alguna para el resto. Justamente, este derecho todavía no se ha deslindado con toda justicia porque se soluciona provocando otro problema: para que la asignatura de Religión se desarrolle como la LOE ha previsto —al igual que las leyes anteriores—, el resto de la población española que no demanda religión confesional deberá entretener esas 15 horas de algún modo imaginativo (con «historia y cultura sobre las religiones» —una asignatura que nace como pura sombra de la anterior— y para los que no quieran esto con aquello que cada centro estime oportuno y no discriminatorio —lo que viene a confirmar más el *fatum* de la sombra—), ¿en nombre de que pueda realizarse la libertad religiosa de los católicos practicantes y de que se dé una efectiva igualdad con el resto? Según el esquema consagrado, el resto ha de transigir.

Los defensores de la enseñanza religiosa confesional, en los términos en que ahora se da, no tratan de acceder a una enseñanza religiosa reglada dentro de unos términos políticos que aseguren la libertad de todos los implicados, sino que tratan de imponer un derecho particular convirtiéndolo en necesidad universal. Lo menos importante es el tema de la asignatura de Religión, lo realmente trascendente es continuar reteniendo la cota de poder, una cota que se mantiene contra terceros, claro. La asignatura de Religión, de hecho, en la mayor parte de los casos, ni siquiera se imparte correctamente: los temarios están «laicizados», no se trata tanto de Noé, Abraham, Moisés, Cristo, María, san Pablo, las virtudes teologales y los mandamientos de la ley de Dios cuanto de ver películas —las mismas que se analizan en otras materias— y de realizar trabajos que versan sobre lo humano en lugar de sobre lo divino («mi reino no es de este mundo»). Pero sobre esto nadie ejerce ningún control, ¿es que el obispado puede hacerlo a distancia, sin canales efectivos que conecten con la administración educativa?, ¿es que puede la inspección educativa inmiscuirse en lo que no tiene entera competencia? Este es el grado de racionalidad alcanzado en la organización de esta materia: se pretende que funcione en lo posible como una más, pero el profesorado no es nombrado por la autoridad política sino por la religiosa —en cumplimiento del concordato Iglesia-Estado, todo muy legal, ¿acaso legítimo? —

Si con ello quiere apelarse a la necesidad de instrucción en cultura religiosa, lo que se derivaría de ahí sería una materia general, no confesional, científica, impartida por profesores adecuadamente titulados y dependientes del Ministerio de Educación y en ninguna medida de los obispados. Para ello podría elaborarse un nuevo Concordato, con el Estado romano, en cuanto sería justo que la religión mayoritaria española pudiera ser canalizada con acuerdos específicos para usar los espacios públicos de las instituciones civiles, en coherencia con una tradición que aún pueda seguir viva y, así, poder impartir catequesis y formación católica no sólo en las iglesias sino además en los centros públicos, en horarios propios y en función de las demandas concretas. Lógica que nada tiene que ver con la pretensión de extender la enseñanza religiosa reglada en la escuela a todas las formas religiosas *urbi et orbi*. Porque dar cabida a todas las confesiones religiosas dentro del presupuesto educativo supone una mala aplicación de la libertad religiosa, puesto que ésta viene imponiéndose desde el siglo XIX circunscrita al ámbito de lo privado; sin perjuicio, claro, de que puedan expresarse públicamente como una fuerza moral más, realmente existente, siempre que se respeten los principios políticos de convivencia común.

Un estado no confesional ha de ser respetuoso con las distintas confesiones religiosas, pero cabe un respeto pasivo y un respeto activo. El respeto activo si no puede ser «universal» acaba siendo injusto y parte, en realidad, de un principio falaz: que el Estado ha de ser paternalista. Lo que el Estado ha de ser es *eutáxico*<sup>9</sup> y justo. El respeto pasivo no apadrina ninguna confesionalidad partidista precisamente en nombre de la equidad. Sólo si la sociedad civil mayoritaria posee ya unos flujos religiosos incardinados en las instituciones políticas, en cuanto sean realmente existentes, puede mantenerse un respeto activo por

la religión mayoritaria si se encuentran fórmulas no discriminatorias con el resto. La única razón que es consistente con un respeto positivo hacia una religión concreta —en su caso, hacia varias— vendrá dada por el hecho de que sea mayoritaria y porque sea una realidad dada (en la tradición y en la actualidad). No es lo mismo suprimir derechos que introducirlos nuevos. No es lo mismo lo que afecta a un todo amplio y conjuntado que lo que afecta a muchos pocos disjuntos. Y no es que quieran conculcarse los derechos de las minorías, sino que una cosa son los derechos religiosos y otra distinta los derechos políticos. Pretender extender los derechos de la libertad religiosa a la igualdad de todas las confesiones para hacer uso de las estructuras administrativas políticas aconfesionales es confundir el respeto pasivo (cada cual practique la religión que quiera) con el respeto activo. El respeto activo no puede convertirse en una protección de lo que no compete al Estado y sólo se ejercita hacia aquello que tiene ya unos derechos en marcha, constituidos, que viene a decir: «vamos a seguir protegiendo estos modos religiosos, en cuanto son una realidad heredada que ha de extinguirse por sí misma —en todo caso— y no mediante fuerza externa hostil». Lo que no quiere decir que se le den ventajas y menos en detrimento de los derechos activos de otros. Esto es todo lo que el poder político puede transigir con las fuerzas político-religiosas, si quiere ser equitativa con el conjunto de la sociedad.

El poder político ha de ocuparse de establecer la *eutaxia* (o buen orden) para el conjunto y, por esa razón, amparando de modo pasivo los derechos particulares, en cuanto no contravienen las leyes. Lo que ha de defender activamente el poder judicial, y en general los otros dos poderes, es la aplicación efectiva de las leyes existentes, pero no los posibles futuros derechos, a no ser que pretenda comprometerse en una vía de clara parcialidad. Esto, dicho sin perjuicio de que los poderes políticos y los morales puedan actuar solapándose, como sucede en toda actividad de un partido político. No se trata de establecer fronteras artificiosas sino de definir el campo de juego. Que sean los poderes morales (y político-morales) de esa sociedad, actuando de abajo arriba, los que se ocupen de defender sus derechos activamente, pero no el mismo poder gubernamental, que tiene como obligación representar el bien del conjunto.

Por todo lo anterior, para defender las libertades de opinión y de credo, un estado ha de canalizar los derechos morales basados en la pluralidad, pero sin torpedear los derechos políticos, basados en la unidad de cada sociedad política. Por lo que, en consecuencia, para zanjar históricamente la cuestión de si la enseñanza religiosa confesional debe ser o no asignatura curricular y cuáles y cómo sería, y, consiguientemente, para solucionar las rivalidades que se crean entre distintos modelos morales particulares (católicos, protestantes, islámicos, budistas, escépticos, agnósticos, ateos, etc.) habría que situar la enseñanza religiosa confesional fuera del horario escolar general, en sus lugares apropiados (iglesias, mezquitas...). Y, en su caso, si hay una demanda social importante, habilitar los espacios públicos para seguir dando cabida a una inercia cultural que ha de desaparecer o transformarse por su propio peso y no mediante fuerza parcial alguna. Pero, entonces, los católicos, en el caso de España, podrán seguir con su enseñanza religiosa en la escuela, en nombre de derechos adquiridos, pero sin involucrar en ello a los demás. A su vez, lo que no podrán pretender otras confesiones religiosas es ser protegidas por el Estado, primero, porque el estado es aconfesional, segundo, porque no podría hacerlo sin vulnerar los derechos de los irreligiosos, que también ellos mismos solicitarían una protección simétrica, es decir, una enseñanza atea o agnóstica o alternativa, lo que nos lleva a nuestra idea central: que el Estado ha de trazar las normas equitativas del conjunto pero no actuar a favor de las partes. Ya actúa siempre a favor de alguna parte, materialmente, aunque no se lo proponga, pero se trata de no consagrar formalmente un proteccionismo paternalista que en su sintaxis deviene necesariamente injusto, lo que abundaría en nuevas desigualdades.

Como este fragor de cuestiones es lo que está en la trastienda de nuestra historia, ciertos grupos extremistas católicos están planteando una objeción de conciencia frente a la EpC. ¿Por qué? Porque, según ellos la educación en los valores morales ha de depender de las familias y no del Estado. Estamos, entonces, ante un intento de recortar las funciones del Estado, que tiene como objetivo buscar un común denominador en materia de deberes y de derechos (a la sanidad, a la enseñanza, etc.). Y estamos ante un intento de definir la «moral general»<sup>4</sup> según una visión interesada. ¿Si hace décadas había un coloreado moral católico común que daba unidad a nuestra cultura no ha de educarse, ahora, en ese abanico común de valores cívicos que son imprescindibles? Si hasta ahora no se había concretado una

asignatura formativa en ciudadanía era porque se presuponía que estaba funcionando diluida en todas partes. Hay quienes defienden que así deben seguir las cosas: educar en valores desde todas partes y desde ninguna en concreto. ¿Por qué desde ninguna en concreto?, ¿qué mal puede derivarse de ahí? Sólo se me ocurre el mal del adoctrinamiento parcial y acrítico de un estado manipulador. Pero eso tiene fácil solución: háganse unos objetivos, contenidos y principios de carácter abierto y crítico, añadida a la enseñanza positiva que se quiera asegurar. Y pónganse los educadores formados adecuadamente para este fin. Porque, además, a mi entender, apostar por un modelo transversal, no directo, de educación en valores, supone arriesgarse a la arquitectura de las sombras: que no tienen solidez. Ya sabemos que la educación es cosa de la «tribu» entera y no sólo de la escuela, pero es en la escuela donde ha de cuajar, junto a la educación familiar, de modo concreto, positivo, reglamentado y estructurado racionalmente. Asegurados los valores generales compartidos —por imperativo de los derechos políticos alcanzados—, la familia y la propia responsabilidad de cada sujeto tendrán, por su parte, todo un campo propio de intensificación, de modulación o de superación de lo que pueda entenderse escolar y políticamente por educación moral. La libertad no quedará maltrecha. Insistamos un poco más y pongamos, por ejemplo, que la educación en valores haya de ser algo así como la solución de sal en el agua. Bien. Parecería que no es preciso darle solidez a esta educación porque su naturaleza es permanecer diluida. Sin embargo, lo mismo que se diluye la sal puede dejar de diluirse, además de que pueden diluirse otros elementos nocivos conjuntamente. No hay armonía preestablecida. Por ello, es preciso controlar no sólo moralmente —desde las distintas morales en su juego libre— sino sobre todo políticamente, la solución de valores que una sociedad necesita para sobrevivir idóneamente. Y ello sólo se controla fehacientemente teniendo acceso a los procesos de solución desde los sólidos a los líquidos. De eso se trataría en la educación para la ciudadanía de una sociedad democrática, guiada por criterios comunes políticos y no tan sólo morales. No olvidemos que los criterios políticos son, en definitiva, de carácter formal (igualdad ante la ley, derechos y deberes formales, principios marco regidos por las normas de la comunidad política...) y que, por tanto, por su propia fuerza no tienen un carácter constrictivo anómalo o perverso como pudieran tener algunas tendencias morales —en general, los fundamentalismos— pero estos criterios políticos sí han de ejercer de barrera común general contra las incursiones indeseadas por el conjunto de una sociedad.

### 3. El planteamiento ministerial

Damos por bien establecido que los contenidos de cualquier educación en ciudadanía han de ser un objetivo obligado para una sociedad. Se hará o transversalmente o, además, positivamente. La apuesta de la política educativa española, y de la Unión Europea, es la de que sea hecho positivamente. Lo que ahora actúa ya en múltiples intersticios habrá de quedar, además, fijado en unas asignaturas determinadas (EpCyDH en primaria y secundaria, EEC en 4º de ESO y FyC en bachillerato) dentro del currículo español. Como hemos argumentado más arriba, si esto se hace con las debidas salvaguardas, es una opción educativa mucho más rotunda. Veamos si los requisitos que se demandan críticamente tienen cabida en el planteamiento ministerial.

Entre los principios marco que la LOE pretende en la EpC se cita lo siguiente:

*«La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. Esta nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social.»<sup>5</sup>*

Y, respecto de cómo han de interpretarse los contenidos curriculares se dice lo siguiente:

... «*estos contenidos no se presentan de modo cerrado y definitivo, porque un elemento sustancial de la educación cívica es la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios*»<sup>6</sup>

Finalmente, citaremos esta otra directriz general:

«*Estas recomendaciones internacionales y el mandato constitucional son los ejes que vertebran el currículo de esta materia. La acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia. Además, la identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos en el entorno escolar y social, permitirá que se inicien en la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas*»<sup>7</sup>

El enfoque es pluralista, no parcial ni dogmático. La finalidad general es la de establecer un común denominador de carácter cívico, que pueda conciliarse con el conjunto de corrientes ideológicas y morales legítimas (se sobreentiende). La perspectiva es abierta y se pretende crítica, por tanto, verdadera vacuna contra cualquier interpretación estrecha. Los contenidos de estas nuevas asignaturas quedan definidos en España insistiendo en los valores de la libertad, de la igualdad y de la justicia, y en el conocimiento de las normas e instituciones comunes desde postulados plurales, abiertos y críticos, por tanto, lejos de la dogmática en la que podría caerse pero sin dejar de tomar tierra en unos referentes positivos.

Si ha de sobrevenir algún problema será, parece, no procedente de este enfoque y planteamiento sino de su viabilidad, efectividad y realismo académico. La teoría sobre los principios marco de la EpC es asumible y supone un paso educativo positivo, pero ¿y sus condiciones de existencia, son realistas?

### 3.1. Los errores estratégicos del planteamiento ministerial

El gran problema de la EpC –muy concretamente la asignatura EpCyDH- viene dado por sus insuficientes condiciones de existencia. Debería haber «más ciudadanía». Una asignatura dotada de un horario tan exiguo será relegada por el alumno y secundaria para las familias, tenderá a no tener pretensiones académicas (exigencia, trabajo, peso específico, seriedad, etc.), será rehuida por los profesores (¿quién va a querer trabajar el doble o el triple?: un grupo de una hora ha de ser evaluado igual que el de tres horas) y postergada en las preferencias por su falta de credibilidad académica: pensemos que la relación entre el profesor y los alumnos depende de los ritmos que pueden generarse en el trabajo conjunto y que una hora semanal, que a veces, por fiestas o por otras actividades, será quincenal, arrastrará de por sí un ritmo siempre truncado. Se tratará de una asignatura decorativa, ¿es eso lo que se pretende?

Enmarquemos el análisis en el contexto de lo que es y vale una asignatura cualquiera. No es difícil que cualquier profesional de la enseñanza pueda conceder que los parámetros que deciden el valor de una asignatura son los siguientes:

- 1º) Una asignatura es seria en función de la validez de los objetivos y contenidos que en ella se propongan, en cuanto vienen a cubrir una necesidad formativa o viene a proveer de una utilidad para la vida en sociedad y para el desarrollo personal.
- 2º) Una asignatura tiene valor en función del número de horas con que esté dotada. El horario no sólo se refiere a un curso concreto sino a todo el itinerario de primaria o de secundaria.
- 3º) Una asignatura tiene valor en la medida en que está bien delimitada la competencia del profesor responsable que va a impartirla.

La EpC cumple con el parámetro primero, pero no con los otros dos, si quiere postularse como una asignatura con valor académico, que es el primer requisito para que lo tenga también socialmente: ¿de qué le sirve a una asignatura que se le dé valor social si no lo tiene académicamente? Le sirve, desde luego, para inflar la retórica de las ideologías vacías, y para cubrir alguna apariencias. Ninguna asignatura tiene un horario tan reducido, tan exiguo, ninguna. Y por si esta insuficiencia fuera despreciable, se le añade otra, que viene a desestabilizar gravemente el plan educativo previsto, amenazando con convertirlo

en un «quiero sin querer en mí», un canto al aire, una intención para el escaparate. La segunda gran limitación es la falta de adscripción a un profesorado estable y competente. Si en 3º de la ESO queda abierta tanto al profesorado de Historia como al de Filosofía, el problema no deriva de que alguno de ellos pueda no ser competente sino de que al ser competencia de los dos pasa a ser media competencia o competencia borrosa, si tenemos en cuenta el funcionamiento real, por departamentos, de los centros de educación secundaria. Pero esta cuestión de definición competencial se empeora aún más cuando ven-gamos a reparar que se tratará de una asignatura basculante, no tanto en función de una programación didáctica concreta, sino a merced de las horas y de los huecos finales de relleno de los horarios. Será una asignatura sin crédito curricular, con una programación fantasma por indefendible e inestable —cuando no una programación reinventada cada año a salto de mata—, sin credibilidad para el mismo profesorado y finalmente depreciada escolarmente para los alumnos (que sobre esto han desarrollado un buen olfato) y, por tanto, desprestigiada en la consideración de las familias y de la sociedad.

Es claro que la unidad y conexión de la EpCyDH de 3º de ESO —que enlaza a tanta distancia con la de primaria— y la EEC de 4º quedaría estabilizada a través del departamento de Filosofía, que ya tiene adjudicada esta última. Pero si desde alguna otra óptica —de la que no mentamos ahora sus posibles cri-terios— se quisiera que la asignatura de 3º quedara abierta al departamento de Historia, entonces, sería mejor que se la adjudicaran totalmente sin que el departamento de Filosofía tuviera parte en ello; porque lo fundamental aquí es superar la indefinición en la adscripción, pensando en la viabilidad académica de la asignatura. Lo peor es la indefinición; mejor es el relevo entre departamentos de 3º a 4º de ESO. Y mejor, aún, creemos, la estabilidad y continuidad dentro de un mismo departamento.

Los valores educativos que se pretenden en la LOE al introducir la EpC parece que quedan truncados, asfixiados y ridículos al considerar sus condiciones de existencia. Si éstas no se mejoraran en un futuro próximo la EpC valdrá lo mismo que un globo pinchado.

#### **4. Condiciones idóneas para impartir EpC**

El profesional idóneo para impartir EpC es aquel que posee una formación universitaria con contenidos que conecten de modo natural con los que la EpC pretende desarrollar. Titulados en Derecho, Políticas, Sociología, Historia y Filosofía pueden ser en principio competentes.

La transmisión de una cultura crítica no es sólo competencia de los profesores de Filosofía, por más que para éstos la perspectiva crítica haya de ser una característica ineludible. Los profesores de Lengua, de Literatura, de Historia, de Cultura clásica, de Economía, de Psicología y las demás que conectan con las ciencias humanas han de abordar sus contenidos desde perspectivas críticas además de sobre unas doctrinas científicas más o menos afianzadas. Las asignaturas como Matemáticas, Física, Química, Biología, etc., propias de las llamadas «ciencias duras», no pueden prescindir en ningún caso de la pers-pectiva crítica aunque sí es verdad que pueden circunscribirse en un alto grado mayor que las ciencias humanas a unos contenidos doctrinales ya afianzados y cerrados. Pero estas disciplinas de «ciencias duras» no se proponen en primera instancia —salvo transversalmente— un enfoque de educación integral de la persona, sino que se interesan más por una instrucción aplicada y especializada. Las disciplinas de «humanidades» no pueden sustraerse tanto al hecho de que la instrucción especializada que proveen va a parar además a lo que puede llamarse educación integral, porque no pretende formar filólogos, economistas o historiadores sino personas capaces de integrarse en un mundo en el que han de saber desenvolverse como ciudadanos; mientras que las Matemáticas, la Física, la Química, etc., dadas a cierto nivel, se conciben mejor como introducción a estudios superiores, sin desprestigiar que también contribuyen a aquella formación integral (un ciudadano bien formado necesitará saber leer y comprender bien, necesi-tará desarrollar habilidades intelectuales para que no le engañen (por ejemplo) y necesitará interpretar correctamente las explicaciones del médico sobre el análisis de sangre, para lo que los rudimentos de química le ayudarán sin duda). Podemos resumir el problema diciendo que es precisa una formación de la persona, a través de contenidos que llamaremos de educación «integral», y otra formación dirigida al trabajador, al especialista. Ésta, aunque no es ella misma directamente «integral» es tan integradora como la anterior: ninguna persona puede considerarse bien formada si no lo está para el mundo del trabajo. Así

pues, todas las materias son igualmente integradoras o relevantes a la hora de formar al ciudadano, pero unas más que otras forman bien al futuro especialista bien a la persona en su conjunto.

De este modo, algunas asignaturas tienen una función fundamentalmente propedéutica, sirviendo de introducción a conocimientos superiores, con lo que preparan el camino para que los alumnos elijan su posible futuro profesional especializado. Éstas son las llamadas asignaturas de «ciencias», que por sí mismas no son capaces de instruir en aquellos rudimentos básicos que son precisos para la vida ciudadana o civilizada. Las asignaturas de «humanidades» también contribuyen a formar futuros posibles especialistas (tan «científicos» como los anteriores) pero es bastante obvio que en el nivel básico y medio de estas materias se contribuye fundamentalmente a estructurar cerebros civilizados, que sepan vérselas con procesos discursivos, lingüísticos, comunicativos, expresivos, vitales, valorativos e históricos. Es decir, que forman fundamentalmente para que las «relaciones circulares» entre los seres humanos se den conforme a un modelo civilizatorio determinado; mientras que en el caso de las «ciencias duras» o de las disciplinas técnicas se insiste más en las «relaciones radiales», entre el hombre y la naturaleza, en lo que esta relación tiene de dominio, en el sentido de posesión de conocimientos.

Lo que interesa resaltar aquí es que la EpC no cae del lado de la instrucción especializada sino del lado de la educación genérica: está dirigida a futuros abogados, empresarios o trabajadores, sí, pero no en tanto que tales sino en tanto que viven en una sociedad civilizada. ¿Quién es, entonces, el educador idóneo para impartir EpC? Un titulado en Derecho o en Políticas o en Sociología o en Historia pueden perfectamente abordar el conjunto de sus contenidos, pero le darán necesariamente una tintura ya jurídica, ya sociológica, ya administrativa, ya histórica. Si la EpC está prevista para que atienda a alguna de estas vertientes en detrimento de las otras, habría de venir incluido en los principios curriculares, pero esto no es así. Por tanto, se pretende que la EpC tenga algo de formación jurídica, sociológica, política, histórica y ético-moral y esto no es otra cosa que la misma definición de lo que es la filosofía. El saber filosófico no pretende encerrarse en una categoría de conocimientos propios —aunque posea unos contenidos académicos específicos que dimanen de su tradición: la dialéctica platónica o el concepto de trascendental en Kant, por ejemplo— sino que se ocupa de las conexiones entre los distintos saberes categoriales a través de aquellos conceptos que tienen la cualidad de recorrer esos ámbitos dispersos: las ideas. Y los valores en los que quiere formar la EpC, así como su perspectiva crítica e interdisciplinaria, nos llevan al género de ideas en los que se afina desde hace siglos la reflexión filosófica: la igualdad, la libertad, la justicia, el orden social, la responsabilidad, etc.

¿Es que de estas cuestiones sólo entienden los filósofos? No, de estas cuestiones entiende, habría de entender, todo el mundo, pero aquí hemos de diferenciar entre filosofía mundana y filosofía académica. Rompamos primero la idea de que se trata de una elaboración mala y otra buena, inferior y superior. No, ambas formas de intelección del mundo cubren una vertiente de la realidad. Por un lado se forman los conceptos con los que nos entendemos (de la ciencia, de las técnicas o de la vida cotidiana) o con los que entramos en pugna dialéctica (de la religión, de las costumbres, de la ideología, de las pseudociencias, etc.): es el territorio de la filosofía mundana. Sólo una vez que ésta existe es posible la filosofía académica, que tiene como misión poner en conexión los diversos universos conceptuales, entender sus recorridos y sus génesis, formar teorías explicativas y en ocasiones establecer sistemas de pensamiento capaces de articular el conjunto de conocimientos de un momento histórico dado. La filosofía académica revertirá sobre la filosofía mundana haciéndola más densa, más matizada y con más relieve y, en definitiva, dotándola de estructuras explicativas de mayor recorrido que antes no tenía. Si la filosofía académica resulta ser «filosofía verdadera» contribuirá a la clarificación histórica y civilizatoria conceptual de un momento dado del despliegue de las culturas. Si resultare ser «filosofía falsa» entonces sólo habrá contribuido a multiplicar los puntos de vista de la polémica perpetua en la que crece siempre todo saber filosófico. La idea antropocéntrica de escala cosmológica, propia del geocentrismo, resultó ser falsa, pero la idea gnoseológica de la diferencia entre materia y forma (introducida por Aristóteles) sigue resultando muy fértil.

Quienes crean que la cuestión de los valores ciudadanos no es sólo un tema que se aborda descriptivamente o positivamente sino que es preciso darle una dimensión crítica, genética y enmarcada en un juego de perspectivas categoriales plurales, entonces, echará mano, sin duda, de educadores formados



en la filosofía. A la perspectiva genética y crítica se puede acceder desde la misma filosofía mundana en la que cualquier docente se halla (en teoría, porque habría que tener en cuenta los casos en los que se une la hiperespecialización en una materia al analfabetismo funcional ciudadano), pero al abordaje que exige enclaves heterogéneos sólo quien se ha formado precisamente en esa interterritorialidad, en ese territorio que niega que la distancia entre las ciencias y las letras esté trazada con una raya clara, es el idóneo: el licenciado en filosofía. Y por decirlo brevemente: si la EpC se aborda desde una perspectiva no filosófica, se aseguran buena parte de los contenidos (no todos) que hay que describir y asumir, corriendo algún peligro de que se abandone la perspectiva crítica; y si se aborda desde una perspectiva filosófica (académica) quedan asegurados todos los contenidos y desde luego la perspectiva crítica habrá de adquirir todo su relieve.

Dicho esto, no se trata tanto de subrayar que son los profesores de Filosofía, en tanto sujetos individuales, los idóneos para la impartición de la EpC, cuanto de poner de relieve que es la Filosofía, como institución social, la que ha de estar encargada de afrontar una educación de esas características. Entendemos aquí por institución todo el entramado solidificado que configura el saber filosófico académico, desde las facultades y departamentos de Filosofía hasta las programaciones de las asignaturas filosóficas, pasando por el conjunto de libros y materiales que gravitan en ese entorno. Pero vistas así las cosas podremos decir que «no son todos los que están y no están todos los que son», es decir, que habrá algunos profesores de filosofía mal preparados, al menos como educadores —pero ese es un problema administrativo, no de la filosofía— para impartir EpC y, también, que habrá una parte del profesorado, externo al departamento de Filosofía, que por autodidactismo podrá encarar perfectamente la asignatura de EpC, sobre todo si tenemos en cuenta que los niveles en que nos movemos son elementales. Pero no será indiferente que la programación se haya confeccionado desde criterios propios de los departamentos de Filosofía.

Será un hecho que la EpC de Primaria va a ser impartida por maestros y maestras que tendrán perfecta competencia para abordar el estudio descriptivo de los contenidos correspondientes, partiendo del conocimiento filosófico mundano elemental de estas cuestiones, sobre todo si tenemos en cuenta que el grado de complejidad analítica y el nivel crítico exigible a esta edad es muy pequeño. Lo que no evita que la administración educativa promueva cursos de formación *ad hoc*, para los maestros educadores en EpC, con el fin de que no pierdan de vista la perspectiva general en la que esta materia debería resolverse en sus tramos superiores.

## 5. Dogma, doctrina y crítica

Algunos críticos de la EpC han creído ver el peligro de que esta asignatura se acabe convirtiendo en una nueva dogmática, sustitutoria de la antigua dogmática religiosa. Peligro que siempre se corre, por supuesto. No obstante, con el ánimo de delimitar bien las fronteras entre lo que ha de entenderse por dogmático o no, desarrollamos las siguientes consideraciones:

Se acostumbra a confundir dogma con doctrina, por la vía de la identificación semántica que suele operarse entre lo dogmático y lo doctrinario. Sin embargo hay un modo de defender doctrinas que no tiene por qué incurrir en doctrinarismo en el sentido de dogmatismo. Veamos.

Entendemos por dogma aquella «verdad» que no se somete a revisión ni a crítica; que se impone moral y coactivamente. Las consecuencias que lleva aparejadas son el dogmatismo, el fanatismo, el sectarismo. Y la figura social que le corresponde el dogmático, el doctrinario (adoctrinador acrítico) o el fanático. Por antonomasia, las «verdades» religiosas se presentan como dogmas ante sus fieles.

Entendemos por doctrina aquella «verdad» que se defiende en el contexto de una confrontación con otras. Las tesis de una doctrina están sujetas a cambio y a modulaciones y son por tanto postuladas como «verdades», pero críticas, precisamente porque son el resultado del contraste y de la comparación abierta, frente a la «verdad» del dogma que opera aprióricamente en relación a todo análisis racional posterior. Mientras que la «verdad» doctrinal es una verdad sometida a contraste empírico —y puede ser una verdad efectiva—, la «verdad» del dogma es siempre una presunta verdad, en cuanto que sus fundamentos no son enteramente racionales y menos controlables empíricamente. Las «verdades» que

se derivan de la perspectiva doctrinal son las propias de la ideología crítica (pluralista)<sup>8</sup> —si la ideología es acrítica recae en el esquema de la «verdad» dogmática—, de la ciencia, del sentido común y de la filosofía. La figura social correspondiente es la del ciudadano crítico con ideología, que rebasa el estado de puro escepticismo o eclecticismo o indiferencia. Quien tiene que ver con la defensa de las doctrinas críticas es, por antonomasia, el ciudadano comprometido que ejercita un pensamiento racional «positivo» y asertivo, el de aquel que piensa manchándose las manos. La razón estará sin duda alineada, pero no por ello alienada.

Entendemos por saber crítico el que surge, en el proceso de la duda, de la selección de razones, contrastes y cribas para la revisión de las presuntas verdades y la denuncia de lo falso. Cuando el proceso de selección no decanta materiales «verdaderos» se permanece en el escepticismo o en el nihilismo, conectado en la práctica con el eclecticismo. Pero si el proceso de selección aboca en conclusiones positivas, entonces se procede al asentamiento de doctrinas concretas. La crítica no es un fin sino un medio, un medio ininterrumpido.

De este modo cabe una doctrina que rebaja sus condiciones críticas de tal modo que va a identificarse con el dogma pero cabe también una doctrina que funciona mediante mecanismos críticos reconocibles.

Una crítica filosófica desbocada corre el peligro de convertirse en nihilismo o, cuando menos, en escepticismo. Por otra parte, la continua crítica filosófica no ha de identificarse necesariamente con el escepticismo o el nihilismo, sobre todo si pretende no volverse inoperante y si da importancia especial a la vertiente de la praxis humana, con lo que los *regressus* críticos cognoscitivos han de frenar en algún punto (doctrinal) desde el que poder operar prácticamente y dar curso a los *progressus* que nos hacen tomar tierra de nuevo. Al volver al nivel concreto del que se había partido, la criba cognoscitiva sufrirá la «crítica de los hechos», es decir, se mostrará si lo pensado en los conceptos es materialmente operativo y en qué grado. Frente a la ideología, este mecanismo de subida (*regressus* cognoscitivo, que nos aleja de lo prosaico del mundo en cuanto nos compromete con sus esencias) y de bajada (*progressus* práctico) no contornea sus fronteras desde las doctrinas defendidas de modo fijo sino que las mantiene móviles desde la actividad crítica racional ininterrumpida. Se hace posible, así, defender unas doctrinas frente a otras de modo crítico, de tres modos: 1) bajo una línea de demarcación (la ideología), que no es enteramente crítica, autocrítica; 2) dentro de un cierre categorial<sup>9</sup>: el propio de las ciencias, cuya línea de cierre es máximamente crítica; y 3) sin línea demarcatoria y sin cierre, abierto a una crítica incesante, pero llamada a un mecanismo de ida y vuelta (*regressus* y *progressus*) que ejercita de hecho doctrinas filosóficas definidas, que no caen ni en la dogmática metafísica ni en el nihilismo hipercrítico que borra los caminos de vuelta a las soluciones prácticas.

La EpC es una materia que tiene un claro contorno doctrinal, deseable en las sociedades democráticas —a falta de algo mejor—, y que contiene un objetivo claro de carácter crítico. Pero una mala aplicación de estos presupuestos teóricos puede arrumbar la Epc a territorios dogmáticos, aunque a base de contravenir la misma letra de la ley. Cuando se enseña a los alumnos que la democracia es el modo de gobierno que nos hemos dado, pero no se les diga por qué, y qué otras alternativas hay, y qué distintos conceptos de democracia existen, etc., estaremos pisando el terreno de la doctrina acrítica, es decir, del dogma. Pero de este peligro puede vacunarse la EpC si se enfoca de manera filosófica.

## 6. EpC como educación ético-político-moral

La EpC puede orientarse como una educación cívica de carácter puramente positivo (positivista) encaminada a recubrir las conciencias del alumnado de la moralina hegemónica correspondiente y a adiestrar las conductas con un repertorio de ceremonias de urbanidad. Esto, sin duda, no es despreciable, además de que toda cultura que pretenda sobrevivir está impelida a moldear a sus ciudadanos con la moralidad general vigente. Puede que las personas que han rechazado la EpC desde postulados críticos hayan querido echar fuera de la escuela esta práctica dejándola en los mecanismos de supervivencia de la propia sociedad. Es posible, que siendo así, pudieran tener razón, pero lo que cabe pensar, en definitiva, a este respecto es que todo dependería de las fronteras en las que vinieran a comprenderse los objetivos

moralizadores buscados: si en la descripción positiva de lo que hay a escala histórica o si, de modo negativo, en el adiestramiento servil al servicio de un poder que se mueve a escala ideológica.

Pero cuando se trate de una formación cívica que pueda ser crítica, entonces, sin dudarlo, una sociedad que renuncia a utilizar los canales de la administración educativa estará desperdiciando un medio muy poderoso para conseguir un objetivo deseable: que los navegantes de los estados democráticos modernos conozcan críticamente el barco donde navegan, no sólo para evitar que se pierdan en él sino para hacer posible que esa nave pueda ser reconstruida conforme a planes eutáxicos y justos.

El modo como creemos que mejor encaja la EpC en una educación crítica es entendida como un recorrido dentro de la reflexión ético-político-moral (E-P-M), reflexión central en toda la tradición filosófica. Los otros dos modos principales serían el de la descripción de las actuales estructuras jurídicas y de poder (desde el punto de vista del Derecho o de la Sociología) y el de la descripción de las actuales formaciones sociales en cuanto configuraciones históricas. Pero estas dos perspectivas han de estar presupuestas, en su escala, en toda reflexión E-P-M. Todo hace pensar que la EpC no está prevista como un puro despliegue de conocimientos jurídico-administrativos ni como una insistencia en conocimientos históricos que nos muestren el presente en que vivimos. La EpC viene a ocupar, más bien, el lugar de aquella disciplina que *illo tempore* estaba destinada a la educación de los príncipes, en cuanto que ellos eran los sujetos de la soberanía y, a la vez, el lugar de aquella enseñanza religiosa —moral hegemónica— que permitió decir a Napoleón aquello de que «un cura me ahorra cien gendarmes»; pero ahora en el claro contexto de un sistema político que ha consagrado a los ciudadanos, a todos, en sujetos soberanos, a la vez que libres ya de toda moral hegemónica única omniabarcante. Si este lugar no se llena de un modo directo (político y globalizante) vendrá a llenarse siempre por medios indirectos: parciales y divergentes. Pero aun cuando estos últimos medios están siempre operativos, como signos del genuino pluralismo, ¿es que un Estado —como la España actual— no va a tener un fondo de valores político-morales solidificado suficientemente como para que converja con su misma eutaxia? Renunciar a esta intersección de valores es renunciar a la estabilidad y a la identidad que son precisas para desenvolverse una sociedad como un todo unitario, sin perjuicio de todos los parcialismos que bullan en su interior y que lo enriquezcan. Y, justamente, situarse en este territorio en el que es preciso la síntesis de algún tipo de identidad colectiva dentro de las múltiples y necesarias diversidades supone partir del reconocimiento de las estructuras sociales compartidas en común y hacerlo, a la vez, de un modo crítico, es decir, sujeto a proyectos y valoraciones que tienen que entrar dentro del triple plano de los fenómenos éticos (distributivos), morales (combinatorios e ideológicos) y políticos (atributivos).

### **6.1. ¿Qué entendemos por complejo ético-político-moral (E-P-M)?**

El mundo de los valores E-P-M cabe diferenciarlo del de los valores estéticos, religiosos, epistémicos y meramente utilitarios. Reconocemos valores estéticos: tienen que ver con objetos bellos o salidos del artificio humano aplicado a formas materiales. Reconocemos valores epistémicos mediados por la idea del conocimiento y de lo verdadero frente a lo falso. Reconocemos valores instrumentales prácticos (valores útiles o económicos) y valores religiosos que conectan al sujeto humano con inteligencias y voluntades no humanas (que sean ficticias o reales no importa, ahora). Lo propio de estos valores es que quedan materializados externamente a las relaciones humanas, por más que sean fruto, desde luego, de ellas y así tenemos: el valor de una moneda, de un cuadro de Goya, de un teorema geométrico, de la red de alcantarillado de una población o de un fiel que se prosterna ante objetos sagrados. Es notorio que entre el campo de valores E-P-M y el resto del mundo de valores hay conexiones y dependencias muy claras y continuas, por ejemplo, los más obvios, entre los valores morales y los religiosos o entre los políticos y los útiles. Sin embargo puede mostrarse cómo los valores E-P-M se determinan según una función propia.

Los valores E-P-M sólo cabe atribuirlos a las propias relaciones humanas en cuanto ellas mismas pasan a ser susceptibles de valoración. Estos valores no se materializan en ningún objeto externo ni en ninguna propiedad interna a los sujetos, si no es en las propias relaciones entre ellos, esto es, en los hábitos de los sujetos humanos, en las costumbres de los grupos humanos y en las normas que regulan

la vida política; de modo que el valor reconocido no dependerá de las cualidades encerradas en un objeto sino de las cualidades aquilatadas normativamente en la regulación de las relaciones humanas. El único «objeto» de valor que cabe representar será cada uno de los sujetos corpóreos éticos, cada uno de los grupos morales humanos efectivos y cada uno de los estados políticos. Pero estos «objetos» son a su vez los sujetos o protagonistas de su campo de valores. La esencia de estos valores E-P-M depende de la misma actividad humana mientras que la esencia del resto de valores, aunque queda mediada por la actividad humana, dependerá también de ciertas cualidades objetivas externas a los sujetos corpóreos.

Intentaremos aproximarnos a algunos contenidos esenciales del complejo E-P-M<sup>10</sup>.

### 6.1.1. Etimología de ética y moral

La palabra ética («ethos»: «*ëthos*» —con eta ( $\eta$ )—, y también «*éthos*» —con épsilon ( $\epsilon$ )—) procede del griego, y moral («*mores*») del latín. Cuando en la Grecia clásica hablaban de «*ëthos*» señalaban con ello el «carácter» de una persona, su modo de ser característico, y, cuando hablaban de «*éthos*» apuntaban a sus costumbres y hábitos aprendidos. Había una vertiente que se aplicaba al carácter del sujeto individual (*ëthos*) y otra a lo que se aprendía en sociedad (*éthos*). Tanto Platón como Aristóteles vinieron a señalar la preeminencia del *éthos* social sobre la del *ëthos* particular. Del concepto «*ëthos*» surgiría el actual de «ética» (de la mano de Aristóteles) habiendo fundido una mayor o menor parte del cercano significado apuntado por el «*ëthos*».

En esta línea de formación semántica, cuando Cicerón necesitó expresar esta misma idea platónico-aristotélica, traducirla en definitiva del griego al latín, utilizó el término «*mores*», que significa «costumbres» y que, por tanto, mira más hacia el fenómeno externo y social de las conductas pero sin negar su unión con los caracteres humanos<sup>11</sup>. Tanto el modo de ser característico como las costumbres sociales se venían analizando en este proceso de formación semántica a la luz de las buenas y malas costumbres y de los buenos y malos caracteres.

En la traducción de «ethos» por «mores» tendremos, por tanto, que ética y moral funcionan en un nivel fundamental como palabras sinónimas y, además, que ambos vocablos no son ya puramente descriptivos sino que además se han cargado de una dimensión valorativa que ha nacido con la reflexión filosófica y que viene a desplazar a la antigua axiología homérica y aristocrática. Pero a pesar de esta sinonimia, estaban ya apuntados en su origen dos vertientes que cabía distinguir: lo que se desplazaba hacia la persona individual dotada de determinadas cualidades y lo que revertía sobre el valor y el funcionamiento de las normas asentadas socialmente.

En la historia de estos términos se ha ido entretejiendo una red conceptual que apunta, además de a su sinonimia, a confrontaciones tales como social/individual, vida moral/reflexión ética, exterioridad/conciencia, doctrina/intencionalidad, costumbres prácticas/tratado teórico, etc. Cabe, entonces, preguntarse si tiene sentido alguna diferencia entre ética y moral y, en dicho caso, cuál habría de ser esta distinción (o distinciones).

### 6.1.2. Ética y moral: contenidos flotantes e imprecisos

La ética y la moral se refieren a las cuestiones que se pueden considerar buenas o malas. Las diferencias entre ambas palabras son múltiples: para algunos, la «moral» son los actos que realizamos o las costumbres, y la «ética» el conocimiento sobre el bien y el mal. Para otros, la «moral» procede de las normas sociales y la «ética» de la conciencia de cada cual. La diferencia parece que se inclina a significar la distancia que hay entre lo «práctico» y lo «teórico». Pero el contraste entre teoría y práctica, aunque cómodo, resultaría confuso cuando se presupone que los valores se cocinan en un horno intelectual subjetivo personal que después se aplican o no, mejor o peor, a los actos concretos; porque los valores, antes que cocinarse unilateralmente en la mente de los sujetos pensantes se construyen en la relación de varias conciencias que tienen que evaluar la funcionalidad de normas que se han ido imponiendo en la génesis de las rutinas victoriosas que posibilitan la subsistencia de las sociedades y de sus sujetos participantes. Y por decirlo más concisamente, el sujeto no piensa a través de su propio pensamiento,

aislado y solipsista, sino a través de un pensamiento previamente conformado, y, concretamente, a través de las normas en las que su vida está siempre previamente inserta. La conciencia que teoriza ha sido previamente moldeada por normas ajenas y las normas sólo «valen» si son interiorizadas. Teoría y práctica no se dan aisladas la una sin la otra y, además, hay una teoría social y una práctica individual, así como una reflexión personal y unas prácticas sociales. ¿qué significará, entonces, pretender que la «ética» sea la teoría y la «moral» la práctica, según la interpretación de algunos? Significará, creemos, que se adopta una visión mentalista y psicologista en la construcción de los valores, en lugar de una perspectiva social, histórica y trascendental, como pretendemos defender.

La tesis según la cual puede diferenciarse entre ética y moral en la misma medida en que ha de distinguirse entre teoría y práctica vendría a decir que es el sujeto individual el que piensa (sujeto ético) y es la sociedad el lugar donde vemos las consecuencias de lo que se hace según lo que se piensa (moral social). Veremos que algo de esto hay, pero en otro sentido distinto. Las cosas no se producen siguiendo este modelo que va de la teoría a la práctica, salvo cuando uno hace un recorrido psicologista e individualista. Veamos.

### **6.1.3. Ética, moral y política: contenidos trascendentales**

Decimos que los valores E-P-M los entendemos como sociales, históricos y trascendentales al ser humano. Las características sociales e históricas ponen de relieve que los valores surgen como normas grupales mientras que la característica trascendental señala que los valores no son vistos simplemente como términos absolutamente relativos, sometidos a la vorágine de los acontecimientos cambiantes. En la dimensión trascendental se aúnan los dos polos inextricables capaces de conformar los valores E-P-M: los sujetos individuales capaces de elaborar juicios y los grupos en los que estos sujetos pueden aplicar sus juicios como contexto necesario y apriórico. El a priori no es la conciencia sino la sociedad, aunque dada la sociedad, los valores E-P-M no son posibles sin ese polo singular que es capaz de ponerlos en circulación. Llamamos trascendental no al sujeto puro kantiano sino al sujeto que sólo es posible como miembro de una sociedad, pero que, contra las sociedades de las hormigas o de las abejas, en las relaciones temporales individuo-sociedad se introducen y se despliegan esas realidades que llamamos valores E-P-M. Para una hormiga el alimento podrá ser interpretado (por nosotros) como un «valor útil» y la capacidad de comportarse conforme a su función social (obrero o reproductora) como un «valor social», pero estos valores no aparecen contruidos por las hormigas sino que son cualidades rígidas de su comportamiento, ni tampoco son reconstruidos y modificados con el paso del tiempo sino que siguen una pauta que viene dada tanto al grupo como a los individuos, ni menos los propios individuos van transformándose por anamórfosis como le sucede al *homo sapiens* que transforma su ser natural con su ser político, su ser etológico guiado por pautas rígidas con las normas cambiantes de la sociedad humana y que transforma los ritos que guían su convivencia (rito de apareamiento, etc.) con las ceremonias propias de las creencias y organización del vivir humano. La historia no es algo que pasa sin más, en medio de avatares múltiples sin orden o sin sentido alguno. Como decía Ortega, lo que nos caracteriza es que tenemos historia. Somos historia: vayamos algo más allá de donde nos llevó Ortega. Y en el seno de esta historia, las relaciones circulares entre el grupo y los sujetos individuales son capaces de ir generando estructuras valorativas (además de ciencias, técnicas, ideologías y otros modos de saber) que no están sujetas meramente a las circunstancias sino que pasan a estructurarse conjuntamente con las mallas etológicas, psicológicas, sociológicas, epistemológicas, gnoseológicas, simbólicas y representativas. Fijados unos cortes temporales en la historia, vemos que los sujetos incorporan determinados valores que les definen en tanto son personas; valores que no pueden erradicarse, como una circunstancia accidental, si no es por degeneración o por involución de la persona a la bestia o al psicópata. Ese constitutivo por el cual el animal humano es persona, va haciéndose persona es a lo que nos referimos al hablar de trascendental. Característica esencial que no está tomada de un modelo metafísico porque su formación es histórica, y que tampoco está tomada de un modelo espiritualista porque no aflora desde la interioridad del individuo donde se hallaba ya en ciernes sino de la dialéctica grupo/individuo a través de las normas mediante las cuales ambas partes están unidas. De este modo, así como el fuego, el lenguaje doblemente articulado, la rueda o las matemáticas son irrenunciables una

vez aparecidas, las ideas de libertad, de igualdad y de justicia son del mismo modo irrenunciables para la especie humana, con la diferencia de que sabemos bien lo que es una rueda pero debemos interpretar y construir continuamente lo que pueda entenderse por justicia.

#### 6.1.4. Diferencia consistente entre ética, moral y política

Para retomar bien la distinción entre ética y moral desde el sentido etimológico y de sus usos históricos prácticos, hay que partir del hecho de que el hombre es un ser social. Es imposible separar a las personas de la sociedad, hacerlas o considerarlas absolutamente individuales y, menos, asociales, porque en este caso dejarían de ser personas. Los niños ferinos, criados en estado salvaje entre animales, no los consideramos personas hasta que son socializados, a pesar de pertenecer a la especie *homo sapiens*. Por otra parte, tampoco podemos reducir a las personas a ser una mera parte de la sociedad, perdiendo su realidad individual, porque también dejarían de ser personas. La persona tiene un ser individual pero que es inseparable de su ser social e histórico.

Desde este encuadre mínimo busquemos precisar todo lo que se pueda los planos diversos en los que quepa entender los «valores circulares (sociales)<sup>12</sup>»: los que no se incorporan a un objeto (como los valores estéticos) sino a las propias relaciones sociales en tanto que tales. Más allá de la distinción teórico/práctico una estructura lógica distinta puede servirnos de herramienta conceptual para determinar los distintos planos de la relación entre los individuos y los grupos y para distinguir diferentes tipos de valores en estas relaciones. Encontramos esta herramienta en la lógica de clases.

Si a la sociedad la consideramos como un todo y a los individuos como sus partes, podemos describir esta relación desde la lógica de clases. Lo primero que podemos observar es que las partes no se incluyen en el todo siempre de la misma manera. En unos casos nuestra individualidad apenas se «pierde» al formar parte de un grupo social (como cuando estamos en la cola de un cine o, en otro extremo, cuando nos consideramos miembros de la «humanidad») mientras que en otros procesos quedamos muy «socializados» o fundidos con el grupo (como cuando nos inscribimos para cursar bachillerato o cuando defendemos determinada ideología política).

Estos fenómenos cabe expresarlos en el lenguaje de la lógica indicando que las clases o conjuntos pueden contener a sus elementos de forma distributiva o atributiva. Los sujetos humanos al entrar a formar parte de grupos determinados, lo hacen bajo una lógica atributiva o distributiva. Los individuos dentro de un grupo distributivo mantienen relaciones de equivalencia, mientras que los sujetos que pertenecen a un grupo atributivo no son equivalentes (no son iguales).

Llamaremos éticas a las relaciones que establecen las personas en un plano definido de igualdad, es decir, en tanto son partes de un todo distributivo. Por su parte, las relaciones de las personas a título de partes atributivas de la sociedad se corresponden muy bien con la política porque aquí las relaciones no vienen definidas por la igualdad ética (todos somos personas, las vidas de todos merecen el mismo valor, todos tenemos unos mismos derechos definidos, etc.), aunque estos valores puedan estar presupuestos, sino por responsabilidades tales como ser presidente del gobierno frente a los ministros, guardia de tráfico frente a conductores, profesor frente a alumnos, Hacienda frente a contribuyentes., etc., de modo que el ministro, el guardia, el profesor, el alumno y el contribuyente lo que hacen lo hacen como partes de un todo en donde lo que cuenta no es su actividad personal (por ella misma) sino su función social: gobernar, poner multas, aprobar, pagar impuestos, etc., de manera que esta función social adquiere su valor por aquello que revierte sobre el conjunto de la sociedad, globalmente, atributivamente considerada.

Mientras que la ética persigue la preservación de las vidas individuales y de todos sus derechos correspondientes, dentro de contextos en los que los implicados son tomados como iguales, la política persigue la pervivencia de la sociedad, del Estado, en su conjunto mediante la eutaxia o buen orden general. La eutaxia opera dentro de una finalidad que no coincide con los fines éticos, aunque deba en muchos casos salvaguardarlos, por supuesto; pero no los salvaguarda por criterios éticos sino porque en los criterios jurídicos se han solidificado ya ciertos valores éticos. Por su parte, la eutaxia, no debe confundirse con el concepto de justicia social, porque mientras que la norma universalizadora de la justicia no puede excluir a nadie (en teoría), el buen orden social puede mantenerse mirando a la globalidad y no a todos y cada uno.

En el caso de la política o eutaxia se trata de un «buen orden» mientras que en el caso de la justicia se trata de un «orden bueno». Pero la justicia no es un valor ético como la fortaleza, la veracidad, la generosidad, la amistad, etc. que son susceptibles de ser aplicados distributivamente afectando a todos los implicados en un grupo. O si se prefiere, la justicia sí puede aplicarse distributivamente, en el sentido de hablar de «esta persona es justa y aquella no lo es», pero sólo si por justicia entendemos un valor personal sustentado por alguien concreto, es decir, si hemos traducido el concepto de justicia social en términos éticos. Pero el concepto de justicia no se limita a su ser ético porque cuando hablamos de justicia social nos referimos no a lo que determinado sujeto ejecuta sino a un orden social que ha debido insertar en el orden político global determinados valores procedentes de los valores éticos, pero redefinidos atributivamente. Esta situación paradójica que procede de buscar unir los valores distributivos a la estructura atributiva global es la que desempeñan los grupos morales, que para mayor complejidad, no surgen armónicamente guiados por los mismos criterios y por las mismas jerarquías de valores sino diversos, múltiples y hasta enfrentados entre sí. Definiremos, por tanto, la moral como ese territorio entre los fenómenos políticos y los éticos. La moral nace de las distintas morales, concretas, grupales y enfrentadas en cuanto comparten con la política el fin de ordenar la sociedad ya no sólo, como la política, de arriba abajo, sino sobre todo de abajo arriba. Mientras que la política cuenta instrumentalmente para desarrollar su actividad con las instituciones y con la estructura de la administración del Estado, la moral puede interpretarse como una fuerza final global pero cuyos protagonistas son los grupos y las corrientes diversas que operan en el seno de la sociedad. Estos grupos y corrientes, en cuanto actúan bajo el fin de un orden social que resulte ser el mejor posible, no sólo globalmente sino además teniendo en cuenta a todos y cada una de las partes es a lo que se llama justicia social, que es el campo propio de la moral.

Mientras que la ética está guiada por los valores en torno a la vida y la política en torno a la eutaxia, la moral en una zona de intermediación se ocupa de la justicia social. Podemos definir de un modo un tanto lapidario la justicia social como la suma de la igualdad y de la legalidad, es decir, la suma de las conquistas éticas ya realizadas que nos hacen iguales (como la reciente igualdad occidental entre el varón y la mujer) y del edificio legal donde es posible el Estado y la sociedad; pero estos dos sumandos no se suman solos, por ello el signo “+” forma parte de la fórmula de modo activo porque quien suma son esos sujetos morales que se ocupan en conectar esos dos mundos que pueden muy bien circular bastante alejados (en la privacidad del hogar uno y en la mecánica administrativa el otro). Quien suma es aquel que lucha y defiende la justicia. Suma que se convierte en muy compleja cuando descubrimos que previa a ella se dan otras muchas operaciones en conflicto, nacidas de la pluralidad del mundo de la moral (he aquí uno de los territorios principales de la tan querida libertad); si bien, no hay proyecto moral completo que no aspire finalmente a sumar, a sumar la igualdad y la ley.

## 7. Conclusión

Una civilización se caracteriza por su potencia para irradiar valores. No es posible la perduración de una civilización basada en los valores ciudadanos sin que una masa crítica elevada de ciudadanos se halle comprometida en ellos. El problema viene dado porque de manera creciente los valores ciudadanos son más y más plurales, y, entonces, puede dar la impresión de que ya no procede un centro irradiador responsable de centrifugar estos valores. Pero no nos engañemos, cuanto más plurales son los valores tanto más también ha de solidificar un mínimo universalizante en el cual continuar un proyecto civilizador común.

La EpC nace como una asignatura que pretende contribuir a la eutaxia de los estados democráticos occidentales, aparece como una materia que pretende formar a los sujetos éticos con componentes emocionales e intelectuales que les impliquen en la responsabilidad de aquello que socialmente hay que compartir, pero ¿pretende desplegarse con finalidad de contribuir a la justicia social, es decir, a un orden mejor? Sólo si su ejercicio se transforma en una actividad crítica capaz de comprender bajo su análisis los intereses particulares y partidistas, y de distanciarse de las ideologías políticas, para ponerlas en su lugar, y de trazar líneas de reflexión con capacidad de universalizarse. Sólo bajo la triple óptica de retomar los valores éticos igualitarios, los valores políticos de la legalidad vigente y los valores morales que le son intermediarios podrá ser la EpC una asignatura que ocupe un lugar en la transformación social (que

continuamente hay que replantear) a favor de sistemas más justos. Y esta labor de estudio positivo, de interconexión de vertientes y de crítica del presente es la propia que la filosofía viene desarrollando desde hace siglos en nuestra civilización.

La Educación para la ciudadanía no puede concebirse como una materia consistente, al pretender educar en valores cívicos, si no asume lo mejor del caudal civilizatorio en donde la *politeia*, la *civitas*, la «urbanidad», la ciudadanía de la polis y el espíritu cosmopolita han venido a proyectarse. Puede hacerse más bien incidiendo en los aspectos éticos para fomentar espíritus fuertes y responsables; o puede hacerse más bien recalcando los aspectos políticos para formar espíritus conscientes de sus deberes y derechos públicos; o puede hacerse insistiendo en los proyectos morales de justicia que se diseñan desde distintos idearios —dejando libertad de elección sobre esto— Pero, sin duda, lo mejor vendría dado desde una óptica que contemplara la dialéctica real de los componentes éticos, de los políticos y de los morales, con todos sus descoyuntamientos, sin escorarse hacia ninguno de ellos en particular para no recaer en el moldeamiento ético mecánico, en el adoctrinamiento ideológico plano o en la moralina de un futuro mundo más feliz por más justo pero meramente enunciado. Una educación en valores cívicos no tiene que ser ni una estafa que anuncia pero no provee, ni un mecánico sonsonete de lugares comunes superficiales ni una mera imposición de la legalidad vigente. Tiene que ser una materia con capacidad de ensamblarse en el conjunto del currículo escolar con fuerza (y por tanto con dotación horaria visible), que acabe recorriendo el conjunto de las etapas formativas sin discontinuidades y que de todo ello pueda haber un profesional responsable de referencia que a través de los departamentos, y no sólo de los libros de texto, pueda dar la máxima cohesión y credibilidad al proyecto. En suma, habiendo nacido la EpC tan enfermiza ¿estará anunciando un pronto restablecimiento o más bien el lugar de una cáscara hueca con muy poco, poquísimo fruto? La respuesta a esta cuestión correrá paralela, seguramente, a la mejoría general de la organización y calidad educativa, pero de modo más concreto al afianzamiento de una enseñanza racional, entendida como estructural, instrumental y dotada de contenidos claros. Que además ha de ser troncal en la vida de todo ciudadano. Según creo, las enseñanzas filosóficas han de tender a ocupar en el sistema educativo de las naciones civilizadas un lugar estable y estructural, de modo creciente; coincidiendo así con la declaración de la UNESCO<sup>13</sup>. Una educación racional, que al igual que las matemáticas o la lengua persiga no sólo ciudadanos lectores o técnicos sino la finalidad de que no prosperen los analfabetos funcionales desconocedores de sus responsabilidades ciudadanas y de su dimensión como personas y que haga proliferar un ciudadano común con capacidad de ir transformando como se debe la difícil convivencia de un mundo globalizado y de un Estado más y más complejo.

## Bibliografía

- BUENO, Gustavo:  
*El sentido de la vida. Seis lecturas de filosofía moral*, Oviedo, Pentalfa, 1996.  
*Primer ensayo sobre las categorías de las “Ciencias Políticas”*, Cultural Rioja, Logroño, 1991.  
*Teoría del cierre categorial*, vols. 1-5, Oviedo, Pentalfa, 1992-1993.
- HIDALGO, Alberto: *Ética y moral para el tercer milenio*, Eikasía Ediciones, Oviedo, 2002, págs. 27-32).
- Sánchez Corredera, Silverio:  
«Para una teoría de la Justicia. Cuatro criterios determinantes», *Eikasía. Revista de filosofía*, nº 1, noviembre, 2005. <http://www.revistadefilosofia.com/>.  
«Para una teoría de la Justicia, II. Puntos cardinales de la teoría», *Eikasía. Revista de filosofía*, nº 3, marzo, 2006. <http://www.revistadefilosofia.com/>.  
«Para una teoría de la Justicia, III. El mundo de los valores», *Eikasía. Revista de filosofía*, nº 4, mayo, 2006. <http://www.revistadefilosofia.com/>.  
«Para una teoría de la Justicia, IV. La Igualdad», *Eikasía. Revista de filosofía*, nº 7, noviembre, 2006. <http://www.revistadefilosofia.com/>.



«Para una teoría de la Justicia, V. La Ley», *Eikasía. Revista de filosofía*, II, nº 9, marzo, 2007. <http://www.revistadefilosofia.com/>.

*Jovellanos y el jovellanismo, una perspectiva filosófica*, Oviedo, Pentalfa, 2004, págs. 13-137.

## Notas

1. Cuando se redacta este esquema horario al que nos referimos aquí arriba nos hallamos ante propuestas todavía no cerradas por la Administración. Cualquier aumento horario sobre estas previsiones sería un buen cambio.

2. Un análisis sobre el problema de la fundamentación ha aparecido en BUENO, Gustavo: «Sobre la educación para la ciudadanía democrática», *El Catoblepas, revista crítica del presente*, nº 62, pág. 2. (Revista digital: <http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p02.htm>). Gustavo Bueno no ve en este artículo que esta materia haya nacido con fundamento filosófico claro. Aquí pretendemos mostrar que si se entiende la EpC como una prolongación hacia atrás de la actual Ética, Filosofía e Historia de la filosofía, entonces no hay duda de que de ese modo halla un claro enclave filosófico.

3. Puede aclararse el concepto de *eutaxia* en BUENO, Gustavo: *Primer ensayo sobre las categorías de las "Ciencias Políticas"*, Cultural Rioja, Logroño, 1991.

**Por mi parte he tratado de aplicar este concepto en «Para una teoría de la Justicia, V. La Ley», *Eikasía. Revista de filosofía*, II, nº 9, marzo, 2007, págs. 1-39. <http://www.revistadefilosofia.com/91.pdf>. (véase especialmente págs. 17 y s.) También he tratado de reconstruir el conjunto de las aristas de este rico concepto en «Trama y urdimbre de la teoría E-P-M. I. La urdimbre», *El Catoblepas*, 50-17, abril de 2006. <http://www.nodulo.org/ec/2006/n050p17.htm>.**

4. El concepto de moral ha de conjugarse en plural. No hay moral sino morales, distintas, enfrentadas, parciales. Pero en la medida en que el Estado ha de hacerse cargo de parte de estas fuerzas morales, porque conformarán la propia energía con que gobierna, tiene que canalizar legalmente aquello que resulte de interés público; es decir, el Estado ha de extraer un común denominador generalizable del conjunto de las morales validables realmente existentes. En los regímenes no democráticos suele imponerse una moral hegemónica, aquella que mejor sirve a la *eutaxia* política que se busca; pero en los regímenes democráticos, el Estado no puede tomar partido sino por aquellas morales que sean capaces de conjugarse con la dirección de los derechos ciudadanos, consagrados más políticamente que moralmente.

5. Proyecto de desarrollo curricular de la Educación para la ciudadanía, pág. 1.

6. *Ibid.*, pág. 1.

7. *Ibid.*, pág. 1.

8. La ideología totalmente acrítica se identifica con el fanatismo, pero es posible un gradiente más o menos crítico dentro del pensamiento ideológico (que se caracteriza porque uno ha tomado algún partido práctico en la confrontación social por la lucha por el poder). Ahora bien, la diferencia entre la ideología y la filosofía (lo que explica por qué la filosofía no puede ser mera ideología) es que la ideología lleva a cabo cierres pragmáticos dentro de un círculo de ideas, más allá del cual la crítica deja de funcionar; mientras que la filosofía no cierra nunca la vía a la crítica.

9. Para una correcta comprensión del concepto de «cierre» y de «cierre categorial» que estamos utilizando, BUENO, Gustavo: *Teoría del cierre categorial*, vols. 1-5, Oviedo, Pentalfa, 1992-1993.

10. He tratado de estructurar el primer esbozo de la teoría E-P-M en: «Teoría E-P-M. Definición de ética, política y moral desde el materialismo filosófico», en *Jovellanos y el jovellanismo, una perspectiva filosófica*, Oviedo, Pentalfa, 2004, págs. 13-137. Además, la he aplicado en *Filosofía 1º de bachillerato*, Oviedo, Eikasía, 2004, temas 13 y 17. Y también en *Ética*, 4º de ESO, Oviedo, Eikasía, 2003, tema 2.

Estoy intentado profundizar en esta teoría en (por el momento):

- «Para una teoría de la Justicia. Cuatro criterios determinantes», *Eikasía. Revista de filosofía*, nº 1, noviembre, 2005. <http://www.revistadefilosofia.com/>.

- «Para una teoría de la Justicia, II. Puntos cardinales de la teoría», *Eikasía. Revista de filosofía*, nº 3, marzo, 2006. <http://www.revistadefilosofia.com/>.

- «Para una teoría de la Justicia, III. El mundo de los valores», *Eikasía. Revista de filosofía*, nº 4, mayo, 2006. <http://www.revistadefilosofia.com/>.

- «Para una teoría de la Justicia, IV. La Igualdad», *Eikasía. Revista de filosofía*, II, nº 7, noviembre, 2006. <http://www.revistadefilosofia.com/>.

- «Para una teoría de la Justicia, V. La Ley», *Eikasía. Revista de filosofía*, II, nº 9, marzo, 2007. <http://www.revistadefilosofia.com/>.

11. Puede consultarse el rico análisis que se hace sobre estas diferencias etimológicas en HIDALGO, Alberto: *Ética y moral para el tercer milenio*, Eikasía Ediciones, Oviedo, 2002, págs. 27-32).

12. Sobre las relaciones circulares, radiales y angulares ha de consultarse: BUENO, Gustavo: *El sentido de la vida. Seis lecturas de filosofía moral*, Oviedo, Pentalfa, 1996. Pueden consultarse aquí, también, las diferencias entre ética y moral de la que he partido en la teoría E-P-M y que he tratado de desarrollar.

13. Declaración de Santiago de Chile, 24 de noviembre de 2005, amparada por la UNESCO: «La enseñanza de la filosofía debe mantenerse, defenderse y ampliarse en todo sistema educativo formal donde ya existe, implantarse donde aún no existe, y reponerse donde ha sido dejada de lado por diferentes razones, sean éstas de carácter utilitario, tecnocrático o economicista. Ahí donde la filosofía se imparte, debe ser nombrada explícitamente con la palabra "filosofía" y debe estudiarse en unidades académicas autónomas».

# ■ VALORES, SABERES Y CIUDADANÍA

*Carlos López*

*Profesor de Geografía e Historia. CPR de Gijón*

*carloslo@educastur.princast.es*

Es patente hoy en día un renovado interés en el asunto de la educación en valores y su encuadre en el nuevo esquema organizador del currículo, asentado sobre las competencias. Interés que discurre entre la emancipación de la ética respecto a la religión, por una parte, y la percepción del incremento de miedos y riesgos que genera nuestra sociedad del espectáculo en lo personal y en lo colectivo. Por ello la ética y la ciudadanía se han puesto de moda.

De nuevo se vuelven las miradas a la escuela para saber qué está haciendo, bien o mal, o qué no está haciendo sobre estos temas. Miradas que por su pluralidad (religiosas, laicas, feministas, multiculturales, etc.) generan espacios de tensión que vuelven a levantar disensos profundos, cuando los administradores de la educación ya creían superada esa etapa con la aprobación de la LOE, presentada como la ley de leyes o máxima expresión del consenso.

Sin embargo, la cultura del consenso, -definida en expresión asumida por Puelles Benitez, como una *“especial disposición de ánimo, por la que se otorga mayor protagonismo a las cosas que nos unen”*<sup>1</sup>, y que los hechos posteriores, como relata Alejandro Tiana,<sup>2</sup> demostraron imposible- encontró grandes dificultades por la propia organización del sistema educativo en autonomías, -que puede convertir en retórica la ley central, como por la cara visible del núcleo de la reforma de la LOE, que no es otro que la reforma liberal y democrática frente a la oposición confesional y patriarcal, que resulta ideológicamente marginal en el contexto europeo. La cara oculta de esta reforma es el despliegue del marco de las competencias.

Quedando claro que consenso, disenso y pactos políticos no son cuestión de disposición de ánimo, de humores, o de estados de gracia espiritual o psicológica, sino de otras concordancias, como la manifestación de la voluntad de poder, la búsqueda del consenso ha conllevado, a pesar de pactos con los sindicatos, una importante carga de exclusión tanto del profesorado como de la sociedad civil, lo que en gran medida acarrea el nihilismo y el desprestigio de lo político como vía normal para la democratización de lo escolar.

Los conflictos que esto genera no pueden ser obviados por los docentes, y, aunque no los veamos en el aula, debemos situarnos ante ellos con la mejor disposición para comprender qué está ocurriendo, aprender del pasado, ver nuestros déficits y concluir qué líneas de trabajo se pueden seguir.

## **Nosotros, como parte del problema**

Aprender del pasado quiere decir que tendremos que recurrir a la historia crítica y a herramientas, como la sociología o al aprendizaje en otras fuentes como la genealogía, o la historia de la educación, porque nunca se sabe por dónde soplan los vientos. Y tiene que ser así, porque con frecuencia nuestros esfuerzos, guiados casi exclusivamente por la brújula de la utopía pedagógica, como herramienta básica de nuestra navegación, han naufragado entre las Escilas y las Caribdis de las reformas y las contrarreformas, entre las sirenas y señuelos de lo político, por no saber distanciarnos ante los mitos del “progresismo” y las trampas del “conservadurismo”.

Puede ser ejemplar la autocrítica de Appel<sup>3</sup> y otros autores sobre los errores de nuestras acciones. De ellas se pueden deducir, sin duda, desajustes en los lenguajes, en las formas de transmisión, etc. que pueden ser tomados como asuntos menores; pero también el tipo de análisis, que no facilitaba compren-

der las consecuencias de la escolarización masiva inevitable y los fenómenos políticos de una gestión específica, bien socialdemócrata o bien conservadora.

Puede que el ensamblaje de ambos planos no fuera certeramente avistado y las posiciones de resistencia idealista apuntaron contra todo lo que se movía.

En la situación actual, parece mejor idea seguir el consejo de Appel cuando dice que “no se trata de que asumamos, tal cual, el modelo de liderazgo de la derecha, sino que comprendamos lo que ha hecho la derecha y luego, con sentido táctico y estratégico, nos movilizemos en base a lo que hayamos aprendido”<sup>4</sup>.

Dicho con otras palabras, y porque la historia no se repite y porque parece confirmarse aquella idiotéz de que lo que podía ir mal ha ido peor (la amenaza neoliberal de la autonomía del centro escolar y el cuasi mercado, etc.), hoy la realidad parece mucho más dura, en parte por la desertización de ideas críticas, pero también, y especialmente, porque críticos y postmodernos niegan las posibilidades de cambio en la escuela.

Las profecías se cumplieron y algunos estudiosos de estos devenires, como J.M. Rozada, tenían razón cuando señalaban que el mercado encontraba su pareja en la educación<sup>5</sup>, lo cual era notorio desde un análisis complejo que tuviera en cuenta la “larga duración”, es decir, pensar históricamente los procesos educativos usando instrumentos de la sociología y de la historia.

Por lo tanto nosotros, nuestra óptica, nuestra visión o nuestras cegueras forman parte también del problema escolar, de modo que se vuelve asunto central aclarar y pulir el enfoque con el que abordamos y vemos o no vemos los problemas escolares actuales en el conjunto de las miradas en disputa: el pensamiento tecnocrático, el culturalista, el estudio de lo pequeño o de la hermenéutica de lo micropedagógico, el pensamiento postmoderno, etc. etc.

En este des-concierto, una referencia inevitable de nuestro pensamiento es ubicarnos ante las consecuencias de la crisis del socialismo, que ha supuesto una crítica y renuncia a los grandes relatos y utopías en la educación.

De esta crítica se han derivado corrientes de pensamiento que ven la escuela como un espacio de encrucijadas de culturas y discursos que se rehacen casi constantemente, de modo que la escuela acabaría siendo una narración. Esto es el núcleo de lo que parece configurar el pensamiento postmoderno o postcrítico.

Es comprensible que en esa crítica a nuestra modernidad, -en ese largo viaje a Itaca<sup>6</sup>-, nuestra óptica haya mudado y que además hayamos sido recompensados con nuevos enigmas por beber en otras fuentes, como el papel central del individuo, la visión específica del feminismo, la comprensión de nuevos problemas de la globalidad (feminización de la pobreza, inmigración, ecología, etc.) y nuevas formas de hacer didáctica crítica.

Sin embargo, en el anterior des-concierto, parece existir una coincidencia general en que la crítica a lo pedagógico y el encuentro con lo nuevo casi sin pretenderlo nos acerca a la crítica de algunas claves de nuestra cultura.

Desde nuestra posición de docentes, siempre sometidos a los riesgos y rutinas profesionales, pero en lucha con ellas, nos ha parecido necesario recurrir a lecturas y al estudio de algunos pensadores que ofrecen pistas para entender el pasado y el presente, y que son alternativos y complementarios a nuestra tradición pedagógica.

Este proceso, individual o colectivo y siempre abierto es muy difícil efectuarlo desde las culturas y limitaciones profesionales, previstas para que el profesorado no pueda pensar y ser sujeto consciente de su práctica. Sin embargo, la autoformación y el contraste crítico en colectivos de profesorado permite buscar rutas alternativas en la crítica de la pedagogía y de la cultura.

En este sentido, señala Aróstegui, -autor que ha abierto una línea de crítica frontal a la historia fosilizada-, que la crítica de nuestra cultura no es fruto de un día, sino de un proceso de muchas rupturas. Una de ellas es la del 68, pero también otras rupturas de la contemporaneidad, zigzagueantes y sorprendentes,

considera Aróstegui que culminaron en el “momento axial” de nuestro tiempo, el período 89-91, con la crisis del socialismo soviético.

Desde su crítica a la modernidad, este autor señala que

*“las sociedades postindustriales han llegado a alterar seriamente las estructuras consagradas de la segunda contemporaneidad (la que surgió tras la época de las catástrofes 39-45): las sociedades de clases, la estabilización de la organización productiva, el estado benefactor, la democracia participativa, la regulación productiva, la regulación del mercado. Por lo demás, el foso entre espacios culturales y situaciones socioeconómicas en el planeta se ha profundizado”.<sup>7</sup>*

En su reflexión Aróstegui desafía a la historia monumental y al concepto mismo de “contemporaneidad” con renovadas formas de ver y vivir la historia y la memoria, en lo que él llama la “historia del tiempo presente”, en una línea cercana a las posiciones del filósofo W. Benjamin, del que fluyen desafíos teóricos interesantes en muchos de sus textos, pero especialmente en el conocido “*Sobre el concepto de la historia*”.<sup>8</sup>

Walter Benjamin consideró que la historia, como curso unitario, es una representación del pasado construida por los grupos y clases sociales dominantes, que transmite del pasado solamente aquello que considera relevante dentro de su concepción de la modernidad como historia del progreso.

Contra esta visión, Benjamin previó las consecuencias y avisó del incendio ya antes que sus compañeros Adorno y Horkheimer<sup>9</sup>, considerando las consecuencias del progreso que generó la “era de la catástrofe”, -período de 1914 a 1945, así llamado por Hobsbawm.

Pero junto al progreso y sus catástrofes, el olvido, porque a pesar del imperativo categórico de Adorno (“*orientar el pensamiento y la acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante*”), es patente que la sola crítica de la modernidad no parece haber sido suficiente para evitar la amnesia de nuestra Historia y nuestra Cultura, ni otras catástrofes y genocidios que se siguen consumando en nuestro espacio globalizado.

En este sentido, algunas reflexiones que iremos viendo en este artículo replantean lo que ya escribía tan lúcidamente Benjamin en su tesis VII:

*“Todos los que hasta aquí obtuvieron la victoria participan de ese cortejo triunfal en el que los amos de hoy marchan sobre los cuerpos de los vencidos de ayer. A ese cortejo triunfal, como fue siempre la costumbre, pertenece también el botín. Lo que se define como bienes culturales. Quien profese el materialismo histórico no puede sino contemplarlos con una mirada llena de distancia. Pues, al pensar en su origen como un todo, ¿cómo no estremecerse de espanto? No han nacido del mero esfuerzo de los grandes genios que los crearon sino, al mismo tiempo, de la anónima faena impuesta a los contemporáneos de esos genios. No hay ningún documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie. Y la misma barbarie que los afecta, afecta igualmente el proceso de su transmisión de mano en mano. Por eso el teórico del materialismo histórico se aparta de ellos tanto como le sea posible. Su tarea, cree, es cepillar la historia a contrapelo”<sup>10</sup>*

La otra historia, la de los vencidos, es reivindicada por Benjamin como sombra y contrapunto de la historia de los vencedores en el momento en que la sociedad hace su propia memoria, de modo que la verdadera historia de los vencedores sólo se puede entender desde la historia de los vencidos.

Pues bien, junto a estos elementos de nuestra identidad social (*historia, progreso, catástrofes, olvido, vencedores, vencidos, crisis del socialismo, etc.*), otras claves han irrumpido con serias consecuencias en nuestras formas de ver, que afectan radicalmente a la educación: “es la realidad inequívoca de vivir bajo la preponderancia de los *sujetos y las identidades*”, nos dice Aróstegui.

En este desconcierto, no obstante la certeza de la nueva centralidad de los sujetos e identidades, se ha producido de forma paralela a su génesis y alumbramiento<sup>11</sup> un movimiento de erosión y sospecha sobre este sujeto, que introducido progresivamente como mercancía, ha devenido en ser menos “esencial” y más flexible.

Esto, que en un primer momento ha sido alabado, pronto ha sido contestado no sólo por los defensores del grial de la filosofía académica<sup>12</sup> por la ausencia de una fundamentación y relación con los grandes temas de la filosofía, sino también desde grupos alternativos, movimientos feministas<sup>13</sup> emergentes, grupos críticos altermundistas y de grupos neo o pot-marxistas porque en el momento en que encuentran su propia identidad de víctimas de la civilización o su esencia frente a la razón patriarcal, la nueva (anti)filosofía postmoderna les cuenta que ya no hay esencias o que ya no hay géneros porque son construcciones sociales.

Por lo tanto, la toma de postura ante estas discusiones resultan cruciales para una práctica docente reflexionada y crítica, sobre todo culturalmente informada. No obstante, este proceso ni es diáfano ni lineal, ni parece tener un final feliz. Desde distintos caminos se pretende un “sujeto libre y feliz”, pero el camino que pasa por nuestros linderos promete un sujeto flexible, ágil y abierto a los cambios de la vida, lo cual puede ser una alegría y un canto a su autonomía, pero la otra cara de Jano revela el negativo de un sujeto líquido, mercancía de consumo del mercado de los “yoes”.

Lo mismo puede decirse sobre la sociedad de la información, de la que tantas alabanzas la han mitificado en “sociedad del conocimiento”, o en distopías como megápolis o similares. El filósofo Vattimo alaba una sociedad que se ha hecho transparente por efecto de los medios de comunicación, y sin embargo, duda inmediatamente de su regocijo, cuando, al modo de Lampedusa y su príncipe de Salina, expresa la sospecha que todo ha cambiado para seguir igual en una supuesta “sociedad ¿más transparente?”, y que a la postre, confiesa Vattimo, se revela tan caótica, confusa y opaca<sup>14</sup>, como la anterior.

En resumen, si nosotros somos parte del desconcierto y del desencanto una tarea primera es la crítica de nuestras formas de ver, de nuestro pensamiento, de nuestras formas de izquierda líquida, a la que se refieren algunos autores como Santiago Alba Rico.

Y esto que es empezar de nuevo y otra vez a estudiar los sempiternos problemas de la educación significa renunciar a intentar volar demasiado alto, para volar lo justo y ajustar así el diseño de las herramientas a las dificultades de los problemas en lugar de recurrir a la alquimia de la epistemología para armarnos de un pensamiento en estado puro con el que afrontar las incertidumbres y ver las posibilidades escolares sobre las que de manera singular esparcen muchas dudas postmodernas.

## **La armadura de la ciudadanía: saberes, valores y competencias**

En la búsqueda de soluciones a los problemas educativos y sociales, los poderes nacionales y los europeos han desplegado propuestas que superan ampliamente los espacios del estado nacional porque las reformas actualmente en marcha se engarzan con un auténtico proyecto europeo de educación, construido sobre el consenso y sin que se sepa qué sea realmente lo europeo.

Por eso en estos últimos años y paralelamente al desarrollo natural (o perverso por la creciente privatización) de nuestro sistema educativo y su acomodación a las tendencias centrífugas de las autonomías, se ha producido un movimiento de largo alcance como es su ajuste a los nuevos parámetros europeos. Este proceso, abierto débilmente en Lisboa en 2000, pivota sobre la filosofía de la unificación de dos estrategias de la escolarización de masas, como son la “educación obligatoria” y “la formación técnica”, estableciendo objetivos “precisos”, fijando como metas centrales de la educación lo escrito sin dudas en Lisboa:

“El Consejo ha determinado una serie de prioridades comunes para el futuro, así como el modo en que los *sistemas de educación y formación* deben ayudar a alcanzar el objetivo que la Unión se fijó en Lisboa, a saber: *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”*.”

(Consejo de la UE: 14.02.2001)

Tras esta adhesión al más puro economicismo, se han iniciado estudios que, por una parte, han convenido tal síntesis de “educación y formación” en un marco que define la estructura de referencia en torno a ocho “competencias clave” (Key competences, 2004-nov), tras el proyecto DeSeCo en función de tres

grandes dominios: desarrollo a lo largo de la vida (capital cultural), ejercicio de la ciudadanía activa (capital social) y aptitud para el empleo (capital humano). Por otra parte, el llamamiento para homogeneizar las cualificaciones europeas se planteó dentro de una estrategia de amplias referencias, y, por eso, complementaria de lo universitario -proceso de Bolonia- y de la educación básica.

Esto se concretó en la elaboración del EQF (marco europeo de cualificaciones, 2006) con una propuesta de ocho niveles de cualificación, que por abajo confluyen con los niveles escolares y por arriba con los universitarios y que se presenta como el motor de la nueva arquitectura educativa.

## Competencias y cualificaciones

La importancia de este planteamiento no se debe a su carácter de mera tecnología pedagógica, que



pueda ser insertada en un esquema educativo previo, sino que se trata de un mecanismo estructurante articulado sobre las “cualificaciones profesionales”, y que afecta a todos los niveles escolares, profesionales y universitarios.

Lo que sobre los papeles oficiales se ha presentado como un ajuste menor, aprovechando la cercanía de los nuevos conceptos de referencia (*“competencia es casi como las capacidades, lo demás sigue igual”*, etc. etc.) en la práctica se trata de un reajuste en profundidad de largo alcance, diseñado, como es propio en las reformas tecnocráticas, sin la participación ni consulta al profesorado, convocado únicamente a efectos de oyente obligado. De tal modo que este diseño de despacho iniciado como un caballito puede acabar siendo un dromedario, por desinterés e ignorancia de los protagonistas a los que se hurta la discusión para no activar los demonios domésticos (malestar docente, inseguridad por los cambios, etc.).

De entrada, se debe decir que este reajuste es bastante más que la mera confrontación de discursos pedagógicos, como creen algunos teóricos de la pedagogía.

A todas luces, es bastante más que eso porque lo que se inicia con un ligero cambio de sentido de nuestros textos educativos, acaba dejando fuera de juego, por no funcionales, conceptos y tradiciones de la pedagogía clásica, como la “educación integral” y la educación de la persona, asunto que puede despistar a los lectores que se limiten a hacer una mera lectura “pedagógica” de estos discursos.

En este sentido conviene recordar que nuestra literatura pedagógica clásica, por una parte, y los textos constitucionales y leyes educativas, por otra, condensan sus esencias en los principios que persiguen el **“desarrollo pleno de la personalidad”** y por eso, en el día a día, al alumno, que debe ser considerado como un “sujeto en proceso”,<sup>15</sup> debe ofrecerse todo tipo de saberes y oportunidades de aprendizaje para que él desarrolle su personalidad, sus capacidades, sus habilidades.

En ese esquema consolidado en nuestra tradición escolar, la educación personalizada, dirigida al desarrollo del sujeto libre debe ser la forma educativa central en el quehacer del profesor.

Pues bien, en el nuevo reajuste del sistema de educación estas esencias se diluyen en una orientación de fines, medios y contenidos, pensados ahora desde el ángulo de la formación profesional, porque son reorganizados y sometidos a la prueba de lo práctico y de lo funcional, aspectos que parecen condensarse en un término tan polisémico y ambiguo como el concepto de “competencia”.

Sin embargo, este proceso de sustitución no se efectúa en base a una ruptura manifiesta, sino en base a un cambio casi imperceptible en que los objetivos estratégicos retóricos (“el desarrollo pleno de la personalidad del alumno”) se cierran y mudan en la práctica por otros que pueden garantizar una transición soft, haciendo matrimonio entre contenidos clásicos de las áreas con los marcos de referencia de las competencias.

En este sentido Fernández de Castro, analista histórico del devenir educativo español es tajante al respecto, señalando las consecuencias de colocar la selección como eje central de los objetivos en la etapa final obligatoria o postobligatoria, mientras que, por el contrario, debería garantizarse la escolarización hasta la mayoría de edad ciudadana, a la vez que se deberían cambiar los contenidos tomando como eje el protagonismo al alumno, considerándolo como un sujeto, no como objeto que desarrolla el profesor.<sup>16</sup>

Para completar la reflexión sobre las competencias, enfrentamos en el siguiente cuadro el modelo basado en el enfoque “profesional” con el modelo basado en los objetivos para la escolarización obligatoria, construido desde una enfoque que pone todo el interés en el desarrollo de un sujeto libre y consciente.

Este modelo, defendido por el sociólogo Fernández de Castro, propone que la estructura social educativa debe permitir a los alumnos/as, considerados sujeto en proceso, alcanzar determinados objetivos al final de la escolarización común y obligatoria.

Conviene señalar que no se trata de establecer correspondencias lineales entre competencias y objetivos. No es esa la lectura posible.

### Comparación: modelo profesional y modelo personal

OBJETIVOS DEL MODELO PROFESIONAL	OBJETIVOS DEL MODELO PERSONAL
<b>Interés: adaptación a las profesiones</b>	<b>Interés: el sujeto libre y consciente</b>
Comunicación lingüística	<i>Informarse</i> sobre lo que necesitan conocer para vivir.
Matemática	<i>Representar</i> simbólicamente el objeto de la información.
Conocimiento e interacción con el mundo físico	<i>Significar</i> lo que supone para su vida el objeto representado simbólicamente.
Información y competencia digital,	<i>Producir</i> el proyecto necesario para ajustar el objeto de conocimiento con lo que debería ser la satisfacción de su vida.
Competencia social y ciudadana,	<i>Planificar</i> los comportamientos precisos para realizar el proyecto de vida.
Cultural y artística	<i>Ejecutar</i> lo planificado.
Competencia para aprender a aprender	<i>Modificar</i> la realidad conocida por el alumno/a
Autonomía e iniciativa personal.	<i>Usar</i> lo modificado, transformándose a sí mismo <i>Evaluar</i> toda la actividad de conocer que ha realizado como sujeto libre y consciente.
<b>COMISIÓN EUROPEA</b>	<b>FERNÁNDEZ DE CASTRO<sup>17</sup></b>

Nótese que siendo el horizonte terminal del modelo de las competencias básicas el mismo que el propuesto por este sociólogo, (es decir, lo que “*debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida*”), sin embargo, los caminos para llegar a ello son totalmente contrapuestos. Y ya sabemos por el poeta la importancia de los caminos y el andar que nos definen.

Perrenoud ha visto con certeza algunas fisuras en el modelo de las competencias cuando advierte que “las competencias no son en sí mismas conocimientos” ante la definición en sentido contrario que hace el Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea cuando, suturando la ambigüedad, las define como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes”.

A todas luces y desde distintas visiones se constata que la preocupación central de este proceso viene de lejos y no ha sido cocinado en las fábricas pedagógicas sino desde estudios peculiares de la formación profesional en el concierto de la competitividad globalizada, al calor del primer informe Delors (1993). El origen de este nuevo esquema está en el campo de la formación profesional, en la que ya en el curso 94 se iniciaron proyectos europeos de profesores específicamente sobre “competencias clave”.

Su traducción a la versión “educativa” dulcificó un tanto la dureza profesional para adoptar una vestimenta más humanista y pedagógica, que permitiera un despliegue asumible dentro de las prácticas escolares y que no levantara en armas de manera innecesaria a las banderías pedagógicas. Tarea esta, la de no soliviantar, que parece bastante exitosa incluso ante los críticos más cualificados, para quienes da la impresión de tratarse de una batalla entre dos narraciones, la de las “pedagogías simplificadoras y la de las pedagogías con finalidades éticas y sociales”<sup>18</sup>, sin advertir que las “simplificadoras” o bajas pedagogías pueden desplazar a las altas pedagogías, como la mala moneda desplaza del mercado a la buena.

## Algunas polémicas sobre el nuevo discurso

Conviene recordar que el concepto de competencia, que subordina “objetivos” y “capacidades” no ha sido ajeno al trabajo docente, ya que en buena medida ha organizado los contenidos en algunas áreas, como en lenguas extranjeras, en educación física, en la formación profesional, pero con un fuerte componente de “habilidades o destrezas” (skills) requeridas para hacer determinadas tareas (comunicación en contextos específicos, realización de trabajo en equipo, habilidades personales y sociales). Aunque estas formulaciones no estuvieran exentas de un cierto aire impreciso, la cercanía o el tutelaje de las ciencias matrices garantizaban su control en las soluciones didácticas tecnicistas.

En la formulación actual, el discurso de las competencias, desprovisto de su aura psicopedagógica, tiene un sentido preciso, vinculándose con el mundo profesional y laboral, donde la competencia remite a un conjunto de operaciones concretas aplicadas que permitirán el desarrollo de una actividad profesional; donde la relevancia e interés del conocimiento no viene dada por la tradición educativa académica, (fines, sujeto de la educación, medios, tecnologías, programación, evaluación, etc.) sino por las demandas desde los grupos e intereses diferenciados y en proceso de ajuste permanente, donde prima la adaptación al empleo.

Puede ser interesante recoger algunas posiciones y opiniones respecto al tema de las competencias para valorar algunas claves dichas y otras ocultas.

Para una gran mayoría del profesorado, este giro no parece suponer más que una dificultad literaria leve, aunque la reestructuración suponga otras medidas relativas a la evaluación.

Otros grupos del profesorado quieren pensar con satisfacción silenciosa un cierto regreso a la LOGSE, a la educación para la vida, a la educación utilitaria y a una crítica al academicismo; posiciones que en gran parte entroncan con la tradición ideal-progresista, según conceptualización de R. Cuesta. En este bloque ya se perfila una jugosa recuperación editorial para fabricar recetas y desgloses de competencias por áreas, por transversales, ... y hasta por territorios.



Algún estudio, como el de Sosa Santillán<sup>19</sup>, hace una lectura de las competencias desde los postulados de Vygotski en torno al origen histórico y social de los procesos psicológicos superiores, donde los conocimientos son internalizados a través de varias transformaciones, como la reconstrucción interna, las relaciones interpersonales, la evolución personal y las zonas de desarrollo próximo.

Siguiendo a Carretero relaciona las claves clásicas de la perspectiva constructivista con las competencias explicando que “el conocimiento y las competencias no son una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. La perspectiva constructivista está muy relacionada con las competencias, en tanto éstas se logran en la acción, considerando el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados”

Desde otra perspectiva, Martínez Bonafé<sup>20</sup>, no aprecia (para el caso de la formación del profesorado que aborda en la excelente reseña antes citada) que los aspectos psicopedagógicos de este asunto sean más relevantes que los problemas velados sobre su origen empresarial y el dominio tecnocrático y profesional del que provienen.

En consecuencia, pone todo el acento en la necesidad de desvelar la historicidad (genealogía) del discurso de las competencias y la lucha por la cultura y por el poder simbólico, que significa imponer un nuevo discurso donde el saber ya no puede ser neutral y ajeno a la formas de hacer, de producir o de consumir, sino que será función de la producción y del consumo.

Por eso M. Bonafé, tras sus dudas superficiales sobre el choque de discursos pedagógicos, acaba encontrando algunas claves de estos choques en los usos estratégicos que se pueden hacer más allá de lo pedagógico. Para este autor, estas claves se sitúan en el “temor del Estado a perder el control legitimador de la cualificación profesional”; en que el mercado requiere la máxima precisión de contenidos entre comprador y vendedor de mano de obra; en que la competencia de la educación global no puede ser fruto del “veredicto localista”, es decir, que los sistemas de formación profesional locales (agencias, públicas privadas, etc.) deben someterse a unos estándares globales.

Junto a esta reflexión de Bonafé, donde la veracidad de los “discursos” pedagógicos se encuentra en el enfrentamiento con lo social y aquellos cobran sentido, se pueden ver otras lecturas conciliadoras, como la de Perrenoud, quien ha definido “la competencia como la capacidad de integrar los recursos múltiples cognitivos en la solución y tratamiento de situaciones complejas”, siempre que el alumnado, en el mejor de los casos, sea sometido a situaciones reales y claramente “complejas”. Es decir, siempre que lo “complejo” no se diluya en la simulación del “papel y lápiz” o se trasmute y abarate en simulaciones digitales.

Perrenoud eleva el listón de las exigencias porque para él, son consustanciales a las competencias la presencia de recursos, de conocimientos, y no se puede hablar de competencias sin saberes.

Cuestión que aleja su posición de la de Bolívar Botía<sup>21</sup> que se inclina por una definición más funcional y menos académica, con un regreso a los enfoques transversales de la LOGSE, cuando se adhiere a la versión de competencia que hace el proyecto DeSeCo, donde competencia es “la habilidad para encontrar de modo satisfactorio respuestas ante demandas complejas en un contexto particular”.

Conviene tener en cuenta que en un primer momento de su razonamiento, este autor quiere conciliar en el laboratorio pedagógico el equilibrio entre “saberes” y “aplicación”, o sea entre “recursos y conocimientos”, por una parte, y “situaciones problemáticas”, por otra.

Sin embargo, concluye a lo largo de su análisis en una posición contradictoria. Por una parte, no se entiende que desde su posición humanista no marque distancia crítica frente el predominio que establece el bloque de competencias al servicio del mercado laboral -capital humano-, ante los otros bloques, -capital social y capital cultural. Por otra parte, tras el análisis realista de los pros y los contras, concluye rompiendo su eclecticismo inicial para tomar partido en medio del enfrentamiento que puede producirse, por ejemplo, en un centro de secundaria, entre el “enfoque por competencias” y el “enfoque académico” cuando manifiesta categóricamente que:

*“el currículo español diseñado en las enseñanzas mínimas, no ha logrado integrar las competencias básicas con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada área limitándose a resaltar cómo cada área, dentro de sus tareas habituales, podría contribuir a su consecución”.*<sup>22</sup>

Ante este conflicto entre “saberes” y “competencias” sugiere que la conciliación puede ser posible a través de “la pedagogía de la integración”, tomada del modelo belga, pero cuyas soluciones no aclara. Quizás esto no requiera un viaje tan lejano si las editoriales “pedagógicas” hispanas funcionan a pleno rendimiento, integrando sobre el papel lo blanco y lo negro, argucia del oficio a la que nos tienen ya acostumbrados.

Su intento de conciliar “saberes” y “competencias” le lleva a pensar un currículo organizado sin asignaturas, solución que no explora y cierra, lamentando que *“incidir aquí sería remover uno de los pilares “sagrados” de la división disciplinar y profesional en la secundaria”*.

Tal parece que algunas utopías pedagógicas son persistentes a la erosión y subsisten al margen de la crítica genealógica a los cambios y reformas de implantación vertical.

Porque debe recordarse que estas propuestas no son nuevas, y que en situaciones anteriores dieron lugar a peculiares crisis en la identidad del profesorado, expresadas también por otras banderías pedagógicas con el polisémico y confuso asunto del “malestar docente”, e incluso con la descalificación de balcanización arrojada contra los centros educativos de Secundaria, por quienes imaginaban el centro educativo como un reflejo del “aula-jardín”, bajo el carisma pedagógico del pensamiento interdisciplinar, complejo y que conducido por la eficacia y la eficiencia del management empresarial (psicología de empresa, recursos humanos, etc.) podrían sortear los reductos disciplinares.

La utilización política de estos conflictos (“malestar docente”, etc.) desde 1996 y la aplicación de los milagros del management empresarial en la organización escolar, han provocado paradójicamente un mayor enclaustramiento y lejanía disciplinar, asumida y expresada en casi todos los sectores del profesorado de Secundaria.

Por esto, la mirada a la genealogía de algunas utopías revelan la inutilidad de culpabilizar a las víctimas de la estructura disciplinar tras una implantación educativa derrotada en el choque con los códigos disciplinares de los cuerpos docentes, porque debe saberse y tenerse muy en cuenta que estos códigos, que son construcciones de muy largo alcance, constituyen el hábitus identitario de los cuerpos docentes, como ha estudiado Cuesta (1997 y 1998) en su tesis doctoral.

Cabe señalar finalmente que junto a este giro hacia el enclaustramiento, paralelo a cierta falta de innovación por parte de las administraciones educativas, surgieron también de manera natural propuestas de abandono de la escuela como lugar de cambios posibles, a causa de la crítica a la burocratización y docilidad del profesorado, como ha expresado, entre otros, García Oliva.

No obstante estas dificultades, en el lado opuesto y en el interior de los espacios educativos otros caminos minoritarios han desbrozado ideas y proyectos desde la crítica de la didáctica, -como las propuestas de “desaularizar” el aprendizaje a partir de los problemas sociales relevantes que permiten la confluencia negociada de perspectivas poliédricas y disciplinares en un imaginario de cambio educativo radical-, o desde la apertura a nuevas sensibilidades de movimientos sociales, feministas, homosexuales, ecologistas, etc. frecuentemente presentes a través de organizaciones no gubernamentales.

En esta crisis, la superficialidad de muchas fórmulas pedagógicas pueden sonar bien y coincidir con discursos que buscan formas sugerentes de acomodo ante las incertidumbres.

Incertidumbres y dilemas ante los que nuestra mirada postmoderna suele optar por relativizar las soluciones, alabar el conocimiento leve e impresionista de síntesis rápidas a modo de cultura de quiosco, la escuela como espectáculo, frente a la pesadez del conocimiento académico; colocar los intereses del profesor/a como centro del cambio escolar con tantras sugerentes tomados de la filosofía zen de Osho, o los más cercanos de “aprender a aprender”, “aprender a ser” y “aprender a hacer”. Aunque también el invento sublime de situar lo educativo en el diván psicoanalítico, alejado de lo social o de lo colectivo resulta moda atractiva.

## A modo de conclusión

Como resumen de propuestas para un enfoque, -social e histórico- que quiera entender y actuar sobre los ejes de una didáctica crítica integrando problemas se puede señalar que el futuro desarrollo, ascenso y/o caída del nuevo paradigma de saberes/competencias depende de la combinación de varios factores educativos, sociales y políticos:

A) En primer lugar, la respuesta de la tradición escolar, donde la gestión de los “saberes” conforma una realidad con relativo prestigio –por lo menos con fuerte poder del hábitus profesional-, frente a la amenaza de la cultura líquida, construida cada vez más desde el caos de las fuentes informáticas y desde la cultura del quiosco del capitalismo de ficción.

B) En segundo lugar, el dominio y la gestión de los saberes pasa por el desarrollo de competencias complejas de clara identidad cultural, que se ejercitan, se naturalizan y se socializan también en las aulas y en el trabajo intelectual a lo largo de toda la escolarización. Nótese que estas competencias tienen su origen más en la tradición escolar que en el ejercicio de procedimientos investigadores derivados de la Academia, porque ni el profesor de secundaria ni el de primaria pueden aplicar competencias investigadoras no siendo científicos, sino sólo docentes distantes de la Academia en escala progresivamente creciente. Sin embargo, paradójicamente el profesorado es sujeto con capacidad para reflexionar y experimentar nuevas propuestas teóricas y verificarlas en la práctica y por la práctica, aunque la distancia entre la cultura académica y la cultura empírica y escolar sea creciente, e incluso pueda incrementarse con el desarrollo del paradigma actual de saberes/competencias.

C) A pesar de sus inconvenientes y rutinas la organización del espacio/tiempo por “saberes” resulta ser precisa y clara, mientras que la organización por competencias transversales parece conflictiva, dada la tradición formativa del profesorado.

D) Con otras palabras, los “saberes” están codificados y se enseñan como un texto cifrado, que el profesor desenrolla y expone. No requiere una “investigación” cotidiana para encontrar los saberes que se van a impartir al día siguiente. La paradoja es que los saberes y competencias escolares están emparejados en espacios/tiempos absurdos que las propias disciplinas constituyentes y el sistema educativo no permitirían romper de ninguna manera, so pena de un conflicto grave de identidad profesional; además, una virtud de los saberes escolares es su posible repetición, cuestión que no se puede asegurar en los saberes organizados como competencias profesionales dependientes de un momento singular pero irreplicable.

E) Las competencias, -seguimos a Perrenoud en algunas de estas observaciones-, son identidades de difícil descomposición, existen en estado crudo y no se pueden identificar con un discurso móvil, que es la materia central del trabajo escolar y que, cuando se descomponen, requieren apoyos en los saberes.

F) Los saberes favorecen una evaluación más pura y libre de situaciones emocionales a través de instrumentos de medida, mientras que parece más difícil evaluar las competencias, a no ser que se reduzcan a saberes, dado que las situaciones complejas y reales se escapan a los saberes formalizados y enlatados del manual escolar. En cualquier caso, se podrá admitir la bondad de la premisa mayor, la de acercar los aprendizajes a las realidades sociales, cuestión que habrá de probarse desde esta articulación de saberes/competencias.

G) A su modo, los grupos profesionales “vigilan” la calidad de los saberes, señalando lo correcto y lo heterodoxo, mientras que las competencias están en todos los campos y no parece fácil una vigilancia específica.

Una duda inevitable es cómo alcanzar el aprendizaje de competencias de alto nivel, que se nutren de los saberes “sabios”, de los saberes de alta formalización, ... para esto ¿debería recurrirse a una formación específica, tan de moda actualmente, de tipo psicosocial, como habilidades sociales, enriquecimiento personal, empoderamiento, etc. etc.?

Dada la complejidad de los problemas, cabe apuntar que ningún silencio, ninguna receta pedagógica o ninguna oposición entre conceptos (saberes o competencias, educación o instrucción) es inocente, ni una mera digresión pedagógica.

En cualquier caso, depende especialmente de la comprensión y posicionamiento ante estos problemas por parte del profesorado, de su tradición y de su socialización. Si, por otra parte, se evalúan positivamente algunos elementos propuestos, las salidas a algunas situaciones críticas actuales pasan por desarrollar un marco normativo más ambicioso que el propuesto que debería recoger facilidades para desarrollar los siguientes aspectos:

— el currículo, como compendio de saberes o representaciones sociales, debe construirse prioritariamente sobre la base del pluralismo ideológico y cultural y desde la crítica a la cultura del capitalismo actual, idiotizante del sujeto y expoliador de la naturaleza. Casos como la “feminización de la pobreza”, por ejemplo, asunto introducido en el área de Sociales, no pueden convertirse en meras clases de adorno para apaciguar buenas conciencias, ni en un mero discurso más a juicio de los pedagogos postmodernos.

— cualquier contenido de la cultura escolar, (saberes, métodos y habilidades) debe desarrollarse rompiendo la lógica rutinaria de la producción escolar, creando materiales nuevos y a través de redes sociales y ciudadanas.

— cualquier contenido de la cultura escolar (saberes, métodos y habilidades) debe romper la jaula de hierro crono-espacial de las prácticas escolares haciendo aprendizajes reales, desburocratizando y abriendo los aprendizajes, asunto inevitable si el objetivo es asegurar la aplicación. Por eso, desde cualquier punto de vista parecen incompatibles con cualquier nueva idea pedagógica y resultan insostenibles, tanto el modelo idealista de escuela-jardín en contacto con la naturaleza, trasladada de modelos decimonónicos, como la escuela carcelaria, encerrada en si misma por el patriarcalismo y la confesionalidad religiosa.

## Crítica de nuestras razones postmodernas

“Que la historia no es eso que *pasa* sino eso que *pesa*”  
C. Lerena

Repensar de manera crítica un proceso social y educativo como el anterior exige, como habíamos señalado en el primer apartado, reajustar nuestro pensamiento.

En primer lugar, resulta sorprendente comparar la efervescencia de los contrarrelatos críticos de la década de los 90, con la actual situación de apatía, donde la pedagogía crítica se encastilla en el “deja vu”.

Sin embargo, la genealogía de estos cambios sigue apuntando a las mismas causas, a las pretensiones del mercado laboral y del neoliberalismo, que desde el origen de la LOGSE ya se anunciaban como la llegada de los caballos del apocalipsis.

Lerena, Fernández de Castro, Nico Hirt,<sup>23</sup> Cuesta, Depaepe, Pereyra, etc. etc. por una parte, y Viñao, Escolano, Berrio, Terrón -dentro del bloque de los historiadores de la educación por otra-, contribuyen a aclarar algunos cambios estructurales de lo que Cuesta ha denominado el “modo de educación de masas”.

Incluso algunas reflexiones de estos autores ubican con precisión las coordenadas espaciales e históricas de los fenómenos educativos.

Esto quiere decir que, en primer lugar, se debe acotar el espacio europeo de estas problemáticas para acercarse a una comprensión de las resistencias de los cuerpos docentes, de los grupos religiosos, del significado del rechazo a la constitución europea. Este espacio es diferenciado sustancialmente de los espacios anglosajones (Australia, Canadá, Nueva Zelanda, etc.) con menor tradición estatal y donde los intereses de mercado han celebrado buenas bodas con la educación.

En segundo lugar, sus reflexiones confirman la validez e importancia del espacio educativo como espacio cultural donde se puede y se debe ejercer la acción educativa crítica,<sup>24</sup> sin huir a espacios exóticos de resistencia, sin abandonar los temas viejos y banales de la docencia, de los fines y los medios, de las didácticas, de la organización escolar por otros de origen social, como el trabajo, la seguridad social, etc. o de origen intimista, como las tecnologías psicoanalíticas del “yo” -el docente en el campo lacaniano, etc.-.

En tercer lugar, sus análisis permiten desvelar algunas de las muchas contradicciones internas y externas en este reajuste del modo de educación de masas, de los sectores empresariales frente a los sectores estatales, pero también de los sectores profesionales frente a los populares y de los profesionales y sindicales entre sí. En este sentido Fernández de Castro insiste en diferenciar los aspectos propios del sistema funcionalmente liberal del actual sistema educativo público/estatal, (sobre los que reformistas y radicales podrían o no ponerse de acuerdo) de los que propone la oposición conservadora confesional y patriarcal.<sup>25</sup>

En cuarto lugar, hay un interés especialmente patente y exitoso aportado por los historiadores de la educación en aclarar aspectos centrales de la genealogía de “gramática escolar”, lo cual implica la construcción de un discurso que quiere eliminar suturas, desvelar la ficción triunfal de la escuela como progreso sin fin y que asume la crítica a la escuela como reproductora social, pero no de manera esencialista.

Estos intentos se acercan de alguna manera a la sugerencia de W. Benjamín para el historiador materialista, como la de “ajusticiar y pasar a cuchillo el pasado”, mirando de frente lo hecho, para no repetir los desastres culturales que provocaron la mirada horrorizada del ángel de la historia en el famoso cuadro de Paul Klee.

De las aportaciones que suscita el pensamiento de estos autores hay un elemento sumamente relevante, como es la importancia de los enfoques genealógicos para comprender la complejidad de lo educativo, tanto para los intereses de lo teórico, como de lo práctico.

En este sentido conviene tener en cuenta que lo genealógico y la recuperación de la razón anamnésica no ha sido nunca un fenómeno “localista” del mundo educativo, sino que tomado de los pensadores de la sospecha (Freud, Marx y Nietzsche) fue seguido por Foucault y desplegado incluso en la literatura en una intuición genial, cuando se narra la historia de Macondo, afectado por la peste del olvido. De manera magistral García Márquez usó la razón anamnésica en la crítica de la cultura mediante la descripción que hace de la peste del olvido como peste postmoderna:

**“... cuando el enfermo se acostumbraba a su estado de vigilia, empezaban a borrarse de su memoria los recuerdos de la infancia, luego el nombre y la noción de las cosas, y por último, la identidad de las personas y aún la conciencia del propio ser, hasta hundirse en una especie de idiotez sin pasado”.**<sup>26</sup>

Contra esta idiotez sin pasado, García Márquez recurrió a lo que Benjamin llamó la “débil fuerza mesiánica” que anida en cada generación, otorgando al gitano Melquíades la lectura sabia de la historia como remedio para el olvido de los Buendía. Por eso dice Melquíades que *“las cosas tienen su propia vida. Todo es cuestión de despertarles el ánimo”*, pero a través de la lectura sabia no de la lectura idiotizante.

Hay que estar agradecidos a estas viejas aportaciones de la “pedagogía de la sospecha” y de la crítica cultural sobre la modernidad porque ellas desarrollaron en lo escolar la fundación de un pensamiento crítico.

Sin embargo, aquella pedagogía de la sospecha, -que en su forma de marxismo ortodoxo veía a la escuela como “aparato ideológico del estado”-, se presenta ahora actualizada y reconvertida llegando al extremo de afirmar la imposibilidad de que la escuela y la cultura puedan contribuir al cambio social, ampliando la sospecha más allá de los objetos y tecnologías de la “gramática escolar” y afectando de pleno al núcleo y corazón de la misma institución.

Algunos autores juzgan esta posición quizás de manera excesivamente dura llegando al extremo de ver en ello una adaptación de “viejos discursos ilustrados, en nuevos reaccionarios”, como señala J.L. Molinuevo.<sup>27</sup>

Parecen reproducir, quizás sin saberlo, (o sin decirlo, ya que puede ser moda del pensamiento post no citar a otros autores) algunas tesis de los nuevos filósofos, como Finkelkraut que pervierte la crítica de W. Benjamín quien afirma que todo *“instrumento de cultura lo puede ser a su vez de barbarie”*: Finkelkraut razona que si la sociedad actual se articula sobre la “comunicación”, internet, etc. y su manipulación, la lógica antihegemónica y crítica radical sería el choque radical contra este caballo de Troya de la barbarie en que se convierte la cultura y sus aparatos reproductores, como la escuela.

Extractada de su contexto, tal manejo de los nuevos filósofos excluye un elemento central clave en el pensamiento de Benjamín, como es el sujeto político y moral, que se enfrenta tanto al nihilismo post, como a las disyuntivas del “progreso para la humanidad”, o la “humanidad para el progreso” y que, en nuestro caso, se traduciría en “la escuela para los sujetos libres y no los sujetos para la escuela”.

Contra esta desesperanza de la crítica postmoderna, evidenciada a través de polémicas candentes sobre el fracaso escolar en Francia, algún autor como Rancière alerta de la profundidad de algunas de estas críticas, porque desde la constatación de la construcción de la desigualdad desde la igualdad de oportunidades, se arriba a la crítica a la escuela tanto como al *odio a la democracia*<sup>28</sup>.

Otros muchos autores y docentes mantienen que la escuela también puede desarrollar alguna contribución a la labor civilizadora, que puede afrontar la educación sobre lo pequeño, lo inmediato, el respeto, la compasión, los límites y riesgos de nuestras decisiones en libertad, la responsabilidad... y otras “virtudes”, porque a fin de cuentas, si la escuela no existiera sería peor.

Por eso, en lo cotidiano consideramos que el sistema educativo público no puede renunciar a proporcionar una preparación plena e intelectual para cualquier ejercicio profesional y que la escuela puede y debe hacerse presente contra los más oscuros y velados asuntos de la “barbarie”, como la educación después de Auschwitz<sup>29</sup>, no suficientemente abordados, o abordados frívolamente desde un consumo insensato de imágenes.

Siempre existe el riesgo de que tanto el nacionalismo más integrista y racial, como la globalización descerebrada, instauren nuevos estados de excepción y guerras de cruzada contra las que una educación crítica debe actuar.<sup>30</sup>

Por estas razones, la mirada al magma de los problemas sociales actuales permite criticar y frenar la instalación post en la incertidumbre, porque la explotación y el sufrimiento de los sometidos, de las víctimas, no son inciertas en la globalización actual.

La “pedagogía de la sospecha”, excavando más allá de lo aparente, ha demostrado que las ideas prefijadas y clavadas en el frontispicio de la modernidad acabaron siendo elementos de la hegemonía capitalista y convirtiendo el sistema de educación público en un elemento central de la reproducción social. Pero esto ha sucedido a través de procesos ambivalentes, no lineales, como indican Robert Castel y especialmente Fernández de Castro sobre la transición a la sociedad neoliberal actual:

*“el éxito de la lucha obrera (en el paso del primer capitalismo al sistema neoliberal actual) produce que una parte de la plusvalía se invierta por la mediación del Estado en la mercancía “fuerza de trabajo”, y esta inversión no sólo produce una revalorización del capital humano al mejorar su eficacia productiva y la circulación ampliada del capital, sino también el enriquecimiento de sus propietarios los obreros y con él su mayor consumo y la expansión del mercado correspondiente”*.<sup>31</sup>

Por eso, lo que en un plano estratégico podría exigir la demolición del sistema de educación público, por el contrario, en lo concreto, en el día a día, exige no volver sobre sí misma tal sospecha erosionando toda *metanarrativa*, y negando toda verdad, sustituable por relatos o discursos procreados en encuentros con “otros”, distintos y/o lejanos, encontrados en los espacios alternativos, fronterizos o deslumbrantes de las perpetuas adolescencias que la postmodernidad ha puesto de moda.<sup>32</sup>

Las verdades o relatos del día a día, cobran identidad “progresista” si son parte del velamen del largo viaje por la democratización y la liberación, pero parece que estos mensajes son agua pasada para la pedagogía post que ahora se desborda hacia otras áreas, como expresa Giroux (en “Cruzando límites”, 1997), asunto que recogen Fernando Gil y David Reyero<sup>33</sup>: Giroux llama “fronteriza” a la antes “pedagogía de la sospecha”, ahora reconstruida sobre la invasión de otros espacios epistemológicos provocando una cierta disolución o un éxodo hacia otros campos del saber.

Esta existencia fronteriza, de la que debe alabarse su intrépido “sapere aude”, tiene, sin embargo, repercusiones importantes en las relaciones de la pedagogía con otras ciencias, especialmente con la historia y consecuencias demoledoras en el estatuto teórico de la propia pedagogía, porque aceptado, aunque sea a regañadientes, el ejercicio de la “pedagogía fronteriza” como relato y por lo tanto como lenguaje, no puede en puridad escaparse a la investigación de las funciones propias de cualquier ciencia entendida como “lenguaje” que determina el chequeo de sus tres funciones básicas: la *sintáctica*, la *semántica* y la *pragmática*,<sup>34</sup> que ha fundamentado G. Bueno en su teoría del cierre categorial.

En esta “pedagogía fronteriza”, la función pragmática se refiere a las prácticas de la “comunidad científica” que en su valoración se convierten en un factor retardatario, obstaculizador, representante y ejecutor de la hegemonía dominante, como la escuela misma, encarnación en pequeño de lo mismo; la función sintáctica es irrelevante y digna de toda crítica si pretende reconstruir históricamente alguna especie de gramática universal de la escuela: la pedagogía no necesitaría de la historia de la educación ni de la historia de sí misma; sin embargo, la función semántica pasaría a ser dominante, a hiperdesarrollarse, porque ahora toda la validez se volcaría en los procedimientos sociales de la educación informal, de lo encontrado en la calle de la antiglobalización, de lo alternativo, de la trasgresión, de los procesos educativos inventados en el claro del bosque, de lo antiacadémico, ... y últimamente, -¿por qué no?- en el foso profundo de lo psicoanalítico. En suma, todo lo producido en los espacios de sombra, clandestinos y trasgresores son ahora la materia prima semántica de esta pedagogía fronteriza, susceptibles de presentarse con un envoltorio contrahegemónico, aunque sea en pequeñas dosis.

Contra la crítica postmoderna los autores antes citados -Fernando Gil y David Reyero- señalan que “primar la sospecha generalizada a cualquier pretensión de verdad, esto es, meter todas las verdades en el mismo saco, infantiliza nuestras conciencias críticas, lo pinta todo del mismo color y rompe la imprescindible actitud ilustrada de racionalizar las diferencias, los matices, la búsqueda del mejor argumento, el reflejo preciso de la realidad, etc.” En su favor, recurren a la reflexión de autoridad de Paulo Freire, cuando dice “**Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia al hacerlo**”<sup>35</sup>, afirmación indubitable que condensa toda la dificultad y sentido de un sujeto en proceso de subjetivización a través de los procesos escolares.

Por lo tanto, aún aceptando las argumentaciones postmodernas y situándolas en su límite, - o sea, de que todo pensamiento construido, acotado, elaborado, ... está contaminado de esencialismo o incluso de totalitarismo, Zizek, aunque explosivo en su argumentación, señala en su crítica radical del pensamiento “post” propio del capitalismo del espectáculo cómo lo postmoderno no puede mantener su posición ni consolidar su propio mito si no es *desde la adicción a lo inestable, a lo raro, a lo exótico, al “otro” no como sufriente, sino como diferente, en suma a la performance queer*, “porque la universalización de la adicción significa la radical incertidumbre de cualquier postura subjetiva en la actualidad: **no hay pautas firmes y determinadas; todo tiene que ser reconsiderado una y otra vez**”.<sup>36</sup>

Un buen ejemplo de esta posición puede observarse en el espíritu de “resistente” perpetuo, o, aunque parezca paradójico, en el polo opuesto de los experimentos con uno mismo que relata el filósofo cínico Sloterdijk<sup>37</sup> sobre sus andanzas identitarias en los círculos de Osho, con el cóctel explosivo de la filosofía oriental, la autoayuda y el consumo sexual.

Por lo tanto, queda descartado que las claves de los discursos sociales en la educación estén en los discursos, pero por lo mismo tampoco en las prácticas, en las culturas o gramáticas escolares empíricas por sí mismas, ininteligibles, si, por una parte, no se desvelan las relaciones entre economía y educación en el capitalismo avanzado, si no se desvelan las raíces ideológicas y políticas del deterioro social de la educación y del totalitarismo escolar y si, en tercer lugar, no se parte de la premisa de que la escuela sigue

siendo un lugar de producción cultural que se mueve entre la posibilidad crítica y la realidad de la barbarie que es necesario romper.

Esta triple decisión sobre discursos y prácticas es clave e imprescindible para aclarar el sentido estratégico de lo educativo y los contenidos del día a día ante la incertidumbre y el caos de los discursos post y para imaginar, como protesta, el sujeto libre y consciente de una ciudadanía crítica frente al sujeto convertido en objeto de la ciudadanía estética por la performance sostenida de la educación del espectáculo.

Ante este panorama, lejos del pensamiento postmoderno, autores como Fernández de Castro, Appel, Hirt, Cuesta y compañeros docentes de Fedicaria, IRES, Atlántida, etc. no rehuyen el pensamiento global, ni el análisis de los discursos, pero entendidos como prácticas históricas, incluso autobiográficas contenidas y sin fugas hacia lo psicoanalítico, en todo caso, frenados por las riendas de la memoria y sus abusos, armas que el historiador y el educador crítico deberían velar para el feroz combate contra los monstruos que ha producido la razón moderna y contra las incoherencias de los discursos postmodernos.

Desde esta crítica al enfoque post (también postcrítico), se deduce claramente que los grandes desafíos analizados por Nico Hirt, como la economía dualizada, la flexibilidad del mercado laboral, las innovaciones de las TIC, tanto en la producción, como en la distribución y en la comunicación, son bastante más que meros discursos; que las pedagogías de inspiración economicista y los relatos contrahegemónicos de inspiración ideal-progresista<sup>38</sup> resultaron bastante más que discursos porque como prácticas sociales demandan otros recursos epistemológicos para entenderlos: la lectura desde la dominación, desde la emancipación, desde la acción del mercado o del Estado.

Desde una perspectiva de acción crítica, la clave de estos procesos no viene sólo de la amenaza que el mercado supone para las instituciones educativas a cuenta de la desregulación, sino del papel que se puede esperar del Estado “evanescente”, ante el que, por una parte, se presentan las multinacionales dominadoras del naciente mercado educativo, por otra los nacionalismos europeos de signos diversos (entre los que sobresalen “nuestros” nacionalismos celtibéricos) y por otra los ciudadanos y ciudadanas de grupos sociales profundamente heterogéneos, como el feminismo, el ecologismo, los sindicatos, los inmigrantes, etc.

En su artículo, J.M. Barreal<sup>39</sup> detalla la presión creciente de los lobbys económicos sobre las orientaciones educativas.

A lo escrito por él, cabe resaltar aún más el carácter bifronte del informe Delors, porque su primera versión de 1993, exclusivamente economicista, fue posteriormente dulcificada para facilitar la comprensión de los sectores educativos, traduciendo las ecuaciones planteadas a términos “humanistas”, como “aprender a ser”, “aprender a aprender”, aunque el núcleo de sus propuestas iba ya en la línea de impulsar reformas radicales en los sistemas escolares y universitarios orientadas a potenciar y optimizar la eficacia, la eficiencia, poniéndolos a los pies de la competitividad e innovación en la producción desde el acercamiento al mercado laboral y control de los sistemas educativos.

Éste ha sido, y es, uno de los núcleos de las políticas de consenso entre los socialdemócratas y los conservadores europeos que ahora articulan tanto las directivas centrales como las políticas de muchos estados-nación.

Esto quiere decir que el discurso de la calidad y de la gestión empresarial del currículo debe sustituir a los modelos de inspiración pedagógica humanista, ya que está en juego no tanto, o no sólo, la inclusión social, la integración de la inmigración y la creación en definitiva de ciudadanos, cuanto la consecución de la máxima rentabilidad y competitividad de los sistemas educativos de masas.

Sin embargo, como se constató en la reunión de Lisboa, marzo 2000, a lo largo de la década de los 90, las resistencias y rutinas de los sistemas educativos europeos poco o nada permitieron avanzar en la dirección sugerida por el comisariado de Edith Cresson, (asunto señalado por Nico Hirt) lo cual no deja de ser un éxito aparente contrahegemónico, no imputable a los discursos críticos, sino a las fuerzas de las rutinas estatales y a la falta de credibilidad de estas propuestas ante las clases medias profesionales, dominantes en la gestión del capital simbólico.



Ante un panorama de sistemas educativos incontrolados y abandonados a su aire, por las presiones de los lobbys de la OCDE y de la OMC Bruselas desplegó en varios observatorios europeos estudios comparativos de la productividad (innovación y competitividad) europea frente a la norteamericana, pero especialmente frente al sistema chino organizado desde el capitalismo de estado, dispuesto a engullirse todo bajo la solución mágica de “un país, dos sistemas”, capitalista y comunista.

Bajo el nuevo comisariado de Viviane Reding se llegó a la cumbre de Lisboa, presidida por la obsesión de la competitividad, donde se tomaron las primeras orientaciones y propuestas que dieron paso al proyecto Europa 2010, basado en el e-learning, la formación permanente, la cualificación y la evaluación.

Esto abre paso al acoso y derribo de los sistemas educativos obligatorios y universitarios basados en las tradiciones culturalistas, donde el saber ocupa lugares centrales, energías y financiación costosa. Un curso académico de un alumno universitario europeo suponía en los estudios de Delors un automóvil menos vendido.

En resumen, utilitarismo y rentabilidad son los criterios que fraguan el ajuste en el modelo pedagógico basado en las “competencias”, que pasan a ser los organizadores de los contenidos, no determinado tanto por las habilidades, conocimientos y los valores necesarios para ejercer una ciudadanía responsable y crítica, sino al servicio del estilo de vida del productor flexible y del consumidor, según la definición de este proceso apuntada por Nico Hirt: “Los tres ejes de la mercantilización escolar”: *formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriendo el aparato escolar a la conquista de los mercados*”.

## Ciudadanía y ética en la educación “global” europea

“... en el momento en que el mundo se ha convertido en uno solo, parece que nadie tiene la menor intención de ser ciudadano del mundo y opta por su barrio, su tribu, su pueblo o su nación contra la historia. .. Parece como si hoy en día no hubiera más que dos opciones posibles: o ser un hombre en la historia o ser chamula, armenio, croata o kurdo contra ella. ... La historia, como expone Hanna Arendt no encontró nada sagrado en la abstracta desnudez de los seres humanos. No encontró otro rincón en el que instalarlos que el campo de concentración, la prisión o la cámara de gas. Desde entonces los hombres saben muy bien que nada hay tan peligroso como ser tan sólo un ser humano en la historia”.

C. Fernández Liria: *El materialismo*, 1998, 324.

El entramado del currículo basado en las “competencias”, puede llegar a ser casi una obra maestra en la construcción de los currículos europeos, porque sin entrar en ningún currículo nacional, sin ser concéntrico, los puede afectar a todos desde su relación tangencial.

Junto a esta fuerza topológica, la segunda virtud de esta construcción de la ingeniería social se debe a que hasta ahora la materia prima de la educación obligatoria se había asimilado a conceptos, a saberes, que nutrían las didácticas clásicas a través de la transposición desde las ciencias matrices universitarias. Heredados de la academia, los saberes, filtrados por los códigos profesionales que constituyen el hábitus del cuerpo profesional, como señala R. Cuesta<sup>40</sup> en su tesis, han sido la clave del modo de educación elitista, pero también en la transición hacia la educación masiva.

Sin embargo, en esta fase avanzada del modo de educación tecnocrático de masas, la articulación sobre las competencias básicas presenta un replanteamiento formal, basado en la crítica del academismo, en la necesidad de educar para la vida de manera realista y pragmática, estableciendo el modelo educativo sobre las ocho competencias básicas difundidas en toda Europa.

Por prevención, se señala que estas competencias básicas “no deben interpretarse como si fuesen los aprendizajes mínimos comunes. De hecho, los currículos incluyen un conjunto de aprendizajes deseables, más amplios, de los que puedan considerarse mínimos en sentido estricto. La principal contribución de

las competencias básicas consiste en orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible”, según documento del MEC.

Pero hablar de “competencias” y “saberes”, no es tanto un asunto pedagógico, sino eminentemente sociológico<sup>41</sup> ya que los saberes “son representaciones sociales”, y la movilidad de los saberes, tanto como la formación y la evaluación de las competencias, asegura Perrenoud, son riesgos vitales para las organizaciones y las sociedades humanas. Sobre esto es bien sabido que, según el pensamiento de Bourdieu, los saberes y las competencias juegan un papel fundamental en las estrategias de distinción, de selección y orientación en la vida escolar y profesional. Asunto que también tienen muy claro los dispositivos españoles de la educación patriarcal y confesional.

En suma, es la lucha por la distinción a través del capital simbólico y cultural que se produce en un marco español y europeo, trabado por la globalización (inmigración, feminización de la pobreza, etc.) a la vez que contradicciones internas (crisis de la constitución europea, crisis de las autonomías, etc.) demandan un incremento del proteccionismo, provocando un corrimiento de opinión masiva hacia posiciones de rechazo del inmigrante sublevado (éxito de Sarkozy) y de mantenimiento del status, asunto desarrollado por algunos sociólogos sensibles con la dolorida clase media, como Gil Calvo y Alain de Botton.<sup>42</sup>

En este escenario, efectuada la crítica a la ciudadanía clásica “ilustrada” (inculpada en todos los excesos del asalto a la razón, como el gulag, el holocausto e Hiroshima y las nuevas guerras humanitarias, etc.) se desarrollan nuevas formas de ser o estar, nuevas formas de subjetividad, en que lo biopolítico explica un doble proceso: la invasión por lo político de los espacios más recónditos de las formas y estilos de vida, a la vez que el individualismo narcisista desplaza lo social.

Proceso bifronte que afecta al tradicional ejercicio de los derechos humanos y sociales en la “sociedad del riesgo”, en la que el capital humano es reconstruido hacia la diversidad y la heterogeneidad (proceso iniciado en la escuela) y donde el interés por la autogestión del empleo y de la formación para el cambio a nuevos empleos pasa a ser un recurso irrenunciable del trabajador, tal como recoge R. Sennet<sup>43</sup> en sus estudios de sociología del trabajo a propósito de la crisis del paternalismo fordista de la IBM, tras las crisis de los años 70.

Así, en este juego del ganapierde, la individualización, la “sociedad de los individuos”, proceso inevitable de la segunda modernidad, como ha estudiado Norbert Elías,<sup>44</sup> se amalgama, para bien y para mal en la actual sociedad del capitalismo de ficción y del espectáculo, con la corrosión de los derechos sociales y el ataque a la negociación colectiva.

Pero en la “sociedad de los individuos”, Alvarez Uría<sup>45</sup> percibe la clave del individualismo, en la psicologización del yo, proceso alcanzado en el intervalo de las guerras mundiales y que no alude tanto “*al sujeto con problemas mentales, cuanto a un proceso de apertura en el interior de la subjetividad de una especie de subsuelo, como un alma entendida como fuente y raíz de todas las cosas*”.

Álvarez Uría señala que tres vectores han confluído sobre este sujeto para dar lugar al actual yo auto-suficiente, el “espejismo del yo, convertido en el espacio privilegiado de la emancipación personal, sueño de libertad construido al margen del **nosotros**, es decir, al margen del espacio y del tiempo social”<sup>46</sup>

En primer lugar, *la cultura psicológica*, que situó en el centro de las preocupaciones el mundo de tinieblas y fuerzas irracionales del inconsciente; en segundo lugar, el *imaginario del viaje*, tanto interior como exterior, que contribuyó a la destrucción de las raíces de una subjetividad mediada por el espacio social y político que condujo a una generación al sexo, drogas y rock and roll y, lo que es peor, el viaje a través de la locura; y finalmente, el *relativismo cultural*, creado en la antropología y difundido desde la sociología funcional americana que dieron pie a sentar la corrosión de los espacios sociales y estatales y fiaron todo a la emancipación del yo “*Fuera del yo no hay salvación. El yo es la nueva iglesia, el soporte de una nueva religión secular*”<sup>47</sup> que huye de los desastres del siglo XX (guerras, holocausto, fascismos, nacionalismos, etc.)

Su tesis central concluye con la creación del mercado de las emociones, donde la clave está en el “yo constructor de la realidad”, dando rienda suelta a un mundo de libertades insospechadas, impensables antes del 68 francés y sobre todo antes del momento axial 89-91 europeo.

Sin embargo, debe señalarse que este mercado, donde los “yoes” ya podían competir en seducciones, se constituyó a la vez en vía de difusión de virus y troyanos con los que el capitalismo de ficción y del espectáculo horadó las certezas del trabajador, ahora consumidor, para llevarlo a la flexibilidad, la polivalencia, la fugacidad y la desaparición de las cosas por el consumo, hasta el extremo de hacer imposible la construcción de la propia biografía, del proyecto vital y profesional, tal como demuestra R. Sennet a propósito de la “corrosión del carácter”.

Desde la psiquiatría, -o quizás desde alguna posición privilegiada en el lado oculto del espejo en el que todos, al vernos reflejados, creemos acomodarnos a lo normal, pero puede no ser así-, Guillermo Rendueles<sup>48</sup> observa algunas claves inquietantes de los procesos anteriores, al estudiar y problematizar asuntos de nuestra subjetividad, como el narcisismo, visto como producto del individualismo postmoderno, manifestado en el síndrome del trastorno disociativo, que la permisividad social permite disfrazar de “personalidad múltiple”, que no es otra cosa que el Proteo clásico, que en la Odisea se disfraza constantemente de león, serpiente, leopardo, cerdo, agua o árbol y que siendo profeta sólo ejerce de tal, a su pesar, cuando es acorralado.

Éste ha desplazado a Prometeo, héroe moderno, revolucionario, universal y salvador de la humanidad por haber robado el fuego del Olimpo. En el ring, el Prometeo moderno y valiente frente al cobarde, escurridizo y postmoderno Proteo.

En su estudio desgrana las vidas múltiples y los significados muy distintos a los convencionales de personajes como Lawrence de Arabia, que cambia de personalidad tanto como sus tareas de espía y cuyo intento de poner sentido a su vida en “Los siete pilares de la sabiduría” lo conducen a la escisión y la culpabilidad. Pessoa, con sus heterónimos, su romanticismo y dramatización, “rasgos típicos de los trastornos disociativos”, en afirmación de Rendueles. En su lucidez final, el lisboeta confiesa su autodestrucción: *“He creado en mi varias personalidades constantemente (...). Para crear me he destruido tanto, me he exteriorizado tanto dentro de mi, que dentro de mi no existo sino exteriormente. Soy la escena viva por la que pasan varios actores, representando varias piezas”*.

Louis Althusser, presentado como “Louis Nadie” -irresponsable en el asesinato de su mujer, como Ulises “Nadie” ante Polifemo- o como “Louis Legión”, expresa “la paradoja de cómo un pensamiento psicótico puede iluminar las oscuridades de una época”.

Rendueles analiza el desdoblamiento de la personalidad por efecto de la epilepsia en el caso de García Morente y en otras apariciones de la divinidad en el catolicismo hispano.

En este caso, el proceso patológico y su soledad parisina generaron una breve “presencia” divina no sensitiva, similar a la vivida por Ignacio de Loyola con una aparición elevada e intelectual, la mismísima Santísima Trinidad, cosa rara, según el autor, porque las apariciones normales provocan fenómenos sensibles, como los “arrobamientos y gozos” de santa Teresa y de casi todos los santos y santas, de modo que lo divino es sensitivo, preferentemente. Fenómenos sensibles, como “la segregación de jugos gástricos o la eyaculación”, que Gustavo Bueno<sup>49</sup> señala haber sentido San Juan de la Cruz tal como describe en “Noche Oscura”.

Por ello, desde el momento en que lo religioso es menos asunto teológico que psicológico, dice el autor que “la metáfora cristiana del hombre nuevo no alude tanto a una experiencia intelectual cuanto a una auténtica transformación -de Saulo en Pablo-, que se repite en cada conversión. Esto permite ver la continuidad entre el trance disociativo y la conversión que se puede observar en las ceremonias de algunas sectas protestantes norteamericanas”<sup>50</sup>.

Por lo tanto, conversión y cambio, como formas de gestión de la tecnología del “yo” ya eran propias de la construcción de la subjetividad premoderna o moderna, pero solamente para una élite. Ahora este fenómeno asume formas masivas mediante la gestión individual del yo, a través de su psiquiatrización, provocada por las crisis religiosas, laborales o familiares en el mercado de consumo de estilos de vida donde las viejas causas se mezclan con nuevas patologías de la postmodernidad, como la adopción de “yoes” alternativos que facilitan las nuevas tecnologías e incluso el cambio de identidad por el cambio de sexo, etc.. asuntos analizados con lucidez en el libro a la vez que parece deslizarse la inquietud de qué

debe hacer la psiquiatría: ¿repolitizar al viejo estilo lo individualizado por la psiquiatría clásica o afrontar sin dudas el acompañamiento de la individualización con nuevas herramientas de socialización que desborden el narcisismo, el individualismo?

En línea con estas reflexiones, Castel advierte de la fragilidad que supone para la sociedad y para el sujeto la sobrevaloración del individuo porque ello tiene la contrapartida de que sólo interesa su valor de cambio, en la sociedad de los cambios, de las performances y, por tanto, de los desperdicios continuos, que tan críticamente ha descrito el sociólogo Bauman<sup>51</sup> en sus variados estudios. Sociedad que sin rubor es pregonada por los postmodernos/poscríticos, como aquella que permite atractivas y sugerentes realizaciones personales, posibles por la muerte del sujeto preexistente de la sociedad líquida del capitalismo tardío y que deslumbra a algunos intelectuales porque ya podemos ser “raritos”. La contrapartida está en la conversión de los “yoes” en mercancía para su trituración en estilos fugaces de vida, cuya fecha de caducidad viene indicada hasta la próxima promoción performativa, hasta la próxima instalación de nuevos estilos de vida.

Antes de estas posiciones, el metabolismo de este modelo de sociedad también fue analizado desde el campo de los filósofos, como Habermas, en polémica con el pensamiento cínico de Sloterdijk, y desde otros ámbitos como la sociología.

Bauman reflexiona y previene sobre la crítica frívola a la modernidad que no da cuenta de la crisis moral<sup>52</sup> estructural, como la provocada por el holocausto, que debe tener muy en cuenta cómo “la eliminación de los judíos se presentó como sinónimo del rechazo del orden moderno”<sup>53</sup> por parte de los profetas del nacional socialismo.

Por eso interesa saber (ya que la “educación ética y ciudadana” se sitúa en nuestro espacio histórico español y europeo, no en escenarios exóticos de la puna boliviana, ni en la selva Lacandona) cómo se produce socialmente el comportamiento inmoral escudándose en la confianza en la ciencia o en la sabiduría del “conócete a ti mismo” socrático; porqué el comportamiento moral se puede convertir en sinónimo de conformidad y obediencia social a las normas que observa la mayoría y cómo la rebeldía individual pudo ser criterio moral frente a las mayorías silenciosas protestantes y católicas de la Alemania nazi, frente al silencio del papado y la ausencia de Dios ante el Holocausto, o frente a los crímenes del estalinismo, del franquismo o de las catástrofes actuales.

Este agotamiento de las salidas por la oclusión de lo moral, acomoda al feliz postmoderno en las incertidumbres de la vida cotidiana, donde las aporías, dilemas y el “me podría pasar a mí” difunden un criterio moral flexible, adaptado a la situación y reconstruido según la circunstancia. Un buen ejemplo es la película “Crash”, donde se quiere defender cómo en nuestra vida cotidiana nos movemos caóticamente, sin criterios morales explícitos, cuya ausencia puede provocar todo tipo de catástrofes. Solamente tras su culminación, es decir, tras el despliegue del mal infinito, se podría reconstruir la justicia y el criterio moral.

Sin llegar a estos extremos en que se mueve lo que después veremos conceptualizado por algún autor como “ética dura”, en nuestros espacios escolares se despliega con gran incidencia una suerte de “éticas blandas”, basadas en la reducción de los problemas éticos a los asuntos de los derechos humanos, fáciles de gestionar porque son universales, intemporales y tan lejanos que no nos implican. Estas “éticas blandas” fracturan la reflexión sobre el núcleo de la ética, la moral y la política, presentándose con varios formatos a través de los nuevos catecismos, como el de la “ética del consumo”, del comercio, del cosmopolita, del ecologista, etc. etc. del buen ciudadano, y que nutren buena parte de los contenidos de los manuales escolares de “educación para la ciudadanía”.

La popularidad de estas “éticas blandas” escolares condensan el complejo humanista (o la “papilla humanista”, que denuncia G. Bueno), construido con mantras, decálogos sencillos, preceptos vacíos o reglas de oro que pueden ser válidos para fórmulas éticas consensuadas con escasa distancia entre sus versiones laica o religiosa, porque todas prometen lo mismo a los lectores, la felicidad por la rectitud en la aplicación justa de los derechos humanos.

Ante este desaguado, Gustavo Bueno<sup>54</sup> critica con verbo ácido que los autores –de cuatro ejemplares de textos escolares de “Educación para la ciudadanía” que analiza en su libro- parecen estar situados o bien en un suelo ético, neutral o ambiguo” que flotase entre la ciudad de Dios y la ciudad terrena, o bien en posiciones indeterminadas entre las democracias capitalistas o las comunistas, es decir en una “plataforma estratosférica” a medio camino de todas las convergencias (laicas, religiosas, capitalistas, comunistas, europeas, españolas, africanas, etc.), es decir al margen de todos y cada uno de los problemas realmente existentes.

La ubicación estratosférica de las matrices generadoras de estas “ciudadanías”, permite reducir los problemas a los parámetros de la escuela-jardín a través de óptica virtual que inunda tanto los aspectos icónicos como las ejemplificaciones que se proponen al alumnado. Así, la ficción del capitalismo del espectáculo impregna de manera natural nuestra mirada y no es posible distinguir lo irreal de lo real. Hasta el criterio popular de verdad en casos luctuosos o catastróficos tiende a ser referido a una película, de modo que lo real copia de la ficción.

Esta mirada virtual, cultivada incluso por grupos de profesorado con metodologías de simulación, de aprendizaje virtual, abre vías para ocultar tanto los problemas sociales como individuales de los grupos y sujetos a través de estrategias docentes que se alejan de la aplicación real, virtud pretendida en los nuevos enfoques por competencias.

Así, paradójicamente, las mayores posibilidades de información de la sociedad actual, sobre las catástrofes tanto de la modernidad, como de la globalización, se pervierten en las mayores cotas de virtualidad e infantilización por los contenidos de los textos y por las estrategias docentes.

Contra esto hay que decir que los deberes de la memoria, tanto como los de la realidad no pasan por su “encierro escolar”, sino por verlos cara a cara, sin simulaciones, estudiando los casos de las víctimas de la explotación, con sus nombres, más allá del conceptualismo formal en que navega un buen número de estos textos a propósito de muchos mitos de la cultura escolar, como el de la democracia ateniense, -no se suele citar el esclavismo-, como origen de nuestra democracia, o más allá de las aberraciones de un texto que llega a proponer a Fernando Alonso como modelo de proyecto vital juvenil.

Analizar los contextos reales de la “ciudadanía”, -¿europea, cosmopolita, global, española, chamula, kurda, kosovar, ... ?, empieza a ser premisa ineludible de autocritica de los residuos ilustrados de la modernidad que perviven en el trasfondo de los derechos humanos. De manera certera, Fernández Liria en la cita introductoria de este texto señala la huida paradójica hacia los acomodos y seguridades “comunitarias” o tribales ante los miedos e inseguridad crecientes de la globalización.

Por estas razones, si bien se mira, puede resultar más ajustado y realista para los objetivos de un proceso de subjetivización pegado a tierra no contribuir a inflar innecesariamente el mito de la ciudadanía cosmopolita y descontextualizada.

Contra las huidas anteriores y las incertidumbres y acomodos, algunos autores, como Bauman –analizador y crítico de la modernidad líquida- se proponen indagar en las “fuentes pre-sociales de la moralidad” desde la afirmación que Levinas toma de Dostoievsky -**“todos somos responsables de todo y de todos los hombres sobre todo y yo más que todos los demás”**.

Dicho con otras palabras de Adorno y Horkheimer que revelan la otra cara del problema: *“La frialdad, ese principio de la subjetividad burguesa sin el que Auschwitz no hubiera sido posible”*

Esta indagación sobre las fuentes pre-sociales de la moralidad, no conducen la reflexión sobre la responsabilidad a campos oscuros o herméticos, sino que la sitúan en el campo abierto de lo social y lo ético, pero ciertamente un poco más allá de los derechos humanos universales, por los que incluso se hacen guerras humanitarias como la de Irak, que pueden ser criticadas no por una concepción de pacifismo simplón o ucrónico, sino porque “hic et nunc” son un disparate político absoluto.

En esta línea y rebasando el enfoque sociológico de Bauman, Reyes Mate, -siguiendo la teoría moral de Hans Jonas-, piensa que lo más difícil de solucionar respecto a la responsabilidad no es tanto la responsabilidad sobre el “acto ya realizado”, sino sobre el “poder hacer”, posición que marca un claro

imperativo categórico. Es decir, que según su argumento todos tenemos responsabilidad extendida sobre lo que “podemos hacer”

Sin embargo, advierte que esto no salva la enorme distancia que hay entre “mi” (o “nuestra”) responsabilidad moral y la responsabilidad generacional porque ¿en un desastre nuclear sería igual la responsabilidad del físico nuclear que la del carnicero del mercado?.

Sea cual fuere la respuesta a esta cuestión, –materia prima para un dilema escolar-, Mate opta por situar la responsabilidad en un lugar seguro, antes de la acción libre y previo al acto (tanto consumado, como potencial), o sea, antes de la tan querida “autonomía” del sujeto ilustrado, del sujeto libre: ya no se trata de esperar a *ver qué se juega* hasta ver lo *que se juega*, como dice Jonas, sino que, siguiendo a Levinas, la responsabilidad se constituye, no ante el acto (actual o posible), sino ante el “otro”, que tiene un rostro.

Por eso Mate, en un arranque casi místico dice que

*“el rostro que me habla tiene una historia, tiene la experiencia de que la relación originaria del hombre con el hombre es cainita. Por eso la primera palabra del rostro es de resistencia ante la querencia cainita del hombre: no reducirás mi identidad diferente a tu mismidad, no alimentarás tu voraz conciencia con mi desvalida desnudez, no me convertirás en objeto de tu conocimiento”*.<sup>55</sup>

Se trata, en definitiva, del “no matarás” primigenio, sobre el que Bauman<sup>56</sup>, siguiendo la lección de Lévi-Strauss en “Tristes trópicos”, considera, por el contrario, que las sociedades lo han transformado e integrado con dos estrategias, las *fágicas* (o inclusivistas) y las *émicas* (exclusivistas).

Por las primeras, las “sociedades primitivas” respondían ante el “otro”, ante “el diferente” con la *antropofagia*: puesto que los extraños representan fuerzas poderosas, divinas, asimilarlos biológicamente era hacer propias sus fuerzas misteriosas. Por el contrario, nuestras estrategias son *antropoémicas*, es decir, se basan en la separación, en la exclusión de los portadores del peligro de los espacios donde se concentra la vida ordenada, la comunidad segura, la urbanización modelo “Riverside”.

Bauman recoge del pensamiento de Jonas la idea de que la moralidad moderna es una moralidad de proximidad, heredada de los tiempos premodernos, inapropiada para nuestra presencia en el mundo global: que las antiguas prescripciones éticas valen para la comunidad cerrada, para los “vecinos”, pero son impotentes ante los efectos del mundo dominado por la tecnología y la distancia, la velocidad, el progreso y la desaparición (Virilio<sup>57</sup>), asuntos relegados por el pensamiento post (moderno o crítico) a los dominios de la incertidumbre.

Ante esto, Bauman, saltándose sus propios límites sociológicos, se apropia de la reflexión filosófica de Levinas respecto a la ampliación del concepto del “otro”, no acotándolo al espacio individualizado, sino ampliándolo a todo *“blanco inconsciente de la acción a distancia”* de nuestras sociedades. De modo que para este autor no tenemos escapatoria a nuestra ignorancia.

Por ello, propone la “responsabilidad extendida” en la “sociedad del riesgo” donde el sujeto postmoderno juega (se arriesga) confiado, incluso ayudado por asesores en riesgos, pero sin ser consciente del peligro ni tampoco de la responsabilidad de la tecnología, no por sus insuficiencias, sino por las tiranías que impone su éxito. Sociedad donde la imagen o el rostro descarnado y excepcional del desastre, -caso del papel de los medios en la guerra de Vietnam-, puede provocar efectos inesperados como la desnudez del poder, mediante los usos críticos de las tecnologías.

Paralelamente, Mate reflexiona por su parte y avanza en este intento de centrar la construcción de la ética no sobre el conocimiento, no sobre la sabiduría, no sobre el ser, sino sobre las fuentes “pre-sociales” del conocimiento, y lo que está según su criterio en el núcleo de lo pre-social, que es la presencia del “otro” y su sufrimiento. Entiende desde su enfoque subjetivista que esa presencia fundamenta la responsabilidad ante los otros no sobre cuestiones banales, ... como intereses, legalidad, coacción, beneficios, libertad o igualdad, sino que es un deber previo a todo, donde se asienta la compasión que viene del sufrimiento provocado al otro que nos interpela desde la situación objetiva más antihumana existente: la pobreza<sup>58</sup>.

Sin embargo, este enfoque pueden entrañar un alto grado de idealismo al omitir aspectos un tanto perversos de los efectos de la compasión.

En este sentido, Santiago Alba Rico problematiza este asunto y puntualiza desde un enfoque material y funcional los afectos de “compasión, autocompasión y dignidad”, encontrando que la compasión es en sí misma un intento de reequilibrar una relación pero desde una posición jerárquica entre el que se compadece y el compadecido. Por eso puede ser interpretada de la “*peor manera*”, es decir, como elemento reasegurador de la posición jerárquica superior que se compadece del inferior, porque el ahora derrotado y humillado, ejemplo del faraón derrotado Psaménito, que mueve la compasión de Cambises “*mediante las lágrimas muy bien seleccionadas subordina de nuevo a su criado y recupera emocionalmente su superioridad majestuosa,*”<sup>59</sup> lágrimas que paradójicamente no ha derramado ante la desgracia de sus hijos.

Ante estos efectos perversos de la compasión, Alba Rico viene a comentar, y prevenirnos, que nuestra sociedad está trabada por ruidos y nublados de todo tipo que afectan a la representación del rostro del “otro” mediante la que nuestra imaginación desarrolla tanto la compasión, como fundamenta la dignidad y también la hipocresía y el cinismo.

Esta imaginación está bloqueada en la sociedad actual por dos contrarios muy potentes: *la fantasía*, que opera al margen del mundo y lo reinventa, como soldaditos de plomo con los que se puede jugar alegremente a la guerra o a la liberación. Es para este autor la forma degenerada de la razón ilustrada que conduce al totalitarismo. Pero también por la desgracia, el horror, lo “horrible”, lo horroroso que gobierna el mundo allí donde no está la fantasía. Advierte que esta presencia cotidiana de lo “horrible” no nos hace más compasivos, sino más desdichados porque la abundancia del miedo y del horror no asegura un movimiento de compasión de arriba abajo, sino que por el contrario, la igualdad de la desdicha disuelve todos los vínculos reales entre los que más sufren, como los niños de Sudán, Chad, Palestina, Congo, Brasil, etc. porque en realidad, eso no nos pasa a nosotros, ni su representación nos conmueve más allá del tiempo del sentimentalismo televisivo del “vamos a sentarnos a compadecer un rato” viendo la pantalla.

Ante esto, la construcción de la ética que se hace depender de la “representación del otro” y de la imagen que provoca la compasión como movimiento que surge del “otro” hacia el “yo”, no parece lugar perfectamente asegurado. Sin duda puede ofrecer más seguridad el engarce de la ética y la moral respecto al puro otro, sin aditivos, sin el anclaje de la “compasión”.

De cualquier manera, parece notorio el cambio hacia lo social que Mate efectúa sobre el pensamiento de Levinas<sup>60</sup>, inclinado originariamente y en gran medida a una cierta divinización del “otro”.

Desde la crítica a los modelos éticos de Hegel, del marxismo, del nihilismo y frente a la pasividad ética de Habermas, Mate, como ya se ha señalado, recoge el proyecto de construcción de la ética fundada sobre la compasión, donde el sujeto moral es el ser compasivo, que se constituye ante la vista del “otro”, ante el rostro del “otro”, como el extranjero, la mujer, el judío, el huérfano, el desposeído, ... los vencidos, las minorías y las víctimas o florecillas pisoteadas en el camino de la Ilustración, del progreso, de la historia de los vencedores.<sup>61</sup>

Víctimas y derrotados, que se han quedado sin lágrimas o sin palabras, convertidos ayer en testigos mudos ante el suplicio de sus hijos, como cuenta Heródoto<sup>62</sup> sobre el egipcio Psamético, o el niño Hurbi- nek, que a pesar de todo pudo balbucear su palabra, “masskló”, de lenguaje desconocido, comprendida, sin embargo, por la compasión de todo el barracón, como testifica Primo Levi.

Pero mientras el relato griego se ajusta al canon de la tragedia griega y al final no pasa nada porque las víctimas son perdonadas, por el contrario en el Holocausto, estos sobrevivientes, han sido reducidos a la nuda vida (véase el texto de Fernández Liria que abre este apartado) y empujados junto a los que han tocado fondo, totalmente despersonalizados, como los “musulmanes” (así llamados por los judíos en el lager). Estos que han sido juzgados antes del juicio ya no pueden llorar, ni tener palabras, ni pueden ser perdonados, “porque, dice Levi<sup>63</sup>, quien ha visto la cara horrible de la Gorgona no vuelve para contarla”, porque su dolor no encuentra lágrimas.

Ante esta catástrofe singular, irreplicable del Holocausto, Mate sitúa la compasión como anclaje de la ética y de los derechos humanos, a través de la fundamentación singular de carácter místico, de la divinización del “otro” del que la compasión nos trasmite su representación. A pesar de las objeciones que sobre el núcleo de esta reflexión se pueden deducir del criterio de Alba Rico, su plan de trabajo le lleva a producir una “guía del buen ciudadano” que se ofrece como una luz en la ciudad para iluminar oscuridades tras la idea de ser ciudadano, de la responsabilidad, de la tolerancia, de la paz , ...incluyendo su crítica prudente. Sobre esto Mate dice:

“Hoy como ayer, quien sólo dispone de los derechos humanos preferiría canjearlos por la condición de ser miembro de un Estado porque ha hecho la experiencia de que es mucho más grave la pérdida de la nacionalidad que la civilización de los derechos humanos”.<sup>64</sup>

La consciencia de las limitaciones de los discursos extemporáneos de la ciudadanía y de los derechos humanos en un momento histórico como el actual de la máxima explotación de la Tierra, como catástrofe universal, sitúa su voz en la polifonía de quienes desde el marxismo crítico, como Walter Benjamin reclaman frenar el tren desbocado del progreso que escribió:

“Marx dice que las revoluciones son las locomotoras de la historia universal. Pero quizás sean las cosas de otra manera. Quizás consistan las revoluciones en el gesto, ejecutado por la humanidad que vieja en ese tren de tirar del freno de emergencia”.

Estas posiciones desbordan los planteamientos del uso escolar de los derechos humanos y suponen en un orden de cuestiones más amplio un **giro ético**, como lo llama Rancière.<sup>65</sup>

Este autor problematiza totalmente las claves de la ética situando, sin embargo, en su núcleo la dignidad del “otro”, pero ubicando su definición y construcción en lo social y en lo político, de modo que su horizonte resulta más concreto, más cercano y a la vez más amplio que los derechos clásicos del ciudadano.

Por una parte, señala este autor que la división intrínseca entre la ley y el hecho, que fundamenta la moral o las morales que legitiman a los distintos grupos sociales o políticos, se suprime por la acción de la teoría y prácticas del consenso, que para este autor se ha convertido en la palabra clave para destruir el corazón de la política cuya naturaleza está en el desacuerdo; y que este circuito del consenso pivota sobre la “exclusión” como condición natural, ya que siempre queda algo o alguien fuera, como el caso de la transición democrática española. Para Rancière el rasgo central del consenso no es tanto el acuerdo político, sino la exclusión que supone esa suspensión de la diferencia política.

Para él esta sería una forma de “ética *soft*” en lo político.

Junto a esto, y siguiendo su argumentación, constata la existencia y el dominio de una ética dura (*hard*) basada en la nueva filosofía frente al mal creado por el terror, que definido como mal infinito debe ser combatido con la justicia infinita, en expresión del pensamiento neocon, lo cual causa una radicalización de la catástrofe con dos soluciones paralelas perversas: la invención de un derecho del Otro, que crea filosóficamente el derecho de las fuerzas “humanitarias” de intervención para salvar al “otro” y la creación, a la par, de un estado de excepción que vuelve inoperantes la política y el derecho (ahogadas ahora por el consenso irremediable) y sólo deja la esperanza de una salvación mesiánica surgida del fondo de la desesperación.

Frente a esas derivaciones éticas (*soft* y *hard*) dentro de lo político (también visibles en la estética, aunque no es el caso que nos interesa), Rancière plantea que el *giro ético* está construido sobre la recuperación de lo histórico a través de la resignificación del tiempo, porque ya no trata de fijar la utopía ética en el desarrollo de las virtudes (ilustradas) que conducirían felizmente a un futuro de progreso. Es decir, no se trata de adelantar el futuro por el camino de la virtud, porque ese camino ya ha sido recorrido en el Holocausto.

Es, por el contrario, un tiempo cuyo punto cero no parte de la cuenta hacia el futuro, sino desde el cero de la catástrofe que está detrás de nosotros (Holocausto, Hiroshima<sup>66</sup>, etc.), del tiempo pasado que es



tiempo-ahora. La adhesión así a la utopía no se efectúa en función del mundo virtuoso posible, o desde un proyecto contra la incertidumbre, sino que es hipotética y condicionada.

Desde esta posición sobre el “giro ético” y con su defensa de la democracia, Rancière<sup>67</sup> se distancia claramente de la posición de Agamben que amplía el estado de excepción del “lager” a la sociedad del capitalismo del espectáculo, -coincide en ello con Reyes Mate-. En esta línea, la trasgresión no es un mero “carnaval”, sino el elemento identitario de nuestras democracias, porque a pesar de todo se puede jugar (al fútbol), se puede transgredir. Agamben llega a afirmar que “el verdadero horror de los campos, más aún que la cámara de gas, es el partido de fútbol que enfrentaba en las horas libres a los SS y a los judíos de los Sonderkomandos, porque, dice, este partido se sigue jugando cada vez que nosotros encendemos la tele para ver un partido. Todas las diferencias se borran así en la ley de una situación global”.<sup>68</sup>

Tanto Reyes Mate como Rancière se distancian de esta línea de reflexión ultrapesimista. Este autor apunta, en contra de las tesis de la banalización del mal y de la minusvaloración de la ideología del nazismo, que es una “*demostración delicada*” atribuir a la realización directa de la democracia el exterminio de los judíos que ahora ha pasado a ocupar el lugar central tras la caída del imperialismo soviético<sup>69</sup>. Seguramente sería más clara su intención si protestara de manera menos delicada señalando la irresponsabilidad de tal afirmación (la de Agamben), o retomara la polémica entre Furet y Nolte sobre el nazismo en el que el segundo desconsideraba la potencia y atracción de la ideología nazi.

También el filósofo Zizek se distancia de estas posiciones, aunque no deja de subrayar que la trasgresión funciona en la sociedad del capitalismo de ficción como válvula de escape provisional, como explosión carnalesca al modo de las sociedades jerarquizadas tradicionales donde se permite la inversión de papeles y la trasgresión un día al año.

Porque, ¿qué pasaría si no hubiera Ética? Es el caso narrado por Heródoto sobre la costumbre de los cinco días de anarquía legal, asesinatos, robos, violaciones, ... que se sucedían tras la muerte del rey de Persia: el caos era total hasta la llegada del nuevo rey que restablecía la legalidad.

Pero en las actuales sociedades de “capitalismo tardío” es la propia vida normal la que se carnavaliza” –señala Zizek-, con su incesante “auto-revolucionamiento”, sus cambios de rumbo, sus crisis, sus reinventiones, con la suspensión de la ley, de forma tal que es la crítica misma del capitalismo, desde una posición ética “estable” lo que aparece cada vez más como una excepción”.<sup>70</sup>

## Ciudadanía y trabajo

Algunos apuntes pueden ser interesantes para repensar algunas relaciones entre la vida laboral y la ciudadanía.

Saskia Sassen<sup>71</sup> ha demostrado la ruptura de la homogeneidad de los mercados laborales estudiando la aparición de dos grupos humanos que en la “ciudad global” acarrear los peores lugares en la producción: las mujeres y los inmigrantes. Esto ha provocado un doble fenómeno imprevisto en el modelo de pacto social posterior a la II Guerra Mundial: la constitución de los inmigrantes y de la mujer, como lumpenproletariado que sostiene realmente la producción globalizada y la feminización de la pobreza.

Acercarse a la complejidad de los problemas que se plantean al hablar del “capital humano” requiere situar el problema en la encrucijada de las tensiones entre globalización y localismo, entre inmovilidad y riesgo, entre “desestabilización de los estables” (Castel<sup>72</sup>) y seguridad. En esta encrucijada son las multinacionales y sus alianzas en cada país con los resortes económicos y los “think-tanks” neoliberales, las que intentan imponer a los Estados nacionales programas máximos de desregulación, de precarización y deslocalización, que pueden ser combatidos, y en efecto lo son, desde algunas acciones ciudadanas antihegemónicas y sindicales, aunque menos de la que debieran, seguramente.

En cualquier caso y sin miedo a decirlo, y estando de acuerdo con Castel, la demanda de un programa de protección social en la formación profesional basado en competencias máximas resulta ser a todas luces plenamente legítimo, aunque en ocasiones no sea eficaz la lucha contra la “inseguridad social”.

Esto es visible en el contexto anglosajón, estudiado por Sennet quien no valora esto de la misma manera porque la cultura de la superficialidad, donde el individuo se define por el consumo, más que por el trabajo, y donde la orfandad en que se halla desamparado el trabajador frente a la empresa y a los políticos, provocan un estado insuperable que sólo se puede romper con una revolución, -propone-, asunto de lo que no se sabe ni cómo ni con qué medios, aunque se arriesga a pronosticar fases agudas de conflictividad.

En ese sentido, Sennet dice: *“El viejo capitalismo enfrentaba al dueño con el trabajador. Ahora, la desorientación ha hecho que los trabajadores culpen de los males del nuevo capitalismo a los extranjeros»*<sup>73</sup>.

Sin embargo, no conviene pasar por alto la reflexión del también sociólogo francés Castel cuando aborda cómo las condiciones de reproducción<sup>74</sup> social en el contexto europeo han facilitado salario social diferido que amortiguan las consecuencias de las crisis de la cualificación y modifican las posibilidades de respuesta del movimiento obrero. En una palabra, este autor señala que no conviene olvidar de qué estamos hablando, cuando hablamos del espacio europeo, ni de los fracasos de experiencias revolucionarias, como la de los espartakistas frente a la socialdemocracia.

La heterogeneidad del análisis del capital humano se complementa con otros desafíos complejos derivados de la creciente concentración de la población mundial en formas urbanas contrapuestas: aparición de múltiples manhattans en China (bajo la consigna del postmaoísmo “un país, dos sistemas”) y en el sureste asiático, al tiempo que la urbanización en sprawl invade los territorios europeos conformando un desarrollo insostenible ante el que los gobernantes miran hacia otras partes mientras no les toquen los votos.

Por eso, los votos, la información sobre la corrupción, la información y crítica desde el discurso de los científicos (paneles de expertos sobre el clima y la contaminación, etc.) acaban provocando cambios leves y brechas en la sociedad de los villanos por las que es posible plantear pensamientos y acciones específicas para cada contexto, situadas y parciales, y no por ello menos potentes y críticas.

## Ciudadanía y espacio

Desde las ideas exitosas de la ética cosmopolita es fácil llegar a proponer el imperativo de que la ciudadanía y los derechos que conlleva, paradójicamente por la pertenencia a un estado concreto, debe ser superada, porque el problema del espacio y de la explotación de la naturaleza son universales y dependen de nuestro compromiso personal.

En este sentido, hay textos escolares que dedican letras y letras a desarrollar estos aspectos pero cuya función real es ocultar y disfrazar los problemas reales con nubes de ideas, simulaciones y redacciones de decálogos de buenos propósitos de respeto a la naturaleza.

Frente a estas cortinas de humo, que esconden los desastres concretos en la ética de lo universal, hay propuestas y enfoques de sentido contrario que sitúan la mirada en las raíces económicas como motrices del deterioro ecológico. Es la crítica de Naredo.<sup>75</sup>

Uno de los parámetros de observación del deterioro provocado por la globalización es el grado de “materialidad” (materias primas) que metaboliza el sistema.

En el caso español, Naredo registra que este deterioro es máximo, motivado por la construcción, la siderurgia, la minería, el transporte, autopistas, puertos, etc. que con ligeras variaciones afectan a toda la península.

Para hacer cálculos sobre este modelo, Naredo señala que un metro de nueva construcción urbana consume media tonelada de materias primas.

Otros parámetros, muy relevantes en el caso asturiano, son la dependencia creciente respecto de los centros y metrópolis globales, tanto en lo que concierne a los transportes (autopistas del mar), como respecto a la financiación; la producción de una huella ecológica brutal, en los espacios internos (minas a cielo abierto, canteras y siderurgia), y también en los externos (Brasil, Polonia, África del Sur, etc. de donde importamos cantidades ingentes de carbón y hierro); la expansión de un modelo de urbanización

al servicio del turismo que por poco que se desarrolle alterará las escasas posibilidades de espacios comprimidos entre la costa y la montaña; la brutal minería a cielo abierto que arremete los espacios naturales; la conversión del “espacio” en mercancía global y de reserva.

Y sobre todo ello, la rutinaria cultura medioambiental basada en el personalismo alicorto (“*sí, es cierto que todo está muy mal, pero ¿tú que haces? ¿reciclas tu botellita?*”) y en temáticas desconectadas de lo económico con la vuelta a colocar en el centro de la mirada del alumnado la flora y la fauna, como en los primeros tiempos del ecologismo ingenuo

En el actual modelo de progreso, la relación entre ecología y el espacio pasan a ser hoy claves centrales de la crítica a la condición postmoderna, como ejerce David Harvey en su estudio del dominio espacial.<sup>76</sup>

Frente a la crítica ingenua, debe recordarse que W. Benjamin en su crítica al progreso ya señaló que no significaba la vuelta al neolítico, que no se trata del progreso técnico, sino de los progresistas que sitúan el progreso contra el progreso humano.

En la actualidad ya parece sensato el cambio de dirección hacia el decrecimiento físico lo que en definitiva quiere decir cambiar el modelo de crecimiento basado en la máxima materialidad y en el desperdicio del consumo, en el que todo envejece nada más comprarlo.

## Encrucijadas para la ciudadanía crítica

Usando el concepto existencialista de Beauvoir, la ciudadanía crítica puede entenderse como “proyecto proyectado”, tal como lo expone Celia Amorós desde su crítica al feminismo postmoderno “queer” de Judith Butler.

Es decir, proyecto en tanto en cuanto, sólo es realizable a través de los aprendizaje por el sujeto en los procesos educativos.

Pero al mismo tiempo es “proyectado” porque, lo social determina las condiciones tanto subjetivas como objetivas de esa ciudadanía crítica donde el proyecto es de carácter bifronte, ya que debe responder a los binomios hombre/mujer y al ciudadano/a construidos históricamente, donde siguen habitando los valores centrales de la ilustración libertad/igualdad, seguridad/paz, etc. y que siguen presentes como los dinosaurios tras el sueño de Monterroso, pero también y sobre todo, ya lo hemos indicado antes, la posición ética en el espacio pre-social como la respuesta al “otro”, a la diversidad, a los vencidos.

En cualquier caso este proyecto de ciudadanía tiene dos vertientes, lo subjetivo y lo social.

Del lado del sujeto debe subrayarse que se desarrolla y se ejercita en un contexto social donde se viven las virtudes, los valores, los vicios, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, el cuidado de los otros y donde se aclara o se confunde de qué somos responsables y de quién somos responsables. Donde también se ejercita el derecho, la lucha por la justicia y la redención de injusticias, la solidaridad, la convivencia con unos cercanos (pareja, familia, amigos, grupos) y la convivencia con otros (los extranjeros, los marginados, etc.).

Del lado de las “competencias sociales y ciudadanas” puede ser una idea motriz el postulado político griego, tomada por Castoriadis y recogida por Bauman<sup>77</sup> y cuyo criterio de verdad se sitúa en el “Ἐδοξε τε βουλή και το δέμο” (*es considerado bueno por el consejo y por el pueblo*) y que se explica porque, primero porque el “demos” está por fin presente, incluido en el ágora, junto a los nobles y propietarios, igual que las minorías que actualmente se incorporan a las batallas de la globalización; en segundo lugar, hay algo que suponemos “bueno” y que se puede reconocer como tal; en tercer lugar, porque escoger lo bueno es el propósito de la deliberación pública; cuarto, que la discusión (dialogía) es la manera de tomar la decisión correcta; y finalmente, porque se trata de un parecer, de una consideración, de modo que la decisión así tomada puede ser incompleta y puede mejorarse, por eso no se dicta, ni se impone, se quedan sólo en el “consideran”

Sentado lo anterior, el escenario plural donde se desarrolla la ciudadanía crítica viene determinado por las encrucijadas señaladas por Zizek<sup>78</sup>, entendidas como lugares de cruce y fuga de caminos, pero también de encuentros de pensamientos y vías alternativas:

a. el optimismo postilustrado de Habermas, para quien la Ilustración es en sí un proceso positivo y emancipador sin potencial “totalitario” inherente; las catástrofes acaecidas meramente indican que es todavía un proyecto inacabado, y nuestra tarea debería ser la de completar dicho proyecto.

b. el pesimismo organizado, punto de vista asociado con la Dialéctica de la Ilustración de Adorno y Horkheimer y, hoy, con Agamben. La inclinación totalitaria de la Ilustración es inherente y definitiva, su verdadera consecuencia es el “mundo administrado”, y los campos de concentración y los genocidios son el punto final negativo y teleológico de toda la historia occidental.

c. en tercer lugar, el punto de vista desarrollado entre otros en el pensamiento de Etienne Balibar: la modernidad abre un campo de nuevas libertades, pero al mismo tiempo de nuevos peligros y no hay una garantía teleológica suprema del resultado. La contienda sigue abierta y no está decidida.

## Bibliografía

- Adorno, T.W. y Horkheimer, M. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta. Madrid.
- Agamben, Giorgio: *¿Qué queda de Auschwitz?*. Pre-Textos.
- Alba Rico, Santiago (2007): *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Editorial AKAL. Madrid.
- Álvarez-Uría, Fernando (2006): “Viaje al interior del yo”, en *“Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault”*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Appel, M. : *Conciencia-Social*, nº 5, 2003. Conferencia en Sevilla.
- Aróstegui, Julio (2004): *La historia vivida*. Alianza. Madrid.
- Barreal, José Manuel (2006): “Competencias básicas” en revista *“Trabajadores de la Enseñanza”* de CCOO de Asturias, número 269.
- Bauman, Zygmunt (1998): *Modernidad y holocausto*. Sequitur. Madrid.
- Bauman, Zygmunt (1999): *Modernidad líquida*. F.C.E. Madrid.
- Bauman, Zygmunt (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós. Barcelona.
- Bauman, Zygmunt (2006): *Europa, una aventura inacabada*. Editorial Losada. Madrid.
- Bauman, Zygmunt (2006): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid. Siglo XXI.
- Benhabib, Seyla (2006): *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, postmodernismo y comunitarismo*. GEDISA. Barcelona.
- Benjamin, Walter (2001): *Imaginación y sociedad*. Iluminaciones I. Madrid. Taurus.
- Benjamin, Walter (2001): *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Iluminaciones IV. Madrid. Taurus.
- Bolívar Botía, Antonio (2007): *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bueno, Gustavo (2007): *La fe del ateo*. Editorial Temas de hoy. Madrid.
- Castel, Robert (2004): *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Argentina.
- Castel, Robert (2006): *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Círculo de Bellas Artes. Madrid.

- Cuesta, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Cuesta, Raimundo (1998): *Clío en las aulas*. Madrid, Editorial Akal.
- Cuesta, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados*. Octaedro.
- De Botton, Alain (2005): *Ansiedad por el status*. Santillana.
- Depaepe, Marc (2006): *Vieja y nueva historia de la educación*. Octaedro. Barcelona.
- Elías, Norbert (1987): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FC.
- Elías, Norbert (2000): *La sociedad de los individuos*. Península. Barcelona.
- Estruch, Joan (2007): “¿Un sistema educativo ineficaz, pero socialmente adecuado?”. En *Cuadernos de Pedagogía*.
- Fernández de Castro, Ignacio (2006): *La mercantilización del sistema de educación público*. Federación de MRPS. Madrid.
- Fernández Liria, Carlos y Pedro y Alegre Zahonero, Luis (2007): *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Akal.
- Fernández Liria, Carlos (1998) : *El materialismo*. Editorial Síntesis.
- Forges, Jean-François (2007): *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*. Anthropos, Madrid, 2006.
- Gil, Fernando y Reyero, David (2006): “Educación democrática: trampas y dificultades” en “*Educación, ciudadanía y democracia*”. Octaedro, Barcelona.
- Gil Calvo: Enrique (2001): *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Edit Taurus.
- Giroux, H.A.(1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- Harvey, David (1998): *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Harvey, David (2003): *Espacios de esperanza*. Akal. Madrid.
- Hirt, Nico: *Los nuevos amos de la Escuela*. Sevilla: Editorial Ensayo.
- Hirt, Nico : *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Ver: [http://www.aep.cat/IMG/pdf/3\\_ejes\\_de\\_la\\_mercantilizacion\\_escolar.pdf](http://www.aep.cat/IMG/pdf/3_ejes_de_la_mercantilizacion_escolar.pdf).
- Huerga Melcón, Pablo (2003): *¿Qué piensen ellos? Cuestiones sobre materialismo y relativismo*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Lerena, Carlos (1983): *Reprimir y liberar*. Akal. Madrid.
- Levinas, Emmanuel (1999): *Totalidad e infinito*. Sígueme, Salamanca.
- Lyotard, Jean-François (1979): *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid.
- Löwy, Michael (2002): *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Buenos Aires: F.C.E.
- Martínez Bonafé, Jaume: “*La pedagogía de las competencias ¿una nueva obsesión eficientista?*”, en revista *Con-Ciencia Social*.
- Mate, Manuel Reyes (2006): *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin “Sobre el concepto de historia”*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mate, Manuel Reyes (2007) : *Luces en la ciudad democrática. Guía del buen ciudadano*. Editorial Pearson Alhambra. Madrid.
- Molinuevo, José Luis (2006): *La vida en tiempo real. La crisis de las utopías digitales*. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid.

- Naredo, José Manuel (2006): Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas. Edit. Siglo XXI.
- Pérez Gómez, Angel (2007): “Reinventar la escuela, cambiar la mirada”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº368.
- Perrenoud, Philippe (1995): *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. Universidad de Ginebra. Disponible en “www.suatea.org”.
- Puelles Benítez, Manuel de (2007): *¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso*. En *Revista de Educación*, nº 344, sepbre-dicbre, 2007. MEC. Madrid.
- Rancière, Jacques (2004): *Malaise dans l'esthétique*. Éditions Galilée, Paris.
- Rendueles Olmedo, Guillermo (2004): *Egolatría*. KRK, Oviedo.
- Rial Ungaro, Santiago (2003): *Paul Virilio y los límites de la velocidad*. Edit. Campo de Ideas, S.L.
- Rozada, José María (2002): “Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado).” *ConCiencia Social*, nº 6.
- Sassen, Saskia (2001): *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires: Edit. Eudeba.
- Sassen, Saskia (2007): *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires, Katz, 2007.
- Sennet, Richard (1998): *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Sennet, Richard (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sloterdijk, Peter (2000): *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, Peter (2003): “Experimentos con uno mismo”. Valencia: Pre-textos.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2007): *A la búsqueda del consenso en educación. La experiencia de la LOE*. En *Revista de Educación*, nº 344, sepbre-dicbre, 2007. MEC. Madrid. Página 83-101.
- Varela, Julia (1992): *Revista de Educación*, nº 298, de mayo-agosto de 1992. Madrid: MEC.
- Vattimo, Gianni (1994): *La sociedad transparente*. Paidós, Barcelona.
- Virilio, Paul (1998): *Estética de la desaparición*. Anagrama. Barcelona.
- Virilio, Paul (2005): *Lo que viene*. Arena Libros, Madrid.
- Wahnón, Sultana (1995): *Lenguaje y literatura*. Octaedro, Barcelona.
- Zizek, Slavoj (2002): *¿Quién dijo totalitarismo?*. Pre-textos.
- Zizek, Slavoj (2005): *Contra los derechos humanos*. New Left Review, número 85. Editorial Akal.
- Zizek, Slavoj (2006): *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Valencia: Pre-textos.

## NOTAS

1. Puelles Benítez, Manuel de (2007): *¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso*. En *Revista de Educación*, nº 344, sepbre-dicbre, 2007. MEC. Madrid. Pag 23-41.
2. Tiana Ferrer, Alejandro (2007): *A la búsqueda del consenso en educación. La experiencia de la LOE*. En *Revista de Educación*, nº 344, sepbre-dicbre, 2007. MEC. Madrid. Página 83-101.
3. Appel, Michel (2003): *Conciencia-Social*, nº 5. Pag 113. 2003. Conferencia en Sevilla.
4. Rozada, José María: *“Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)”*. *Con-Ciencia Social*, nº 6, 2002, págs. 15-57.
5. Kavafis, Kostantino (1997): *Poesías completas*. Poesía Hiperión. Madrid.  
Dijo Kavafis en 1911:  
*Mas no apresures el viaje.  
Mejor que se extienda largos años;  
y en tu vejez arribes a la isla  
con cuanto hayas ganado en el camino,  
sin esperar que Ítaca te enriquezca.*
6. Aróstegui, Julio (2004): *La historia vivida*. Alianza. Madrid: Cf: cap 5, pps. 197-231.
7. “Sobre el concepto de la historia”: texto compuesto en 1939/40. Editado por Adorno en Los Angeles en 1942 y en España en 1972 por Jesús Aguirre en Taurus. Actualmente hay varios estudios críticos sobre estas Tesis:  
Löwy, Michael (2002): *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. FCE, Buenos Aires.  
Echeverría, Bolívar (2005): *La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*. UNAM, 2005. México.  
Mate, Reyes (2006): *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de W. Benjamin “Sobre el concepto de historia”*. Trotta, Madrid.
8. Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta, Madrid. Ver concepto de la Ilustración.
9. Löwy, Michael (2002): *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. FCE, Buenos Aires. Pag 81.
10. Lyotard, Jean-François (1979): *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid. Quinta edición, 1994. Es sabida la centralidad de este texto en el arranque de la crítica postmoderna. En izquierdas españolas, tanto por consigna como por reflexión, se produjeron migraciones hacia la postmodernidad, como fue el caso de la corriente maoísta donde este proceso se planteó en torno al texto de Eugenio del Río “*Modernidad y postmodernidad*”, Talasa, 1997.
11. Son contundentes los denuestos filosóficos de Gustavo Bueno sobre los filósofos postmodernos.
12. Benhabib, Sheyla (2006): *El ser y el otro en la ética contemporánea*. En su cap. 7 hace una crítica radical del postmodernismo de Butler. Celia Amorós sigue esta línea crítica.
13. Vattimo, Gianni (1994): *La sociedad transparente*. Paidós, Barcelona. Pág. 73.
14. Hirt, Nico: *Los nuevos amos de la Escuela*. Edit. Ensayo. Sevilla.
15. Cuesta, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados*. Octaedro: pag. 126: Refirma el pensamiento de Lerena: si las relaciones pedagógicas son relaciones de poder no parece aceptable situar el “locus” de la acción fuera del espacio donde el profesorado ejerce de tal.
16. Fernández de Castro, Ignacio (2006): *La mercantilización del sistema de educación público*. Federación Movimiento de Renovación Pedagógica de Madrid.
17. Wahnón, Sultana (1995): *Lenguaje y literatura*. Octaedro, Barcelona. Recoge el texto de García Márquez de “Cien años de soledad”, edición 1967, Cátedra, página 133. Esta autora es citada por Reyes Mate en “Memoria de Occidente”.
18. Alba Rico, Santiago (2007): *Capitalismo y nihilismo*. Akal, Madrid. Pag. 41.
19. Molinuevo, José Luis (2006): *La vida en tiempo real. La crisis de las utopías digitales*. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid. Pág. 131.
20. Rancière, Jacques (2006): *El odio a la democracia*. Amorrortu. Buenos Aires.
21. Forges, Jean-François 2007: *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Anthropos, Madrid, 2006. A este respecto Reyes Mate sigue planteando la fuerza revolucionaria de la “memoria”, en el sentido benjaminiano, como instrumento clave para recuperar herramientas críticas frente a la modernidad líquida y postmoderna.
22. Agamben, Giorgio: *¿Qué queda de Auschwitz? Pre-textos*.
23. Fernández de Castro, Ignacio: *pág 30*.
24. Varios (2004): *La edad deslumbrante*. Caja de Ahorros de Asturias. Recoge artículos sobre las ideologías de los jóvenes deslumbrantes que animan las discusiones y encuentros paralelos de la edición de 2003 del Festival de Cine de Gijón.
25. Gil, Fernando y Reyero, David (2006): “*Educación democrática: trampas y dificultades*” en “Educación, ciudadanía y democracia”. Octaedro, Barcelona.
26. Huerfano Melcón, Pablo (2003): *¿Qué piensen ellos? Cuestiones sobre materialismo y relativismo*. El Viejo Topo. Pag. 83 y ss.
27. Gil, Fernando y Reyero, David (2006): *pág. 30*.
28. Zizek, Slavoj 2002: *¿Quién dijo totalitarismo? Pre-textos*. Pág 39 y ss., aborda este asunto del mito de la postmodernidad, desde el asalto a la legalidad moderna, y recoge Zizek la aportación de W. Benjamin sobre este asunto con su distinción de “violencia conservadora del derecho y violencia que establece el derecho”. Otras formas de relatar desde el enfoque postmoderno es “representar el propio relato mítico como un acontecimiento ordinario”, como sucede en la obra “Equus” de Schaffer. Cf. *pág. 49*.
29. Sloterdijk, P. (2003): *Experimentos con uno mismo*. Pre-textos, Valencia.
30. Cuesta, Raimundo: *Felices y escolarizados*.
31. Barreal, J.: En su artículo inédito “Competencias básicas”
32. Cuesta, R. : *Sociogénesis de una disciplina*. Pomares-Corredor.
33. Perrenoud, Philippe (1995): *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. Universidad de Ginebra. Disponible en “www.suatea.org”.
34. De Botton, Alain (2004): *Ansiedad por el status*. Taurus. Madrid.  
Gil Calvo: Enrique (2001): *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Edit Taurus.
35. Sennet, R.: *La corrosión del carácter*. Anagrama.
36. Elias, Norbert: *El proceso de la civilización*. XXI.
37. Álvarez-Uría, Fernando (2006): “*Viaje al interior del yo*”, en “Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault”. Círculo de Bellas Artes.. Madrid. Pag. 106.

38. Idem pág. 110.
39. Idem pág. 129.
40. Rendueles, Guillermo (2004): *Egolatría*. KRK Ediciones, Oviedo. Pág 21: “la lógica del yo múltiple combate este axioma moral (la tradicional doctrina de la unidad del yo); de hecho, todo el proceso desculpabilizador de la penalidad moderna –desde los peritajes en los juicios a la rehabilitación carcelaria- se basa en la convicción de la incoherencia de los yoes sucesivos”.
41. Bueno, Gustavo (2007): *La fe del ateo*. Editorial Temas de hoy. Madrid.
42. Rendueles, Guillermo (2004): pág 199.
43. Bauman, Z.: “*Vidas desperdiciadas*”. “*Amor líquido*”. “*Modernidad líquida*”.
44. Bauman, Z. (1997): *Modernidad y holocausto*. Sequitur, Madrid. Pags. 221y ss: “Hacia una teoría sociológica de la moralidad”.
45. Idem: En la Introducción dice: “... se buscaron otras técnicas de asesinato. ... Las últimas -las más perfectas que les dio tiempo a inventar a los nazis- redujeron el papel del asesino al de “oficial de sanidad” al que se le pedía que vaciara un saco de “productos químicos desinfectantes” por una abertura del tejado de un edificio cuyo interior no se le aconsejaba visitar”. Pág 34.
46. Bueno, G. (2007), pág 171. Los textos analizados son: Educación para la ciudadanía, de Edebé (salesianos); Educación para la ciudadanía ESO de Santillana del Grupo PRISA; la Educación para la ciudadanía ESO de SM (marianistas), escrito por José Antonio Marina; y Educación para la ciudadanía de Akal escrito por Carlos Fernández Liria y otros, que no es realmente un texto escolar.
47. Mate, Reyes (1997): *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Anthropos, Barcelona. pag. 272.
48. Bauman, Z (2004): *Ética postmoderna*. Siglo XXI, Argentina. Pág. 185.
49. Virilio, Paul (2005): *Lo que viene*. Arena Libros, Madrid. Pag. 26: intervención del físico atómico Freeman Dyson en el documental “*The Day after Trinity*”: “La he sentido personalmente esta fascinación por las bombas atómicas. Para un investigador, su poder de atracción es irresistible. De sentir ahí, en la punta de los dedos, esta energía que abraza a las estrellas de liberarla, y de sentirse amo del mundo. ... Esto es algo que nos dará la ilusión de ejercer un poder sin límites y, en cierto modo, algo de donde derivan todos nuestros males”.
50. Idem Mate, Manuel-Reyes.
51. Alba Rico, Santiago: Capitalismo y nihilismo. Ver página.
52. Levinas, Emmanuel (1999): *Totalidad e infinito*. Sigueme, Salamanca.
53. Mate (1997): Cf. cap V: “*Por una ética de la compasión*”. Págs. 216 a 243.
54. Heródoto: Historia: Libro III. Edic de Alianza Editorial: Pág. 112: Ante sus hijos no se inmuta, mientras que por el contrario llora ante la desgracia de su amigo. Requerido por Cambises, le dice: “Hijo de Ciro, mis desgracias familiares son demasiado grandes como para llorarlas, pero era digno de lágrimas el infortunio de mi compañero, que privado de muchas riquezas ha caído en la mendicidad cuando está llegando al umbral de la vejez” Santiago Alba Rico ha desarrollado el tema de la compasión en un artículo y en su conferencia celebrada en Tribuna Ciudadana en Oviedo el 12 de mayo de 2004 y recogida en la página web del CPR de Gijón, apartado de recursos y materiales y ahora incluida en su libro “Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada” (2007). Este autor concluye que “el ámbito de lo representable –de lo que es accesible para la imaginación y, por lo tanto, para la compasión- deja fuera esas fuerzas invisibles que gobiernan nuestras vidas y de las que no podemos forjarnos ninguna representación. “Vamos a sentarnos a compadecer un rato” es la divisa de ese sentimentalismo sin piedad que, frente a la pantalla, convierte todos los *mediums* en puros “*medios*” de un auto-reconocimiento nihilista que deja todo *igual*- incluida la falsa conciencia de nuestra superioridad”. El tema de Psaménito fue analizado por W.Benjamín en Iluminaciones IV, editado por Taurus.
55. Mate, Reyes: recogido en su artículo “Primo Levi, el testigo”, en la página web del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Proyecto de filosofía dirigido por Reyes Mate: Levi, Primo (1989): “Los hundidos y los salvados”. Muchnik Editores, Barcelona.
56. Mate, Manuel Reyes (2007) : *Luces en la ciudad democrática*. Guía del buen ciudadano. Editorial Pearson Alhambra. Madrid.
57. Ranciere, Jacques (2004): *Malaise dans l'esthétique*. Éditions Galilée, Paris. Pág 143 y ss.
58. Alba Rico, Santiago: En su artículo “Condener Auschwitz, absolver Hiroshima” dice: “Antes de filosofar simplifiquemos un poco: la única diferencia moral que existe entre Auschwitz e Hiroshima es que Hiroshima es el modelo elegido por el vencedor estadounidense; la única diferencia histórica es que Hiroshima sigue vigente. Por eso, porque es nuestro modelo y porque seguimos utilizándolo, conviene olvidar Hiroshima y recordar solamente Auschwitz”.
59. Ranciere, pag. 158.
60. Agamben: lo que queda de Auschwitz.
61. Ranciere, J.: El odio a la democracia: pag 129.
62. Zizek, Slavoj (2006): *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Pre-textos. Valencia, pág 241.
63. Sassen, Saskia (2001): *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Einaudi. Buenos Aires.
64. Castel, Robert (2004): *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Argentina.
65. Sennet, R (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.
66. Castel, Robert: *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Círculo de Bellas Artes, Madrid, 2006. Pag 12 y ss. A este respecto, Castel mantiene que un pensamiento radical heredero de Foucault y Bourdieu puede tener varias salidas políticas en las izquierdas, tanto hacia una resistencia reformista, como hacia una salida revolucionaria; sin embargo, estima que ésta lo sería más bien en la teoría, que en la práctica, donde “el trabajo en el Estado de bienestar ha alcanzado partes no mercantilizadas, como las prestaciones sociales que hacen hoy imposibles salidas revolucionarias”. Por si acaso se olvida, vuelve a recordar en este texto la destrucción de los espartakistas por el gobierno socialdemócrata de Noske.
67. Naredo, J.M.: *Raíces económicas del deterioro ecológico*. Entrevista en Con-ciencia Social, número 5.
68. Harvey, David (1998): *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu ediciones. Nuevos Aires.
- En reciente entrevista en El País (08.09.07) insiste en la importancia de analizar las relaciones entre capital y territorio porque “*la producción del espacio es un aspecto central de la economía capitalista. Últimamente he prestado atención al importante papel que el desarrollo urbanístico ha jugado en las dinámicas de acumulación de capital. Ahora mismo hay un auge de la construcción en el mundo. El otro día pasé cerca de Ciudad Real y puede contar hasta ochenta grúas. Lo paradójico de esto es que cuanto más dinero parece invertirse, menos asequible resulta la vivienda*”.
69. Bauman, Z. (2006): *Europa, una aventura inacabada*. Editorial Losada, Madrid. Pag 182.
70. Zizek, Slavoj (2005): *Contra los derechos humanos*. New Left Review, número 85. Editorial Akal.



# ■ UNA “PEQUEÑA PEDAGOGÍA” TRANSVERSAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

*José María Rozada Martínez*

*C.P. de Villar Pando y Dto. de CC.EE. de la Universidad de Oviedo*

*[jmariarm@educastur.princast.es](mailto:jmariarm@educastur.princast.es)*

## **Aclaración previa**

La transversalidad, así denominada, ha desaparecido del marco legislativo actual. Ya no se enumeran una serie de temáticas cuya enseñanza deba programarse cruzándolas con las áreas del currículo. En este sentido, fuera de la nueva asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, el tratamiento de aquellos temas transversales que en su día entraron en los programas, más que nada, como expresión de lo políticamente correcto, se ha diluido. Tanto mejor para lo que aquí voy a defender.

En los nuevos programas que se irán implantando progresivamente a partir de la LOE, puede entenderse lo transversal como aquello que se propugna para ser trabajado en todas las áreas. Donde esto se expresa más claramente es en el punto 2 del artículo 19 de la LOCE, referido a los principios pedagógicos que habrán de seguirse en la educación primaria: *“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.”*<sup>1</sup> De todo este conjunto de enseñanzas, al hablar de transversalidad, aquí me refiero solamente a lo relativo a la educación en valores.

## **Una perspectiva autobiográfica**

Abordaré esta cuestión desde un enfoque autobiográfico, no porque inmodestamente suponga que conviene a todos que les hable de mi mismo, sino más bien porque, modestamente, no puedo hacer otra cosa. En recientes intervenciones, posteriormente publicadas, he expuesto la idea de que la relación entre teoría y práctica que se establece en la enseñanza a la escala de un docente concreto que se ocupa de enseñar y de saber acerca de los múltiples aspectos que presenta dicha tarea, obviamente, tiene un carácter biográfico; y he defendido que dichas creaciones teórico-prácticas debieran ser reconocidas como “pequeñas pedagogías”, en primer lugar, por los profesores mismos, empleándose en ellas como el medio de mejorar su profesionalidad bajo una perspectiva amplia (que se nutre de numerosas fuentes) y procesual (que no tiene punto final de llegada sino que siempre está en curso).

En las aulas nunca han tenido cabida las “grandes pedagogías” difundidas como tales en el ámbito académico, como tampoco llegan nunca a introducirse del todo las disposiciones administrativas, en particular las relativas al qué y al cómo enseñar, sino que lo que en ellas habita es siempre una peculiar combinación de pensamiento y acción que se concreta y se resuelve en el nivel de cada docencia particular. No puedo, pues, sino “contar mi vida”, al abordar un tema como éste, que por el hecho de referirse a una teoría y una práctica concretas, no se aborda en el nivel de la reflexión filosófica, social o política general, sino en el nivel teórico-práctico de una pequeña pedagogía particular. Otra cosa es que al explicar mis posiciones de pensamiento y mis decisiones de acción haga referencia a planteamientos y contextos más generales.

Por si algún lector se apresurara a sospechar que este enfoque no sea otra cosa que un episodio más de la reclusión individualista posterior a la renuncia a participar colectivamente en la pugna por llevar adelante cambios estructurales, me apresuraré también, por mi parte, a darle la razón, a la vez que a introducir algún matiz que ayude a situar mejor la posición de quien escribe.

Mi defensa de lo biográfico se refiere exclusivamente al nivel de lo que un docente puede decir acerca de lo que piensa y lo que hace en su aula, así como de las relaciones que establece entre una cosa y otra, pero eso no señala en absoluto los límites del campo de mis intereses educativos, que llegan hasta las estructuras generales que enmarcan los relatos particulares. Lo que ocurre en este momento, es que habiendo apostado a lo largo de mi vida por cambios estructurales que llevaran a la consolidación de una escuela pública tal y como ésta era entendida por la izquierda de nuestro país hasta más o menos los años ochenta, lo que hoy me parece claro es que esa escuela ya no es posible, abandonada su idea por quienes dicen defenderla pero recaban sus votos entre las clases medias que crecientemente la rechazan, entre otras razones, y cerrando el círculo, como consecuencia de esas políticas que contribuyen a liquidar lo que dicen defender. Lo biográfico, en aquel contexto de defensa de la escuela pública soñada, tenía un sentido antitecnicista y democrático al servicio de lo público. Hoy sigue manteniendo el antitecnicismo, mientras que lo democrático como parte de lo público está tan debilitado como lo está el contexto que debiera potenciarlo. Hay, pues, actualmente, en el enfoque autobiográfico escogido, la resignada reclusión en lo pequeño propia de quien se retira del campo de batalla tras la derrota. Resignación que deriva del realismo, pero que no supone un punto final sino que reconoce el nuevo escenario, y, aceptándolo como un hecho, se dispone a la acción en lo inmediato (que en la enseñanza es el aula y son los alumnos), aunque con sentido incierto.

Por supuesto, como todo lo biográfico, cuanto aquí se diga queda expuesto, por un lado, a su comprensión a partir de las circunstancias particulares en las que se da, y, por otro, a la crítica de sus insuficiencias conceptuales y argumentativas.

Atreverse a criticar el conocimiento escolar.

Todos los maestros hemos tratado siempre de enseñar los contenidos de los programas oficiales y, además, de educar en valores. Ciertamente siempre ha habido en dichos programas alguna referencia a estos últimos, pero también lo es que la educación en valores que se lleva a cabo en la escuela no deriva tanto de lo que digan los programas oficiales, como, por un lado, del carácter ineludible de la transmisión de valores que tiene lugar en todo acto de enseñanza, y, por otro, de la arraigada convicción entre los maestros de que hay que educar y no sólo instruir. Ser educador forma parte de la identidad de los maestros como grupo profesional, independientemente del sentido que a esto se le haya dado en cada momento histórico y en cada caso particular.

Sin embargo, esta asumida función (misión se ha dicho a veces) de educar, no ha dejado de tener siempre sus más y sus menos con la sentida obligación de instruir en todos y cada uno de los contenidos que figuran en los programas o currículos oficiales. En la pugna por hacerse sitio en un tiempo escolar casi siempre vivido como escaso por parte de los maestros, la educación en valores suele llevarse la peor parte. En la mayoría de los casos puede darse por desaparecida si nos referimos a su tratamiento mínimamente sistematizado, al ser incapaz de abrirse un hueco propio entre las Matemáticas, el Lenguaje, el Conocimiento del medio y lo demás. La educación en valores se aborda generalmente de una manera que podríamos denominar transversal-ocasional, es decir, no como desarrollo de una materia concreta del programa, sino traída por lo pelos cuando el maestro lo considera procedente. Así que los episodios de educación en valores suelen resultar más bien fugaces, toda vez que la presión ejercida por la necesidad de instruir en poco tiempo y en muchas cosas, suele acabar en un:

Bueno, chicos, vamos dejar esto ya, que tenemos mucho que hacer.

Por lo dicho hasta aquí, pudiera parecer que voy a propugnar la elaboración de programas específicos de educación en valores, capaces de codearse con los de las asignaturas fundamentales de siempre, pero no es así. En primaria, considero que eso que acabo de denominar una manera transversal-ocasional de

abordar la cuestión, es adecuada, si bien es necesario superar eso otro que he expresado como un “traer-la por los pelos”, y proceder a fortalecerla en su desventajosa pugna con los contenidos de siempre.

Estimo que el primer paso para abrirle camino a una transversalidad que no esté hipotecada por la ansiedad de cumplir con “lo fundamental”, es el de debilitar el peso de lo incuestionable, es decir, de esos contenidos generadores de la prisa que impide a los maestros emplear el tiempo que sea necesario para educar, además de instruir. Un debilitamiento, advirtámoslo cuanto antes, perfectamente compatible con el respeto por el saber. Y no solamente compatible sino en gran medida imprescindible, dado que ese respeto ha de ser enseñado, y ello exige detenerse a observar el conocimiento mismo, a tomar conciencia de él, a “degustarlo”, como dice Adela Cortina refiriéndose a los buenos valores, lo cual requiere superar la mera acumulación y la superficialidad con la que muy frecuentemente es tratado el conocimiento en el ámbito escolar. Es decir, que la educación en valores es imprescindible también para enseñar el valor del conocimiento, luego, hay menos contraposición entre aquélla y éste de lo que se deja ver en algunos debates al respecto, por eso resulta pertinente proponer que la mera instrucción en contenidos le abra un hueco, no ya generoso sino interesado, a la educación en valores.

Considero que el mejor camino para debilitar la presión de los contenidos de los programas oficiales, es el de adentrarse en las críticas que desde diferentes instancias y perspectivas se les han hecho. Esta es una tarea propia de las pequeñas pedagogías que corresponde articular a los maestros y a los profesores en general. La lectura de los autores que han criticado unos u otros aspectos de los saberes dispuestos para ser enseñados en la escuela, no se propugna aquí para ir detrás de alguno de dichos autores, acaso negando el valor de lo que enseñamos, sino que ha de servir para desarrollar ideas y prácticas hasta cierto punto liberadas de la presión de unos contenidos que para muchos docentes se presentan como inamovibles, bien sea por el peso de la tradición o por el de la lógica burocrática de la administración. Los saberes que los maestros tienen en sus manos, con ser un tesoro, no son ni incuestionables ni imprescindibles en su totalidad, y no pudiendo eludir la responsabilidad de tomar decisiones en relación con las exigencias de instruir y de educar, lo más sensato es tranquilizarse y juzgar en la práctica acerca de lo que en cada momento resulta más pertinente. Unas veces hay que enseñar la tabla de multiplicar, de memoria, sin más, y otras, aparcarla y hablar de los deberes, pero no solo como ejercicios para hacer en casa, sino como cuestiones morales, aunque sea en clase de matemáticas.

Las fuentes a partir de las cuales he venido a desarrollar la convicción teórica y la disposición práctica de que el tiempo escolar ha de ser esponjoso y no rígido, capaz de asegurarle un sitio digno a la educación en valores, son muy diversas.

Desde la propia pedagogía, lo que la escuela enseña ha sido criticado desde antiguo. Lo que conocemos como Escuela Nueva constituyó un movimiento en muchos aspectos difuso, pero claro y coincidente en las acusaciones de verbalismo, memorismo e irrelevancia para la vida de los alumnos de buena parte de lo que se esforzaban por enseñar los maestros. Y esto, tanto por lo que se refiere a los contenidos en sí mismos, como por la manera de enseñarlos.

Otra buena fuente de críticas al conocimiento escolar que articulan los programas oficiales está en manos del gremio de los psicólogos. Unas veces desde la perspectiva del desarrollo y otras desde algún enfoque general, abundan los trabajos en los que se resalta la inadecuación de los contenidos escolares al potencial de aprendizaje de los niños. Otras veces la psicología nos llama la atención sobre lo alejados de nuestros alumnos que están los contenidos de enseñanza, señalando la necesidad de hacerlos “significativos” mediante su acercamiento a lo que los niños ya saben y, sobre todo, a su mundo de motivaciones. Una crítica ésta que de nuevo viene a potenciar la figura de los maestros como ineludibles tomadores de decisiones tanto de contenido como de método.

No es menor la polémica siempre abierta acerca de si los contenidos de enseñanza deben recoger los conocimientos básicos aportados por las distintas áreas del saber, si más bien lo que se debe enseñar son las estructuras de dichas disciplinas, de modo que se enseñe a los alumnos a ser pequeños e incipientes investigadores, o si el conocimiento escolar debiera tomar formas inter, multi o pluridisciplinarias y organizarse para ayudar a explicar los problemas sociales más relevantes.

Por otra parte están aquellas críticas que remiten a la inserción de los saberes, sean estos los que sean, en una estructura escolar que a su vez guarda estrecha relación con la estructura social de cada momento. Se trata de enfoques en general procedentes de la sociología crítica de la escuela, que ponen el acento en las relaciones entre el conocimiento escolar y la reproducción de la estructura de clases de la sociedad capitalista, no interesándose tanto por los conocimientos concretos que se imparten como por su funcionalidad para el mantenimiento del orden social en el que la escuela se inserta.

Desde la perspectiva de la historia del currículum, diversos autores han puesto de manifiesto el carácter sociohistórico del conocimiento cristalizado en asignaturas escolares. Teniendo en cuenta esa raigambre histórica, pero incorporando herramientas conceptuales procedentes del pensamiento de autores como Nietzsche o Foucault, en la actualidad está vigente, y puede que en auge, una crítica radical del conocimiento escolar. Se ha destacado que éste es un destilado de la propia escuela, resultado de una especie de alquimia, dado que no simplemente se traslada desde el contexto académico donde se produce al contexto escolar donde se enseña, sino que al entrar en la escuela se transforma en un producto específico de y para la misma.

Por fin, desde las pedagogías que cabe agrupar bajo la rúbrica “postestructuralista”, el conocimiento escolar ha pasado a valorarse a partir de cada uno de los múltiples enfoques (cultural, feminista, *querr*, postcolonialista, etc.) que han ido surgiendo al amparo de dicha cobertura.

Lo dicho hasta aquí no es más que una somera referencia a las críticas vertidas sobre el conocimiento escolar. Como he dicho, acercarse a ellas creo que permitirá a los maestros distanciarse de cualquier actitud reverencial hacia los programas oficiales, y eso favorecerá la apertura de puertas más amplias que abran paso a una educación transversal que les permita hacer algo que, por otra parte, siempre han hecho, aunque, como he dicho, de manera un tanto tangencial, que es procurar formar a sus alumnos como buenos ciudadanos; sin embargo, eso no quiere decir, insisto, que por ello se haya de poner en cuestión el valor del conocimiento académico en la formación de las personas. No tendría sentido que un maestro se propusiera la formación de sus alumnos menospreciando aquello que le ha formado a él. A mi modo de ver, de lo que se trata es de articular dicho conocimiento sin miedo a quebrantar unas tradiciones escolares presuntamente inamovibles e intocables, o constreñidos por querer seguir al pie de la letra las disposiciones de orden administrativo. Unas disposiciones que, como bien nos enseña la teoría de la organización escolar, en absoluto están hechas para ser estrictamente cumplidas, sino que tienen una función política y social que queda satisfecha sólo por el mero hecho de ser enunciadas, al actuar más en el campo simbólico y cultural que necesitan las organizaciones para existir (dar apariencia de navegar con un rumbo perfectamente claro), que en el de los aprendizajes que realmente se pueden alcanzar en la escuela.

En mi caso, todo esto se traduce en un permanente intento de ser al mismo tiempo pragmático y transgresor con respecto a los contenidos de los programas escolares, procurando cumplir con ellos, pero no permitiendo que me roben un buen debate con los niños, una reflexión serena con todos o con alguno de ellos, una parada para fijar la atención en un hecho o en una idea formativamente relevante a punto de pasar desapercibida, una ocasión de hacer tema de estudio aquello que en principio no estaba previsto, etc. A menudo esto exige batirse con la parte de uno mismo más impregnada de las tradiciones aprendidas y de la ortodoxia de lo oficial, para lo cual, insisto, resulta de gran utilidad el conocimiento de las críticas que desde muy diversas posiciones ha recibido el conocimiento escolar como tal. En relación con ello está la necesidad de una idea de currículum bien distinta de la que promueven los tecnócratas, y también diferente de la que *de facto* coloniza las aulas.

## Conceptuar el currículum como un “líquido”

La situación de los maestros generalistas con respecto a lo que hemos de enseñar es realmente muy difícil. Un maestro generalista tiene que enseñar Conocimiento del medio natural, social y cultural, Lengua castellana y literatura, Matemáticas y parte de la Educación artística. Estos no son meros enunciados de campos de conocimientos o disciplinas, sino que remiten a unos programas de contenidos ampliamente especificados por la administración, que han de ser articulados en proyectos curriculares de centro y en

programaciones de aula en función de unos objetivos y unos criterios de evaluación también detallados administrativamente por áreas, lo mismo que las orientaciones metodológicas que se han de seguir. Está establecido a su vez el tiempo que se dedicará a cada una de estas materias, exigiendo la administración que se especifiquen por aulas y días los minutos que se les van a dedicar. De modo que no estamos hablando de ninguna orientación general, sino de algo que antes de entrar en acción ha tenido que pasar varios “niveles de concreción”, y todo ello, en el colmo de la paradoja, dicen los programas que “se entenderá sin perjuicio del carácter global de la etapa”.

Habiendo realizado por mi parte numerosas críticas, algunas de ellas profusamente documentadas, al tecnicismo didáctico que adoptaron las reformas escolares a partir de mediados de la década de los ochenta, espero que se me permita referirme a esta cuestión utilizando metáforas que pueden ayudar a comprender mejor y, sobre todo, resultan más amenas que el frío lenguaje académico pedagógico.

Se podría decir metafóricamente que el tecnicismo trata el currículum como si fuera un cuerpo en estado *sólido* en el que tienen que hacerse coincidir, a modo de puzzle, todas las partes que lo componen: los objetivos (a partir de ahora también las competencias básicas), los contenidos, los métodos y los criterios de evaluación de cada materia. Un trabajo así, para no quedarse en lo meramente formal, exigiría del maestro la capacidad de identificar en cada momento de su docencia la pieza del puzzle que está colocando, y eso, en medio del “cuerpo a cuerpo” que tiene lugar en el aula, es realmente imposible. De ahí que los profesores no tengamos más remedio que hacer trampas. Y las hacemos. Y todo el mundo lo sabe, aunque nadie quiere darse por enterado, sin duda porque el enfoque tecnocrático no cumple sus funciones reales cuando se ejecuta tal cual en las aulas, sino cuando ofrece a la burocracia administrativa lenguaje y formalismos útiles para materializar sus relaciones de poder, por otra parte legítimas, con los centros de enseñanza y los docentes.

La peor trampa de todas y la más extendida, es la de dejar el currículum sólido perfectamente armado en el proyecto curricular de centro (generalmente custodiado por el jefe de estudios, que lo suele guardar a buen recaudo en alguno de los muebles de su despacho) para, olvidándose todos de él, entregarse al trabajo de aula siguiendo lo que podríamos denominar un currículum en estado *gaseoso*, es decir, invisible por no escrito, no racionalizado y expuesto en modo alguno. Un currículum así no es otra cosa que una puerta abierta de par en par a la dominación de los libros de texto, de los “códigos disciplinares”<sup>2</sup> y del *habitus* profesional donde habitan las tradiciones que, convertidas en rutinas, mantienen a los maestros en la condición de intelectuales alienados que se niegan a sí mismos la posibilidad de desarrollar una personalidad pedagógica explicitada y reconocida a través de sus pequeñas pedagogías.

Continuando con este modo metafórico de caracterizar el currículum, creo que lo más adecuado para un maestro generalista es abordarlo como si de un *líquido* se tratara.<sup>3</sup> La metáfora cobra toda su fuerza expresiva si le damos la vida de una piscina. Las piscinas son espacios donde se puede aprender a nadar y disfrutar haciéndolo, aunque su disposición habitual suele estar pensada para competir. No es difícil reconocer en sus calles, separadas por corcheras, las asignaturas de nuestros programas de enseñanza, que se han de recorrer longitudinal e individualmente, dando cuenta de lo aprendido mediante la consiguiente evaluación al final del recorrido, donde unos ganan y otros pierden. Las corcheras que marcan las calles pueden moverse alguna vez, acaso al hilo de alguna reforma que decida agrupar dos calles en una sola, o poner una calle (una asignatura) más, sin embargo, se dejan ver en el fondo marcas de larga duración que permanecen inmutables cualquiera que sea la disposición de las corcheras en la superficie; más o menos desfiguradas por los movimientos del agua, llaman siempre la atención desde el fondo, como señalando cuál es el camino, sobre todo a quienes se aventuren a bucear transversalmente abandonando la calle en la que en ese momento les corresponde nadar (las matemáticas a las nueve de la mañana, por ejemplo); son las, a veces difusas pero omnipresentes, tradiciones corporativas y disciplinares de tan difícil conculcación para quienes no tengan suficiente iniciativa propia.

Lo que aquí se defiende es la figura del nadador no competitivo que está más interesado en bucear y enseñar a hacerlo que en nadar superficialmente sin buscar otra cosa que el éxito en la evaluación. Es el profesor que, habiendo aceptado inicialmente la disposición de los elementos tal y como se encuentran en la piscina, llegado el momento abandona la calle en la que está y decide sumergirse buceando

transversalmente al orden disciplinar de las corcheras de la superficie y de las embaldosadas marcas del fondo, para adentrarse en alguna de las cuestiones que dan profundidad a un currículum.

En mi caso, una vez asumido que los contenidos escolares no son intocables, acepto la disposición administrativa general del currículum, y también la “local”, es decir, la que lo concreta en el centro, pero, aceptando que, como todos mis colegas, practico lo que Fullan ha denominado “colegialidad fingida”, me muevo en el aula tanto longitudinal como transversalmente dependiendo del momento. Momentos que no están sólidamente determinados, pero que tampoco son caprichosos, sino que son decididos durante la acción de enseñar, a partir de unos referentes o principios pedagógicos cultivados a través del estudio, de la reflexión y de la propia acción, y de modo tan realista como, por qué no decirlo, incierto.

## **Proceder con realismo y, precisamente por ello, navegar en un mar de dudas**

La pedagogía que se les enseña a los maestros está tan cargada de idealismo, unas veces humanista y otras tecnocrático, que resulta inexcusable apelar al realismo, aún más al abordar un tema como éste de educar en valores. Un realismo que no tiene que llevar a la parálisis, sino a conseguir que las pequeñas pedagogías de los maestros se liberen de los grandilocuentes discursos pedagógicos propios de las que Escolano ha denominado culturas académica y administrativa, haciendo de su trabajo, por el contrario, una combinación de teorías y de prácticas prudentes en tanto que adecuadas a las posibilidades y los límites que tiene la acción docente en el aula, procurando con ello no quedar atrapados en el nivel de lo que el citado autor ha denominado la cultura empírica de la escuela.

Creo que procede disponerse a tomar conciencia de la situación en la que estamos, y no solamente quejarse de lo mucho que ha cambiado todo y que hace tan difícil enseñar cualquier cosa, mucho más educar en valores. En mi pequeña pedagogía, de un tiempo a esta parte he procedido a reforzar las lecturas con respecto al cambio social, al lugar de la escuela en el mismo, al cambio en los modelos familiares y las condiciones y pautas de crianza, todo ello con el fin de comprender mejor cómo se construyen hoy esos alumnos con los que en la escuela tenemos cada vez mayores dificultades.

El realismo debe servir para reconocer los términos en los que se manifiestan en los centros y en las aulas las profundas crisis que hoy afectan a la institución escolar como tal, a las familias como contextos de crianza y a los alumnos como criaturas engendradas en su seno, todo lo cual se conjura para segar la hierba bajo los pies de unos maestros a los que nada menos se nos pide que eduquemos en valores o para la ciudadanía.

Volviendo a las metáforas, se podría decir que la crisis de estas piezas básicas de la enseñanza (escuela, familia, alumnos y profesores) es el efecto de haber sido alcanzadas todas ellas por un dardo envenenado cuya punta se afila sobre tres caras convergentes: el neoliberalismo, el vertiginoso ritmo del cambio social y algunos aspectos del pensamiento “post”.

El neoliberalismo es la realidad y la doctrina correspondiente a la fase actual del capitalismo. Significa, entre otras cosas, la colocación del mercado por encima de todo, en particular del Estado como entidad interventora a favor de la equidad y del desarrollo de una ciudadanía crítica capaz de hacer de la democracia algo más que un sistema político útil para garantizar la hegemonía del capital, aparte de un modo de vida para quienes, aceptando ese juego, consiguen hacer de la política una profesión, más que una abnegada y verdadera representación.

El ritmo de cambio social se ha vuelto vertiginoso. Como bien aclara Fernández Enguita en su libro *Educar en tiempos inciertos*, en las sociedades preindustriales el cambio se percibía poco o nada de una generación a otra, dado el carácter estable de las mismas. En la sociedad industrial se dejaba sentir entre las generaciones, provocado por fenómenos como la marcha del campo a la ciudad, la alfabetización creciente, el avance de la ciencia, el desarrollo del Estado, etc. Sin embargo en la actualidad no es preciso esperar a que pase una generación para que tengan lugar profundas transformaciones, de ahí que se pueda decir que hoy el cambio social se produce a un ritmo intrageneracional, lo que significa que una misma persona se verá sometida a cambios sociales y culturales muy importantes a lo largo de su vida, inestabilidad que necesariamente ha de tener consecuencias para una escuela nacida y desarrollada bajo

condiciones más estables, y para las personas que han de educar o ser educadas en ella, entre las cuales puede llegar a haber más de medio siglo de diferencia.

Por su parte, el pensamiento “post”, que es una manera de referirse a un impreciso destilado de ideas procedentes de una gran variedad de corrientes intelectuales y culturales desde las que se cuestionan aspectos básicos de la modernidad, está teniendo una gran influencia en instituciones como la escuela y la familia. A mi modo de ver, lo que más debe preocuparnos de ellas, es la funcionalidad que como pautas culturales puedan tener para el fortalecimiento del neoliberalismo como estructura socioeconómica.

### **Crisis de la escuela**

Decir que la escuela está en crisis no es de por sí necesariamente un lamento, sino una manera de expresar sus crecientes dificultades ante los cambios en la sociedad. Sin embargo, por mi parte, la mención a la crisis, ciertamente expresa una preocupación: la de ver amenazada una escuela que todavía considero imprescindible. Con todo lo que la sociología crítica nos ha desvelado en los últimos años acerca de la misma (sus importantes funciones como reproductora y legitimadora de desigualdades, básicamente), me resisto a sumarme a quienes la someten a crítica implacable, situándome en la incierta posición de quien constata sus dificultades, pero se muestra inseguro al precisar qué aspectos de la misma han de cambiar para acomodarse a los nuevos tiempos y cuáles han de defenderse como valiosas resistencias a ciertos aspectos de los mismos.

A la escuela insignificante (con frecuencia ni siquiera estaba o lo hacía sólo por temporadas) que corresponde a la sociedad preindustrial, la cual realmente no la necesitaba porque la familia y la comunidad local se bastaban para enculturar a sus miembros, siguió la escuela propia de la modernidad, precaria también durante mucho tiempo en nuestro país, pero en constante crecimiento en lo material y en su prestigio, para dar paso a la escuela actual, que es una escuela enorme pero enferma. La escolarización comienza hoy casi con el nacimiento y no termina antes de los dieciséis años; para una parte importante de la población dura prácticamente el primer tercio de su vida, y cada vez más se presenta como una necesidad permanente, por lo que existen una oferta y una demanda formativas dirigidas a todas las edades, a través de multitud de instituciones y siguiendo los más variados formatos. Sin embargo la escuela se resquebraja internamente. Se diría que su tamaño nunca fue tan grande, pero tampoco lo fue su debilidad interna.

En primer lugar, la escuela sufre el acoso al que la somete el neoliberalismo, que, como desorbitada economía de mercado, tiende a la mercantilización de cuanto encuentra a su paso, para lo cual lo primero es privatizarlo si es que todavía no lo está. En la educación esto es bien reconocible a través de la tendencia a situar los centros en dinámicas de mercado, sustrayéndolos por tanto de la esfera de lo público. Y esto no es solamente un asunto de titularidad o financiación privada frente a pública, sino de clientela frente a ciudadanía. Si para que haya mercado es necesario que haya diferenciación entre los productos, es decir, variedad, además de buena información y libertad de elección, es porque se está pensando en unos clientes, es decir, en unos individuos que se comporten como consumidores. La mercantilización lleva implícito el concepto de clientela. Quienes son reclutados para un sistema escolar mercantilizado, han de responder mucho más al perfil de clientes que al de ciudadanos. Y una institución que se nutre de clientes, difícilmente puede proponerse formarlos como ciudadanos, aunque esto figure en su retórica.

En este punto es donde se vuelven preocupantes algunos de los rasgos del pensamiento “post”. Si tenemos en cuenta que la vía preferente para convertir a los individuos en clientes es la de la persuasión, utilizando como puerta de entrada al sujeto básicamente su dimensión emocional, es decir, irracional, tendremos que en la pugna y entendimiento dialéctico entre razones y afectos en que consiste el ser humano, cualquier debilitamiento del peso de la razón supondrá un refuerzo equivalente del papel de las emociones. Y aquí es donde el pensamiento “post” presta un gran servicio a la causa neoliberal, independientemente de que en alguna de sus versiones construya su discurso también contra ella.

La negación de un sujeto racional íntegro, con posibilidad de ser emancipado, no sujetado por fuerzas infraconscientes, unido a la mayor insistencia en los monstruos que en los logros engendrados por la razón, no cabe duda que están debilitando cualquier apelación a ésta como contrapunto del deseo que el

consumismo neoliberal promueve. Está en alza lo emocional frente a lo racional, y cualquier apelación al dominio de lo segundo sobre lo primero es *ipso facto* tildado de represivo, inhibitor y hasta masculino.

A ello se suma el vertiginoso ritmo al que se suceden los avances científicos y tecnológicos, que aceleran la puesta en el mercado de productos que dejan obsoletos los que poco tiempo atrás fueron novedad, forzando un mundo de objetos constantemente variable, con los que adultos y niños establecen relaciones culturales efímeras en las que cualquier posibilidad de someterlos como medios a la consecución de unos fines racionales se malogra ante la fuerza de la compulsividad consumista.

Neoliberalismo y efectos educativos del pensamiento “post” convergen también en su enemiga contra la pedagogía. En su avance hacia la mercantilización, el neoliberalismo se interesa más por los elementos relativos a la gestión y evaluación de los centros que por la pedagogía de los profesores y la vida en las aulas, mientras el pensamiento “post” tiende por su parte a ocuparse más de la “deconstrucción” que de la construcción, con el resultado de abandonar el campo de la pedagogía, la didáctica y el currículum, contribuyendo a debilitar las únicas resistencias racionales y solventes que se pueden levantar frente al gerencialismo de corte empresarial que interesa a las estrategias de la mercantilización neoliberal. Por otro lado, la pedagogía es imposible sin una narrativa que seguir, un sujeto que formar y unos saberes en los que confiar. Como dice Luisa Muraro *“En un sentido figurado podríamos decir que el típico deconstruccionista se parece a alguien que sierra la rama sobre la cual se encuentra sentado.”* El pensamiento “post” no favorece un discurso constructivo sobre estos elementos básicos, con lo que, a mi modo de ver, de nuevo se allana el campo al neoliberalismo.

El pensamiento “post”, cuando declara periclitada cualquier pretensión de identidad mínimamente unitaria, y proclama la fragmentación del yo como una característica del sujeto que la modernidad y su escuela no habrían sabido apreciar, favorece la concepción del individuo que el neoliberalismo requiere.

Por su parte, la aceleración del cambio social y cultural trae consigo el debilitamiento de las referencias a una comunidad estable con capacidad enculturadora, lo que converge con el tipo de persona individualista para consumir y flexible para trabajar que requiere el neoliberalismo, y con el yo fragmentado y débil que describe y promueve el pensamiento “post”. El ritmo de cambio intrageneracional está quebrando la función enculturadora, formativa e instructiva que los adultos de la generación anterior ejercieron siempre sobre la siguiente, y, sobre todo, se debilita la autoridad de la que gozaban los mayores, proveniente del reconocimiento de la mediación de un saber superior entre quien educaba y quien era educado, fuera en casa o en la escuela; un saber basado en la experiencia y en el estudio, conjunta o respectivamente.

A esta ausencia de anclajes y vínculos, de sujetos íntegros, de identidades definidas, de razón frente a pasión, se une, además, el desprestigio del conocimiento, sobre el que el pensamiento “post” se afana en desenmascarar sus vinculaciones con el poder, equiparando las teorías científicas o académicas con cualesquiera otras construcciones lingüísticas, reducidas todas ellas a discursos. Un debilitamiento del saber que casa mejor con las necesidades del *talk show* televisivo que con una escuela que se proponga instruir y educar.

De la mano del neoliberalismo, el trabajo, que antaño fue determinante de identidades definitivas, se halla hoy sometido a procesos de precarización creciente, de flexibilización, al parecer, irremediable, y de reciclaje permanente, unas veces como necesidad real y otras como una dimensión más del mercado en el que se ofrece todo tipo de formación envuelta en promesas de que servirá para algo, lo cual hace crecer la escuela, pero no la fortalece en lo que se refiere a sus debilidades internas.

A un maestro que haya leído sobre estas cosas, no le será difícil situar en ese contexto de crisis algunos de los problemas que se le presentan en el espacio concreto del aula. Aunque ello no le dicte soluciones definitivas, sus respuestas, si bien llenas de dudas, estarán más adecuadas a la realidad, y, por ilustradas y reflexivas, serán más racionales, menos alienadas y tal vez también menos angustiosas.

## **Unas familias diferentes**

La familia, como institución en la que tiene lugar la crianza y primera socialización de nuestros alumnos, constituye una pieza imprescindible en la reflexión pedagógica. Entre los maestros es muy frecuente



referirse a ella como causante de todos los males que aquejan a la escuela, pero esto demuestra más una mala predisposición para encarar los problemas, que un interés por hacerse cargo de ellos. No son los miembros de la familia culpables de nada, sino más bien víctimas de unas transformaciones que ellas, ni provocan, ni muchas veces comprenden, ni están en condiciones de manejar, de ahí que un buen maestro deba asumir, entre otras, la responsabilidad de estudiar esos cambios, sus causas y sus consecuencias para la educación de los niños, con el fin de conocer y entender mejor a sus alumnos, y de promover actividades formativas (escuelas de padres) que ayuden a las familias a conocer mejor los cambios que se están produciendo, de modo que, como los propios maestros, puedan afrontar la situación con realismo. Y es que el idealismo es uno de los males que comparten las escuelas y las familias, empeñadas ambas en educar hoy con la vista puesta en unos valores cuyas bases materiales se han desmoronado. Familias y maestros conservamos actualmente ideales de crianza y educación que hemos heredado de nuestras propias familias y de contextos de socialización hoy en declive: hay que ser obedientes con los padres, colaboradores en casa, cuidadosos con las cosas, limitados en la pretensión de tenerlo todo, respetuosos con los adultos, capaces de la renuncia y el esfuerzo...; y lo repetimos tantas veces como nos lamentamos de lo mucho que los niños se van alejando del canon en que nosotros fuimos educados.

Para entender mejor qué puede haber detrás de esos comportamientos que nos extrañan y nos incomodan tanto, es necesario adentrarse en los cambios que están teniendo lugar, entre otros ámbitos, en el núcleo básico de crianza de los niños actuales, es decir, en la familia.

Los cambios en la familia son en la actualidad tan profundos que no son pocos los estudiosos de la misma que inician sus trabajos señalando las dificultades para definirla, y son muchas y muy diversas las definiciones que sobre ella se ensayan.

En lo que respecta a su función como reguladora de la alianza entre personas que se constituyen como origen de una familia, se ha ido pasando de un emparejamiento exclusivamente heterosexual, antaño no libremente elegido sino fruto de estrategias socioeconómicas familiares o “casales”, tal como ocurría en las sociedades agrarias preindustriales, a un emparejamiento que en la modernidad también era heterosexual, pero en el que fue ganando terreno la libre elección del cónyuge a partir de una valoración personal, para desembocar en la actualidad en una situación en la que se dan todo tipo de emparejamientos (heterosexuales, homosexuales, parejas de hecho, matrimonios religiosos, civiles, etc.), ausencia de ellos (personas que deciden construir desde el principio una familia monoparental abordando la maternidad o paternidad en solitario), recomposiciones múltiples (divorcios, separaciones de hecho, nuevos matrimonios o emparejamientos, etc), es decir, que las formas de alianza se han diversificado absolutamente.

En lo que se refiere a la filiación, la familia troncal extensa, con una estructura perfectamente jerarquizada al modo patriarcal, patrilineal y patrilocal, que fue propia de la sociedad rural tradicional mediterránea, fue dando paso a través de la modernidad a un tipo de familia nuclear, para desembocar hoy en una situación completamente nueva caracterizada sobre todo por el papel activo de la mujer en el control de la sexualidad y de la concepción, gracias a la generalización de los anticonceptivos, de modo que en la actualidad el número de hijos ha descendido drásticamente, siendo muy frecuente que nuestros alumnos sean hijos únicos o tengan solamente un hermano.

Pero los cambios en la familia no se refieren solamente al paso del modelo troncal extenso al nuclear, sino que se constatan también en la aparición de las estructuras más diversas. Muy frecuentemente nuestros alumnos proceden de familias en las que ya no está alguno de sus progenitores, en las que puede haber otros emparejamientos, otros hijos venidos de otras uniones o tenidos tras nuevas alianzas, separaciones de hermanos, etc., todo lo cual da lugar a las más diversas situaciones de crianza.

Los cambios en lo económico no son menores. La familia de la sociedad preindustrial era al mismo tiempo una casa, es decir, una unidad de producción y autoabastecimiento, mientras que con el avance de la industrialización se produce la separación de la vida familiar y la actividad laboral. Hoy las familias no son ya unidades de producción sino de consumo, de modo que los niños sólo llegan a tener experiencias familiares de esto último y no de lo primero. Con frecuencia, en el caso de las que asisten a lo que queda de escuela pública, se viven situaciones de precariedad laboral entre sus miembros. Una precariedad

capaz de “corroer el carácter”, en afortunada expresión de Richard Sennet, y, por ello, de tener consecuencias negativas en esa urdimbre afectiva en la que toda infancia se acuna.

La educación de los niños, que en la sociedad tradicional corría a cargo de la familia, particularmente de las abuelas, fue pasando a manos de la escuela y hoy está prácticamente delegada en ésta, dadas las dificultades temporales y culturales de muchas familias para ayudar con solvencia en la realización de unas actividades escolares complejas. Aspectos fundamentales de la formación del nuevo individuo, como es el de la alfabetización mediática, resultan prácticamente ignorados por el conjunto de las familias de niveles culturales bajos y medios. En este sentido, la educación de los hijos está cargada de incertidumbres y “palos de ciego” ante la falta de experiencia de la familia frente a tantas cuestiones tecnológicas y culturales nuevas. Lo más común es que la propia familia, con escasos recursos para la autodefensa cultural, esté ya en el campo de las víctimas, de modo que no cabe esperar mucho de ella con respecto a la educación de los hijos en este crucial aspecto.

Como reguladora y primer motor de afectos y sentimientos, la familia, bien se puede decir que ha venido mejorando a lo largo del tiempo, si tenemos en cuenta lo que Lloyd de Mause nos describe sobre el terrible pasado de la infancia; pero en la actualidad sobresale un problema que es nuevo, a saber: al no existir los elementos de cohesión familiar que se dieron en las sociedades tradicionales, cada vez el afecto de los hijos es buscado por sus padres y otros familiares por medios que Mariella Doumanis denominó con gran acierto como “excesos de ofrecimiento”. De esa originaria carencia y de esos derivados excesos, vienen muchos de los problemas que para su educación presentan hoy unos niños acostumbrados a reivindicarse constantemente a sí mismos.

Como primera encauzadora de las relaciones intergeneracionales, la familia tampoco es ya lo que era, al no estar hoy los adultos en condiciones de enculturar a los más jóvenes, toda vez que el acelerado ritmo de cambio social ha invertido prácticamente esas relaciones. En la actualidad, más bien son los jóvenes quienes aculturán a sus mayores, ayudándoles a abandonar lo viejo e iniciándoles constantemente en la nuevo. En no pocos aspectos los niños se adelantan en esta tarea desde bien pequeños. A pesar de que no es infrecuente que en las familias vuelvan a convivir tres generaciones (hijos, padres y abuelos), lo que ha cambiado sustancialmente es la posición y el papel de los distintos miembros del grupo familiar. El respeto a los adultos, que antaño no tenía que ser exigido, ha perdido buena parte de las bases materiales y culturales que tuvo.

Todos estos cambios configuran un panorama familiar en situación de crisis, es decir, de transformación muy profunda. Lejos, pues, de hacer de la familia el chivo expiatorio de todos los males de la escuela actual, los buenos maestros harán todo lo posible por compartir con ellas el estudio de sí mismas como nuevos escenarios de crianza.

### **Con (y frente a) nuestros alumnos**

En primer lugar, no quisiera dar la impresión de que, con respecto a los alumnos, todo son problemas y dudas, sino que hay aspectos muy importantes en los que se pueden constatar grandes avances. La situación de plena igualdad en el aula (para bien y para mal) que las niñas han alcanzado con respecto a los niños, es una de ellas. La plena integración social de los alumnos inmigrantes en la clase, es otra. No se me ocurre ninguna más, aunque éstas no son en absoluto desdeñables.

En segundo lugar, quedando dichas sobre los niños muchas cosas al ocuparme anteriormente de las crisis de la escuela y la familia, quiero referirme ahora brevemente a las características de los alumnos que más problemas y dudas me plantean en el espacio concreto de mi aula. Los sintetizaré en tres: el déficit de atención, el comportamiento social y la compostura corporal.<sup>4</sup>

Lo que Vicente Verdú ha denominado “El incesante vuelo de la atención” tiene, tal como lo percibo en el aula, dos vertientes muy relacionadas. Una es la que se refiere a sus dificultades para seguir un discurso oral o escrito, y otra es la incapacidad de ralentizar el tiempo para pararse a pensar reflexivamente, aunque sea sólo durante unos instantes y con el apoyo del maestro. Ambas cuestiones creo que deben

ser hoy pensadas bajo la advertencia de que pudiéramos estar en presencia de los primeros cachorros del “homo videns” sartoriano.

Los problemas de comportamiento social se refieren, por un lado, al clima de hostilidad entre compañeros en el seno del grupo-clase, a mi modo de ver consecuencia de varios factores convergentes, como son: las características de una etapa del desarrollo, propia de la escuela primaria, todavía muy ego-céntrica y poco empática, y el traslado al aula de situaciones familiares que afectan negativamente a un número significativo de alumnos, provocando desequilibrios afectivos que, con frecuencia, se convierten en comportamientos escolares conflictivos.

Por otro lado está el escaso reconocimiento y respeto hacia el maestro como adulto, lo cual exige que éste haya de ser impuesto, cosa que no resulta muy difícil a estas edades, pero que requiere una imposición explícita. Me parece que esto podría explicarse en el marco más general de la posición de reinado absoluto en el que la sociedad y la familia colocan hoy a los niños, en contraste con la creciente posición precaria que se va reservando a los individuos a medida que se alejan de la juventud. En relación con esto está también el carácter caprichoso y consentido que presentan en mayor o menor grado los alumnos, derivado, creo, del ya mencionado “exceso de ofrecimiento” al que las familias se ven obligadas por la debilidad de los lazos actuales entre sus miembros, el temor a que se rompan y el consiguiente deseo de reforzarlos, lo que resulta casi imposible de realizar por otras vías que no sean las del consumismo, en una sociedad sin otro empaste cohesivo más profundo.

Tratar con alumnos conflictivos es para mí una cuestión de tolerancia y firmeza, combinadas siempre sobre un trasfondo de respeto y afecto sobre los que no ha de tener la menor duda el alumno, dado que es la mejor manera de exigir y esperar reciprocidad. No existe fórmula universal para llevar a cabo esa combinación, sino que ésta ha de ensayarse en cada caso y en cada momento, quedando implicada la personalidad afectiva y moral del profesor, sobre la cual es imprescindible ejercer también vigilancia mediante la reflexión y, en su caso, proceder a la corrección autocrítica.

Lo relativo a las consecuencias escolares de los desequilibrios en el mundo afectivo-emocional de los alumnos, es una cuestión que va más allá del anecdotario propio del oficio de maestro. Aunque creo que tengo bien aprendida la lección sociopolítica acerca del papel que las desigualdades económicas, sociales y culturales tienen en el éxito o el fracaso escolar de los alumnos, pienso que éstas, como tales, se dejan sentir, sobre todo, a medio y largo plazo, pero en lo que se refiere al modo de ser alumno en un aula concreta, las diferencias entre los que mejor se acomodan al día a día del orden escolar y los que no lo hacen y por lo tanto son principales candidatos al fracaso escolar, tienen más que ver con las diferentes situaciones de los alumnos en lo que respecta al equilibrio afectivo, que con las diferencias socioculturales que pueda haber entre ellos. Bien es verdad que frecuentemente ambas cuestiones andan juntas, porque, como bien sentencia el dicho popular, “las desgracias nunca vienen solas”, y la miseria económica, la cultural y la afectiva, resultan ser, no pocas veces, la misma miseria.

La falta de compostura corporal debe ser seguramente interpretada en parte como una manifestación de lo anterior, pero también como algo que tiene entidad propia y capacidad para generar disposiciones mentales, por lo que no me parece que se deba hacer de ello una cuestión menor. Más allá de las razones de higiene escolar para situar correctamente el cuerpo en una silla y ante un pupitre, está la convicción de que el desorden corporal externo correlaciona con algún tipo de desorden o ausencia de disciplina mental, como es el caso de esa falta de concentración en la tarea, o la incapacidad para someterse a un tiempo organizado según las exigencias del aprendizaje en grupo, o de poner esmero en la buena ejecución de los trabajos; y guarda relación también con una pérdida del reconocimiento de la escuela como lugar respetable, al que se acude para instruirse y formarse.

Por último quisiera decir que, con respecto a la educación de mis alumnos, tengo asumidas importantes limitaciones, como es, por ejemplo, la de saber que otros medios son más poderosos que mis clases a la hora de formar ciudadanos; pero asumir esto no significa sucumbir a ello, sino sólo situar mi intervención pedagógica en un marco de realismo en el que, sin embargo, tiene cabida la convicción de que el contacto más enriquecido que un niño puede tener con una mínima formación crítica está en la escuela, y que nunca se sabe “a ciencia cierta” cuáles son los mejores efectos que una determinada

pedagogía puede tener sobre cada individuo. Desde luego, anima mucho pensar que sin la escuela las cosas, para mis alumnos, no serían en absoluto mejores.

Localizado en estas tres crisis (de la escuela, de la familia y de los alumnos) el origen de las limitaciones con las que un maestro se encuentra al plantearse teórica y prácticamente la cuestión de educar en valores, y reconocido con el mayor realismo que dichas crisis están detrás de muchas de las incertidumbres con las que, de todos modos, habrá que actuar, queda todavía pendiente el capítulo de intenciones a partir de las cuales habrá que pelear con dicha realidad. Al respecto, dos pasos me parece que se han de dar. El primero, el de situarse ideológicamente, y el segundo, el de decidir lo que transversalmente se quiere enseñar.

## **Situarse ideológicamente ante la disyuntiva de formar hijos para Dios o para la desregulación**

A mi modo ver, la educación en valores se encuentra actualmente en una encrucijada que intentaré simplificar brevemente para situarme con respecto a ella. En primer lugar, hoy, como ayer, se enfrentan dos maneras de entender esta cuestión: una confesional y otra laica. Yo, que hace ya muchos años he abandonado la religión católica en la que, como todo español de mi tiempo, fui educado, me sitúo en la segunda, pero respeto la primera. Respetarla, en el terreno de las ideas es confrontarse con ella, pero en el terreno de la práctica política (y el docente, cuando toma decisiones al respecto en la escuela como institución, está más en el terreno de la segunda que en el de la primera) es admitir que otras personas busquen la respuesta a muchos de sus valores en el seno de alguna religión, sin más límite que el cumplimiento de las leyes democráticamente establecidas.

Puesto que en la escuela es posible tener alumnos cuyas familias han optado por la enseñanza de la religión (en mi aula actual el cien por cien acude a las clases de religión católica por expresa decisión de sus padres), el laicismo del maestro debe ser respetuoso con dicha opción; lo que no obliga al apoyo explícito a la misma, pero sí ha de significar la renuncia a combatirla. Otra cosa son las contradicciones irresueltas que les puedan surgir a los niños (como a los adultos) entre determinadas aportaciones de la ciencia, irrenunciables para la escuela, y algunos de los contenidos de la religión, bien por su incompatibilidad objetiva o por cómo se la enseñan. La obligación del maestro de primaria es la de ser sincero al dar cuenta de su pensamiento, cosa que con frecuencia le reclaman los alumnos, pero hacerlo sin valerse de su posición para descalificar o erosionar las creencias por las que han optado las familias. El maestro de convicciones laicas debe ofrecer siempre a los alumnos cuyos padres han decidido que sus hijos sean adoctrinados en alguna religión, recursos que les permitan poner a salvo, al menos por el momento, es decir, mientras son niños, las creencias que sus familias han decidido inculcarles. Creo que un buen recurso es el de enseñarles desde bien pequeños a ir distinguiendo entre el saber y el creer, entre la ciencia y la religión; pero, obligados por el respeto democrático a la decisión de los padres, absteniéndose de algo tan fácil con los niños como colocar lo segundo a los pies de lo primero, arteramente, es decir, más allá de lo que ello por sí mismo se coloca. Debe también el maestro explicitar su obligado respeto por lo que las familias a las que pertenecen y se deben han decidido para su educación.

Pero los grandes problemas de una educación en valores laicos no están en lo visto hasta aquí, que en primaria no tiene por qué resultar especialmente conflictivo, sino que, a mi modo de ver, dichos problemas son mucho más serios, y están en relación con la debilidad de fondo que hoy presenta la opción laica. Durkheim estaba preocupado por desarrollar una educación moral laica que no fuera más débil que la llevada a cabo desde la religión, y esta preocupación creo que no podemos dejarla de lado tampoco actualmente, y es que la fuente religiosa de los valores, contrariamente a lo que muchos creen, no ha perdido fuerza relativa con respecto a la fuente laica de los mismos.

La fuerza de los valores laicos no es independiente del contexto sociohistórico. A mi modo de ver, la defensa de una educación laica tuvo mucha fuerza frente a la religiosa en algunos períodos de nuestra historia porque estaba asociada a la defensa de la razón frente al mito, y a la clase obrera y la burguesía liberal frente a la reacción conservadora. Lo laico y lo religioso se enfrentaron en una auténtica guerra escolar porque tras esas alternativas, además de las cuestiones ideológicas, en gran medida latía también

un impulso tan material y sustantivo como una abierta lucha de clases. Así era, al menos, para el laicismo que iba asociado al movimiento obrero. Pero éste ya no es el escenario actual, por más que de manera políticamente interesada algunos intenten presentarlo así. Hoy los valores laicos ya no se asocian a estas clases sociales y a lo que para ellas significaron la razón, y, de su mano, el conocimiento científico, ni, por la otra parte, la religión es tan reaccionaria en un sentido político como lo fue en otras épocas. Buena parte de quienes se presentan como herederos de los que antaño defendieron el laicismo sobre la base de la razón y de la ciencia, están hoy, imbuidos de pensamiento “post”, entregados al combate contra éstas. De modo que aquel laicismo, en sus labios, suena a oportunista impostura. Basta considerar lo que en los últimos años han hecho con la escuela pública, llamada a ser el baluarte de la enseñanza laica, reduciéndola a escuela “sostenida con fondos públicos”, lo que supone su neutralización ideológica como alternativa a los colegios privados, mayoritariamente religiosos, para entregarla a dinámicas de mercado donde, como ya he dicho, proponer que sean educados para la ciudadanía quienes previamente han sido reducidos a la condición de clientes, constituye una auténtica burla. Basta también con reparar en el número de defensores de una educación en valores de inspiración laica, que escolarizan a sus hijos en colegios privados concertados con la iglesia, y cuántos de éstos los hicieron pasar antes por la pila bautismal, y más tarde los vistieron de primera comunión.

La iglesia católica, por su parte, tampoco es lo que era cuando el conflicto entre laicismo y confesionalismo desembocó en una guerra escolar. Aunque tenga (por otra parte, con todo derecho), un discurso bastante conservador en lo referente a los valores, hoy no se le puede seriamente considerar vinculada a una reacción políticamente antidemocrática, ni radicalmente escorada hacia el lado contrario de una clase obrera con ideales revolucionarios. No solamente acepta las reglas del juego sino que está perfectamente instalada en ellas, participando con gran éxito en el mercado escolar, mediante una oferta de extraordinario atractivo para las clases medias, como es la escolarización que combina distinción social y alejamiento de sus hijos de los sectores con más bajos recursos económicos y culturales.

En este contexto no hay ni habrá guerra escolar alguna. Otra cosa son las, por parte y parte, interesadas escaramuzas sobre cuestiones tales como la nueva asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Pero no digo esto porque añore estas guerras, sino para señalar dónde me parece a mí que está la cuestión fundamental en este asunto, que no es en este debate sobre una nueva asignatura, que acabo de mencionar, sino en la falta de fuerza real y percibida que tienen hoy las fuentes de los valores laicos.

Si para los defensores de una educación en valores basada en la moral de la religión católica, la historia ha devenido a su favor, no me parece que esté ocurriendo lo mismo en el caso de quienes pensamos que los valores han de estar libres de toda creencia dogmática y ser, por lo tanto, laicos. Para los defensores de esta última opción, que sería la propia de la escuela pública si ésta existiera, el viento, contra lo que pueda parecer, no sopla precisamente a su favor. Afirmación ésta que extrañará, sobre todo, a quienes creen que el hecho de que el comportamiento moral de la gente tenga poco que ver con lo que predica la religión, juega a favor del desarrollo de un mundo de valores laicos, y, por lo tanto, de la defensa de su enseñanza. Un error éste, que, a mi modo de ver, se comete porque se está muy cerca de confundir la laicidad con la anomia, o de conformarse con esta última como alternativa a los valores defendidos por la religión, en particular, si es la católica.

He dicho antes que el laicismo sacaba su seguridad y su fuerza de la razón frente al dogma, y de las fuerzas del progreso frente a la reacción, pero que el de hoy ya no es así. Como ya he apuntado, gran parte de quienes en el actualidad están convocados a llenar de contenido una educación para la ciudadanía basada en valores laicos, acuden a la cita portando bajo el brazo una crítica demoledora de la razón, del progreso y de la ciencia, de modo que de ayer a hoy estas fuentes de argumentos contra el dogma o las creencias religiosas se han debilitado, y lo han hecho precisamente a manos de buena parte de los mismos que defienden el laicismo frente a la religión. Disuelta la epistemología e igualados como discursos tanto la ciencia como lo que no lo es, tanto da decir que un terremoto es un castigo de Dios, como explicar que se debe a un movimiento en las placas que forman la corteza terrestre. Y, un discurso por otro, también vale lo mismo decir que no se mata porque Dios lo prohíbe, que considerarlo

un imperativo para el ser humano civilizado que ha desarrollado una ética en cuyo centro está el respeto y hasta el cuidado de la propia vida y la del otro.

Pero hay más, y es que el mercado que favorece el auge de lo religioso por las vías que ya he señalado, resulta demoledor para lo laico, aunque, vuelvo a decir, parezca lo contrario si nos atenemos a los modos de vida moral imperantes. En primer lugar, el mercado está perjudicando al sector público y, dentro de él, a la escuela, llevándola a un terreno donde se juega en términos de excelencia y competitividad, tratándose de medir, exhibir resultados, comparar, competir, captar clientes, etc., lo que provoca que todo lo relativo a la educación cívica y moral sea de hecho considerado al mismo nivel que la “música y el pastoreo”, y que, por lo tanto, propaganda política aparte, no disponga de buen clima, ni de buena tierra, ni de cuidados como para que se desarrolle vigorosa y no raquíticamente en las aulas.<sup>5</sup> Y, en segundo lugar, el mercado, no opera sólo a nivel estructural y de racionalidad económica, sino como ideología dominante generadora de prácticas y mensajes con alto poder configurador de subjetividades desestructuradas y alienadas, seriamente incapacitadas para la crítica: son los llamados “hijos de la desregulación”. Las necesidades generadas por el modo de producción actual imponen el desarrollo de técnicas y formas de persuasión de gran eficacia, alienando a los individuos mediante la captación temprana de su vida emocional, y dificultando enormemente el desarrollo de la capacidad de crítica racional. El capitalismo actual es enormemente eficiente en la producción de las subjetividades que requiere, y ese es hoy un serio impedimento para el desarrollo de una ciudadanía crítica, constituyendo un obstáculo para educar en la misma, mayor incluso que el de la religión, dado que estas formas de ser sintonizan mucho más, y, por lo tanto, se dejan influir más decisivamente, con los atractivos de la sociedad hedonista y anómica que el capitalismo promueve, que con las exigencias de la religión.

La cosa se agrava si tenemos en cuenta la tolerancia y hasta la simpatía que ciertas formas de progresismo laicista tienen con estos tipos “post” de formas de ser, porque de ello resulta que la mayor dificultad para una educación en valores laicos, con fuerza suficiente para constituir una alternativa a la religión, viene a ser una especie de enemigo que se lleva dentro a modo de carcoma interna.

Los valores laicos, en la medida que se propugnen racionales, seguirán teniendo enfrente a los valores religiosos, sobre todo por la cuestión de su origen, pero su propia posibilidad de ser y desarrollarse, no depende tanto de la confrontación con éstos, como del resultado de otra confrontación, mucho más difícil, con esto que acabo de denominar su propia carcoma interna. Como en las maderas, ésta se introduce y avanza siguiendo las vetas más blandas, que en el individuo son las emociones.

Si la educación en valores, por lo que tiene de educación para la ciudadanía, se entiende como la enseñanza de las convenciones que dan forma a la democracia, además de unas actitudes tendentes a fomentar la participación y de unos valores para la convivencia en el marco laico donde quepan el pluralismo religioso y moral, pero se deja de lado la confrontación con las formas de ser y de vivir que el modo de producción capitalista en la fase neoliberal promueve, estaremos formando unos ciudadanos cuyo perfil podría definirse como de “recursos humanos laicos”.

Visto así se puede decir que el reto de educar en valores, desde una perspectiva laica, es el de encontrar un discurso que no sea el de formar como tales, ni a los hijos de Dios, ni a los de la desregulación. Esto es lo que yo intento, no sin volver a constatar que, como he dicho en el punto anterior, al respecto navego en un mar de dificultades y dudas.

### **“Querer fuertemente lo que se quiere, y por eso mismo querer pocas cosas”**

El rechazo de la manera tecnicista de concebir y articular un currículum (como un sólido) y la opción por un enfoque más práctico (líquido), que caracteriza la pequeña pedagogía a la que me refiero en estas páginas, rehuye cualquier intento de configurar una práctica docente siguiendo un exhaustivo listado de propósitos que se citan en los documentos de programación didáctica, pero que no se ejercitan en la práctica pedagógica del aula, ante la imposibilidad de atender a tantos frentes, con lo cual se quedan en una mera retórica que no va más allá de los papeles en los que hayan sido escritos tan numerosos propósitos.

En apoyo de esta reducción de las finalidades expresas con las que un maestro debe abordar la educación transversal, haré algunas citas textuales esperando que su claridad disculpe la extensión de las mismas. Decía Durkheim, que impartió lecciones de educación moral durante varios cursos en Burdeos y en París: *“Preguntarse cuáles son los elementos de la moral no significa redactar una lista completa de todas las virtudes o solamente de las más importantes; significa buscar las disposiciones fundamentales, los estados mentales que constituyen la raíz de la vida moral, ya que formar moralmente al niño no quiere decir despertar en él una virtud particular, luego otra y otra, sino desarrollar y hasta crear del todo con los medios apropiados aquellas disposiciones generales que una vez constituidas se autodiversifican fácilmente al compás de las diversas relaciones humanas. Si llegásemos a descubrirlas, habríamos alejado entonces uno de los mayores obstáculos con que choca la educación escolar. Lo que nos hace a veces dudar de la eficacia de la escuela respecto a la cultura moral es que nos parece que implica una variedad tan grande de ideas, de sentimientos, de hábitos, que el maestro, en el período relativamente breve en que el niño está puesto bajo su influencia, no parece que pueda tener el tiempo necesario para suscitarlas y desarrollarlas. Hay una variedad tan grande de virtudes, aunque sólo pensemos en las más importantes, que si tuviera que ser cultivada cada una de ellas, la acción tendría que dispersarse entonces en una amplia superficie y necesariamente tendría que permanecer en la impotencia. Para actuar con eficacia, sobre todo cuando la acción tiene que ejercerse en poco tiempo, es preciso tener una finalidad bien definida, claramente representada; tener una idea fija o un grupo de ideas fijas que sirvan de polo. En esas condiciones la acción repetida siempre en el mismo sentido, mantenida siempre dentro de los mismos carriles, podrá producir el efecto deseado. Hay que querer fuertemente lo que se quiere, y por eso mismo querer pocas cosas. Por tanto, para darle a la acción educadora la energía necesaria, hemos de intentar tocar los sentimientos fundamentales que están en la base de nuestro temperamento moral.”* (La educación como socialización. Sígueme, Salamanca, 1976, págs. 186-187)

Otros autores actuales, como Goñi Grandmontagne, tratando de un ámbito tan próximo a éste como es el del conocimiento social, también han visto la necesidad de concentrar, más que dispersar, el esfuerzo educativo en unas pocas cuestiones básicas: *“La educación del consumidor, la educación no sexista, la educación para la paz, la educación ambiental, la educación para la salud y la educación sexual adquieren rango de contenidos transversales que se introducen en varios bloques de las distintas áreas con la intención de que impregnen la actividad educativa en su conjunto. Pero el listado podría haberse alargado añadiendo la educación vial, la educación prosocial, la educación para la solidaridad, la educación para la convivencia, la educación para el ocio, la educación para el desarrollo...”*

*Al repasar la anterior retahíla inacabada, a uno le entra la duda de si en lo sucesivo se podrá seguir hablando de educación o, más bien, habrá que hablar de educaciones y de si en lugar de maestros se requerirán expertos en educaciones varias.”* (La educación social. Un reto para la escuela. Graó, Barcelona, 1992, págs. 47-48)

El profesor Gustavo Bueno, refiriéndose a la crítica de Platón (por boca de Sócrates) a Protágoras, escribió: *“Lo que nos dice, estrictamente, es que esto [se refiere a las virtudes generales] no puede suministrarse en forma de ‘unidades específicas’ (unidades didácticas, evaluables económicamente) y que todo aquel que pretenda vender tales unidades es un charlatán. Lutero diría: un vendedor de indulgencias, y hoy podríamos decir: un psicólogo, un psicólogo, un psicoanalista (un empresario de cursillos acelerados de salud mental), un pedagogo que ofrece la programación para la formación de la personalidad o del autodomínio. Porque ‘los alimentos del alma’ no pueden entenderse como algo capaz de ser tomado en unas cuantas horas intensivas: es labor de toda la vida, desde que ésta comienza, y tanto como decir que nadie puede suministrarnos la sabiduría sería como decir que nos la suministran todos, y por ello, nadie en particular. Porque los alimentos de nuestra alma, si existen, deben proceder ante todo de la tierra que hizo nuestra propia alma, de nuestras tradiciones, de nuestra lengua, de nuestra cultura”.* (<http://www.filosofia.org/cla/pla/1980gbpr.htm>)

Una crítica que, seguramente sacada de su contexto, no gustó mucho al gremio de los pedagogos, pero que puede ser asumida desde una pedagogía no tecnicista.

Para alguien que tenga por oficio enseñar y se interese por la posibilidad de hacer algo acerca de la educación moral de la infancia, este tipo de reflexiones, junto con las vivencias cotidianas del aula, resultan del máximo interés, porque llaman la atención sobre las limitaciones de las actividades didácticas, e invitan, cuando menos, a la prudencia de cualquier discurso al respecto. Como, en cualquier caso, el maestro ha aceptado la profesión de enseñar, y de hecho eso significa que va a tener alguna influencia en la vida de sus alumnos, no parece que carezca de sentido organizar actividades escolares con la intención de aportar, al lado de otros muchos y a veces en desigual pugna con ellos, algunos “alimentos” al “alma” de los niños. En principio, si la crítica de Platón a Protágoras y del profesor Bueno a los pedagogos, no se toma como una impugnación absoluta, demoledora de cualquier intento de construir una propuesta pedagógica de educación moral en un aula, bien se puede apelar a ella en apoyo de la decisión de “licuar” la didáctica, es decir, de no plantearse esta cuestión de la educación transversal como fragmentada en unidades didácticas específicas, programables y evaluables, sino como una influencia más difusa, no pretendida en términos de eficiencia medible sino de influencia limitada pero posible y, de todos modos, deseable, mientras no se dé definitivamente el paso de cerrar la escuela que hemos heredado de la modernidad. Una escuela que, dicho sea de paso, y a propósito de algunos debates de prensa actuales, no es cierto que se preocupara solamente de lo instructivo, siendo lo educativo, según se dice, un invento de la LOGSE.

Vuelvo a Durkheim para tomar en consideración otra parte de su pensamiento que resulta de gran interés y que inspira mi práctica pedagógica en lo que a transversalidad se refiere. Y es que Durkheim concentró en tres los elementos que a su juicio debía contemplar una educación moral laica: el “espíritu de disciplina”, la “adhesión a grupos sociales” y la “autonomía de la voluntad”. Aunque se planteó esos elementos en unas condiciones sociohistóricas que no son las actuales, creo que su presentación como cuestiones de fondo sobre las que se sustentaba la moral racional que él propugnaba en su época, permiten retomarlas hoy, no para aplicarlas tal cual como si nada hubiera cambiado, sino precisamente para reflexionar tanto sobre su validez como sobre las causas y las consecuencias de su posible obsolescencia. El caso es si el pensamiento del autor ayuda a comprender el presente e inspira formas de remar en ese mar de dudas al que me he referido, que creo que sí.

El primer elemento de la educación moral en el que concentra su atención el pensador francés viene enunciado como “el espíritu de disciplina”. En su deseo de proceder científicamente, Durkheim considera la moral como las normas observables que a través del derecho y las costumbres regulan nuestra conducta como seres sociales, es decir, que someten el arbitrio individual a un orden social. Para él esto supone regularidades que se mantienen en periodos de tiempo largos (hay que tener en cuenta que escribe un siglo atrás) fijados en normas (exteriores) y hábitos (interiores) que se aceptan en razón de alguna autoridad reconocida ante la que deponemos nuestra voluntad particular. Para la moral religiosa esa autoridad es de origen divino, pero para una moral laica, dice Durkheim que no proviene sino de la propia norma, o sea que si se procede por un cálculo estratégico de las consecuencias ya no sería una obediencia moral, y ese cálculo traería consigo la incertidumbre, puesto que siempre quedaría la puerta abierta a lo imprevisible. La verdadera obediencia moral no se basa en el cálculo sino en el deber, por lo que no ha de haber dudas. La suma del gusto por la regularidad, sentida como deberes, y de la autoridad moral reconocida, daría lugar a un estado de ánimo llamado “espíritu de disciplina”. Durkheim es muy claro al admitir que la moral constituye un sistema de prohibiciones que limitan la actividad individual, pero lejos de entenderlo como un instrumento de represión lo defiende como el “dominio de sí” que es condición para la libertad, y que figura entre lo más importante que ha de ser educado.

Mi pequeña pedagogía toma esta capacidad de dominarse a sí mismo para someterse a unas normas a las que se le reconoce autoridad y son sentidas como auténticos deberes, no enseñadas como una inculcación que promueva la obediencia ciega, sino procurando la reflexión crítica sobre las mismas, como una finalidad educativa altamente orientadora de una enseñanza transversal. Claro que en las circunstancias actuales, esto no puede decirse sin abrir al mismo tiempo la puerta a la profundización teórica y el ensayo en la acción práctica acerca de cómo llevar esto a cabo en un contexto social, en una escuela y con unos alumnos bajo los efectos ya señalados del neoliberalismo, el pensamiento “post” y la aceleración del ritmo de cambio social, además de con las limitaciones de su todavía dominante



heteronomía moral en el periodo de la escuela primaria. En eso andamos, peleando por ver hasta dónde se puede llegar en este empeño.

El segundo de los elementos de la moralidad que destaca Durkheim es “la adhesión a grupos sociales”. Considera el pensador galo que los actos que tienen finalidades personales no son propiamente morales sino que sólo pueden considerarse tales aquellos que persiguen fines impersonales, es decir, no referidos a individuos particulares, sean estos uno solo o muchos, sino que han de remitir a algo que esté por encima de ellos. Así que, descartada la referencia a divinidad alguna, puesto que Durkheim persigue una moral laica, por encima del individuo no hay más que el grupo. Un grupo que no es la mera suma de individuos, o sea que estamos hablando de la sociedad. No le parece difícil de asumir esto si tenemos en cuenta que somos seres constitutivamente sociales, verdaderamente imposibles fuera de la sociedad. Señala Durkheim que el hombre vive hoy en el seno de numerosos grupos, siendo la familia, la patria (o el grupo político) y la humanidad los que cita como más importantes. Destaca entre ellos al segundo, la patria, pero “bien entendida”, es decir, como sociedad política a través de la cual se pretenden bienes para la humanidad, no egoístas o expansionistas.

También esta dimensión de la moral señalada por Durkheim inspira en mi pedagogía transversal todo un intento de educar en el reconocimiento de la necesidad de superar la individualidad vinculándose a grupos sociales; el primero de ellos, y teniendo en cuenta que estamos en la escuela primaria, será la familia, luego el propio grupo que constituye la clase, estos dos, como aquellos de los que tiene experiencia directa el alumno, y con respecto a los cuales puede poner en práctica comportamientos concretos, pero también otros, crecientemente más impersonales, en los que un niño no participa todavía como ciudadano pero sí puede hacerlo su familia (el partido, el sindicato, la ONG, la asociación de padres, de vecinos, la contribución al estado, etc.), el caso es ir generando la mayor conciencia posible de que el ser humano solo es inviable, y de que los otros y la organización conjunta con ellos nos son imprescindibles, constituyendo, por tanto, una fuente de deberes. Y todo esto, de nuevo, como práctica pedagógica y como motivo de reflexión acerca de sus posibilidades y sus límites en un contexto actual como el que hemos visto.

El tercero de los tres elementos de la moralidad que Durkheim propone es el que denomina “la autonomía de la voluntad”. Una autonomía que según él no puede proceder de ninguna otra instancia más que de la ciencia. Sólo si conocemos bien las causas que motivan la norma que obedecemos, podemos decir que somos libres mientras nos sometemos a ella, de modo que nuestra autonomía moral tiene que ser una autonomía ilustrada. Esto es muy importante para la enseñanza de la moral en la escuela, puesto que viene a decirnos que no se trata de que las normas morales deban ser inculcadas de manera inconsciente para quien ha de cumplirlas, ni de predicarlas, sino de que sean explicadas. Hasta donde puedan entenderlo, a los niños hay que explicarles argumentativamente el porqué de las normas que han de obedecer, lo que no debe confundirse con esa constante negociación de las mismas que los niños actuales tienden a imponer situándose en un plano de pretendida igualdad con los adultos..

Ciertamente, los tiempos han cambiado mucho, y de ahí la imposibilidad de tomar en la actualidad estos elementos tal y como fueron planteados en su momento, pero creo que son de gran interés como puntos fuertes de referencia para pensar sobre la realidad actual, buscando derivar criterios de actuación en el aula que supongan tentativas de reconocer con realismo las nuevas circunstancias, pero sin someterse a ellas renunciando definitivamente a la escuela que nos legó la modernidad.

En mi pequeña pedagogía transversal se defienden las normas, el respeto a las mismas, las posibilidades y las vías para criticarlas, la mayor conciencia de las ellas, la disciplina mental y la del cuerpo, el “dominio del sí”, la conciencia de lo público, de la sociedad, los deberes con respecto a ella, también con respecto al grupo familiar y a la escuela, la importancia del adherirse a grupos para intervenir socialmente en defensa del bien de todos, la importancia de argumentar acerca de lo que se hace o deja de hacer, la diferencia entre lo que apetece y lo que se ha de hacer, y todo esto, como incipientes pasos dados en la dirección de una educación en valores planteada con criterios pedagógicos que no sean tecnicistas, sino que provengan del pensamiento de un profesor que trata de cultivarse al respecto, y, sin esconder las

incertidumbres, nadar transversalmente en el aula, educando en valores mientras instruye en contenidos disciplinariamente dispuestos.

## Consultar con interés a la psicología, pero sin esperarlo todo de ella

Sobrepasada con mucho la extensión que el coordinador del libro me impuso para este artículo, me referiré a esta importante fuente en la que todo maestro debe beber, aunque sin esperar nunca que le alimente lo suficiente. A mi modo de ver, dos son los aspectos estudiados por la psicología que más interés tienen para la educación en valores. Uno es la cuestión de los estadios, que, en síntesis, nos enseña cómo es más o menos ese camino que todos tenemos que recorrer entre un máximo de heteronomía y otro de autonomía moral, entre los cuales puede haber una vida entera, destacando que en primaria domina la proximidad a la primera y las dificultades para dar los primeros pasos hacia la segunda. Pero habiendo aprendido de Vigotski que más que esperar por el desarrollo lo que debe hacer el educador es adelantarse al mismo y tirar de él, la cuestión de los estadios, estudiada sobre todo por Kohlberg, se convierte en una ayuda para entender muchas de las dificultades que para el razonamiento moral se presentan en la escuela primaria, pero sin obligarnos a renunciar a prestarles ayuda a los alumnos para que puedan ir un poco más allá de donde, en ese campo, se encuentren en cada momento.

El segundo aspecto en el que me parece recomendable adentrarse, es el de las muy complejas causas que provocan el que entre el conocimiento y el comportamiento moral no esté garantizada la coherencia, aunque el primero influya en el segundo, bien que, al parecer, de manera distinta según qué dominio. Pero también hay que decir que los propios psicólogos señalan que sus aportaciones en este campo son todavía muy vagas. Lo que sí parece es que si no todas las relaciones entre el juicio y la acción moral van por la vía de la argumentación racional, sino que el componente afectivo-emocional tiene su importancia, el buen educador no debe dejar de lado el cuidado de este tipo de educación que, por cierto, ahora está tan de moda. Por si acaso, y consciente de las limitaciones que se tienen en el aula para arreglar algún desajuste de éste o aquél alumno en el delicado mundo afectivo-emocional, en mi pequeña pedagogía transversal procuro incorporar aspectos de dicha educación, sin grandes expectativas, la verdad, pero atendiendo a la responsabilidad de, por lo menos, procurar que la escuela no empeore los males que recibe.

### Notas

1. El Currículo de Educación Primaria de Asturias repite exactamente lo mismo.
2. Raimundo Cuesta entiende por tales aquellas tradiciones sociales configuradas históricamente y compuestas de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función social atribuida a una asignatura (él desarrolló esta idea magistralmente para el caso de la Historia) y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.
3. Esta metáfora no es deudora, ni conceptualmente ni como expresión, de la que, por su parte, ha puesto en circulación con gran éxito Zygmunt Bauman.
4. Debo advertir que el carácter autobiográfico de este trabajo ampara el que mis reflexiones, en este punto, estén influidas por el hecho de llevar dos años a cargo del grupo más difícil de mi centro, según opinión unánime de cuantos maestros pasan por él; y, según la mía, el peor de mi larga vida profesional, lo cual, dicho sea para hacerme perdonar este calificativo de "peor", no me ha llevado a huir de él sino a tomarlo como un reto, habiendo pedido pasar del segundo al tercer ciclo de primaria como tutor del mismo, lo cual ha sido inmediatamente aceptado. Tres de mis alumnas de pedagogía más brillantes, María Louzao, Carmen Álvarez y Ana Belén Rodríguez, han trabajado conmigo en esta clase, las dos primeras realizando excelentes trabajos de observación participante, y la tercera de ellas, ya profesionalmente, llevando a cabo apoyos como profesora de pedagogía terapéutica. Ellas saben bien de qué hablo, y esa es razón suficiente para dedicarles este trabajo.
5. Con la "evaluación diagnóstica" que a partir de la LOE se llevará a cabo en el cuarto curso de primaria y en el segundo de secundaria, se pretende averiguar el "valor añadido" (son sus palabras) que se consigue en cada aula y en cada centro, midiendo la diferencia existente entre lo que se puede esperar del grupo evaluado y los resultados conseguidos en el mismo. Es esta acepción mercantil y no ética del sustantivo "valor", traída precisamente de la mano de quienes se dicen defensores de una educación para la ciudadanía de inspiración laica, la que finalmente regulará lo que de hecho se va a hacer en las aulas.

# ■ CONVIVENCIA EN EL AULA Y VALORES SOCIALES

*José Manuel Barreal San Martín*  
*Maestro de E. Primaria. Asesor del CPR Nalón-Caudal*  
*jmanuelb@educastur.princast.es*

## Introducción

Para los que trabajando en la esfera de la educación entendemos su naturaleza social, nos resulta difícil deslindar lo que ocurre en los centros escolares referente a la convivencia entre el alumnado y profesorado, y de los alumnos y alumnas entre sí, y los valores sociales con los se llega provisto al mundo educativo. Por eso, resultará relevante poner en relación la educación en valores sociales y la convivencia en los centros escolares.

Se puede discutir, en torno a quiénes son los responsables últimos de la transmisión de valores y cómo se deben interpretar cuando lo que se aprende y transmite desde la esfera familiar no se corresponde con los valores que se tratan de enseñar en el ámbito escolar. No obstante, desde mi punto de vista, correspondería principalmente al marco familiar determinar qué valores se deben transmitir a los hijos e hijas, y qué prioridad deben de tener en su relación en la sociedad. Y no, bien por comodidad, bien por otras circunstancias, se inhiban de la educación de sus hijos e hijas delegando en la escuela todo el mandato educacional. Pero, aun así, resulta imprescindible hallar puntos de encuentro entre ambos y garantizar unos valores mínimos que constituyan el bagaje principal de nuestro desarrollo en la vida social, haciéndola más democrática y libre.

En el presente artículo, intentaré abordar la cuestión haciendo un breve recorrido por los diferentes protagonistas de la educación y un análisis sobre la situación, las perspectivas y claves que se utilizan para acercarse al tema. Formulando, posteriormente, algunas propuestas- sabiendo que no son las únicas- conducentes a mejorar la convivencia escolar en el aula y por extensión en el centro.

La percepción, en general, del profesorado, de los padres y madres y del alumnado, sobre la convivencia en los centros escolares, es que la situación, todavía, no ha llegado a los índices de gravedad que ciertos estudios muestran en algunos lugares de la geografía española.

Según el Informe del Defensor del Pueblo 1999-2006, correspondiente a la ESO, “los porcentajes sobre la incidencia total de alumnado víctimas de insulto que era del 39,1% en el anterior Informe 2000, pasa al 27% en el último informe, y las víctimas de motes ofensivos descienden del 37,7% al 26%.Verdad que esta disminución se refiere a los sucesos menos graves.

Sin embargo, el moderado optimismo no nos debe hacer bajar la guardia, sino a detectar el origen de algunas situaciones y las causas, así como las posibles estrategias de prevención proponiendo, en cada caso, soluciones si es que la hay. Antes de nada, y en el momento presente de la cuestión, se hace necesario realizar algunas consideraciones que ayudarán a acotar los significados que sobre el particular existen.

Así, y sin ser exhaustivo, diferenciaré *violencia* como una agresividad gratuita y continua de abuso y prepotencia, tanto física como moral, que denigra tanto al agresor como a la víctima y que desde mi punto de vista, es donde estaría tipificado el acoso escolar.

*Conflicto*, coincidiendo muchos autores, que se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los de un grupo o con los que detentan la autoridad legítima. No siendo el conflicto necesariamente sinónimo de caos o desorden, y sí inherente a la propia existencia y convivencia humana, pudiendo llegar a ser enriquecedor.

*Comportamiento disrupto*, que abarca a aquellas conductas enojosas, de alumnos y alumnas que quieren llamar la atención, tanto de los compañeros como del profesor o profesora.

Hay que aclarar, inmediatamente, que las situaciones anteriores no se dan en estado puro y linealmente sino que se cruzan y transversalizan en una convivencia escolar, que se da en un contexto -la escuela- mediatizado por intereses, presiones, situaciones que influyen en el desarrollo de la misma. Tomar posición con respecto a cuál nos parece la causa o las causas del problema condiciona el modo de hacerle frente y de presentar posibles estrategias y soluciones, además de analizarlas desde diferentes puntos de vista.

## Protagonistas de la educación

La escuela es una institución educativa e histórico-social que está inmersa y asentada en relaciones interpersonales entre profesorado, alumnado y familias. Estas relaciones son dinámicas y en función de las características socio-económicas y culturales, resulta indiscutible que se pueden dar, y de hecho se dan, circunstancias más o menos conflictivas, que abocan a situaciones, en la que la convivencia entre la comunidad educativa, y no sólo con y entre el alumnado, propicia desavenencias. Siendo la educación un hecho comunicativo, *principalmente entre el alumnado y los profesores*, concita en la sociedad una legítima preocupación por el desarrollo de la convivencia en los centros de enseñanza y más concretamente por la perspectiva educativa. Entendiendo la misma como la formación integral de la persona.

Así, en los últimos años la convivencia en el aula es preocupación de toda la comunidad educativa, trascendiendo ya a la sociedad en general y siendo el centro de atención de los medios de comunicación de masas y, hay que decirlo, no siempre con el ánimo de una veraz información. Lo cierto es que las formas de relacionarse entre los principales protagonistas – alumnado entre sí, y estos con el profesorado- ha cambiado y no siempre para mejor.

No obstante, y aceptando lo expuesto, podemos comenzar por hacernos la pregunta *¿qué tipo de convivencia queremos en el aula?*. Y, en función de las respuestas, centrar el tema, que no se agota, pero que nos puede abrir puertas y ventanas para que el aire de la reflexión y del análisis vivifique la escuela.

A buen seguro que las respuestas serían del siguiente tenor:

- la que consiga que sean acatadas con normalidad las normas establecidas;
- la que tenga con el alumnado un trato que no implicando distancia afectiva, no nos haga perder autoridad;
- aquella donde los y las estudiantes, preparen sus materiales y guarden el silencio necesario cuando se está en la clase y que se mantengan con atención;
- la que obligue al alumnado a que no deteriore el ecosistema del aula;
- y, por supuesto, las conductas que no agredan verbal ni físicamente, tanto a los alumnos entre sí, como al profesorado.

Son normas, junto con otras del mismo estilo, que resultan absolutamente razonables. Pero no me parece que esa sea la cuestión, sino la forma y la metodología con que se quieren poner en práctica, y no digo imponer. Se pretende que las normas se acepten ¿porque lo dice el profesorado?, ¿porque el alumnado las encuentra positivas?, ¿se tienen en cuenta los cambios culturales en los que la juventud está inmersa?. No se trata de negar la normativa pero sí de ponerla en entredicho, cuando la misma se atomiza y descontextualiza del ámbito social donde se desarrolla: los valores, las normas, las costumbres, las creencias, tanto del alumnado como de los profesores y profesoras, que, no olvidemos, están enfrentadas dialécticamente.

Quien no entienda, desde el colectivo del profesorado, que la institución escolar está inmersa, como no podía ser de otro modo, en el cambio cultural de la globalización neoliberal, perdiendo o cambiando los valores de respeto que antaño tenía la autoridad profesoral y en la que el profesor y la profesora obtenían un consenso de aula, -que algunos entendemos era más de sumisión que de aceptación necesaria del mismo-, tendrá consigo un permanente conflicto que le dificultará las relaciones escolares con el alumnado y, tal vez, con aquellos compañeros y compañeras que analizan, reflexionan y adaptan la esfera educativa al contexto socio-cultural.

Quiero dejar claro, para evitar erróneas interpretaciones, que no se trata de menoscabar la legítima autoridad del docente. Pero tendremos que admitir que hace unos años la convivencia en el centro escolar, no era noticia como lo es ahora en los medios de comunicación: porque éramos los alumnos y las alumnas quienes sufríamos las inclemencias punitivas del profesorado un día sí y el otro también. Actualmente, la convivencia en los centros escolares está siendo debatida y numerosos estudios, unos más fiables que otros, intentan dar soluciones. Sin embargo, sigue estando enfocada y protagonizada por el alumnado entre sí y por estos hacia el profesorado, no admitiendo en los análisis la posibilidad de que, tal vez, algunos profesores y profesoras puedan ser causantes de determinadas situaciones no deseadas en los centros y en la aulas: hay profesorado que tiene como principio “sine qua non” que el alumnado es, mientras no se demuestre lo contrario, sospechoso de no estudiar, de no respetar, etc.

El alumnado, presuntamente violento, tiene su responsabilidad, no hay duda. Lo mismo puede ocurrir con aquellos profesores y profesoras que con sus actitudes pueden fomentar la indisciplina.

Estos colectivos, aun siendo minoritarios, su influencia en los respectivos centros no favorece la convivencia escolar que luego se reclama.

¿Y las familias? La familia, es una institución que aun ofreciendo casos flagrantes de malcrianza, no se somete al debate público y por lo tanto su responsabilidad se diluye en la escuela. Sin embargo, los jóvenes que actualmente dimiten de la asunción de una conveniente convivencia escolar tienen padres y madres, los cuales no deben de trasladar la responsabilidad, en su totalidad, a la institución escolar, como si ésta fuese un contenedor de soluciones. Siendo, sin embargo y lamentablemente, en muchas ocasiones un contenedor de miseria. La importancia de la escuela no requiere demasiada justificación que la sustente, a pesar de los cuestionamientos de su función socializadora. Es canalizadora de un particular orden social y posibilitadora de alternativas futuras de construcción social. Por el tiempo de vida que en ella se pasa, se puede asegurar que en su seno se construye una idea de sociedad, de persona y de relaciones humanas que en un futuro formaran parte de las maneras de interactuar de las personas. Aún así, la importancia de la familia en la educación y enseñanza de los niños y niñas resulta crucial y no es de recibo trasladar toda la responsabilidad a la institución escolar. No sostengo que la escuela y las familias tengan que estar en frente, sino todo lo contrario: ambas instituciones se necesitan y su colaboración es incuestionable.

Al alumnado de nuestros centros escolares le ha tocado desarrollarse, tanto física como intelectualmente, en lo que se ha dado en llamar “generación posmoderna”. Una postmodernidad en la que la escuela está inmersa en un mundo más hostil que pacífico. En una sociedad, generadora más de violencia que de diálogo, más competitiva que solidaria. Una sociedad donde el triunfo del capitalismo en su versión neoliberal, perenniza el presente y propaga la idea de que la vida no vale, sino es aquí y ahora.

Parte de la juventud actual respira la cultura del gran vacío y del narcisismo deprimente, llevándoles a sustituir “ la construcción de un mundo mejor” por una literatura de evasión, esotérica y de autoayuda. Es una generación despolitizada de compromisos, escépticos. Todo el bagaje político se queda en la foto del “Che serigrafada en la camiseta”(Frei Betto).

Son jóvenes que conviven con la violencia estructural de la sociedad, que están condenados al trabajo -cuando lo tienen- precario e indecente, si no al desempleo. Ellos y ellas lo saben. Todo influye negativamente en los valores, actitudes y comportamientos de una juventud que en palabras del sociólogo Javier Elzo, se encuentra desprotegida por unos adultos que *“les falta tiempo para transmitir valores en la sociedad actual”*

Para concluir lo referente al alumnado, no podemos obviar que las causas extrínsecas al centro no son sólo las generadoras de disfunciones en la convivencia. La propia institución escolar genera también violencia y tiene su propia responsabilidad: la organización del centro, la masificación, ciertas normas impuestas, el currículum, tanto el explícito como el implícito, ciertas formas de evaluación: “ la violencia sistémica (Ross Epp,1999, pp.,15/46) no es el daño que individuos despiadados infringen a otros desafortunados. Son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades ... que creen que las prácticas educativas están al mejor servicio del alumnado”.

Uno de los presupuestos básicos que es generador de violencia dentro del propio sistema escolar es pensar “que es posible la estandarización del alumnado, sus capacidades y sus expectativas” (Prados Vicente, M., 1999, p. 212).

Resumiendo, y adoptando el esquema de Mesa y Vicente (1999, pp. 209/222), los diversos factores, entre otros, que influyen negativamente en la convivencia escolar son:

- Las características de la sociedad actual:  
Crisis de ideologías. Postmodernidad.  
Falsa democracia.  
Neoliberalismo.  
Influencia de los medios de comunicación en el modelo de pensamiento.
- Su cultura y valores subyacentes:  
Conformismo social.  
Individualismo, competitividad.  
Rentabilidad y eficacia.  
Consumismo.
- Entorno familiar:  
Nuevos modelos de familia.  
Diferente uso del tiempo en el seno familiar.  
Baja relación entre los miembros familiares.
- La escuela como fuente de violencia:  
Relaciones asimétricas de poder.  
Violencia sistémica.  
El currículum como fuente de violencia: metodología, sistemas de evaluación, clima de la clase, diversidad, contenidos poco funcionales.
- Los medios de comunicación y su influencia en la violencia escolar.

Efectivamente, los niños y las niñas, no nacen violentos. La violencia suele aprenderse, por lo que los factores anteriores son causas necesarias de la generación de violencia en los centros escolares.

Las posibles respuestas ante las situaciones mencionadas son complejas porque existe una gran diversidad socioescolar, porque se cruzan factores diversos y porque, en definitiva, existen manifestaciones preocupantes de crisis y reajustes económicos, sociales, funcionales, culturales, morales, etcétera. Así, según interpretemos las situaciones y las causas, nos situaremos en posiciones que van desde aquellas que ponen el énfasis en la dimensión psicológica del problema, enfocando su comportamiento y posible solución de manera individual, como programas de intervención en la modificación de la conducta y habilidades sociales (según el respaldo de la teoría psicológica correspondiente), a quienes entendemos que las situaciones y factores ambientales, sociales, familiares, culturales, del propio centro escolar y hasta personales, todos ellos en toda su complejidad, están presentes en los comportamientos violentos o no, del alumnado, desarrollando, entonces, la llamada perspectiva ecológica-social, que enmarca la convivencia escolar como un modo de organización social, necesario para un buen quehacer y entendimiento entre los protagonistas de la misma, con sus valores, procedimientos y sobre todo en las relaciones entre profesores y alumnado y profesores entre sí.

Es posible que, en los centros escolares, se esté poniendo demasiado énfasis en la dimensión psicológica a la hora de resolver o intentar solucionar los problemas derivados de ciertos comportamientos.

En los centros escolares, ante la no siempre fácil relación de profesores y alumnado o de éstos entre sí, se buscan alternativas que tratan de propiciar una salida mediante programas de prevención o de mediación. Obviamente, eso no basta. Es necesario plantear otras alternativas que informen a los sectores que conviven en los centros escolares de que la violencia no es un fenómeno coyuntural, sino estructural en la sociedad y que sólo desde las mismas estructuras sociales se puede poner remedio. Esto sería un primer comienzo para considerar la importancia de tener otra mirada hacia fuera, es decir hacia el contexto social y económico.

Tal vez, el error en ciertos planteamientos escolares para enfrentar las situaciones de alteración de la convivencia está en conceder demasiada importancia al “currículum tecnológico”, a la metodología, a las técnicas de resolución de conflictos, que ayudan a paliar, de momento, casos particulares, para luego, a partir de ahí generalizar o extrapolar. No se tiene en cuenta, desde mi parecer, que la base de la sociedad es su diversificación y que como tal hay que aceptar una escuela, también diversificada, compleja y por lo tanto problemática. Es la escuela el espacio de encuentro de lo diverso, el lugar donde se produce el encuentro de personas “diferentes”. Negar esta realidad es poner en cuestión la escuela misma.

## Aproximación a propuestas

Es necesario, entonces, intentar estructurar una acción educativa que proponga, si no soluciones, al menos algo que vaya más lejos de la propia coyuntura del centro escolar. Para ello, habría que tener presente dos perspectivas subyacentes:

- la sistémica que nos ayuda a entender que todo está relacionado, que no podemos fijar el objetivo en un punto concreto del problema, sino que a nuestro alrededor, a derecha e izquierda, existe interactividad.
- la perspectiva de la complejidad, que nos informa de que la realidad no es simplificable.

Vaya por delante que huyo de dos mitos actualmente consolidados en el imaginario del colectivo del profesorado: el mito del consenso, al que opongo el compromiso y la responsabilidad en la coherencia de la acción, y el mito de que la escuela es un espacio neutro, de igualdad o de compensación de las desigualdades de “cuna”. La institución escolar, por los factores expuestos más arriba, es un espacio de lucha social, lo contrario es enmascarar el problema.

Por eso, en la formación de las personas, en el seno de la institución escolar, debe de primar “una escuela despojada de tanto matiz técnico que asuma una perspectiva más social y comprometida. Alejada de los planteamientos rancios que acompañan ciertas propuestas de calidad total o de excelencia” (Darling-Hammond, 2001) y acercarla desde una “**moral democrática**”, (entendiendo la misma como la formación y aportación de herramientas, actitudes, conocimientos y valoraciones éticas), a la educación de personas que desde la participación activa y real en la ciudad, hagan posible un futuro más solidario. Consolidando, a su vez, unas relaciones de convivencia más horizontales, por lo tanto más democráticas.

De ahí que desde los centros escolares haya que formar personas conocedoras de sus derechos y del respeto a las demás. Obviamente, no podemos pedir a la escuela que asuma totalmente la función de formar esa ciudadanía. Como se decía más arriba la escuela no está sola, por lo que debe a asumir las contradicciones que genera su inmersión social. No obstante lo anterior, la institución escolar debe de mostrar a los niños y niñas, así como a la juventud que forme, otras realidades sociales que, teniendo escalas de valores diferentes, también luchan por una sociedad más justa y más solidaria.

Una moral democrática en la escuela tendría que estar conformada de algunos de los siguientes factores:

- a) fortalecimiento de hábitos democráticos como el voto, el debate y la participación efectiva del alumnado.
- b) la toma de conciencia del compromiso cívico y de la responsabilidad cívica.
- c) disposiciones éticas como la responsabilidad, la honestidad, la franqueza, el respeto, etc.

Algunas condiciones escolares que favorecerían el desarrollo de una moral democrática serían:

- 1) propiciar una práctica pedagógica en el interior de las aulas a partir de la participación democrática del alumnado en la toma de decisiones y en la conducción de su aprendizaje, así como en el establecimiento de la autodisciplina.
- 2) además del currículo oficial, tener, también, como contenidos de enseñanza situaciones de la vida cotidiana de la ciudad, del barrio o localidad, que contengan formas de vida de sus ciudadanos.
- 3) análisis de contingencias políticas que propicien visiones críticas de la actualidad social, cultural y económica del entorno extraescolar.

La acción comunicativa es una acción social en la que los planes de acción de los colectivos de profesorado y alumnado, así como de los padres, en la que los hablantes mantienen pretensiones de “*inteligibilidad* para lo que dicen, *verdad* para el contenido de lo que dicen, *rectitud* para sus acciones de habla en el contexto normativo vigente y *veracidad* para sus actos de habla como expresión de lo que piensan” (de la Garza, 1995)

La escuela, a mi entender, debería organizarse anticipando una mejor sociedad, ayudando a las personas, susceptibles de ser educadas, a reconsiderar sus prácticas y las representaciones que elaboren del mundo que las ha tocado vivir. Así lo entiendo dado que la escuela es un espacio político en el que el profesorado y el alumnado establecen unas relaciones de asimetría que con todos los problemas que conlleva, implica, necesariamente, participar, discrepar, disentir, transformar. En definitiva, aprender a vivir y a compartir el poder o cuestionarlo.

La configuración de una escuela democrática, en la que los valores se aprendan practicándolos -“es la actividad que los individuos desarrollan, lo que permite dar significado a la realidad que los rodea” (Sosa Santillán)-, generando un movimiento dialéctico caracterizado por los disensos previos y la construcción posterior de consensos, para así propiciar una moral democrática que ofrezca, al menos, el supuesto y la esperanza de que los hombres y mujeres pueden cambiar el mundo en que viven.

Para que el proceso de construcción de una “moral democrática” sea factible y repercuta posteriormente en el desarrollo del sujeto protagonista de la ciudadanía, es necesario o al menos deseable, que en la institución escolar, tanto el profesorado como el colectivo de alumnos y alumnas, **compartan responsabilidades y autoridad**. Esto no significa que exista una relación de absoluta igualdad entre ambos colectivos. Como se comentó en otro lugar de este escrito, la relación es asimétrica y se expresa de diferentes formas: además del número, más alumnado que profesores, está la relación del saber en la que indiscutiblemente el profesorado es el que tiene legítimamente “el poder”. Lo mismo ocurre con las diversas responsabilidades del profesor y profesora, las cuales son manifiestamente más de estos y de diferente signo que las de los alumnos.

Aceptado lo anterior, sin embargo, la asimetría denunciada no es excluyente, sino que está mediada por la igualdad democrática. Y es a partir de esa “igualdad democrática”, de la que hay que partir con la brújula hacia el norte de los valores democráticos, navegando de tal manera que ninguna de las diferencias comentadas pueda legitimar el dominio de unos sobre otros. Para tal menester, es necesario buscar mediante la reflexión, la ilustración y la acción, una relación democrática –profesorado y alumnado- que buscando formas a través de mecanismos, de orientación y autorregulación, puedan diluir e incluso autodisolver la relación vertical de poder en planos de más igualdad democrática: dirigir sin oprimir, regular sin reprimir, orientar/enseñar sin manipular.

Convertir un poder asimétrico en un poder democrático significa para el profesorado compartir ese poder, enseñar a sus alumnas y alumnos a utilizarlo y a limitar el poder de los otros. No se puede caer en la ingenuidad “del todo vale”, por eso en una educación democrática no hay que eludir la educación para el ejercicio del poder.

Así, el proceso en una “moral democrática” se sustenta en el reconocimiento de cada persona como autónoma, capaz de interactuar dialógicamente con otras personas, demandando una cultura política rica en participación, compromiso y responsabilidad.



Este proceso de “aprendizaje democrático” tiene que estar mediado por la intencionalidad y los significados que el profesorado dé a las experiencias educativas, involucrando una gran cantidad de aprendizajes que son atravesados por la construcción de la autonomía: **sólo la acción democrática genera personas democráticas.**

La participación democrática en la institución escolar se entiende, en este artículo, como un proceso abierto transformativo, en el que el alumnado, junto con los profesores y profesoras, llevan a cabo una educación en valores democráticos y éticos específica, orientada a capacitarse para una buena ciudadanía y por extensión a una mejor convivencia en los centros escolares. Para ello, en el aula se ha de potenciar la capacidad de incidir realmente y directamente en los procesos de participación y en la toma de decisiones: “Es, en definitiva, desarrollar una cultura preventiva construida en torno a la participación” (Ferrán Camps, 2000,p 3)

## Consideraciones finales

Adoptando, los aspectos más útiles de la “pedagogía de fronteras” (Giroux,1992pp 33/47), entiendo que la educación en una moral democrática, que desarrolle unos valores de convivencia en el centro escolar y en la futura vida ciudadana, debería de tener como propósitos fundamentales, siguiendo a Barraza Macías,2006 pag. 2:

- desechar lo monolítico y homogéneo en el nombre de la diversidad, multiplicidad y heterogeneidad.
- rechazar lo abstracto, general y universal a la luz de lo concreto, específico y particular.
- hacer historia, contextualizar y pluralizar destacando lo contingente, provisional, variable, experimental y cambiante.

Sin embargo, esta propuesta de educación en una moral democrática, que no es otra cosa que una educación en valores desde la perspectiva de una futura ciudadanía más participativa y que, también en un futuro, sea motor de cambio para otro mundo posible, “choca con la crítica de grupos que desde la izquierda consideran la “educación en valores” un residuo de la educación reaccionaria... ( López C., 2007, p 25).

Ya Giroux (2002, p 27) exponía sobre el particular “para muchos progresistas de izquierda las escuelas eran, tal como el teórico radical Louis Althusser declaró “instrumentos ideológicos estatales”, poderosas estructuras sociales activamente involucradas en el proceso de reproducción moral y política. Lo que estas posiciones compartían era el paralizante supuesto de que las escuelas ni siquiera fueran lugares de conflicto, tampoco instituciones que pudieran ligar aprendizaje a cambio social. Dentro de estas perspectivas los profesores y el alumnado pierden sus capacidades para ser agentes críticos, sirviendo... como porteros ideológicos o como serviles lacayos del estado”

Aún así, y entendiendo que esta propuesta se sale del mero ámbito instrumental y académico, apostamos por un nuevo Prometeo y, como Sísifo, volvemos a empujar cuesta arriba un currículum que se construya “ ... sobre la base del pluralismo ideológico y cultural y desde la crítica a la cultura del capitalismo actual, idiotizante del sujeto y expoliador de la naturaleza... y que no pueda convertirse en mera clase de adorno para apaciguar buenas conciencias” (López, C. 2007, p 25). Asunto, éste, del apaciguamiento, que puede ser la Educación para la Ciudadanía, tal como está planteada, y con las concesiones ñoñas que se están haciendo a la FERE y a otros colectivos.

Así, y siguiendo a C. López, “cualquier contenido de la cultura escolar ... debe de desarrollarse rompiendo la lógica de la producción escolar... creando materiales nuevos y a través de redes sociales y ciudadanas. Es insostenible ya el modelo idealista de escuela concebida como un jardín al margen de los problemas sociales...”

Para ello la escuela debe generar, facilitar y promover tiempos y espacios para que pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión y no la sumisión y el acatamiento, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas.

## A modo de epílogo: al final, la Escuela pública

La formación de una ciudadanía verdaderamente crítica, solidaria y libre no puede quedar en manos de un modelo de escuela burocratizada que responde a lógicas tradicionales de un aparato escolar que funciona con una fuerte discriminación selectiva donde la inercia institucional, que rechaza todo cambio, se apoya en una estructura vertical del poder.

Para comprender los actuales procesos de cambio en las instituciones educativas, es ineludible partir de una premisa fundamental: el modelo tradicional de la educación ya ha cumplido su función histórica, y en consecuencia está agotado.

**La construcción de un proyecto democrático de educación pública** debe partir del análisis de las principales contradicciones que implica enseñar valores democráticos en una sociedad caracterizada por una cultura social postmoderna, donde predomina el individualismo exacerbado, la competencia por bienes escasos, la imagen de que la vida se reduce a la búsqueda del placer inmediato, del “just do it”.

En la sociedad actual el conformismo social es potenciado por el descreimiento en la participación política de la ciudadanía, desconociéndose la relevancia del análisis histórico, político e ideológico para explicar la naturaleza dialéctica y la interdependencia mutua entre escuela y comunidad.

Es necesario implantar, por esa razón, un nuevo modelo de **escuela pública** donde la cultura escolar sea un instrumento para la transformación de la sociedad.

## Bibliografía

- Barraza Macías A.: *La democracia y el discurso de la diferencia cultural: la pedagogía de frontera*. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es>.
- Darling- Hammond, L.: *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel, 2001.
- De la Garza, M<sup>a</sup> Teresa: *Educación y Democracia*. Madrid: Visor, 1995
- Ferran Camps: *Participación comunitaria y gestión alternativa de conflicto*. Disponible en <http://www.greemil.org/en/doc.pdf>. Email: [ferrancamps@eresmas.net](mailto:ferrancamps@eresmas.net)
- Giroux H.A.: “La pedagogía sin fronteras y la política del postmodernismo”. Revista “*Intrínquilis*” n° 6 sep-dic. 1992.
- Giroux H.A.: *Educación y Futuro*. Revista de Educación n° extraordinario, 2002.
- Disponible en [www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf](http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf).
- López, Carlos, 2007: *Valores, competencias y ciudadanía crítica*. Publicado en este mismo volumen.
- Mesa y Vicente: Medios de Comunicación, violencia y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 044. Universidad de Zaragoza: [emipail@posta.unizar.es](mailto:emipail@posta.unizar.es).
- Prados Vicente, M.: Revista “*Conceptos*” n° 6, 1999. Granada.
- Ross Epp, Juanita y Watkinsom M.A.: *La violencia sistémica en el sistema educativo*. Madrid, Ed. La Muralla, 1999.
- Sosa Santillán, A.: *Apuntes para un currículo basado en competencias. Una mirada desde Vygotski*. Disponible en [www.efis.ucr.ac.cr/varios/ponencias](http://www.efis.ucr.ac.cr/varios/ponencias).

# ■ LA SITUACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN ASTURIAS<sup>1</sup>

*Autoría:*

*Braga Blanco, Gloria M<sup>a</sup> (Coord.)*

*Alvarez Fernández, M<sup>a</sup> Violeta*

*Armesto Fernández, Xandru (Becario de Investigación)*

*Fernández Raigoso-Castaño, Marcelino*

*Frade Ballesteros, Lorena (Becaria de Investigación)*

*Fueyo Gutiérrez, M<sup>a</sup> Aquilina*

*González Iglesias, María Del Mar (Becaria de Investigación)*

*González Riaño, Xosé Antón*

*Miguel Díaz, Mario de*

*San Fabián Maroto, José Luis*

*Terrón Bañuelos, Aida*

*Contacto: gyoya@uniovi.es*

El Plan Integral de Infancia, Familia y Adolescencia de Asturias (2004-2007) incluía, entre sus objetivos, el compromiso de profundizar en el conocimiento de la infancia. Con este objetivo el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias nos solicita un informe sobre la *Situación de la Infancia y la Adolescencia en Asturias* que ofrezca un conocimiento de las condiciones de vida y necesidades de los menores y valore el grado de cumplimiento de los Derechos de la Infancia en nuestra Comunidad, señalando los puntos fuertes pero también los aspectos mejorables, y que pueda servir de apoyo a la formulación de las políticas integrales de infancia de los próximos años.

Para realizar este informe<sup>2</sup> el equipo investigador, formado por docentes y becarios de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, hemos desarrollado un proceso de recogida y elaboración de información, en el que se han combinado indicadores cuantitativos y cualitativos para dar cuenta de una realidad poco estudiada. Cabe destacar que es el primer informe que se hace en Asturias de esta naturaleza<sup>3</sup>.

De cara a la elaboración del informe se ha partido de la recopilación de datos cuantitativos relevantes procedentes de diversas fuentes (organismos oficiales, administraciones públicas, entidades privadas, memorias, informes, estudios o investigaciones publicadas...) que nos permitieran ofrecer indicadores en cifras sobre la situación de los menores asturianos en diversos ámbitos.

La dificultad para recopilar estos datos ha sido importante debido a la dispersión de la información, por no encontrarse en numerosas ocasiones desagregada por tramos de edad u otras categorías, por la dificultad en el acceso o simplemente por la inexistencia de la misma. En bastantes casos hemos tenido que suplir la ausencia de datos sobre la situación asturiana acudiendo a informes y estadísticas de carácter estatal. Queda pues pendiente en Asturias **la construcción de un sistema de recogida de información uniforme y estable**, con indicadores desagregados por género, grupo etario, nivel socioeconómico, localización geográfica, etc. que por su importancia estratégica debería implicar a todas las administraciones públicas y privadas en la tarea de ofrecer y actualizar periódicamente esa información en un formato que

permita la realización de análisis rigurosos y homologables. Creemos que el Observatorio de Infancia y Adolescencia de Asturias debe abordar esa tarea en el futuro.

La imagen en cifras que ofrecen los indicadores de tipo cuantitativo se ha completado con un análisis cualitativo procediendo a recoger la opinión de profesionales de entidades públicas y privadas, responsables políticos, representantes de asociaciones y entidades sin ánimo de lucro, sindicatos, madres y padres, etc., que conocen la realidad de los ámbitos analizados. La información cualitativa se recabó a través de entrevistas semiestructuradas, individuales o grupales. Se realizaron, además, grupos de discusión con niños/as y adolescentes del ámbito rural y urbano, con el fin de captar sus propias vivencias en el ámbito del ocio y la cultura infantil y juvenil. Las informaciones y valoraciones ofrecidas por estos informantes nos permitieron completar y reinterpretar los datos estadísticos, identificar problemas y necesidades y apuntar algunas propuestas de mejora.

La necesaria interpretación de la información recogida se ha realizado teniendo en cuenta los derechos de la infancia e intentando detectar puntos fuertes pero también necesidades y propuestas para que sean sometidas a consideración por el Observatorio de Infancia y Adolescencia Asturiano. En este sentido entendemos el informe como un documento que pueda propiciar el debate y, a la vez, abrir líneas de investigación futuras.

Partimos del hecho de que la infancia es un grupo social específico con una cultura propia, aunque dependiente de los adultos y, por tanto, necesitada de estudios particulares. La vida de los niños y niñas discurre en contextos y espacios diversos (familia, escuela, grupo de iguales...) y en condiciones social, cultural y económicamente tan diversas como las de la población adulta, es decir más que de infancia habría que hablar de “las infancias”.

Entrando en el contenido del trabajo que se presenta, éste comienza con algunos datos demográficos básicos y con un apartado dedicado a la imagen que de la infancia y adolescencia y del grado de cumplimiento de sus derechos tienen diferentes profesionales y personas que están en permanente contacto con la infancia. Para ello nos hemos basado en entrevistas señalando tendencias percibidas por profesionales y adultos, visión que el lector/a podrá posteriormente completar o matizar con los datos que se recogen en los diversos capítulos del informe.

El resto del informe se estructura en cuatro grandes ámbitos:

1. Identidades culturales y estilos de vida.
2. Infancia y Salud.
3. La Educación en Asturias.
4. Menores en riesgo.

Es evidente que cada uno de esos temas, por sí solo, podría constituir un informe en sí mismo pero el objetivo era abordar un análisis, lo más amplio posible de la situación para poder, en años sucesivos, abordar estudios más específicos.

## Identidades culturales y estilos de vida de la infancia en Asturias

**Los conceptos de ocio y tiempo libre han sufrido una transformación importante** y ya no hacen referencia al tiempo de descanso, diversión, etc. sino que las actividades de ocio son, frecuentemente, una prolongación de las actividades escolares y están fuertemente vinculadas a la cultura dominante del consumo. Las dificultades de las familias para conciliar la vida familiar y laboral, hacen que **el tiempo de ocio no se diseñe tanto en función de los deseos y demandas de los niños y niñas** como de las necesidades adultas. Esto explica la ubicación de los niños en actividades múltiples que ocupen su tiempo y que garanticen su localización segura. Cabe destacar en este ámbito diferencias por clase social y tipo de hábitat, género y nivel de formación de los padres. La condición mayoritaria de “hijo único” marca de manera determinante las prácticas en éste ámbito. Impide en los niños el desarrollo de relaciones de simetría entre iguales y favorece en los padres conductas de sobreprotección y de provisión de “bienes”.

En las primeras etapas los niños y niñas pasan su tiempo libre de fines de semana en la casa o los parques y, más excepcionalmente, en instalaciones deportivas. Durante la semana lo hacen en los marcos propios de las actividades extraescolares, siendo éstos, con mucha frecuencia, los colegios. Coinciden en esto con los adolescentes que, sin embargo, se concentran los fines de semana en grandes superficies comerciales, salas de juego y –aunque en menor medida- en instalaciones deportivas. La calle, los bares, pubs y discotecas son utilizados por los mayores.

La confluencia de prácticas realizadas con nuevas tecnologías (messenger, móvil y sms, etc.) que han desarrollado los niños y adolescentes, lejos de aislarlos, ha supuesto la creación de un nuevo espacio relacional de carácter virtual que suplente a los espacios reales y les proporciona una comunicación y un contacto que a muchos de ellos y ellas les está, de otro modo, vedado. Es un espacio que, por sus características, hace más fácil un cierto tipo de comunicación entre iguales (apoyo, afecto, relaciones con el otro género, etc.) y les proporciona una sensación de formar parte de un grupo que muchos han perdido en sus contextos más inmediatos.

El **tiempo de ocio** está supeditado y reducido, en buena medida, a los deberes escolares y a las actividades extraescolares (ambas realizadas aproximadamente por un 90% de niños y niñas). Por lo que se refiere a la primera cuestión, la ayuda externa a los estudios (academias y profesores particulares) es recibida por un 20% aproximadamente del total, siendo un poco más alta en la ESO. Las actividades extraescolares constituyen, por su parte, una prolongación de la formación escolar con la excepción del deporte, que es la actividad extraescolar, sin duda, más practicada y ocupa aproximadamente al 80% del alumnado de Primaria, descendiendo de manera drástica en el tránsito hacia la ESO, especialmente entre las mujeres.

Las jornadas diarias de los niños y jóvenes están sobrecargadas con actividades localizadas y dirigidas, con una finalidad educativa y sometidas siempre a la fiscalización de los adultos. Lo cual, evidentemente, opera en contra del desarrollo de aprendizajes favorecedores de la autonomía, de habilidades de autoorganización, negociación con otros, creatividad, etc.

Las familias tienen grandes dificultades para conciliar la vida familiar y laboral, por lo que el tiempo de ocio no se diseña tanto en función de los deseos y demandas de los niños y niñas como de las necesidades adultas. Esto explica la ubicación de los niños en actividades múltiples que ocupen su tiempo y que garanticen su localización segura. No existen prácticamente espacios en que niños y adolescentes puedan desarrollar actividades espontáneas, sean éstas juegos, deportes, compartir el tiempo, etc.

## **Cultura musical y literaria**

La música es un elemento fundamental de la cultura infantil que, gracias a los nuevos dispositivos tecnológicos, está presente en la vida de los niños de forma permanente. La mayoría tienen gustos musicales heterogéneos y escuchan fundamentalmente música comercial, aunque algunos sectores minoritarios de adolescentes manifiestan gustos muy definidos por tendencias como el hip-hop, el tecno, la música étnica, etc.

Analizar los hábitos lectores de la infancia y la adolescencia resulta complejo, dada la dispersión de los datos y la práctica inexistencia de éstos en lo que se refiere a la infancia. Por otra parte, esos hábitos no pueden ser ya cuantificados exclusivamente por el número de libros leídos, sino a la luz de los cambios que las nuevas tecnologías han provocado en el “modo” y el “formato” clásico de leer. Es necesario, por ello, analizar también la lectura en otros soportes, en otros contextos y con nuevas formas.

La proporción de lectores es, contrariamente al tópico, bastante alta entre los jóvenes (más de un 50% en general, siendo mayor en mujeres que en hombres), conformando el sector de población que más lee.

## **Cultura deportiva**

Las actividades deportivas son muy frecuentes durante la etapa de la Enseñanza Primaria, en buena medida realizadas en los colegios. La frecuencia de la práctica del deporte desciende significativamente

con la transición a la Secundaria, de modo que si a los doce años el 96,25% de hombres y el 95,5% de mujeres practican deportes, a los dieciséis lo hacen el 89,4% de hombres y el 66,7% de mujeres. La mayor carga de actividad académica podría explicar esta situación, que se ve favorecida también por la tendencia, en esta etapa de la vida, a buscar espacios de relación con iguales de forma autónoma y sin pulsión competitiva, siendo más propio de esta edad un tipo de motivación relacional, saludable y de diversión.

## Cultura audiovisual

La televisión es la principal proveedora de actividades audiovisuales para los niños y niñas. Aunque la televisión sigue siendo dominante, compite y pierde terreno frente a las nuevas pantallas.

Según indicadores nacionales, niños y niñas dedican al año más tiempo a la televisión y las otras pantallas (990 horas) que a la escuela (960 horas). Se cifra el consumo audiovisual en el hogar en casi 30 horas semanales (19 horas en la televisión, 5 con la videoconsola y 6 con el ordenador).

Es un consumo solitario, sin interacción con los padres (por tanto también sin control) que se realiza en horarios inadecuados y con contenidos inadecuados ya que a los niños les gustan y consumen programas para adultos. La televisión ocupa una gran parte del tiempo libre de la infancia que la ve antes y después de la escuela y también hay un buen número de niñas y niños que la ve en horarios adultos. No es descabellado pensar que el exceso de consumo televisivo infantil es un reflejo-aprendizaje del consumo adulto.

La programación para la infancia y la adolescencia es insuficiente e inadecuada. Son pocos los programas que se hacen teniendo en cuenta los intereses y aficiones de los niños y niñas.

## Cultura digital

La digitalización de los diferentes ámbitos de la vida de la infancia y la adolescencia es un rasgo dominante que destaca en este estudio. El ocio se constituye muchas veces en torno a las tecnologías.

El uso del chat es una característica de los niños de tramos de edad más altos. Este tipo de comunicación on-line, unida al uso del móvil, configura una nueva esfera relacional que conviene estudiar porque en ella, lejos de estar aislados, los jóvenes se encuentran, se relacionan y comparten su ocio.

El móvil es un aparato muy extendido entre la infancia y adolescencia, sobre todo en los tramos de edad más alta. Los adolescentes usan el móvil en mayor medida que los adultos y lo usan más para enviarse mensajes que para hablar, mensajes, con mucha frecuencia de contenido afectivo.

Los videojuegos son un producto que ha triunfado en el mercado del ocio infantil. Es alto el consumo de contenidos violentos, racistas y machistas, aunque no son los contenidos exclusivos. Hay que señalar también la existencia de juegos colectivos que les permiten interactuar entre sí y con los adultos. Estos juegos son cada vez más sofisticados e interactivos.

El exceso de uso de ciertos dispositivos tecnológicos y los contenidos inadecuados a los que acceden mediante ellos, suponen un riesgo para una pequeña parte de la población infantil.

En el informe se realizan algunas propuestas de las cuales destacaremos tres fundamentalmente:

- Potenciación del debate y la interconexión (coordinación) entre las diferentes entidades implicada en el ocio de los niños y niñas.
- Necesidad de aprovechar los recursos existentes para hacer programas de alfabetización audiovisual y digital con niños y adolescentes garantizando el derecho a la alfabetización audiovisual y digital como uno de los derechos educativos del siglo XXI.
- Diseño y puesta en práctica de programas de trabajo con madres y padres en temas relevantes (distribución de los tiempos de ocio, alfabetización audiovisual y digital, uso de videojuegos y móviles, etc). Estos programas deberían enfatizar y difundir una concepción del papel crucial de los padres en el desarrollo de un ocio de calidad, no comercial, en el que no pueden ser meros

proveedores de actividades, sino partícipes y “acompañantes”. Un tiempo que debería recuperar su genuina función de descanso, de desarrollo, de placer. Estos programas deberían promoverse no sólo desde las clásicas escuelas de padres, sino desde otras instancias de fuerte incidencia como los medios de comunicación.

## Salud

**El disfrute de una vida saludable constituye**, junto al derecho a la educación, un derecho fundamental de la infancia por lo que era inevitable incluirlo en el análisis. En este bloque se ofrece información sobre la asistencia sanitaria en Asturias, morbilidad pediátrica, actividad obstétrica, alimentación, salud mental, consumo de drogas, accidentes, maltrato infantil, actitudes sexuales y mortalidad infantil.

Si tomamos como referencia los derechos de los niños, podemos afirmar que, en Asturias, el estado actual de cumplimiento de los derechos básicos de la infancia en el campo de la salud es adecuado destacando especialmente la clara **orientación preventiva y de promoción de la salud** de la atención pediátrica infantil desde el momento del nacimiento, con el desarrollo de numerosos programas (del niño sano, niño con asma, vacunación, salud bucodental, atención al déficit auditivo, etc.). Es de resaltar como indicador positivo que Asturias presenta una de las tasas más bajas de todo el país en mortalidad postneonatal (menores con más de 28 días y menores de un año). Así mismo la intensa actividad informativa que se viene realizando en nuestra comunidad autónoma en materia de drogas, hace que los adolescentes valoren esta información como útil y suficiente.

Ahora bien como en el ámbito del cumplimiento de los derechos de la infancia debemos huir de visiones autocomplacientes, es obvio que existen ámbitos en los que es necesario seguir profundizando y otros relacionados con problemas emergentes a los que hay que prestar atención:

- A pesar de los importantes esfuerzos que se están llevando a cabo, el asma sigue siendo una de las patologías más frecuentes entre los menores asturianos, con una prevalencia más alta que en otras comunidades. No obstante, entre los profesionales se valora muy positivamente el Plan Regional de Atención al Niño y Adolescente con Asma (PRANA).
- La obesidad infantil es otro de los problemas emergentes entre los menores asturianos. Los profesionales señalan que la prevalencia de la obesidad en Asturias se ha incrementado considerablemente en los últimos años, debido en parte a los cambios en los hábitos de alimentación y el aumento de las actividades sedentarias.
- En el informe se señala la necesidad de potenciar servicios especializados de salud mental dirigidos a adolescentes en especial los dirigidos a la atención de urgencia psíquica y la atención de día al niño o adolescente con problemas de salud mental<sup>4</sup>.
- Los datos ofrecidos sobre anorexia y bulimia por los Servicios de Salud del Principado y por las asociaciones de familiares son dispares. Los cambios producidos en los perfiles de las personas afectadas (personas mayores de 30 años y menores de 12) nos llevan a pensar en un incremento de la prevalencia de la enfermedad. No obstante se detectan carencias importantes de información por lo que parece necesario realizar estudios que profundicen más en este tema.
- El alcohol es la sustancia más consumida por los jóvenes entre 14 y 18 años seguida del tabaco y el cannabis. La cocaína ocupa el cuarto lugar en frecuencia de consumo, aunque ha experimentado un notable incremento. También se constata la baja percepción de riesgo que muestran ante el consumo de drogas. A pesar de que consideran suficiente la información de que disponen, ésta procede fundamentalmente de los medios de comunicación. El consumo de drogas de diseño como el éxtasis, las anfetaminas o el speed, presentó índices muy elevados en el 2002 reduciéndose casi dos puntos en el 2004. Si tenemos en cuenta el sexo, los hombres presentan índices de consumo más elevados que las mujeres excepto en el tabaco y el alcohol, donde ellas muestran frecuencias de utilización más altas. En Asturias, las chicas se inician antes en el hábito del tabaco.
- A pesar de la existencia de alguna iniciativa al respecto, se echan en falta más programas efectivos y generalizados de educación sexual, realizados por profesionales especializados y planteados

desde las primeras etapas educativas. Dichos programas podrían tener un impacto positivo no sólo en la reducción de los embarazos no deseados sino también en la prevención de abusos a menores y en la mejora de las relaciones socioafectivas entre adolescentes.

## La educación en Asturias

En este informe era imprescindible atender al espacio escolar donde los niños/as pasan gran parte de su tiempo, siendo la escuela un ámbito de socialización fundamental en estas edades. Los temas que se abordan en este bloque son: alumnado, centros, diversidad, resultados educativos, viejos y nuevos problemas

La educación asturiana presenta un buen resultado en la mayoría de los indicadores analizados. Especialmente destacables son, por ejemplo, la ratio profesor/alumno (dos puntos por debajo de la media estatal), los buenos niveles de consecución de estudios o de adecuación de los alumnos a los cursos correspondientes según edad (que ofrecen tasas positivas para Asturias en comparación con la media estatal), así como la progresiva creación de nuevas plazas 0-3 años.

Por tanto el reto del sistema educativo asturiano hoy desde el punto de vista de los derechos de los niños y niñas es de tipo más cualitativo y no tanto de dotación de recursos donde el sistema educativo asturiano muestra buenos indicadores. Creemos que un reto fundamental es el de construir una **escuela más acogedora** capaz de integrar a niños y niñas en situación de vulnerabilidad por motivos étnicos, sociales, económicos, familiares, culturales o por motivos de discapacidad física o mental, pero no sólo de acogerlos físicamente, que ya lo hace (de forma especialmente comprometida la escuela pública), sino de integrarles de forma efectiva y de asumir esa tarea como una seña de identidad clara en su tarea pedagógica.

El compromiso de la escuela pública asturiana a favor de la integración es claro en cifras. La mayor parte del alumnado inmigrante o con necesidades educativas especiales está integrado en centros de la red pública<sup>5</sup> (que atiende al 79% de alumnos con NEE y el 82,5% del alumnado inmigrante mientras que escolariza al 69% de los alumnos/as). Parece pues necesario en Asturias promover medidas para que los centros privados de la red concertada (es decir, sostenidos con fondos públicos) asuman un compromiso más decidido con la escolarización del alumnado que presenta NEE o del alumnado inmigrante, evitando la creación de “guetos” o centros especializados en la atención a estas minorías.

Una escuela más acogedora para todos los niños y niñas es una escuela capaz de educar en lo afectivo, y no solamente en lo académico, así como en valores de igualdad, interculturalidad o respeto a las diferencias. Se trataría de contrarrestar un tipo de cultura escolar, mayoritaria, pensada en términos únicamente académicos y evaluativos, una cultura que presiona tanto a profesores y profesoras como a alumnos/as para alcanzar los niveles de rendimiento exigidos por los niveles superiores o por evaluaciones de todo tipo, olvidando en ocasiones criterios educativos de tipo afectivo-social, fundamentales si de lo que estamos hablando es de los derechos de todos los niños y niñas.

Evidentemente los que más sufren esa cultura escolar academicista son los colectivos más vulnerables. Un caso es el de los **niños y niñas gitanos**. Según los estudios de la Fundación Secretariado Gitano la escolarización en Primaria ha mejorado en los últimos años, mientras que en Secundaria existen todavía muchas dificultades y peores rendimientos (aunque no disponemos de datos oficiales sobre el número de menores gitanos escolarizados en Asturias, algunas estimaciones señalan que la población gitana escolarizada se sitúa en Asturias en torno a 1800 alumnos, la mayoría de los cuales estarían en primaria). El absentismo escolar sigue siendo alto (especialmente las niñas a partir de los 12 años). Pero el problema no se puede analizar sólo y exclusivamente en términos de acceso a los diferentes niveles educativos. Las peculiaridades culturales, lingüísticas y religiosas del colectivo gitano siguen siendo “cultura invisible” en el ámbito escolar lo que contribuye al desconocimiento y, por tanto, a la discriminación. Desde luego, y de forma paralela es necesario un trabajo con las familias para que se conciencien de la importancia de la educación.



Especialmente problemática para todos los niños y niñas se está manifestando la **transición entre la escuela primaria y secundaria**, seguramente porque dicha cultura academicista está mucho más presente en la secundaria. A los doce años tienen que cambiar no sólo de etapa educativa y de profesorado (con el cambio de ecosistema que eso implica) sino, en el caso de los alumnos/as de la escuela pública, mayoritarios en Asturias, también de centro y de compañeros/as. La ESO coincide además con una etapa evolutiva en los alumnos, la adolescencia, que necesita una actuación educativa clara tanto en la familia como en la escuela, actuación que necesita ir más allá de las asignaturas curriculares. Quizás esto explique que la tasa de alumnos que abandona el sistema educativo sin terminar sus estudios de Educación Secundaria viene aumentando desde 1999, situándose en 2004 en torno al 29% el porcentaje que no completa el nivel de Educación Secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación (aunque Asturias tenga una tasa de abandono inferior a la media estatal).

Otra situación que está afectando especialmente a la etapa secundaria, y a su imagen pública, es el acoso escolar. No se disponen de datos fiables, pero en cualquier caso su incidencia no parece justificar la gran alarma social que ha generado en los últimos tiempos. En cualquier caso parece positivo y coherente con la idea que hemos estado defendiendo de hacer de la escuela una institución más “acogedora” para nuestros adolescentes, la de promover en los institutos medidas y programas preventivos, como los que ya se están impulsando, que favorezcan la convivencia escolar y prevengan la violencia a nivel de centro vinculando en tales proyectos a profesoras y profesores, alumnos/as y asociaciones de madres y padres.

## Menores en riesgo

Por último, el análisis global no nos podía hacer olvidar la existencia de “**otras infancias**” en riesgo social necesitadas de medidas preventivas y protectoras que eviten situaciones de exclusión o desamparo de nuestros menores, ni hacer invisibles a aquellos niños y niñas que, por estar afectados negativamente por factores sociales, económicos o culturales, son particularmente vulnerables.

Las nuevas realidades sociales conllevan nuevos factores que pueden ser generadores de riesgo social que se suman a los tradicionales relacionados con la negligencia, el maltrato o la pobreza. Factores como la creciente diversificación étnica, la alteración de las pirámides de edad, la pluralidad de formas de convivencia familiar, la democratización de la familia con los consiguientes cambios en las relaciones intergeneracionales, la mayor precariedad laboral, la necesaria integración social de la infancia inmigrada, la pérdida de influencia educativa de la escuela, etc, son realidades nuevas a las que es necesario adaptarse y que, aunque no necesariamente conllevan situaciones de riesgo en sí mismas, pueden afectar negativamente a los niños y niñas pertenecientes a los colectivos más vulnerables. Así el aumento de las familias monoparentales (en su mayoría mujeres solas) o las dificultades para compaginar la vida laboral y familiar debido a los exigentes horarios laborales, convierten a la infancia actual en una infancia solitaria que, en el caso de los colectivos más vulnerables como los inmigrantes (que suelen carecer del apoyo de una familia extensa), puede conducir a situaciones de riesgo que exigen políticas activas de conciliación de la vida familiar y laboral. Por otro lado, la adolescencia es una etapa evolutiva que, en la actualidad, está generando nuevos problemas a los profesionales y para la que se constata una cierta escasez de recursos. Los datos analizados en el informe apuntan a que la problemática inherente a la preadolescencia y/o adolescencia (12-17 años) está presente en muchas de las situaciones sobre las que se interviene desde los Servicios Sociales generales y especializados. Por otro lado, el mayor número de actos delictivos se cometen durante la adolescencia (16 y 17 años), observándose una progresión de denuncias de padres/madres a hijos/as por malos tratos en el ámbito familiar (aunque menor que en otras comunidades). Seguramente sea preciso diseñar intervenciones innovadoras que den respuesta a la nueva realidad social de los adolescentes, especialmente aquellos en riesgo, como **educadores de calle** (lo que requiere una actuación municipal que posibilite espacios de encuentro y reunión en los que los profesionales puedan intervenir) o **educación de madres y padres** que, en algunos casos, parecen mostrar una cierta incapacidad para abordar esta etapa.

La observación de esa “otra” infancia nos llevó a analizar, en este bloque, los recursos, programas y medidas que la sociedad asturiana está poniendo a disposición de los menores en situación de riesgo, tanto preventivas como protectoras, así como acercarnos a la realidad de algunos colectivos específicos por considerarlos especialmente vulnerables: menores infractores, inmigrantes, gitanos y discapacitados.

Nuestra Comunidad Autónoma ha sido pionera en el establecimiento de un sistema de servicios sociales avanzado comparativamente con otras Comunidades Autónomas, y ha realizado en los últimos años esfuerzos importantes en varios sentidos:

- Se ha dotado de recursos especializados en infancia y familia como lo demuestra el aumento de equipos de intervención técnica de apoyo a las familias, equipos territoriales de área, centros de día, etc. realizándose un aumento considerable de programas de carácter preventivo en los últimos años.
- Se ha realizado también un esfuerzo en políticas de infancia (Plan Integral de Infancia, creación del Observatorio, etc).

Cabe pensar que el reto del futuro es el de impulsar un sistema de servicios sociales que sea generalista, que atienda a toda la población infantil (al modo del sistema sanitario y educativo), con especial atención a seguir intensificando recursos y profesionales en la zona rural y a mejorar la coordinación dentro de su propia estructura.

Ahora bien, la plena puesta en práctica de los derechos de los niños y niñas, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad, nos exige huir de visiones autocomplacientes. Los datos estatales indican que la tasa de pobreza infantil en España es notablemente más elevada que la de la población adulta y superior a la media de la Unión Europea (uno de cada diez niños vive en hogares donde nadie trabaja frente a uno de cada veinte en la Unión Europea). El último informe de UNICEF (2007) sobre países ricos también señala que la pobreza infantil relativa continúa por encima del 15% en España.

En coherencia con esta idea en el informe se señalan algunos aspectos en los que hay que seguir profundizando aunque aquí, por falta de espacio, sólo vamos a resaltar aquellos que tienen que ver con los niños y niñas que tienen más posibilidades de no ver cumplidos plenamente sus derechos:

1. Los datos sobre **menores infractores** en Asturias muestran avances. La delincuencia juvenil ha experimentado en Asturias un descenso en los últimos años. Es positivo también el incremento de las medidas educativas frente a las medidas sancionadoras. Como ejemplo, las medidas educativas de “prestaciones en beneficio de la comunidad” o “realización de tareas socioeducativas” han experimentado un importante incremento en los últimos años. Sin embargo, y según los profesionales, esta tendencia podría verse contrarrestada por la recientemente aprobada reforma de la Ley de Responsabilidad penal del menor más sancionadora y menos educativa que la ley original.
2. Respecto a los **menores gitanos y sus familias** y, aunque en los últimos años se ha producido una mejoría en sus condiciones de vida gracias a su progresivo acceso al sistema educativo y sanitario, la vivienda pública y los sistemas de protección social, continúan siendo uno de los grupos más vulnerables. En el Principado de Asturias viven aproximadamente 10.000 personas de la comunidad gitana (aunque no se dispone de datos específicos sobre menores) siendo la minoría más significativa de la Comunidad Autónoma. Según la Fundación Secretariado Gitano, a pesar de ser la minoría étnica más representativa son los ciudadanos asturianos más excluidos social y económicamente. A lo ya comentado respecto a su situación escolar, añadir la dificultad que encuentran las familias gitanas con menores con discapacidad, para comprender los apoyos que necesita ese menor y, por tanto, para acceder en igualdad de condiciones a los recursos disponibles. Por ello es fundamental seguir trabajando con medidas en contra de la discriminación, así como con intervenciones positivas hacia este colectivo. Juzgamos especialmente importante contar con las propias asociaciones gitanas en el diseño de políticas de intervención con los menores gitanos.
3. Asturias, en lo que se refiere a población **inmigrante**, está aún muy alejada de la media del país, aunque desde el año 2000 se ha incrementado a un ritmo considerable, con signos de continuar

creciendo en los próximos años. Esta evolución ha sido progresiva y ascendente también en el caso de la población menor de edad pero que en el 2005 representaba sólo el 3,15% del total de los menores. Por grupos de edad, el menos representativo es el tramo de 0 a 4 años mientras que el grupo más representativo es el de mayores de 15 años. Según datos del INE, en el 2005 la mayor parte de los menores inmigrantes que llegaron a Asturias lo hicieron desde países de América del Sur, principalmente de Ecuador (31,66%), Colombia (16,17%) y Argentina (10,32%), todos ellos países hispanohablantes, lo que debería facilitar su integración escolar y social. El principal problema de la infancia inmigrante parece ser el de las enormes dificultades que tienen sus padres para compaginar durísimos horarios laborales con la atención a sus hijos/as, en un contexto en el que carecen del apoyo de una familia más extensa.

Por otro lado Asturias ha recibido en el último año un número superior al de años anteriores de **menores extranjeros no acompañados**, dando cuenta del derecho que tienen estos menores a ser acogidos. Se trata de adolescentes de 16 a 18 años, de origen subsahariano, que no conocen el idioma y con claras expectativas de inserción en el mundo laboral. Esta nueva situación va a requerir en los próximos años un esfuerzo por parte del IAASIFA y de los profesionales de los centros de menores, de cara a diseñar una intervención pedagógica adecuada a sus necesidades y problemas.

4. Se ha realizado en los últimos años un esfuerzo muy importante en Asturias dirigido al conjunto de las personas con discapacidad. Parece necesario en este momento intensificar las medidas dirigidas específicamente a los **menores con discapacidad**, especialmente aquellas destinadas al apoyo familiar y a la intervención sociocomunitaria para poder hacer cumplir eficazmente su derecho a una integración social plena. Los menores con algún riesgo de padecer discapacidad en Asturias reciben atención temprana en el tramo 0-6 años. Los datos que ofrece la Evaluación Anual de las Unidades de Atención Infantil Temprana muestran que a lo largo del 2005 estas UAITs recibieron un total de 394 nuevas demandas y atendieron a 587 menores. A partir de los 3-6 años los menores discapacitados están atendidos por el sistema educativo la gran mayoría integrados en aulas y centros ordinarios, lo que ha supuesto un avance fundamental en su integración social. Creemos que el gran reto es el ocio y la participación social de estos menores. Parece necesario intensificar las medidas de apoyo fuera del ámbito estrictamente escolar dirigidas a los **menores con discapacidad** (tramo 6 a 18 años) y sus familias, así como reforzar la coordinación de los recursos y profesionales que atienden a los menores desde su nacimiento hasta la edad adulta.

Evidentemente, una buena política de infancia no puede hacerse al margen de **las políticas más generales** que afectan a toda la población. Así, son positivas las políticas de erradicación de la pobreza como el salario social, las que mejoran la conciliación de la vida familiar y laboral, el acceso a la vivienda, al mundo laboral, la integración social y cultural de las minorías, etc. En una sociedad como la asturiana, caracterizada en general por un nivel de vida medio (sin olvidar el 15% de pobreza infantil relativa), creemos que la contribución al desarrollo de los derechos de la infancia necesita ir más allá de programas y medidas específicas, necesita de acciones globales que implique a la sociedad en su conjunto. Los propios ámbitos que hemos diferenciado a nivel de análisis en este informe están interconectados entre sí, de forma que el descuido de uno de ellos repercutirá negativamente en el resto, y viceversa. Por ello, la mejora de los derechos de la infancia debe pasar por una mayor coordinación y el logro de un compromiso comunitario que supere las intervenciones sectoriales de cada agente especializado.

La escuela, los servicios de pediatría, las familias, los servicios jurídicos, los educadores especializados... seguirán teniendo, sin duda, un papel decisivo en el desarrollo de los derechos de la infancia; sin embargo, su protagonismo necesariamente compartido con otros agentes sociales —medios de comunicación, empresas, etc.—, exige establecer con ellos una mínima coherencia de actuación. En otras palabras, serán las acciones y programas de carácter más global, que impliquen al conjunto del colectivo social, los que contribuyan de forma más ostensible al progreso de los derechos de la infancia que, tampoco podemos olvidar finalmente, no pueden dissociarse del desarrollo de los derechos del resto de grupos de edad que componen la sociedad.

## Algunas referencias generales<sup>6</sup>

- AIMC (2004): *Audiencia Infantil/Juvenil de medios en España*. Madrid.
- ANDRÉS, M. T. (2001). “Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria” en *Gitanos, pensamiento y cultura*, nº 11, págs. 23-38.
- CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño* Naciones Unidas.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Convivencia y absentismo en los centros educativos asturianos 2000-2003*. Asturias. Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (2006). *Informe. El estado y la situación del Sistema Educativo Asturiano 2004/2005*, Consejo Escolar del Principado de Asturias.
- CONSEJO DE LA JUVENTUD DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (2004): *Juventud y asociacionismo en el medio rural asturiano*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Vivienda y Bienestar Social.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico* Madrid: Defensor del Pueblo. Cortes Generales. 2 volúmenes.
- FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO (2006): *Memoria 2005*. Fiscalía General del Estado.
- FUNDACIÓN CTIC (2006): *Estudio sobre seguridad en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación entre los menores*. Gobierno del Principado de Asturias.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2006): “El acceso del alumnado gitano a la Enseñanza Secundaria”, en *Gitanos, pensamiento y cultura*, nº 34-35, abril-junio 2006, págs. 31-47.
- GÓMEZ-GRANELL, C., GARCÍA MILÀ, M., RIPOL-MILLET, A. y PANCHÓN C. C. (2004): *Infancia y Familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel / Instituto de Infancia y Mundo Urbano.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA et al. (2003). *Alumnado extranjero en la escuela asturiana. Medidas urgentes para una educación de calidad*. Asturias, Grupo Eleuterio Quintanilla/Federación de Enseñanza CC.OO./Fete-UGT/SUATEA.
- HERNÁN GARCÍA, M. y otros (2005): *Estado de la infancia y adolescencia en Andalucía*.
- INSTITUTO ASTURIANO DE ATENCIÓN SOCIAL A LA INFANCIA, FAMILIA Y ADOLESCENCIA (2004): *Plan integral de infancia, familia y adolescencia 2004-2007*. Principado de Asturias.
- INSTITUTO DE INFANCIA Y MUNDO URBANO (2006): *La Infancia en Cifras*. CIIMU.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2005): *Estadística Básica de Protección a la Infancia. Año 2004*.
- NAYA, L. M. y DÁVILA, P. (coords.) (2006): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia -San Sebastian. Tomo I y II.
- OBSERVATORIO SOCIO-ECONÓMICO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN EN ASTURIAS: *Balance Final Cuantitativo 2002*. Disponible en: <http://mti.univ-fcomte.fr/odina/fmpro?-db=odactu.fp5&lay=fiche&-Format=default2.html&-view>
- OBSERVATORIO SOBRE DROGAS PARA ASTURIAS (2006): *Informe 2006*. Oviedo: Dirección General de Salud Pública.
- OBSERVATORI DE LA INFÀNCIA I LES FAMÍLIES (2005): *Infància, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- ORGANIZACIÓN DE CONSUMIDORES Y USUARIOS (2006): *Menús escolares*, en Revista OCU-SALUD nº 68, octubre-noviembre de 2006.

- SADEI (2005). *Estadística de la Enseñanza en Asturias. Curso 2003-04*. Oviedo, Servicio de Publicaciones. Gobierno del Principado de Asturias.
- SERRA MAJEM, L. Y ARANCETA BARTRINA, J.: (2001) Alimentación infantil y juvenil. *Estudio en-Kid*. Vol. 1. MASSON, S.A., Barcelona (España).
- SERRA MAJEM, L. Y ARANCETA BARTRINA, J.: (2001) *Obesidad Infantil y Juvenil. Estudio en-Kid*, Vol. 2 MASSON, S.A., Barcelona (España).
- UNICEF-COMITÉ ESPAÑOL y IUNDIA (2005): *Indicadores municipales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Una herramienta para la elaboración de Informes de Situación de la Infancia en el ámbito local español*. Madrid: UNICEF - IUNDIA.

## Notas

1. El presente texto presenta el informe encargado por el Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia (Consejería de Vivienda y Bienestar Social) a un equipo investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oviedo sobre la situación de la Infancia y Adolescencia en Asturias.
2. BRAGA BLANCO, G. (coord.) (2007) *La situación de la infancia y la adolescencia en Asturias*. Consejería de Vivienda y Bienestar Social. Principado de Asturias.
3. En esta línea, otras Comunidades Autónomas nos han precedido en la creación de Observatorios de Infancia. El Observatorio de la Infancia de la Junta de Andalucía y el Observatorio de la Infancia y la Familia ubicado en el Instituto de la Infancia y Mundo Urbano de Barcelona han elaborado informes de similares características al que aquí se presenta.
4. Tenemos que celebrar que, una vez acabado el informe, hemos conocido que el SESPA ha anunciado la creación en el HUCA de una unidad de hospitalización en salud mental para menores, medida que contribuye a paliar en parte la necesidad detectada de atención a los casos de urgencia psiquiátrica en menores.
5. No se dispone en Asturias de datos oficiales sobre los niños y niñas gitanos escolarizados.
6. Es imposible en este contexto incluir todos los informes, memorias, estadísticas o bibliografía consultada por lo que nos limitaremos a incluir sólo algunas de las referencias utilizadas.

# IDENTIDADES Y EDUCACIÓN DEL DESEO

o) Consumo  
y alimentación

# ■ ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN INFANTIL

*Begoña Domínguez Aurrecoechea*

*Pediatra del Centro de Salud Otero (Oviedo)*

*Asociación Asturiana de Pediatría de Atención Primaria*

*jube@telecable.es*

## Introducción

El estudio científico de la nutrición fue iniciado por Lavoisier (1780) y permitió establecer sólidamente lo que llamamos concepto energético de la nutrición y el papel que como combustibles desempeñan los principales componentes orgánicos de los alimentos: hidratos de carbono, grasas, proteínas, en el suministro de la energía necesaria para el mantenimiento de los seres vivos y sus actividades. Se pudo demostrar también que algunos componentes de los alimentos, como las proteínas y los minerales, (alimentos plásticos) eran también necesarios para la constitución, renovación y reparación de las estructuras corporales. El descubrimiento de las vitaminas a comienzos del siglo XX abrió un nuevo capítulo en el estudio de la nutrición al demostrar que son indispensables para la vida.

La historia de la alimentación humana fue una historia de carencias hasta el comienzo de la agricultura, la civilización se inicia cuando los alimentos están más o menos asegurados hace 10.000 años poco tiempo si lo comparamos con los dos millones de años que llevamos sobre la tierra.

La nutrición, en comparación con la agricultura es una ciencia joven pero la razón por la que tomamos determinados alimentos, representa una ciencia incluso más reciente que la bioquímica de la nutrición, se trata de estudiar la influencia ejercida por la tradición, la cultura, la religión, economía y geografía sobre nuestra elección de alimentos además de consideraciones relacionadas con la salud.

## Alimentación y desarrollo

Una alimentación saludable será la que proporcione los nutrientes necesarios para un adecuado crecimiento y desarrollo y posibilite la necesaria actividad física. El crecimiento precisa de un aporte continuo de nutrientes y energía. La nutrición adecuada influye en la talla y el peso definitivos. El desarrollo del niño, su peso y talla son habitualmente buenos indicadores de una correcta alimentación, el pediatra supervisará su evolución y alertará ante situaciones que puedan resultar inadecuadas.

Es preciso tener en cuenta las diferentes etapas del crecimiento para planificar adecuadamente el aporte de alimentos.

Durante la primera infancia (hasta los dos años) el crecimiento es muy rápido prácticamente se cuadruplica el peso del nacimiento. En la segunda etapa (de 3 a 8 años) el crecimiento es estable, se crece entre 5 y 7cm. por año; durante la tercera etapa (prepubertad y pubertad) se produce una aceleración del crecimiento llegando prácticamente a duplicarse la masa corporal.

### El desarrollo por las preferencias de los alimentos:

Las señales gustativas preparan al organismo para digerir los alimentos desencadenando los procesos de secreción salival, gástrica, pancreática e intestinal que constituyen la fase cefálica de la digestión; la percepción gustativa aumenta las sensaciones de saciedad y de placer de una comida y es un factor

que favorece el acto de comer. La percepción del gusto parece ir más allá del reconocimiento de las sensaciones primarias (sabores salado, dulce y amargo) y sus mecanismos distan todavía de ser bien conocidos.

El recién nacido muestra una fuerte aceptación de los sabores dulces y un rechazo a los sabores agrios o amargos, después de la apetencia por lo dulce, la segunda dimensión que afecta a las preferencias del lactantes es la familiaridad. A igualdad de elementos (sabor, contenido energético, olor etc...) los niños tienden a preferir los alimentos que les son familiares frente a los que no lo son. Los lactantes alimentados al pecho se adaptan más fácilmente a los nuevos alimentos. Los hábitos alimentarios adquiridos durante los dos primeros años de vida influyen sobre los de años posteriores.

## Educación nutricional e influencias sobre la creación de hábitos saludables

La alimentación es un acto voluntario desde su inicio, en el tipo de alimentos que se ingieren y en su finalización; por lo tanto es un proceso susceptible de ser educado.

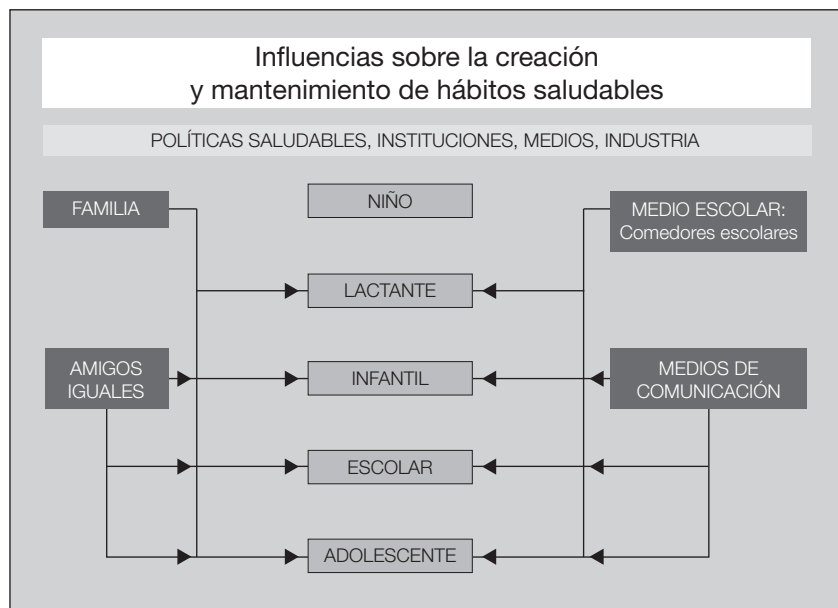
El objetivo esencial de la educación nutricional es que los niños y niñas conozcan los alimentos, aprecien sus diferencias, valoren las necesidades de cada uno de ellos y **aprendan a comer de todo**. Una adecuada educación permitirá la adquisición de hábitos saludables respecto a la cantidad y tipo de alimentos que se consuman.

Las familias y los medios de comunicación influyen más en las elecciones alimentarias de los jóvenes que el centro de enseñanza. La educación por tanto ha de comenzar en el seno de las familias. La primera infancia se caracteriza por un aprendizaje basado fundamentalmente en la imitación, los pequeños repetirán lo que observan a su alrededor. Resultará difícil que un niño se habitúe por ejemplo a comer fruta si nadie en su familia lo hace, será por consiguiente preciso que los adultos sean conscientes de su papel al respecto e intenten mejorar sus propios hábitos de alimentación para potenciar la creación de hábitos saludables en los niños.

Cuando los niños reciben alimentos en contextos sociales positivos, aumentan sus preferencias por estos alimentos

Es más sencillo crear hábitos de alimentación correctos desde la primera infancia que modificarlos posteriormente

La educación en hábitos de alimentación saludables, se completará en los centros escolares proporcionando no solo conocimientos e información nutricional sino ayudando a los jóvenes a desarrollar competencias en comprar y preparar alimentos y aportando menús equilibrados en los propios comedores escolares. Será preciso tener en cuenta las influencias externas al medio escolar y familiar en la adquisición de hábitos en relación con la alimentación que se resumen en el **gráfico I:**





## La dieta

Para muchas personas la palabra “dieta”, es sinónimo de un régimen para perder peso cuando en sentido estricto todo **lo que comemos compone nuestra dieta**.

Es importante señalar que los conocimientos sobre nutrición son incompletos y que no existe un consenso universal respecto a lo que se sabe. Las cantidades diarias recomendadas y los valores dietéticos de referencia planteados por los expertos a nivel internacional, se calculan a fin de caracterizar los requerimientos nutricionales aunque las bases de tales requerimientos no siempre son claras y consistentes

Una **dieta saludable** puede definirse como la que tiene una proporción de alimentos que se ajusta a la distribución contemplada en la dieta equilibrada en términos de nutrientes teniendo en cuenta la edad y la actividad física desarrollada; los alimentos que la integran son aptos para el consumo, desde el punto de vista de la higiene y la seguridad alimentaria y su forma de preparación y presentación respeta las características psicosociales del grupo concreto al que está dirigida.

Existen no menos de 50 nutrientes esenciales formando parte de los alimentos; solo una alimentación variada puede garantizar su aporte.

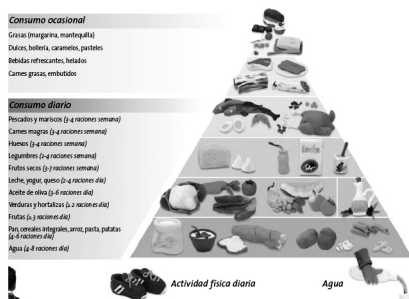
Las necesidades nutritivas se cubrirán a lo largo del día y se recomienda repartirlas en **5 comidas: desayuno, media mañana, comida, merienda y cena** de manera que de las calorías totales el 25% correspondan al desayuno y la media mañana; el 30 ó 40% a la comida; el 10 ó 15% a la merienda y el 20 o 30% a la cena.

Se requiere también, que los alimentos proporcionen aproximadamente un 50 ó 55% de hidratos de carbono, un 30 o un 35% de grasas, un 10 a 15% de proteínas además de vitaminas y minerales en proporciones adecuadas para lo que se puede utilizar como referencia las tablas de la RDA (Dietary Recommendation Allowances)

## Las guías alimentarias:

La primera en nuestro país fue la “Rueda de los 7 Grupos de Alimentos” y la más reciente, la **pirámide de alimentación** (gráfico II) son herramientas adecuadas para la confección de menús saludables; su aplicación no ha de ser rígida sino adaptando los menús semanales teniendo en cuenta la época del año y combinando los alimentos frescos y cocinados y alternando los diferentes procedimientos culinarios (fritos, asados, guisados, a la plancha...)

Gráfico II: Pirámide de alimentación saludable adaptación de la SENC. Estrategia NAOS.



## La base de la pirámide: Pan, cereales, pastas, arroz y patatas: 4 - 6 raciones

Es el nivel de mayor tamaño de la pirámide lo que significa que de este grupo de alimentos se recomienda comer el mayor número de raciones al día.

La constituye el grupo de los cereales que contienen hidratos de carbono, minerales, vitaminas y fibra dietética. Aportan también proteínas vegetales y hierro.

*Pertenecen a este grupo el pan, los cereales, pastas y arroz y aunque no sea un cereal, se han incluido también las patatas.*

*Será necesario comer diariamente entre 4 y 6 raciones de estos alimentos*

### **El segundo escalón: frutas y verduras: 5 raciones**

*Aquí se encuentra el grupo formado por las frutas, verduras, y hortalizas. Contienen gran cantidad de minerales, vitaminas y fibra dietética. Son alimentos ricos en vitaminas A y C las zanahorias, el pimiento, tomate, kiwi, fresas, naranja, mandarina, melocotón, pera, manzana.*

*Se recomienda comer diariamente 3 raciones de fruta y 2 de verdura: 5 raciones al día de este segundo grupo de alimentos.*

### **El tercer escalón: leche y derivados 2 a 4 raciones**

*Está formado por el grupo de los lácteos: leche, yogur, queso de gran importancia por el calcio esencial para la formación del esqueleto; también aportan proteínas y vitaminas del complejo B.*

*Se tomarán diariamente entre 2 y 4 raciones del tercer grupo.*

### **El cuarto escalón: carne, pescado, huevos, legumbres y frutos secos 2 o 3 raciones al día de entre todos ellos.**

*En este nivel se incluyen alimentos que aportan fundamentalmente proteínas de origen animal: carne, pescado y huevos y de origen vegetal: legumbres y frutos secos. Las máximas necesidades de proteínas se producen entre los 10 y 12 años en las chicas y entre los 14 y 17 años en los chicos. De este grupo de alimentos se comerá 2 ó 3 raciones al día que se recomienda combinar de la siguiente manera:*

- Pescado: comer 3 ó 4 veces por semana puede aportar también calcio sobre todo los pescados que pueden consumirse con espina: boquerones, sardinas. Se recomienda alternar pescados grasos (azules): caballa, boquerón, bonito... y magros (blancos): pescadilla, lenguado, merluza, trucha...*
- Carne magra: comer 3 ó 4 raciones por semana supone también un gran aporte de hierro; es conveniente alternar vacuno, pollo, cerdo, conejo, cordero.....*
- Legumbres: comer 2 a 4 raciones por semana. Alternar lentejas, garbanzos, alubias (fabes) consumidas conjuntamente con verduras y arroz aportan proteínas de gran calidad; proporcionan además fibra dietética e hidratos de carbono.*
- Huevos: Se recomienda comer entre 3 y 4 raciones por semana aportan proteínas animales y vitaminas del complejo B.*

*Para el cálculo de las raciones totales se sumarán los huevos que se utilizan para cocinar.*

- Frutos secos: Comer de 3 a 7 raciones por semana: nueces, almendras, avellanas, cacahuetes; aportan grasas vegetales y hierro. Es un buen alimento para suplementar las calorías necesarias para los deportistas.*

### **El quinto escalón: grasas y dulces, comer ocasionalmente**

*Es el vértice de la pirámide y por lo tanto el nivel de menor tamaño en el que se incluyen los alimentos que deben consumirse solo de forma ocasional; aportan calorías y escasas vitaminas y minerales.*

*Se incluyen:*

- Carnes grasas, embutidos.*
- Grasas: margarina, mantequilla*
- Dulces, bollería, caramelos, pasteles*
- Bebidas refrescantes, helados.*

## Alimentación y enfermedad

En los últimos 50 años se han modificado drásticamente los problemas nutricionales de la edad infantil en nuestro medio, la malnutrición, la diarrea y las enfermedades carenciales han dado paso a enfermedades causadas por los nuevos estilos de vida. La obesidad, la hipertensión, la diabetes, la ateromatosis, la osteoporosis el estreñimiento, ciertos tipos de cánceres, caries, artrosis, apnea del sueño etc., son algunas de los problemas médicos que aquejan a nuestra sociedad; por otro lado, el “culto a la delgadez”, evitar el sobrepeso se ha convertido en una obsesionante meta para muchos adolescentes, los trastornos del comportamiento alimentario: anorexia y bulimia son ya un problema de salud pública

Características de las enfermedades causadas por la relación dieta/salud.

1. Sus manifestaciones clínicas no suelen aparecer generalmente hasta la edad media de la vida, aunque su desarrollo se inicia mucho más precozmente.
2. Son enfermedades en cuya etiología intervienen muy diversos factores.
3. Aparecen habitualmente ligadas al consumo de dietas de elevado valor calórico

La creación de hábitos correctos desde la infancia en cuanto a alimentación y actividad física parece ser la única forma de prevención.

El éxito de las modificaciones dietéticas introducidas en países como Finlandia en la prevención de la enfermedad isquémica coronaria, permite esperar un éxito similar en la prevención de otras enfermedades degenerativas

Toda modificación de la dieta encaminada a la prevención de enfermedades debe cumplir dos condiciones:

- No debe poner en peligro la capacidad de la dieta para satisfacer las necesidades de energía y nutrientes
- Debe ser compatible, en la medida de lo posible, con los hábitos alimenticios de la población a la que se destina. La dieta mejor concebida no será de mucha utilidad si no es aceptada por la persona a la que se destina.

## La obesidad infantil

Es el incremento del peso corporal a expensas preferentemente del aumento del tejido adiposo como consecuencia de un desequilibrio entre el gasto y la ingesta energética prevaleciendo un balance positivo. La etiología es multifactorial existiendo:

Factores individuales:

- Biológicos: genéticos y metabólicos
- Comportamientos, conocimientos y actitudes

Factores ambientales:

- Políticos, económicos y socioculturales
- Mediadores de la inactividad física: ascensor, automóvil, TV, videojuegos, ordenador y dificultades para el desarrollo de la actividad física en los entornos.

## Cambios en los hábitos alimenticios

Es en la actualidad un importante problema de salud pública por las dimensiones adquiridas y por su tendencia creciente en la mayoría de los países desarrollados. En España, el estudio enKid demuestra una prevalencia de obesidad del 13,9 % y de sobrepeso del 26,3% en la población infantil.

### Algunos consejos destinados a los padres o tutores para la prevención de la obesidad:

1. Los padres o tutores son los responsables de la alimentación de sus hijos, el comedor escolar puede ayudar en la creación de hábitos adecuados y favorecer la ingesta de dietas saludables

2. Procurarán buscar tiempo para sus hijos, para: comer juntos, fomentar el juego activo y compartido, hacer la compra con ellos, estimular su colaboración en la cocina
3. No utilizar la comida como premio o castigo. La comida debe estar en relación con la necesidad de alimentarse no con la necesidad de satisfacer otro tipo de emociones. Evitar que la comida sea una fuente de peleas y una llamada de atención
4. No forzar a comer ni consentir caprichos sistemáticos. Buscar alternativas que permitan sustituir alimentos entre sí dentro del mismo grupo y con valores nutritivos similares y que puedan ser mejor aceptados por sus hijos. Ser imaginativos en la preparación de los alimentos.
5. No encender la TV a la hora de comer
6. Es imprescindible hacer un desayuno completo para lo que el niño se levantará con tiempo suficiente contribuirá favorablemente el cenar y acostarse temprano.
7. Restringir los dulces, “chucherías”, bollería industrial y refrescos solo a los días de fiesta.
8. Evitar el “picoteo” y si fuese necesario hacerlo preferiblemente con alimentos como frutas y frutos secos; reducir al máximo las comidas con alta densidad calórica (comidas rápidas, muy grasas...)
9. Reconocer la actividad física como algo imprescindible para la salud Se recomienda para los chicos mayores y adolescentes actividad física moderada de entre 30 y 60 minutos diarios
10. Vigilar el tiempo de T.V., ordenador, consola y videos de los hijos. Buscar otros juegos alternativos.

## Algunos mitos y errores

**Alimentos naturales:** exceptuando la leche materna en los primeros meses de vida, no existe ningún otro alimento que contenga todos los elementos nutritivos que consideramos esenciales en la proporción adecuada.

La mayor parte de los alimentos contienen sustancias que no desempeñan papel conocido en la nutrición y muchas de las especies animales y vegetales estaban en la tierra millones de años antes de que apareciera la especie humana. Por otro lado, la manipulación industrial de los alimentos puede producir transformaciones beneficiosas que permitan su mejor utilización.

En la Comunidad Europea más de 70 millones de personas acuden a las tiendas de **alimentos saludables “Health Foods”** alimentos que no existen, lo que existe realmente es un negocio de alimentos que pretenden ser más saludables que los normales atribuyéndoles propiedades curativas que no poseen, aprovechando algunas de las esperanzas históricamente presentes en la humanidad como la búsqueda del elixir de la vida, pociones para el amor, conseguir dinero y satisfacer deseos, alcanzar la belleza o la eliminación del dolor que en épocas remotas eran manipuladas por adivinos, profetas, oráculos etc. ... y quizás en la actualidad los oráculos modernos puedan ser los personajes públicos: estrellas de cine, de TV, deportistas .. y los profetas de hoy algunos periodistas ya que cualquier cosa que se publica “debe ser cierta”o, como mínimo, “algo habrá de cierto” todo ello acompañado de unos cada vez más sofisticados sistemas publicitarios y de una escasa, tardía y compleja legislación y a una pobre educación científica y rigurosa de la población, hace que cada día aumente la población que cree en estos productos y recurre a “dietas mágicas” que al apartarse del equilibrio nutricional pueden tener consecuencias negativas para la salud.

No podemos finalizar sin recordar las responsabilidades fundamentales de las autoridades autonómicas y estatales en la formación nutricional de los niños, sus padres y la sociedad en general y en la regulación de la publicidad evitando los aspectos negativos de la misma sobre los hábitos alimentarios de la población infantil su colaboración en el abaratamiento de los precios de los alimentos que por su escaso consumo en la actualidad están influyendo de forma negativa en los hábitos alimentarios: pescado, frutas y verduras y el fomento de la práctica habitual de actividad física.

**Como colofón conviene recordar el antiguo refrán castellano de “*para vivir sano, poca cama, poco plato y mucho zapato*”.**

# ■ ¿CONSUMIMOS LO QUE SOMOS O SOMOS LO QUE CONSUMIMOS?

*“Todos los seres humanos son y siempre han sido consumidores, y el interés humano por consumir no es nuevo”.*

*Celia Rodríguez*

*Centro de Formación del Consumidor de Lugones*

*cfclugones@yahoo.es*

Comenzamos con unas palabras de Zygmunt Bauman, uno de los sociólogos más notables del siglo XX. En sus libros, no hace otra cosa que reflexionar sobre las consecuencias de la modernización, y especialmente sobre la “cruel y despiadada” lógica del consumo, o como él mismo prefiere denominar a los tiempos que corren: la modernidad líquida.

Consumir es una acción inherente al ser humano desde sus mismos orígenes. Debemos pensar que el consumo no es la mera compra, sino que va mucho más allá hasta convertirse en un fenómeno social complejo, que abarca la totalidad de los espacios de la vida y todas las dimensiones de la persona.

Si echamos un vistazo a la entrada consumo en el diccionario de la Real Academia Española, encontraremos la definición de sociedad de consumo como aquella *“que está basada en un sistema tendente a estimular la producción y uso de bienes no estrictamente necesarios”*. Y es cierto. Todos los días consumimos productos y servicios que no resultan imprescindibles para sobrevivir, siendo manifiesto el sometimiento de los valores a la pura satisfacción de los deseos y a las exigencias determinantes del desarrollo económico.

Hace ya mucho tiempo que se ha consolidado la llamada sociedad de consumo. De una manera global, podemos hablar desde finales de la Segunda Guerra Mundial y en España, más concretamente, el desarrollo de esta cultura del consumo ha tenido lugar desde la década de los 60 del siglo XX. Una nueva situación en la que el objetivo de los productores no es único y exclusivamente el de producir, sino también el de concienciar a los compradores sobre la necesidad de adquirir productos y en la que la demanda del consumidor debía ser a la vez estimulada y orientada, en un mercado en constante expansión y transformación. El concepto de sociedad de consumo es una forma bastante usual de caracterizar la actual sociedad. Con dicha expresión, podemos llegar a afirmar que esta sociedad está determinada de modo esencial y a diferencia de sociedades de otras épocas por esta práctica.

Después de más de medio siglo transcurrido, son varias las generaciones formadas y educadas en los valores y las pautas de conducta social dictadas por el consumo, la producción y la cultura de masas. La potencia de este modelo de sociedad no es otra que la de prometer felicidad a los individuos y, sobre todo, ofrecer la satisfacción de esa promesa a corto o mediano plazo. Nada consigue frenar la fascinación que ejerce el consumo sobre los individuos de nuestra época, donde la obsolescencia de los productos, el amontonamiento, la profusión, la incertidumbre, lo cambiante... son rasgos manifiestos. Si el mundo se explica con metáforas, Bauman parece haber encontrado la más justa para los tiempos que corren. El término *“modernidad líquida”*, que el sociólogo polaco alude a una realidad que, como el agua, cambia constantemente de forma.

Es cierto, que los patrones de consumo se han modificado mucho a lo largo de la historia, mientras en otras épocas el ser humano procuraba consumir de acuerdo con sus necesidades naturales, en la

actualidad las personas tienden a crear una serie de hábitos y modos de vida que llevan a consumir por el mero placer de consumir. Surge, de esta manera, la sociedad consumista, que se caracteriza por la superproducción, la creación de nuevas necesidades y nuevos lujos, la predisposición a comprar, el despilfarro, etc.

La adquisición de bienes y servicios, por supuesto, es imprescindible para satisfacer las necesidades humanas, pero cuando se supera cierto umbral, que se sitúa en torno a los 7.000 euros anuales por persona, se transforma en consumismo. Éste domina hoy la mente y los corazones de millones de personas, pues más del 25% de la población mundial ha caído rendido a sus pies, sustituyendo a la religión, a la familia y a la política y, siendo los grandes supermercados y centros comerciales son las nuevas catedrales de la modernidad. El consumidor cada vez se ve más atrapado en una espiral de consumo, endeudamiento para consumir y trabajar para pagar un endeudamiento mayor. El consumo, en muchas ocasiones, se hace a costa de hipotecar el futuro.

Más allá de la necesidad de satisfacer la aspiración a una vida más confortable, se vive socialmente una ansiedad por poseer cada vez más, llegando a una desvalorización del producto poseído que ya no interesa tanto, como el que aún no se posee. Por eso el consumista es un permanente insatisfecho, inmerso en una realidad determinada por la compulsión al consumo, la globalización y el avance tecnológico, donde los medios de comunicación son más vehículos de marketing que de información, y además, se vive encerrado en un mercado y no en una sociedad.

¿Por qué somos consumistas? ¿Es responsabilidad de la publicidad? ¿De la globalización? ¿De la propia naturaleza humana? ¿De las modas? Resulta difícil achacar a un único factor el alto nivel de consumo. Todos los factores tienen su importancia sin llegar a ser determinantes.

En esta línea, podemos plantearnos la siguiente cuestión: ¿Tener o ser? ¿Consumimos lo que somos o somos lo que consumimos? ¿Por cuál inclinarnos? En realidad, las dos cosas. Las personas no somos autómatas que hacemos sin más lo que nos dicen. Un determinado discurso para persuadirnos de que compremos tal o cual producto, tiene que sintonizar con nuestra forma de ver el mundo, nuestras necesidades, nuestros deseos, nuestros intereses, etc. De lo contrario, su fracaso está asegurado.

De acuerdo con los interrogantes que acabamos de plantear, son muchos los estudiosos que consideran que los consumidores modernos nos podemos identificar con la fórmula siguiente: yo soy = lo que tengo y lo que consumo. *“Nos hemos convertido en adictos del tener en lugar que del ser y confundimos nuestras necesidades con nuestros deseos”*, pensamiento expresado por Oliver James, psicólogo británico, con motivo de la publicación de su obra *“Opulencia”*. Él además, es de la opinión que si uno concede un gran valor a las cosas, está más predispuesto a sufrir depresión, ansiedad, adicciones y desórdenes de la personalidad, pues querer siempre más es un camino sin salida emocional.

Las limitaciones de esta desenfundada carrera hacia la abundancia material se manifiestan con toda claridad en tres grandes ejes: la crisis ecológica, la crisis Norte-Sur y la crisis social y personal que provoca este modo de vida. En el mundo la sociedad de consumo la integran 1.728 millones de personas, si sus hábitos de consumo se extendiesen a toda la población mundial la situación sería completamente insostenible

Si nos referimos a la crisis del medio ambiente, se manifiesta en dos vertientes: por una parte, hay que considerar el expolio de los recursos naturales, y por otra, la producción de cantidades cada vez mayores de residuos y contaminación, en gran medida no asimilables por la naturaleza. Una economía que demanda continuamente nuevos mercados parece incompatible con el equilibrio natural. Si no logramos una radical reducción del consumo, pronto veremos agotarse importantes recursos naturales.

Actualmente, destaca que los progresos de la abundancia tengan como contrapartida perjuicios cada vez más graves, los cuales son consecuencias del desarrollo industrial, del progreso técnico, así como de las mismas estructuras del consumo. Tal y como señala Baudrillard *“La degradación del marco colectivo por las actividades económicas generan daños incalculables: ruido, contaminación del aire y del agua, destrucción de los parajes y trastorno de las zonas residenciales por la implantación de nuevas instalaciones”*.

En 50 años, aproximadamente, el consumo de agua se ha triplicado, el de combustibles fósiles se ha quintuplicado, las emisiones de dióxido de carbono han aumentado un 400%, el número de automóviles pasó de 53 millones a 565 millones y el consumo de papel creció un 423%... hechos que forman parte de una lista interminable.

La segunda gran contradicción se refiere al aumento de las diferencias existentes entre los países del tercer mundo y los países desarrollados. Una desigualdad de riqueza que se está convirtiendo en un abismo cada vez más evidente. Aunque fuera posible conseguir que todos los habitantes de la Tierra participaran en el gran festín del consumo, tendríamos que ser conscientes que sólo conseguiríamos acelerar el proceso de destrucción de la naturaleza. Como señala Bauman, *“Necesitaríamos, no uno sino tres planetas, iguales al nuestro, para mantener a todos los seres humanos con el mismo nivel de confort”*.

Si bien, se nos había prometido que los beneficios de la sociedad de consumo se irían extendiendo progresivamente a un mayor número de habitantes del planeta, lo que está ocurriendo es todo lo contrario. El cálculo es claro: si los recursos naturales son limitados, y el 20 % de la población consume el 80 % de los mismos, no queda mucho para ese otro 80 % de la humanidad que se ve abocado a la miseria. Como dijo el director del Instituto Worldwatch, Christopher Flavin *“En este siglo, el apetito consumidor sin precedentes destruye los sistemas naturales de los que todos dependemos y hace aún más difícil que los pobres satisfagan sus necesidades básicas”*.

Estamos ante una doble paradoja: por una parte, existen seres humanos que no pueden satisfacer sus necesidades elementales y, por otra, la gran vinculación existente entre la abundancia de las sociedades ricas y su derroche, pues aún teniendo acceso a cuantiosos bienes jamás se sienten satisfechas, les acompaña la sensación permanente de que “les falta algo”, y así en un proceso infinito.

El tercer argumento versa sobre la posible crisis social y personal. El modelo consumista de hoy, si no tomamos una postura crítica nos impide ser nosotros mismos y buscar nuestra felicidad. Bauman en su último libro, *Vida líquida*, habla de una sociedad que privilegia la velocidad por sobre la duración y en la que todo -cosas, vínculos, sentimientos, valores- tiene fecha de caducidad.

Por ello, deberíamos plantearnos qué es lo realmente importante para nosotros partiendo del hecho de lo difícil que resulta, en muchas ocasiones, diferenciar entre las necesidades y los deseos, ya que, la ubicación de la línea que separa lo que es necesario de lo que es accesorio es completamente subjetiva. Es cierto que tenemos unas necesidades básicas o primarias, aquellas que nos resultan imprescindibles o estrictamente necesarias para la supervivencia: alimentación, descanso, ropa, etc. Y también que, a medida que vamos cubriéndolas, nos empieza a resultar importante cubrir otras que tienen que ver con nuestras emociones y nuestros sentimientos: querer y ser querido, el sentimiento de pertenencia, participar y sentirse respetado, el desarrollo de la creatividad, el disfrute del sexo, la amistad, la seguridad, la autoestima, el divertimento... y si conseguimos cubrir las, vendrán otras. Es verdad, nos suele pasar. Además, como existen crecientes obstáculos y deficiencias a la hora de satisfacer este tipo de necesidades que se incluyen en la esfera de lo íntimo, solemos recurrir a los sucedáneos que nos ofrece el mundo del consumo: compramos experiencias, buscamos la reafirmación personal a través del dinero y las posesiones... siendo más que cuestionable la satisfacción que pueden proporcionarnos estos sucedáneos y, entonces el placer se encontraría en el mero hecho del consumo en sí mismo.

Podemos llamarlo inconformismo, masoquismo, insatisfacción permanente o como queramos. Lo que consumimos hoy satisface la necesidad/el deseo que teníamos ayer, pero para que consumamos mañana también, hoy se nos tiene que generar alguna necesidad nueva. Tanto es así, que una de las piezas clave de nuestro sistema es la creación de necesidades: idear bienes o servicios susceptibles de ser consumidos y darlos a conocer usando un lenguaje diseñado a partir del estudio de la psicología humana, de tal forma que creamos que los necesitamos o deseamos. Las personas por lo general no siempre pensamos: “ya he conseguido todo aquello a lo que aspiraba, soy feliz”. A juicio de Toynbee existe un «castigo de la opulencia» él opina que *“Una economía que para su supervivencia depende del estímulo artificial de necesidades materiales no puede sobrevivir por largo tiempo”*.

Esta insatisfacción permanente lleva asociados otros inconvenientes, tales como la creciente dependencia del dinero, la banalización de los objetos, sus procesos productivos, lo que nos cuesta conseguirlos, el valor real que tienen y, por último, la frustración, puesto que en no pocas ocasiones, lo que consumimos nos decepciona. Somos consumidores en una sociedad que funciona a partir de la promesa recurrente de la satisfacción de nuestros deseos. Pero si así fuera, dice Bauman, *“si nuestros deseos se vieran satisfechos, la sociedad de consumo y la economía capitalista se vendrían abajo”*.

Siendo optimistas, podemos decir que las necesidades son el motor del ser humano, aquello que nos impulsa a llevar iniciativas de todo tipo a la práctica, y que para que resulten provechosas tan sólo tenemos que ordenarlas jerárquicamente. Todo esto no es nuevo; lo dijo Abraham Maslow allá por 1943. Siendo pesimistas, nos percataremos de que las necesidades insatisfechas no son buenas compañeras para nuestra felicidad. Las personas atrapadas por la cultura consumista, que no se basa tanto en las necesidades humanas como en la explotación intensiva de los deseos, pierden su propia identidad, al confundir lo que son con lo que poseen, se sienten desgraciadas cuando no pueden comprar el objeto o la experiencia deseada. Pero cuando lo consiguen se sienten igualmente insatisfechos y desgraciadas.

Dicho todo lo dicho, manifestar que lo material no asegura una vida llena de felicidad resulta como algo muy obvio. Llamamos “problemas” a muchos monstruos que creamos con la colaboración de una publicidad engañosa y la presión de una sociedad salvajemente competitiva.

En el párrafo anterior hacíamos mención a la publicidad, por ello no podemos seguir avanzando sin dedicar unas palabras al papel que juega en este complejo mundo del consumo y la estrecha relación que mantienen. Gracias a ella el consumo se ha convertido en toda una institución, pues la producción masiva de bienes de consumo exige una venta también masiva de esos productos y, ésta venta sólo puede realizarse con la ayuda de la publicidad, cuyo gasto mundial creció un 965%, dato más que relevante y que refleja, a su vez, el bombardeo publicitario al que estamos sometidos constantemente.

Publicidad que supone un proceso de comunicación de carácter masivo, a partir del cual se emiten un sinnúmero de mensajes con la idea de informar, orientar y, sobre todo, modificar ideas, imponer modas, convencer e influir en el comportamiento y/o actitud de los potenciales consumidores, incluso hasta en las decisiones más triviales. Podríamos definirla como un instrumento persuasivo que nos incita al consumo, si bien los bienes masivamente consumidos no son bienes necesarios ni estrictamente útiles, sino superfluos desde el punto de vista de las necesidades humanas. Esta idea encajaría perfectamente con el pensamiento de Galbraith: *“Esa creación de lo superfluo precisa de la cooperación de unos medios y de la manipulación de unas técnicas apropiadas que permitan presentar como necesidad lo que es inútil. Tales medios son los instrumentos de comunicación como la publicidad”*. Y podemos ir más allá *“El arte del marketing consiste en impedir que los deseos de los consumidores se vean completamente realizados, propiciando el poder hablar del eterno insatisfecho”*, según Barman.

La aplicación de las estrategias de marketing sobre los deseos del individuo provoca una incentivación del consumo, una generación de demanda. Ante esta situación, tendríamos quienes consideran que el consumidor actúa irracionalmente, pues ha perdido la soberanía decisoria para decidir si compra o no tal bien. De forma tal que se lo juzga por lo que tiene y no por quién es; como partidarios de estas ideas podríamos citar a John K. Galbraith, Erich Fromm, Vicent Packard, entre otros. Ellos opinan que son los productores los que manipulan a los consumidores a través de los medios y que la producción crea nuevos productos que a su vez determinan nuevas necesidades, es decir, los productos no satisfacen necesidades reales sino que son los generadores de las mismas.

Otros consideran que el consumidor actúa racionalmente, así lo plantea Braidot en su obra *“Marketing Total”*, donde argumenta que no existen clientes irracionales. En la mayoría de los casos, los consumidores se comportan racionalmente, pero con una racionalidad referida a sus propias realidades y a sus particulares esquemas de decisión. Y existen quienes piensan, que el consumo se balancea constantemente entre el extremo de lo afectivo, que es el ámbito del deseo y la irracionalidad, y el de lo racional que está orientada a la realidad objetiva, intelectual y conceptual; teniendo siempre presente que el deseo humano es el motor del consumo.



Para finalizar una serie de reflexiones y consideraciones. Parece razonable empezar a pensar que estamos haciendo, pues aunque a escala histórica llevamos pocos años consumiendo de forma masiva el crecimiento ha sido vertiginoso. De manera que se perfila una definición del consumo como derroche productivo, entendido como toda producción y gasto más allá de la estricta sobrevivencia, donde lo superfluo precede a lo necesario, donde el gasto precede en valor a la acumulación y la apropiación y, donde la abundancia de productos en el mercado nos abruma y nos deja desprotegidos.

Visto lo visto, es evidente que no podemos seguir consumiendo con este talante y por ello, se hace inevitablemente que nos cuestionarnos el consumismo. Debemos reflexionar sobre nuestra sociedad de consumo con un marcado carácter hedonista y cuantitativo, en la degradación o pérdida de los valores culturales, en la sucesiva conversión de la persona en un individuo meramente estadístico, cuyas pasiones y sentimientos se incitan sin discriminación y cuyas exigencias se satisfacen al margen de cualquier valoración ética o moral; también sobre la utilización de los medios de comunicación como instrumentos que influyen decisivamente en las variaciones de la oferta y de la demanda y que conforman la psicología del consumidor de acuerdo no a los servicios objetivos que los bienes de consumo pueden prestarle, sino a los slogans, clichés o estereotipos que las técnicas de persuasión publicitaria les presentan; por supuesto, sobre la precariedad en el trabajo, en las relaciones amorosas, en la propiedad, en el valor de las cosas; en lo relativo a la ingente producción de desechos humanos e industriales; en la inseguridad de las personas, de las comunidades frente a los cambios naturales y las plagas, y frente al terrorismo y por su vertiginosa motilidad.

*El reto fundamental y de futuro consiste en que debemos plantear una alternativa y la propuesta no es utópica, sino una cuestión de sentido común, aunque si bien es cierto que, resulte tremendamente difícil imaginarla. En realidad, lo utópico es pensar que nuestra actual sociedad de consumo puede existir mucho más tiempo; la insostenibilidad es manifiesta y, aunque no se vislumbra una alternativa clara y global a la actual situación, es imperativo plantearnos su búsqueda.* Es necesario un nuevo paradigma basado en la sostenibilidad, lo que supone satisfacer todas las necesidades básicas de todas las personas, introducir cambios en nuestra forma de relacionarnos con las cosas, con el dinero, con nosotros mismos y con los demás y controlar el consumo antes de que éste nos controle.

Para frenar la insostenibilidad del sistema como nuestra insatisfacción permanente que tienen el origen en el “primer mandamiento” de la sociedad de consumo: el “siempre más”. El remedio más inmediato que tenemos a nuestro alcance es consumir menos, intentar profundizar en la convicción de qué es necesario y deseable, aprender a vivir mejor con menos y así al valorar más las cosas conseguiremos también disfrutarlas más; otro criterio necesario es conocer en profundidad qué consumimos y cómo lo hacemos, ser conscientes de las implicaciones de nuestro consumo, y asumir consecuentemente la responsabilidad de éste; también comprar cosas de más calidad, que duren más, comprar objetos reparables o con recambios; controlar el consumo de energía... etc. Si nos decantamos por poner en práctica estas posibilidades debemos ser conscientes que surgirán dificultades, pues debemos cambiar de hábitos, adoptar actitudes que pueden resultar “raras” en la sociedad, cuestionar cosas que se dan por incuestionables, nadar a contracorriente del mimetismo social y de los torrentes publicitarios, informarnos y aprender sobre temas y habilidades que desconocemos, dedicar más tiempo a cosas que hacíamos automáticamente, valorar prioridades y redistribuir el gasto económico, entre otras.

Tal vez sería oportuno, para concluir, hacernos una pregunta: ¿Es más feliz el alto ejecutivo de una empresa con su gran casa con piscina, su yate y su avión privado que un simple asalariado de cualquier campo profesional?. La respuesta, en última instancia depende, tan sólo, de cada persona, puesto que, si bien es verdad que nos encontramos en una sociedad desarrollada, también es cierto que vivimos en una sociedad donde la miseria psicológica y cultural es elevada, donde el sentido de la vida, la autoestima, la felicidad personal, la solidaridad colectiva, etc han sido eclipsadas por los objetivos utilitaristas, productivistas y consumistas de la sociedad de consumo.

En definitiva, y siendo optimistas, sí creo que, aunque estemos integrados en una sociedad consumista, la cultura, la información y el conocimiento suponen un importante freno, quizás el único, respecto

a los excesos del consumo y la publicidad. Éstas son las únicas armas, en tanto que fuentes de un pensamiento crítico inexcusable para la existencia de un consumo más responsable.

## Bibliografía

- ALONSO, LUIS ENRIQUE y CONDE, FERNANDO (1995): Historia del consumo en España: una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo. Madrid: Debate.
- ALONSO, L.E. (1986): “La producción social de la necesidad” en Revista de Economistas, nº 18.
- ARRIZABALAGA, A. y WAGMAN, D. (1997): Vivir mejor con menos. Madrid: Aguilar.
- BAUDRILLARD, J. (1974): La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras. Barcelona: Plaza & Janés.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2000): Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona: Gedisa.
- BILLOROU, OSCAR PEDRO (1993): Introducción a la publicidad. Editorial El ateneo.
- BOCOCK, ROBERT (1993): El consumo. Madrid: Talasa.
- BRAIDOT, NESTOR (1996): Marketing Tota., Ediciones Macchi.
- CARRASCO ROSA, ANA (2007): La sociedad de consumo: origen y características. Rev. Contribuciones a la Economía.
- CORTINA, ADELA (2002): Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global. Madrid: Taurus.
- COMÍN, PILAR Y FONT BET (1999): Consumo sostenible. Preguntas con respuesta. Barcelona: Icaria.
- DÍEZ, F. (2001): Utilidad, deseo y virtud. La formación de la idea moderna del trabajo. Barcelona: Península.
- DORFLES, G. (1968): Símbolo, comunicación y consumo. Barcelona.
- KATONA, G. (1969): La sociedad de consumo de masas. Madrid.
- GALBRAITH, J.K. (1966): La sociedad opulenta. Madrid.
- GARCÍA CANCLINI, NESTOR (1995): Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Editorial Grijalbo.
- GUINSBERG, ENRIQUE (1985): Control de medios, control del hombre. Medios masivos de difusión y formación psicosocial. Editorial Nuevomar.
- LUCENA BONNY, A. (2002): Consumo responsable. Madrid: Talasa.
- MARINAS, JOSE MIGUEL (2001): La fábula del bazar. Orígenes de la cultura del consumo, Madrid: La balsa de la medusa.
- NÚÑEZ, L. (1970): Proceso a la cultura de masas: Cultura y sociedad de consumo. En «Nuestro Tiempo» 188, Pamplona.
- PAPIOL, A. y VINYETS J. (2003): ¿Otro consumo es posible?. La Tempestad.
- RIECHMANN, J. (1998): Necesitar, desear y vivir. Madrid: Catarata.
- ROSTOW, W. (1960): Las etapas del desarrollo económico. Cambridge.
- RUSCONI, G. E. (1969): Teoría crítica de la sociedad. Barcelona.
- RUYER, R. (1969): Elogio de la sociedad de consumo. México.
- VEBLEN, THORSTEIN (1985): Teoría de la clase ociosa. Madrid: Fondo de Cultura Económica.



# EDUCACIÓN DE LA MIRADA

# ■ LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA DESPUÉS DE AUSCHWITZ<sup>1</sup>

*Javier Gurpegui Vidal*

*I.E.S. "Pirámide" de Huesca. Miembro de Fedicaria-Aragón*

*javiergurpegui@yahoo.es*

Antes de entrar en las intenciones de este artículo convendría señalar, para no malinterpretar el título, qué es lo que precisamente no estamos planteando. En primer lugar, no pretendemos formular una propuesta didáctica en la que se reflexione sobre las implicaciones morales o históricas de la existencia los campos de exterminio nazis, a partir de los documentos audiovisuales –documentales o de ficción- disponibles. Aunque alguno de los ejemplos que traeremos a colación pudieran sugerir un diseño de trabajo educativo. En todo caso, nuestra primera referencia será la relación que los medios de comunicación mantienen con las audiencias, vínculo que también puede considerarse educativo, ya que el discurso mediático moldea las preferencias del público. Tampoco queremos establecer un catálogo sistemático de actitudes éticas y estéticas ante un fenómeno tan espinoso como la representación del *holocausto*, aunque nos detendremos en una serie de casos y citaremos publicaciones más solventes que sí lo hacen.

No entendemos la *educación de la mirada* como la mera consecuencia de imperativos éticos cuya bondad se da por supuesta de forma automática: el imperativo de sentirse heredero de una determinada historia de los *genios* y las *obras maestras* del campo audiovisual, el imperativo de contemplar y valorar una serie de imágenes consideradas *canónicas*, o el de ejercitarse en una serie de habilidades técnicas que nos lleven al dominio de un determinado lenguaje audiovisual. Antes bien, de lo que se trata es de cuestionar las ideas heredadas a la luz de un hecho historificable como el exterminio organizado por los nazis desde su toma del poder hasta la finalización de la Segunda Guerra Mundial, llámese éste *holocausto*, *shoah* o Auschwitz<sup>2</sup>. Por mucho que a simple vista no quede muy clara la relación entre una cosa –aprender a mirar- y otra –el exterminio-.

Cuando todavía no existía sobre estas cuestiones un discurso tan matizado como el de los últimos años, Theodor W. Adorno afirmaba que "incluso el árbol que florece miente en el instante en el que se percibe su florecer sin la sombra del horror". No es de extrañar, por consiguiente, que toda una vertiente de la filosofía actual haya insistido en la singularidad de un acontecimiento histórico como fue Auschwitz. Reyes Mate (2003: 164-65), por ejemplo, ha señalado lo atípico de una tesitura en la que un estado decide la eliminación de todo un pueblo a través de un genocidio que parece ser un fin más que un medio para alcanzar un objetivo político, con una desmesura no alcanzada antes y procediendo a la eliminación de los testimonios. Especial énfasis hizo Adorno en la posibilidad –o imposibilidad- de la existencia de la poesía después de Auschwitz. Tras un horror de semejantes proporciones como el de los campos, ¿qué podía rescatarse de la cultura occidental, de la cual muchos verdugos eran profundos poseedores? ¿Hasta qué punto insistir en un canon artístico basado en los supuestos efectos positivos de la belleza no venía a ser sino una maniobra de distracción, y en consecuencia, de olvido, de desastres como el que allí habían tenido lugar? Dicho de otra forma, y trayendo el agua a nuestro molino, ¿qué consecuencias relativas al uso de imágenes debemos sacar?

A partir de interrogantes como éstos, a lo largo de los últimos lustros y en distintos momentos, se ha desarrollado una serie de polémicas sobre las imágenes de Auschwitz, que nos van a servir de eje de nuestra argumentación. En todas ellas, a partir de un texto visual concreto –las fotos de los métodos de

exterminio tomadas por un miembro del *Sonderkommando* de Auschwitz-Birkenau en agosto de 1944, la serie de televisión *Holocausto*, películas como *La lista de Schindler* (*Schindler's list*, 1993) o *La vida es bella* (*La vita é bella*, 1997), etc...- no sólo se ha discutido la oportunidad con la que cada obra representaba tan trágicos momentos, sino que a partir de ello se ha inducido una reflexión más amplia, no sólo sobre la representación del “dolor de los demás”, sino sobre distintas formas de construir la mirada. Como iremos viendo, esta reflexión generalizadora, en muchas ocasiones ha adquirido un sesgo maximalista y totalitario, carente de flexibilidad y de espíritu dialéctico.

En este artículo revisaremos la obra de algunos autores consagrados por la historiografía cinematográfica. Quizá el ejemplo más significativo sea el de Leni Riefenstahl, la cineasta oficial del nazismo, cuyas complicidades políticas son siempre referidas por los manuales, al tiempo que exaltan el lugar que ocupa en la evolución del lenguaje documental. También hablaremos, como lo hemos hecho de Lanzmann, de obras de otros directores con relativo prestigio artístico como Spielberg o Benigni. El intento benjaminiano por detener la historia se concretaría aquí en el reconocimiento de las líneas de tensión que atraviesan la superficie de cada texto audiovisual, cuestionando la aparente brillantez artística de su envoltorio, por muy consagrado que pueda ser su *status* gracias a la crítica o al reconocimiento popular. Para Benjamin, estas tensiones se entrecruzan construyendo un producto cultural único, cuya singularidad no debe perecer bajo la lupa de la mirada crítica, circunstancia ésta que debería servir de aviso a muchos enfoques de izquierda, empeñados en diluir la experiencia en el caudal de ideas y conocimientos de la interpretación crítica. Para Benjamin, esta apertura a la experiencia estética no es ingenua, como podemos deducir de su denuncia de la empatía del historiador con el pasado objeto de su estudio.

En su tesis VII (Löwy, 80-81) Benjamin asimila el amor al pasado a la “empatía con el vencedor” y, en consecuencia, con quien domina en el momento actual, ya que el dominador es el “heredero de todos los vencedores” del pasado. La producción cultural heredada vendría a ser el botín del vencedor, al mismo tiempo documento de barbarie y de cultura. La frialdad frente a la producción cultural de los enfoques académicos suele ser una cuestión meramente metodológica, ya que “significa indiferencia respecto a lo que los demás han ido diciendo sobre el particular, mientras que la empatía se refiere al pasado que queremos conocer” (Reyes Mate, 2006: 132). En cambio, la “distancia” que propone Benjamin no es la profesional, ni siquiera el rigor implacable del intelectual. La distancia se debe establecer sobre los bienes culturales, que no han nacido “del mero esfuerzo de los grandes genios que los crearon, sino, al mismo tiempo, de la anónima faena impuesta a los contemporáneos de esos genios”. Desde esta perspectiva se relativizan las ínfulas de la obra de arte, sea cual sea su estética –sea de *autor*, sea *clásico-fascista*-, algo que pasaremos a ejemplificar en el siguiente apartado.

En este ejercicio de “distancia” respecto a los bienes culturales, procederemos a continuación a cuestionar distintos *factores de alienación* en el uso de las imágenes, que aspiran a organizar de forma totalitaria el ejercicio de la mirada, y con los cuales ya hemos comenzado, de alguna manera:

- a) La sospecha, totalitaria y paranoica, ante cualquier ejercicio de representación del exterminio (apartado 1).
- b) La confianza ante el progreso técnico y artístico en la representación visual como un valor en sí mismo (apartado 2).
- c) La búsqueda del valor artístico como algo vinculado meramente al mundo de las formas (apartado 3).
- d) La búsqueda, en el uso de las imágenes de *Auschwitz*, de una fidelidad histórica basada en el detalle de la reconstrucción o en el dato informativo (apartado 4).
- e) La utilización educativa de las imágenes según la consecución de unos objetivos conductuales o según la representación de un modelo cuyas virtudes debemos imitar (apartados 5 y 6).
- f) La brillantez del espectáculo visual (apartado 7).

Este viene a ser el guión de este trabajo.

## 1.- Los integristos de la imagen

La primera polémica a la que nos referimos alude a una cuestión en cierto modo previa al resto de los debates: ¿es posible o deseable la representación de *Auschwitz*? En su opúsculo *Los abusos de la memoria* (2000), Tzvetan Todorov establece una interesante antinomia entre dos posturas relativas a la memoria histórica, aparentemente opuestas. Por un lado, es un hecho contrastado que, ante la propia barbarie, los regímenes autoritarios descargan todo el peso de la memoria oficial, basando su estrategia en la represión del recuerdo y de la voz de las víctimas que, no obstante, pugnan por hacerse presentes. Por otro lado, en ningún caso debería sacralizarse el recuerdo de Auschwitz, ni bajo el pretexto de su singularidad, ni como reacción a los errores de la razón y de la cultura. Frente al olvido obligado por una coacción, no se debe apostar simplemente por la *memoria*, sin añadir más explicaciones, sin adjetivar de alguna manera la propuesta. Toda memoria selecciona, constituye un acto, consciente o no, de recuerdo y olvido simultáneos; recordar siempre implica modular de alguna manera las voces del pasado. Por otro lado, idealizar el recuerdo, presentarlo como un fin en sí mismo, es simplificarlo. No existe nada en la memoria, visual, oral o escrita, que evite que se pueda convertir, en un momento dado, en instrumento de barbarie y opresión. Sacralizar la memoria es el primer paso para intercambiar el papel de verdugo y víctima, en nombre de una supuesta justicia histórica.

Llevadas estas cuestiones al ámbito de la imagen, la división de pareceres adquiere nuevos matices. Por un lado, estarían los partidarios de recurrir a las imágenes para incentivar la construcción de la memoria histórica, a través de un abanico de estrategias heterogéneo, al que no siempre se aplica el correctivo de la crítica o de la sospecha. En él se encontrarían los partidarios de unas imágenes destinadas a “ilustrar” la historia, o bien de utilizarlas como “prueba” factual de que unos determinados acontecimientos tuvieron lugar, o bien para inspirar en el que mira unos “sentimientos positivos” ante las virtudes de los grandes personajes históricos, por poner algunos ejemplos. En el otro extremo, se encontrarían los apocalípticos que lamentan el protagonismo de las imágenes en nuestra cultura, que auguran un embrutecimiento y decadencia de la misma. También se encontrarían aquí los que abordan la representación visual de la catástrofe con un rigorismo que sospecha de cualquier pretensión de fidelidad histórica (y que por supuesto ignoran las categorías de “entretenimiento”, “espectáculo” o cualquier otro factor hedonista).

El director Claude Lanzmann viene a ser un buen ejemplo de esta segunda actitud, que podríamos llamar *iconoclasta*. Sus películas constituyen hitos ineludibles en relación con el tema, comenzando por *Shoah* (1985) -largometraje de nueve horas y media organizado alrededor del testimonio verbal de supervivientes, testigos y verdugos implicados en el exterminio- y terminando con dos ramificaciones de esta obra magna: *Un vivant qui passe* (1997), donde entrevista al representante de la Cruz Roja que inspeccionó –y dio el visto bueno- los campos de Auschwitz y Theresienstadt, y *Sobibor, 14 octobre 1943, 16h* (2001), donde Yehuda Lerner relata el levantamiento contra las SS en el que participó. En estas tres referencias, el testimonio sustituye al documento, ya que para Lanzmann las imágenes de archivo “son imágenes sin imaginación. Petrifican el pensamiento y aniquilan todo poder de evocación”. Continúa diciendo el director: “si hubiese encontrado un filme ya existente (...) rodado por un SS que mostrase cómo tres mil judíos, hombres, mujeres, niños, morían juntos, asfixiados en una cámara de gas del Crematorio II de Auschwitz, si yo hubiera encontrado eso, no solamente no lo hubiese mostrado, sino que lo hubiese destruido” (citado por Didi-Huberman, 2004: 145).

Según Lanzmann, la *shoah* es un acontecimiento histórico singular que no se puede comparar con otros a simple vista semejantes. “Por qué, en lugar de atenerse a la especificidad de los acontecimientos históricos ya aterradores por sí solos, se ha de esgrimir cada vez a la Shoah” (citado en Finkelkraut, 2002: 77), señala nuestro autor, olvidando que años antes, en su denuncia de la brutal represión de manifestantes argelinos en París, ocurrida en 18 de Octubre de 1961, recurrió a ese mismo parangón: “Permaneciendo pasivos, los franceses se hicieron cómplices de los furores racistas de los cuales París es en adelante escenario y que nos retrotraen a los días más negros de la ocupación nazi. Entre los argelinos apiñados en el Palais des Sports a la espera de ser ‘reprimidos’ y los judíos encerrados en Drancy antes de la deportación, nos negamos a ver la diferencia” (citado en Finkelkraut, *Op.Cit.*: 79). Lanzmann corona así sus reflexiones sobre la imagen de archivo: “No soy capaz de decir por qué. Es evidente”. Y quizá

sea esa sensación de evidencia la que bloquea su argumentación, y le lleva mantener posturas fanáticas, donde se difuminan las fronteras entre lo significativo y lo accesorio. Así, en las declaraciones públicas mantenidas con ocasión de la proyección de *Shoah* en Buenos Aires, Lanzman llamó *ignorantes* a Eyal Sivan y Rony Brauman, directores de la película *The Specialist* (1999), que recopilaba materiales sobre el juicio al nazi Eichmann en Jerusalén, así como a la autora Hannah Arendt, por humanizar al asesino, presentándolo como un cumplidor funcionario. Asimismo, también llamó *criminal* al difusor del vídeo de *Shoah* en Argentina por haber cometido algunos errores de edición (Noriega, 2000).

En apariencia, en el polo opuesto se encontrarían autores como Jorge Semprún, que polemizó con Lanzmann en Mayo de 2000 en *Le monde des Debats*, donde señaló: “Nada de los campos es indecible. El lenguaje nos permite todo” (citado en Zunzunegui, 2004). Sin embargo, estamos ante una discusión artificial. Ni Lanzmann puede contener la significación de sus películas en los límites de una rígida ortodoxia de la representación, ni Semprún -que a la salida de Buchenwald tuvo que elegir entre “la escritura o la vida”, eligiendo la segunda para seguir viviendo- aboga por agotar las posibilidades de lo decible. Como señala Jean-Luc Nancy, “[l]a ‘representación de la Shoah’ no sólo es posible y lícita, sino que de hecho es necesaria e imperativa, a condición de que la idea de ‘representación’ sea comprendida en el sentido estricto que le debe ser propio” (2006: 20). En la profundización de este sentido, en el marco de una educación de la mirada, es en lo que queremos profundizar en este trabajo.

## 2.- El ángel de la Historia

Algunos autores, entre los que se encuentran el novelista Franz Kafka, el filósofo Franz Rosenzweig y el ensayista Walter Benjamin, si bien murieron antes de la llegada del nazismo, o no tuvieron una experiencia directa de los campos de exterminio, tuvieron la sensibilidad necesaria para detectar proféticamente la lógica que desencadenaría Auschwitz. Por ello han sido llamados “los avisadores del fuego” (Reyes Mate y Mayorga, 2000). En el caso de Benjamin, que murió en 1940 cuando era objeto de una persecución nazi, ya desde años anteriores al triunfo de Hitler teorizó acerca de las filosofías que en su intento de abarcar la totalidad acaban despreciando el potencial de lo concreto, prestando especial atención al tiempo histórico. El fruto más decisivo de su reflexión lo encontramos en *Tesis sobre Filosofía de la Historia*, escrito al que dio finalización precisamente en 1940. Es famosa la interpretación que este autor realiza concretamente en su tesis IX, relativa al cuadro de Paul Klee *Angelus Novus*. Un ángel con las alas desplegadas y la boca abierta contempla el pasado con mirada de terror: lo que ve es una catástrofe que amontona ruina sobre ruina. Querría quedarse para despertar a los muertos y reparar lo destruido, pero una tempestad procedente del Paraíso lo empuja hacia el futuro. “Esa tempestad es lo que llamamos progreso” (citado en Löwy, 2002: 100-101). Para Benjamin el huracán del progreso, que obstaculiza el trabajo reparador del ángel, tiene un aliado imprevisto en el historicismo, denunciado en la tesis XVII: “carece de armazón teórica. Su proceder es aditivo; utiliza la masa de los hechos para llenar el tiempo homogéneo y vacío” (Löwy, *Op.Cit.*: 150). Respecto los medios de comunicación en general, la *ideología del progreso* adquiere una intensidad especial. La historia de los medios de comunicación está impregnada de un optimismo que asimila la progresiva sofisticación tecnológica y la expansión de la oferta con el desarrollo integral de la humanidad. Párrafos como éste no resultan nada infrecuentes:

Parece inscrito en los genes: ‘cada generación’, afirma Nicholas Negroponte, ‘será más digital que la anterior’. Basta con mirar a nuestros padres y a nuestros hijos para saber en qué periodo de la era digital nos encontramos. Esta vez, con la información y los recursos disponibles, no tenemos por qué perder el tren del progreso ni tomar precipitadamente otro equivocado. El coste puede ser demasiado alto para las generaciones venideras y para la estabilidad laboral y, en algunos casos, también emocional. Por eso, quizá valga la pena tomar la próxima entrada en la autopista de la información y seguir la dirección que indiquen nuestros hijos. Sólo ellos saben programar el vídeo del futuro con los ojos cerrados (Martínez Soler, Ros y Santillana, 1996: 105).

Sobre este cañamazo de progresiva mejora y enriquecimiento de las tecnologías de la comunicación, se establece una serie de hitos que sobresalen por sí mismos en la línea del tiempo, y que están llamados



a resistir el paso de los años, ya que “el tiempo deja las cosas en su sitio”, dado su valor estético y humano: se trata de las *obras maestras*, producto del *genio creador* de los artistas.

Si nos centramos en el medio del que aquí hablamos, el cine, los orígenes de esta alianza entre optimismo progresista e historicismo los encontraremos en el nacimiento de su historiografía. El discurso histórico relativo al cine surge a partir de los años veinte cuando los cronistas toman conciencia del paso del tiempo, y constatan la evolución desde aquel adelanto técnico-científico que producía fascinación en las ferias hacia un nuevo lenguaje dotado de estatuto artístico (Alonso García, 1999: 19). Se diagnostica así una progresiva maduración del medio, según la cual la producción mundial tendería alrededor de un canon basado en la narración clásica. Sobre eje, nuevas generaciones de eruditos aportarán el rigor académico desde las cátedras universitarias y desde los grandes proyectos enciclopédicos. Esta perspectiva se considerará la cumbre de todo el saber histórico sobre el cine, y servirá de referencia para cualquier divulgación, como por ejemplo los planes de estudio. La aparente solidez de este edificio lo predispone para la ilusión de la autosuficiencia, para hacer de la historia del cine en “*un gran tratado monumental a través de los grandes jalones (obras, autores, estrellas, estudios, géneros, estilos) desplegados sobre el fondo de la creación y producción estándar y en el que destaca, la continua evolución de un organismo autónomo (el cine) en la conquista de las más altas cotas de desarrollo estético*” (Alonso García, 1999: 27). El objeto de estudio se cosifica, se hace autónomo de los intereses ideológicos y fuerzas sociales, y se convierte en el producto del genio de los grandes directores.

Este enfoque será el preferido de los programas de enseñanza, entre otras cosas porque ya estaba allí dando forma a los estudios literarios. Hasta los sesenta, en las programaciones de lengua y literatura se reúnen el idealismo de cuño romántico y el positivismo, destinados a favorecer el conocimiento de la *literatura nacional* como factor de identificación con la propia cultura y de toma de conciencia nacional. Se esperaba que la información y el análisis de los autores y las obras canónicas, así como la lectura y ejercicios sobre textos clásicos contribuyeran a una “formación global”, donde se encontraban el cultivo de la sensibilidad y el dominio de la buena escritura. La ampliación de la escolarización durante a nuevos sectores de la población derivó en una mayor importancia a los textos por su valor en sí mismos, pero nunca hasta hoy, se abandonó aquel enfoque de la educación literaria. De la misma forma, aunque en España los currículos suelen contemplar sólo parcial y tangencialmente el cine en su historia, la organización de estos contenidos rara vez deja observar las tendencias aquí analizadas sobre el “gran relato” clásico.

¿Cómo conseguir el rescate de la experiencia audiovisual de entre esa gran corriente de imágenes –fotografías, ilustraciones, películas, programas de televisión, anuncios publicitarios...- que llena el espacio vacío de un tiempo que siempre transcurre hacia un progresivo perfeccionamiento de las técnicas o un refinamiento de las formas artísticas? ¿Cómo conseguir ese rescate de manera que el nuevo enfoque *tenga también carácter histórico*, y no se convierta en un mero reduccionismo formalista, sacralizando la estética y aislando los textos de su contexto sociopolítico en una especie de torre de marfil? El papel de la perspectiva crítica es descontextualizar momentáneamente el objeto histórico de ese *fluir* de la historia, y contemplarlo como “un conjunto cristalizado de tensiones que contengan una totalidad histórica” (Löwy, *Ob.cit.*: 153). No se trata de una renuncia a la universalidad porque nos faltan datos o porque prefiramos los relatos de carácter localista. Se trata de un cuestionamiento de la presunción de totalidad, precisamente porque su universalidad es falsa, producto de un relato que resalta las continuidades y la homogeneidad, por encima de las rupturas y los conflictos.

### 3.- El travelling de Kapó

En sus reflexiones sobre la representación del exterminio, Jean-Luc Nancy articula una sugestiva hipótesis: la relación entre el régimen de representación nazi y la posterior representación de Auschwitz, durante el resto del siglo XX. La representación como dispositivo ideológico ocupa un importante lugar dentro del nazismo; en su seno, imágenes, palabras y conceptos se entremezclaban con valores atípicos e intercambiables, dentro de una lógica perversa en la que la fascinación estética casaba perfectamente con el culto a la eficacia y a la técnica. En este contexto, “[l]os campos de exterminio son una empresa de suprarrepresentación, en la cual una voluntad de presencia integral se da el espectáculo del aniquilamien-

to de la posibilidad de representación misma” (2006: 20-21). Entendiéndose por “suprarrepresentación” el efecto de saturación que tiene lugar cuando proliferan los signos redundantes de dominio y alienación: iconografía nazi, organización rígida del tiempo y los espacios, arbitrariedad de las normas, presencia constante de los mecanismos de exterminio (ejecuciones públicas, el humo de los hornos crematorios, etc.)... Todo ello acompañado, curiosamente, de la resistencia a registrar testimonios visuales. No en vano, refiriéndose a la *solución final*, en su discurso del 4 de Octubre de 1943 señalaba Heinrich Himmler: “Es una página gloriosa de nuestra historia que nunca ha sido escrita y que jamás lo será”.

Como antes decíamos, Leni Riefenstahl constituye una referencia obligada en la historiografía cinematográfica, y su labor ha despertado la admiración de autores como Werner Herzog, Jonas Mekas o R.W. Fassbinder al tiempo que la vinculación al nazismo es medular en su obra, ya que dirigió cuatro importantes películas expresamente encargadas por el gobierno nazi. Si el mediometraje *Der sieg des glaubens* [*La victoria de la fe*] (1933) fue el documental oficial del V Congreso del partido nazi, celebrado el mismo año del ascenso de Hitler a la Cancillería, *El triunfo de la voluntad* (*Triumph des willens*, 1935), realizada con muchos más medios, constituía la filmación del siguiente congreso. Según dice la misma autora, para compensar una supuesta falta de protagonismo del ejército alemán en esta última película, el mismo año dirige el cortometraje propagandístico *Tag der Freiheit: Unsere Wehrmacht* [*El día de la libertad: nuestro ejército*](1933). A estas tres obras habría que añadir *Olimpiada* (*Olympia*, 1936) el extenso documental oficial de los Juegos Olímpicos de Berlín. En su famoso ensayo sobre Riefenstahl, “Fascinante fascismo”, Susan Sontag califica *El triunfo de la voluntad* y *Olimpiada* como los “dos más grandes documentales jamás filmados”, pero a continuación marca las distancias, añadiendo no tienen importancia en la historia del cine como arte (1987: 112). ¿Cómo puede ser una película un “gran documental” y al mismo tiempo no ser significativa en el ámbito de las formas artísticas?

En el mismo artículo, Susan Sontag señala una serie de rasgos formales que, sin pertenecer al cine institucionalmente fascista, pueden considerarse como tales. Entre los ejemplos que aporta está el musical de Busby Berkeley *Toda la banda está aquí* (*The Gang's all here*, 1943), *2001: Una odisea del espacio* (*2001: A Space Odyssey*, 1968) o la película de Walt Disney *Fantasia* (*Fantasia*, 1940). Para la escritora, “[e]l arte fascista glorifica la rendición, exalta la falta de pensamiento, da seducción a la muerte” (1987: 108), de manera que cualquier película que se apoyara en determinado juego formal podría merecer este calificativo. Hablar de *estilo fascista* al hablar del musical, de Kubrick o de animación resulta claramente un exceso, pero ¿se puede hablar de un mismo estilo fascista en Riefenstahl, más allá de los encargos de Hitler? Su primera película como directora, *Das blaue licht* [*La luz azul*] (1932), pertenece al *cine de montaña*, género alemán de exaltación de la naturaleza que, si bien no se puede vincular mecánicamente al nazismo, resulta perfectamente recuperable desde esta ideología. Posteriormente, Leni dirigió otras dos películas: en primer lugar, *Tiefland* [*Tierra Baja*] (1940), adaptación de la obra de Ángel Guimerá *Terra Baixa* (1897), un bucólico argumento ambientado en España, en la que participaron gitanos que, una vez terminado el rodaje, volvieron al campo de trabajos de donde procedían.

Sin embargo, aparte de esta sangrienta circunstancia, queremos insistir en el estilo limpio y transparente con el que Riefenstahl fotografía esta fábula del pueblo oprimido que se opone al aristócrata poderoso y explotador. Ni una sola alusión directa al nazismo, y sin embargo, demasiada ingenuidad, demasiados *valores puros* en el idealismo de su representación (Quintana y Casacuberta, 1999). Pero todavía reviste una mayor inocencia el aspecto de su última película, *Impresionen unter Wasser* [*Impresiones bajo el agua*] (2002), compuesta de tomas de la vida submarina, exenta de comentario alguno, al menos si prescindimos de una significativa presentación de la autora, donde nos habla de la belleza de las imágenes “que hablan por sí mismas” y de la conveniencia de conservar los arrecifes coralinos. ¿Nos encontramos ante un estilo *distinto* al de los encargos claramente *políticos*? Más bien estamos ante muestras distintas de la estética idealista -heredera de Croce, que Ángel Quintana ha analizado en el caso del cine fascista italiano (2003: 176-80)-, según la cual el mundo es el resultado de la libre creación de un sujeto que se desarrolla por encima de los condicionantes materiales. Contra esta estética reaccionará el *neorrealismo*, y más concretamente la película de Rossellini *Germania, anno zero* (1947) en la que la historia de un niño alemán en la postguerra sirve para explicitar como nunca antes la brecha entre el sujeto y el mundo.

El nazismo de Riefenstahl es el de la persona física, que colaboró entusiasta con el gobierno de Hitler y que luego intentó justificarse en sus memorias y en sus declaraciones públicas. Pero esa ideología tiene su *traducción filmica* (Zumalde, 2006: 88), se encarna en unas estrategias de comunicación en las que ostentan un especial protagonismo los procedimientos *remitificadores*, que proceden a pulir y otorgar una brillante superficie a las formas cinematográficas. Estos elementos bien pueden proceder, como señala Zumalde, de la mitología olímpica griega o de las leyendas germánicas. Pero también de la idealización que aspira a trascender y redimir lo material y cotidiano. Y es que, si sigue siendo posible la poesía después de Auschwitz, es al precio de abandonar ese estilo afirmativo basado en la belleza clásica o en cualquiera de sus derivados: lo bonito, lo agradable, la calidad de las formas, lo que nos distrae de las miserias del mundo real. Este placer derivado del trabajo bien hecho no es privativo del fascismo, como nos indica una de las primeras polémicas sobre la representación de los *campos*, iniciada con el legendario artículo que para *Cahiers du cinéma* escribió Jacques Rivette, relativo a *Kapo* (1960), de Gillo Pontecorvo.

Para el cineasta francés, el momento paradigmático de esta película es el plano “en el que Riva se suicida arrojándose sobre la alambrada electrificada. La decisión de hacer en ese momento un *travelling* de aproximación para reencuadrar el cadáver en contrapicado, teniendo cuidado de inscribir con exactitud la mano alzada en un ángulo del encuadre final, merece el más profundo desprecio” (2002: 569). Se trata de una *artisticidad* que inserta la experiencia del campo en los límites del *buen gusto*:

El director debe suavizar, de modo que aquello que pretende presentar como la “realidad” sea físicamente tolerable para el espectador. Pero el espectador no puede entonces sino concluir, quizás inconscientemente, que la situación por supuesto era lamentable y que aquellos alemanes eran unos salvajes, pero que al fin de al cabo la cosa no era *intolerable* (...) Al mismo tiempo cada uno se acostumbra sin darse cuenta al horror. (...) ¿Quién podrá entonces asombrarse o indignarse la próxima vez ante algo que, efectivamente, ha dejado de ser *chocante*?

El artículo adquirió especial relieve en 1992, cuando Serge Daney publica en la revista *Trafic* “El *travelling* de *Kapo*” (1998), una reconstrucción de su autobiografía cinéfila a partir de este movimiento de cámara, y relanza el debate renovando sus términos. Para Daney, el famoso *videoclip* de *We are the world, we are the children*, en el que se entrelazan melosamente las imágenes de cantantes famosos y niños famélicos, vendrá a ser una actualización del famoso *travelling*.

La verdad es que, dentro de la irregular filmografía de su director, *Kapo* no es una película tan despreciable, especialmente por su agudo retrato del progresivo envilecimiento de una joven judía, capaz de renunciar a sus orígenes y asumir los valores de sus verdugos, con tal de sobrevivir. De hecho, el mismo Daney confiesa no haberla visto, porque para él lo importante se encuentra más que en la misma película, en lo que se dice de ella. El caso es que podría parecer mucha la distancia entre una nazi *no arrepentida* como Riefenstahl y un italiano judío y comunista como Pontecorvo. Sin embargo, es precisamente esta circunstancia la que queremos resaltar: una cosa es la opción política y otra muy distinta son las implicaciones ideológicas de un mecanismo de representación. Si en el caso de Riefenstahl ambas dimensiones se encuentran en una praxis del *nazismo* bastante coherente, en otro caso encontramos a un cineasta de izquierdas con una forma de representar fuertemente conservadora -y no sólo ni especialmente en *Kapo*, sino también en *Queimada* (1969) y *Operación Ogro* (1979)-.

#### 4.- El documental, la retórica de la verdad

Para comprender mejor los usos nacionalsocialistas del género documental, comenzaremos con un caso concreto. A finales del XVIII, a 50 kilómetros de Praga, se edificó la fortificación de Terezín, siglos mas tarde rebautizada por los nazis como *Theresienstadt*. Desde su fundación como campo de concentración en 1941, Adolf Eichmann le otorgó el dudoso privilegio de ser un “*ghetto* para enseñar” o “*ghetto* Potemkin”, llamado así en recuerdo de las falsas ciudades que el Príncipe Potemkin edificó para el engaño de Catalina II de Rusia, en su viaje a Ucrania. Dotado de un cabaret que realmente funcionaba, así como de simulacros de sinagoga y de diversos comercios, allí iban destinadas algunas personalidades judías (artistas, intelectuales, políticos, líderes de asociaciones...), así como transportes de paso hacia los campos de exterminio de Polonia. Por ello no es de extrañar que en 1942, la SS encargara a una

prisionera con conocimientos de cine, Irena Dodalova, partiendo de un guión propio, la filmación de una serie de plácidas escenas cotidianas en Theresienstadt, donde varios prisioneros judíos fueron obligados a colaborar. La película, conocida como *Theresienstadt 1942*, nunca fue encontrada, y de su metraje sólo se conservan unos 9 minutos, descubiertos en Varsovia en 1994.

La visita del Comité Internacional de la Cruz Roja, el 23 de Junio de 1944, fue cuidadosamente preparada, llegándose a construir tiendas, cafeterías y otros edificios públicos. El informe positivo de Maurice Rossel, representante de la organización, animó a la SS para la filmación de una segunda película (Margry 1996), que se encomendó al famoso actor y cineasta Kurt Gerron, y se tituló *Der Führer schenkt den Juden eine Stadt [El Führer regala a los judíos una ciudad]* (1944). Con la esperanza de salvar sus vidas, centenares de prisioneros fingieron que la vida en *ghetto* era relajada como en un balneario, por mucho que lo osco de su gesto ante la cámara con frecuencia les traicionaba -cualquier película es un documental sobre su propio rodaje, decía Godard-. De la hora y media que duraba la versión original, ha llegado hasta nosotros un total de 25 minutos de metraje, encontrado en Checoslovaquia e Israel. Durante el rodaje los actores fueron desapareciendo, hasta que el mismo Gerron, tras finalizar su labor, los acompañó a las cámaras de gas. No fueron los únicos: el siniestro saldo de Theresienstadt fue de 140.000 deportados, 33.430 muertos en el campo, y 87.000 enviados a campos de exterminio, de los cuales sólo sobrevivieron 3.500.

El caso de Theresienstadt no sólo resulta iluminador por haber impulsado la producción del “falso documental” dirigido por Gerron. El perverso juego de engaños que rodeó su rodaje no debe ocultarnos que para el nazismo se trataba de crear el gigantesco decorado de una ficción, de un espectáculo que de alguna forma prolongaron sus improvisados actores. Años después, ante el tribunal que lo juzgaba en Jerusalén, el mismo Eichmann hacía un retrato idílico de la cultura judía (Arendt, 2003) bastante parecido al que Theresienstadt pretendía representar. Algún tiempo después, en *Un vivant qui passe* (1997), todavía Maurice Rossel defendía ante Lanzmann el buen estado tanto de las instalaciones como de los inquilinos de la “pequeña fortaleza”. Y quizá lo más paradójico es que los mismos prisioneros aprovecharon para hacer un uso real de las instalaciones del cabaret, dentro de lo que Kundera ha reconocido como « una manera de mantener plenamente desplegado el abanico de los sentimientos, para que la vida no fuera reducida a la sola dimensión del horror » (citado en Finkielkraut, 2002: 91). Sin embargo, Theresienstadt es tan sólo un ejemplo, exacerbado por las condiciones bélicas, de las estrategias del documentalismo nazi.

El documental nazi aplicaba los avances que sobre la práctica al montaje cinematográfico había heredado el cine alemán de Griffith y Eisenstein (Sanz, 2005: 4). La hábil yuxtaposición de imágenes, sonido y comentarios creaba una fascinación que no implica una dialéctica entre imágenes e ideas como en el cine soviético, sino más bien el refuerzo artístico de unas nociones básicas de racismo biológico. Así, *Der ewige Jude [El judío eterno]* (1940), es un documental didáctico sobre el carácter parasitario y disoluto del judío, que imita los modos expositivos del cine educativo sobre temas de naturaleza -lo que implica una animalización del objeto de su discurso, el pueblo judío- y cuyo montaje alterna imágenes de archivo con otras expresamente filmadas. El verismo de su propuesta era defendido en estos términos por su director Fritz Hippler, “Ningún judío fue forzado a cualquier tipo de acción o posición durante el rodaje. Por el contrario, dejamos a los judíos ocuparse de sus asuntos y tratamos de filmar en los momentos en los que no detectaban la presencia de la cámara” (citado en Sanz 2005: 3). Una defensa parecida hace Riefenstahl de *El triunfo de la voluntad*: “no contiene ninguna escena reconstituida. Todo es verdadero. Y no comporta ningún comentario tendencioso por la sencilla razón de que no hay ningún comentario. Es historia” (citado en Rimbau 1992: 40). Defensa que cuadra perfectamente con las reticencias de la directora a incluir comentarios externos en sus documentales. Al igual que *El Führer regala a los judíos una ciudad* o que *El judío eterno*, *El triunfo de la voluntad* se convirtió en el “documental auténtico de un acontecimiento completamente trucado” (Amos Vogel, citado en Virilio, 1995: 34), ya que en realidad el Congreso, se celebró para poder filmar esta superproducción de más de un millón de figurantes.

Todos estos casos resultan excelentes ejemplos de cómo en el nazismo “se mezclan materialismo científico y mitologización romántica a partes iguales” (Sala Rose 2003: 25). El idealismo estético que

observábamos en la obra de Riefenstahl casa perfectamente con la palabrería tecnocientífica nazi, todo ello reunido en el documental, género especialmente adecuado para articular ideas e imágenes, en el marco del poder nacionalsocialista. Al igual que los medios de masas destinados a la información, el documental juega la baza de la transparencia de las imágenes, finge transmitir lo real *tal como es*, negando la existencia de unas opciones estéticas, lo que también equivale a negar la existencia de unas políticas visuales (Carli, 2006: 88). De esta forma, tanto la transparencia informativa del documental como los conceptos de *obra maestra* y *genio creador* tienen un mismo objetivo: el borrado de las huellas que un contexto sangrante, que unas relaciones de producción extremadamente explotadoras, ha inscrito en el texto de la obra. En un texto que se nos presenta impoluto gracias a referentes en apariencia indiscutibles como lo *bello* o lo *verdadero*.

Como hasta ahora hemos ido haciendo, daremos un nuevo paso, vinculando el fetichismo documental con el posterior desarrollo de las imágenes de *Auschwitz*. Algún tiempo antes de que se le concediera el premio Nóbel, el escritor húngaro Imre Kertesz sorprendía con un juicio poco convencional. Por un lado, y en la línea de Claude Lanzmann, cuestionaba las pretensiones de verosimilitud de *La lista de Schindler*, ya que la experiencia de permanecer en el campo no se puede comprender en los límites de la fidelidad historiográfica, “sólo es imaginable como literatura, no como realidad” (1999: 88). Por otro lado, Kertesz señalaba como preferible el artificio escénico de *La vida es bella* (*La vita é bella*, 1997), la famosa comedia de Roberto Benigni, que narra la historia de Guido, un prisionero de Birkenau que salva la vida de su hijo Giosue creando para él la ficción de que todo es un juego. La anécdota parece tener su paralelismo con el caso real de Joseph Schleifstein, que sobrevivió de niño en Buchenwald, escondido por su padre (Insdorf 2003: 290). Pero *La vida es bella* no pretende ser una película realista: “la puerta del campo se parece a la entrada principal del campo de Birkenau como el buque de guerra de *La nave va* de Fellini al buque insignia real de un almirante austrohúngaro” (Kertesz, 1999: 93).

La película de Spielberg se ha constituido en el paradigma de la reconstrucción historicista pretendidamente fiel al pasado. Sí que es verdad que ese intento de sumergir al espectador en un escenario de apariencia tan “real”, guiándolo a continuación por un laberinto de “emociones fuertes”, se asimila bastante al espectáculo hollywoodense en sus términos más superficiales. Pero lo que está en juego es algo más amplio: la insuficiencia de una ética de la representación de carácter meramente informativo, dirigida a la representación factual de los acontecimientos como si en ello se agotara la realidad del exterminio. Este paradigma informativo no sólo es minuciosamente observado por muchísimos documentales –que se asimilan así a los *reportajes* o noticiarios televisivos- o por los libros de texto escolares: también por determinados enfoques educativos, que todo lo hacen derivar del mero hecho de “estar bien informado”. Eso que llamamos “dato” o “información”, que con tanta presencia se impone no es más que un elemento más, el factual, que se inserta en un proceso. La información no preexiste, sino que se construye en función de determinados criterios, y puede estar sujeta a diversas interpretaciones, servir de referencia para la construcción de una teoría.

Pero no termina aquí la cosa: la construcción de los discursos teóricos e informativos nunca es desinteresada, sino que obedece a una finalidad en el ámbito de las prácticas sociales e ideológicas. Prácticas que a su vez se encuentran impregnadas de opciones éticas. Tan sólo pensar la existencia de una “fidelidad histórica” basada en el detalle informativo implica asimilar el dato a un fósil aislado del proceso cultural del que es producto. No estamos tan lejos de la museización de las imágenes, de esas imágenes de archivo que “son imágenes sin imaginación. Petrifican el pensamiento y aniquilan todo poder de evocación” (citado por Didi-Huberman, 2004: 143), circunstancia que no parece advertir en la medida suficiente Alejandro Baer (2005) en su interesante tesis doctoral sobre el proyecto de Spielberg, de recopilación de testimonios del exterminio, en la que parece que la lógica de la acumulación (cuantos más testimonios, mejor) se impone no sólo sobre la lógica de la comprensión o la interpretación, sino también sobre el evidente valor ético y simbólico de la narración de un testigo implicado.

## 5.- ¿Una pedagogía del holocausto?

Antes de la entrada de las tropas soviéticas y aliadas en los campos, algunas de sus imágenes se habían filtrado al exterior. Y no sólo a través las difusas tomas aéreas de los aviones espía. En Agosto de 1944, un judío griego, del que sólo conocemos su nombre, Alex, miembro del *Sonderkommando* de Auschwitz -judíos encargados de conducir a otros judíos a las cámaras de gas, así como de retirar sus cadáveres, destinados a las fosas y hornos crematorios; invariablemente eran también gaseados- realizó clandestinamente cuatro fotos que consiguió sacar del campo y que llegaron a la resistencia polaca, y de allí al mando aliado en Londres. Dos de ellas muestran la incineración de los cuerpos gaseados en fosas; los “trabajadores” muestran una actitud afanosa; el fotógrafo tuvo que introducirse en el interior de la misma cámara de gas del crematorio V, cuya puerta de salida enmarca la escena. Las otras dos, muy mal enfocadas y con un encuadre ciertamente azaroso, producto de la clandestinidad y el disimulo con que se realizaron, muestran a unas mujeres desnudas empujadas hacia la cámara de gas. Estas fotos fueron retocadas en un momento dado: una mano anónima reencuadró las imágenes, modificó en las mujeres unos pechos caídos, y perfiló uno de sus rostros (Didi-Huberman 2004: 60-65). ¿Con qué intención? El embellecimiento de la figura femenina de acuerdo con un *canon* estético, proporciona un rostro al personaje, de manera que se facilita la empatía (y el placer voyeurista de mirar). Por otro lado, el reencuadre adecua estas imágenes a los *estándares* de los documentos informativos, eliminando cualquier *ruido* comunicativo que pueda atentar contra su “eficacia” informativa.

¿Qué uso tuvieron las primeras “imágenes en movimiento” de los campos? Los campos de exterminio en territorio polaco fueron conquistados por el ejército soviético: Belzec, Sobibor, Treblinka, Maidanek y Chelmno, y el emblemático complejo de Auschwitz. Las primeras filmaciones de este último, aunque de alguna forma “escenifican” su liberación, están en realidad realizadas semanas más tarde. Aunque han llegado hasta nosotros con el título de *Auschwitz*, el original *Oświęcim* (1945) rememora el topónimo polaco que subyace al germano, con el que ahora conocemos ese lugar. Existe una cuidada planificación, un ritmo en el montaje, un retrato en exceso optimista de la bienvenida a las tropas por parte de prisioneros con vendas limpias, muy diferente de los testimonios que ofrece de Primo Levi en su novela *La tregua* (1958), sobre ese mismo momento. En todo caso, siendo una reconstrucción, una frontera separa los falsos documentales de Theresiastadt respecto a esta recreación soviética, a pesar de que ambos son una representación. *Oświęcim* constituye una reconstrucción en forma de docudrama que interpreta la liberación de los campos en una determinada dirección. Lo cuestionable es el erróneo didactismo al que se subordina esta interpretación, algo que comparte con los documentales aliados.

Entre los materiales de la liberación de Dachau filmados por el cineasta George C. Stevens (oficial de los *Signal Corps* estadounidenses), encontramos imágenes de ciudadanos alemanes de las poblaciones cercanas, conducidos allí para afrontar el horror que tan cerca habían tenido, y tolerado. La cámara nos muestra de forma ejemplificadota este acto de mirar, alterando de alguna forma las directrices de la *Office of War Information* estadounidense, que durante la guerra recomendaban no identificar al ejército alemán con la Gestapo, o a la totalidad del pueblo alemán con los nazis. Parte los materiales filmados por Stevens fueron a parar al documental *A Painful Reminder. Memory of the Camps* (1985), dirigido por Sidney Bernstein, revisado por Alfred Hitchcock, y narrado por el actor Trevor Howard, que sistematizó los primeros pasos de una “pedagogía del horror”, dirigida a comunicar lo ocurrido con una medida eficacia. De hecho, tal fue el pragmatismo que impulsaba estos actos, que los intereses por “recuperar” la imagen de Alemania como nación aliada frente al comunismo detuvieron el proyecto, y la película quedó archivada hasta los ochenta en el *War British Museum*. Ambos casos, el soviético y el aliado, ilustran los errores de una pedagogía política de las imágenes en la que la búsqueda de una rentabilidad ideológica interfiere en la construcción del sentido. Cualquier “pedagogía” pierde su potencial indagatorio, neutraliza cualquier respuesta crítica de intervención sobre la realidad, y se convierte en una ingeniería del comportamiento mediático y político, de las audiencias.

Sin embargo, no hemos de identificar esta actitud con factores relacionados con la producción y difusión de una determinada obra: es una cuestión inherente al proceso de conformación de una opinión pública sobre estas cuestiones. Así, la película de Marcel Ophüls *Hotel Terminus. The life and times*

of *Klaus Barbie* (1987) -biografía del “carnicero de Lyon”, posteriormente agente del contraespionaje estadounidense, y más tarde asesor del dictador boliviano Hugo Banzer- reconstruye en un momento dado las polémicas surgidas en Francia a raíz del procesamiento de Klaus Barbie, haciendo hincapié en la tendencia a considerar que las víctimas del nazismo se podían asimilar a los miembros de la *resistencia*, obviando la judeidad de la mayor parte de ellas. Si existe una posición equivalente a la tan denunciada manipulación de Auschwitz por parte de la clase política israelí, la podemos encontrar en esta manía de encontrar una utilidad política a la identificación de las víctimas con los luchadores antifascistas, fenómeno que también afectó a la memoria de la *shoah* en la URSS. Por debajo de esta estrategia puede que se encuentre la idea meritocrática de que para convertirse en una víctima recordada por la posteridad, de alguna forma “hay que merecérselo”, es decir, hay que morir inserto en la lucha políticamente correcta a la que nos han llevado nuestras convicciones ideológicas. Como si no contara el sufrimiento de quienes se encontraron en la situación de peligro, teniendo ante ella una respuesta heterogénea, con las bajezas y heroísmos que estadísticamente cabe esperar de un grupo humano. Y no estamos diciendo con esto que dé lo mismo cualquier actitud –sumisión, resistencia, complicidad...-, sino que las *víctimas* no son tales por sus méritos, sino por su condición.

En su momento, aquel proceso al que antes aludíamos, que arranca en los años inmediatos al final de la guerra, se llamó “pedagogía del Holocausto” (Insdorf, 2003: 6). Pensamos que esta actitud se podría generalizar a cualquier intento, más o menos dirigido “desde arriba”, o más o menos producto de la interacción dominante de los medios de comunicación, por conducir la memoria de Auschwitz hacia una *moraleja* políticamente rentable a costa de la constricción comunicativa de las imágenes. Una cosa es que mirando al pasado hagamos la historia del presente, y otra muy distinta es que a partir de nuestras convicciones amordacemos el sufrimiento del pasado, convirtiéndolo en una ficción de carácter didáctico. Lo que en el fondo está en juego es qué tipo de “pedagogía” o “educación” queremos que impulsen las imágenes, si queremos una ingeniería del comportamiento políticamente correcto –donde ya se tiene previsto el producto, el comportamiento que deberemos conseguir del alumnado, o del público, al final del proceso, como hacían los famosos objetivos conductuales- o bien si queremos mantener una cierta apertura en ese proceso de indagación, asimétrica pero compartida, que es la educación para enseñantes y *educandos*.

## 6.- La ejemplaridad positiva

El presente apartado se encuentra íntimamente relacionado con el anterior. Si allá cuestionábamos una determinada *pedagogización* de la mirada, aquí queremos salir al paso de una forma de educar, como es la que hemos llamado *ejemplaridad positiva*. En cierto modo ya hemos hablado de ella. Su fundamento podría resumirse en la expresión coloquial “lo bueno se pega”. Si antes nos referíamos a la creencia de que la belleza de los grandes clásicos generaba bondades sin cuento en nuestro alumnado, ahora nos centraremos en un planteamiento semejante: la representación de buenas obras genera a su vez buenas obras en quienes las contemplan. Probablemente, para nuestra mentalidad resulten muy risibles las famosas *vidas ejemplares* de antaño, protagonizadas por patriotas y santos en libros de texto y hojas de calendario. Pero si cambiamos el contenido de la ejemplaridad, y de la patria y la religión pasamos al pacifismo o al antifascismo, puede que estemos más dispuestos a pactar. Así, una película como *Sophie Schöll. Los últimos días* (*Sophie Schöll. Die Lezten Tage*, 2005), que narra el proceso seguido por los nazis contra la militante pacifista alemana, las motivaciones de la protagonista se basan en un *idealismo desinteresado* tan puro como la maldad de sus verdugos. De manera que tanta pureza le otorga el derecho a convertirse en víctima recordada.

Sin duda, cuando buscamos ejemplos semejantes en el caso hispano el resultado fue mucho peor, como podemos comprobar con *Salvador* (2006) que convierte a Puig Antich en una mezcla de terrorista y postulante del Domund. En todo caso, y centrándonos de nuevo en el caso de Auschwitz, queremos aludir ahora a un estereotipo en concreto. A lo largo de los noventa, y coincidiendo con la publicación del libro de Eva Fogelman *Conscience and Courage: Rescuers of Jews during the Holocaust* (1994), un nuevo enfoque se repite en cine y series de televisión: el “buen gentil” dedicado a rescatar judíos

durante la guerra (Insdorf 2003: 258). *La lista de Schindler* (*Schindler's list*, 1993) vuelve a ser un ejemplo significativo de esta tendencia, que salvo algún caso, como la película de Andrej Wajda *Korczack* (1990), tiene un efecto inevitablemente consolatorio. En primer lugar, lo que fue excepción, la salvación de los condenados, se presenta como el eje central de la acción. En segundo lugar, las paradojas del personaje central, Oskar Schindler, un salvador de judíos miembro del partido y colaborador del espionaje nazi, no se utilizan para profundizar en las contradicciones del sistema represor, sino para desvelar la conversión de un pragmático negociante en una *buena persona*. Un orientación equivalente tienen los protagonistas de dos películas recientes, el falso diplomático que refugia judíos en la embajada española de Budapest en *El cónsul Perlasca* (*Perlasca, un eroe italiano*, 2002) -excombatiente fascista en España, donde luchó contra “los que quemaban iglesias”, igual que luego lucha contra “los que queman sinagogas”-, o Paul Rusesabagina, el *hutu* de buen corazón de *Hotel Rwanda* (2004).

La elección de un personaje fronterizo, como es en estos casos –un rescatador de sus enemigos de grupo- podría a priori resultar enormemente fecunda desde los puntos de vista ético y estético, contribuyendo a cuestionar la aparente solidez de las identidades y configurando un héroe contradictorio, inserto en una dialéctica compleja. Sin embargo, en muy pequeña medida es éste el caso de las películas aquí nombradas. No estamos aquí minimizando el papel de los personajes históricos a los que estas obras aluden (polémico en *Schindler*, más evidente quizá en *Rusesabagina*), no pretendemos diluir la responsabilidad individual en beneficio de una acción más estructural o directamente política, estamos cuestionando el maniqueísmo de una representación cuya eficacia ejemplar se ejerce en un mundo incondicionado de valores puros. En los minutos finales de *Sobibor, 14 octubre 1943, 16h* (2001) su director Claude Lanzmann enumera monótona y detalladamente los transportes de quienes, al contrario que su protagonista, perecieron, dentro de lo que viene a ser una auténtica “contra-lista” de *Schindler* (Zunzunegui 2004). Ése es el fundamento de la acción ética dirigida a que la Auschwitz no se repita, sobre él reposa la opción ética.

## 7.- Que siga el espectáculo

La búsqueda de espectáculo a cualquier precio no podía faltar en el régimen de representación nazi. Recordemos que antes hemos considerado *El triunfo de la voluntad* como un congreso organizado para con el expreso objetivo de su filmación. Recordemos también las significativas palabras de Goebbels que a continuación transcribimos, que proponen un interesante maridaje entre el mesianismo y la tecnología de la fotografía en color:

Señores, en cien años la Historia estará mostrando otras buenas películas en color describiendo los terribles días que hoy estamos atravesando ¿No quieren ustedes jugar un papel en esta película, para ser traídos a la vida dentro de cien años? Todo el mundo tiene ahora una oportunidad para escoger el papel que interpretará en esa película dentro de cien años. Les puedo asegurar que será una película buena y enaltecedora. Y para el bien de este proyecto es conveniente actuar pronto. Levántense ahora para que en cien años vista la audiencia no se acalore y silbe cuando le vea aparecer en escena (1945, citado en Sanz 2005: 3).

En estas afirmaciones el narcisismo frente a la posteridad se asocia a la búsqueda de brillantez del espectáculo visual. En el contexto del predominio del blanco y negro propio de los noticiarios bélicos de la Segunda Guerra, el color se convierte en un fetiche fascinante que connota brillantez y modernidad, como podemos comprobar en *El mago de Oz* (*The Wizard of Oz*, 1939) y en su retrato del imaginativo mundo *más allá del arco iris*. Por ello no deja de resultar interesante, por anacrónico, otro ejemplo surgido de los noticiarios sobre *Auschwitz*, que vincula de forma arbitraria e interesada (en el mal sentido de la palabra) la fotografía en color con el verismo documental.

En 1975, a la muerte de George Stevens, su hijo descubre un material inédito consistente en filmaciones en color de escenas de los campos muy semejantes a las que habían servido como prueba en los juicios de Nuremberg. Aunque no era lo más frecuente, el metraje en color había sido utilizado anteriormente con fines militares, en casos en los que era indispensable su identificación (camuflaje, medicina...), o por parte de directores como William Wyler, que habían realizado noticiarios bélicos con un determinado nivel de



elaboración visual. Stevens había sido encargado de filmar en un formato blanco y negro de 35 mm de manera que las tomas en color de 16 mm no constituían material oficial. La planificación de estas secuencias no era muy diferente de las ya conocidas: los planos de los horrores de Dachau también se muestran observados por otros que aparecen en el encuadre, bien los aliados, bien la población civil alemana. El caso es que en un contexto de búsqueda incesante de novedades para el mercado audiovisual, el nuevo metraje conformó una película, *D-Day to Berlin* (1994), que se vendió asimilando el color al “realismo”, capaz de proporcionar la experiencia de “haber estado allí”. Así, se sucedieron comentarios poco afortunados como el que señalaba que Stevens nos proporcionaba “un asiento de 50 yardas para tres años de guerra” (McKahan, 2001), metáfora deportiva que banalizaba el exterminio. De esta forma, aunque se está vendiendo fidelidad documental, en realidad lo que se promete es el disfrute de un espectáculo desde la primera línea.

De nuestras afirmaciones en los apartados anteriores pudiera deducirse que nos hemos instalado cómodamente en la *negatividad*, y que desde ese lugar, con la coartada moral de Auschwitz, insistimos en negar la validez de cualquier referencia, llámese ésta *cine de autor* o *de calidad*, *fidelidad histórica* o *ejemplaridad moral*. También pudiera parecer que nos encontramos fascinados por la dimensión sensorial, estrictamente plástica de las imágenes. Para evitar malentendidos, estamos finalizando esta panorámica cerrando el paso a todas estas sospechas. Nuestra *negatividad* pretende fundamentarse en el sufrimiento (y exterminio) de las víctimas; traerlas visual o cinematográficamente a la memoria no tiene un valor meramente conmemorativo. Desatando el nudo formado por las ideologías, intereses y voluntades que provocaron la catástrofe en el pasado, iluminamos la posibilidad de que aquello no hubiera tenido lugar. Todo lo cual trae consecuencias para nuestro presente: por un lado, observamos nuestra realidad no como algo fatal, sino como el resultado de una correlación de fuerzas históricas; por otro lado, si esta coyuntura es una entre las posibles, se podrá intervenir sobre ella, desnaturalizando lo que damos por evidente y facilitando la construcción de nuevos posibles.

Cualquier discurso cultural heredado es susceptible de esta dinámica. Aquí la hemos ejercido sobre las categorías de la crítica, la historia y la teoría cinematográficas, pero también sobre la misma materialidad del discurso audiovisual. Así pues, nada hay sagrado, si se trata de evitar la catástrofe. Lo cual no implica hacer tabla rasa de todos nuestros objetos de análisis: no es lo mismo, precisamente, Leni Riefenstahl que Gillo Pontecorvo. Antes hemos hablado de las contradictorias relaciones entre comedia y representación de *Auschwitz*, y hemos apostado por un comedia éticamente fundamentada, más que por vincular la representación del exterminio a la *seriedad* –en todos los sentidos de la palabra– del discurso. Por eso mismo, es oportuno rastrear formas de humor sobre el exterminio dotadas una fundamentación discutible, con un nivel de irreverencia que introduce en un callejón sin salida a la comunicación visual. Quizá el ejemplo más claro de esto sea el cómic francés *Hitler=SS* (1988), cuya recepción en España se tradujo en una causa judicial que llevó a su retirada de las librerías (Roas, 2004). El feísmo del dibujo de Philippe Vuillemin se adapta perfectamente al humor salvaje del argumento de Jean-Marie Gorio, protagonizado por prisioneros de los campos de exterminio.

Sin embargo su problema no radica tanto en lo desmesurado de los chistes como en la crueldad inmotivada de sus imágenes, algo que lo diferencia de la estética grotesca de Kafka, Grosz o Valle-Inclán. Así, una viñeta muestra a Papá Noel entrando por la chimenea de un horno crematorio, junto al que se apilan zapatos, imagen en cuyo pie leemos “Joeux Noël 1941”. Estamos, eso sí, muy lejos del concepto de *belleza* tal y como era instrumentalizado por Riefenstahl y otros autores posteriores. Y sin embargo, no abandonamos los andurriales del *entretenimiento*, en este caso más basado en la búsqueda del impacto fácil a cualquier precio, objetivo frecuente en un momento en el que se busca agotar, como un valor en sí mismo, lo que puede ser dicho. En los últimos años ha ido ganando prestigio lo que Paulo Virilio ha denominado *un arte despiadado* (2005). Con ello, si nos centramos en el ámbito audiovisual, no nos estamos refiriendo en concreto al renacimiento de un determinado cine *gore* en el ámbito comercial, como pudieran ser *Hostel* (2005). En realidad, estamos aludiendo a algo más medular: a un impulso, plenamente actual en todos los niveles de cultura de la representación, de agotar una combinatoria, bien para conseguir el impacto en el público, bien para acceder a un valor artístico que con excesiva frecuencia se asimila a la *ruptura límites* considerada como un valor en sí misma.

Es posible que a estas alturas del artículo, el lector o lectora se vea agobiado por nuestras apreciaciones críticas y eche en falta una línea de trabajo “alternativa” a las aquí cuestionadas. También se habrá observado aquí diversas reticencias a las propuestas positivas cuando se desvinculan del ámbito social donde se produce la catástrofe, y con ella, la alienación y el dolor. Así pues, un referente positivo que asumimos es el de subordinar la educación de la mirada a la lucha contra las relaciones sociales de explotación y desigualdad. Lo que implica articular las estrategias y contenidos de la enseñanza alrededor de diversos problemas significativos asociados a estos discursos audiovisuales. Ahora bien ¿cuáles deben ser estos problemas? Es evidente la necesidad de vincular los discursos a sus contextos de producción, circulación y recepción sociales, pero procurando que los textos, las formas y materialidades de las imágenes, no queden sepultados bajo los contextos sociales y políticos (Zunzunegui, 2005:15). Es necesario, por consiguiente, formular los problemas sociales alrededor de la mirada en términos de mirada, y no meramente socioeconómicos.

El cine forma parte de distintas actividades humanas como el intercambio económico, las costumbres y opciones sociopolíticas y el intercambio simbólico. Dicho de otra forma, las tres esferas sociales básicas del trabajo, los usos socioculturales y la comunicación (Diez Puertas, 2003: 18-19). Alrededor –y dentro– del hecho cinematográfico, estos tres subsistemas se entrecruzan y se imbrican. Especialmente en el ámbito de la educación, pero no sólo, asistimos a la conveniente escisión de estas tres dimensiones que cristaliza en por lo menos tres referentes distintos: el de una eficiencia técnica carente de discusión moral, el de una cultura humanística de alto rango –cuya posesión distingue socialmente precisamente porque resulta inútil para la resolución de problemas prácticos– y el de una sensibilidad estética que puede resultar subversiva simbólicamente en el campo artístico pero demuestra ser inofensiva en lo ideológico. Para romper con esta compartimentación absurda, el trabajo con la educación de la mirada ha de tener un doble sentido, de ida y vuelta: en primer lugar, ejercer una crítica y objetivación de estos discursos a través de los procesos interpretativos que generan. En segundo lugar, ha de tener lugar un necesario viaje de vuelta, complementario del anterior: volver a la práctica social real, ejercer la creación y comprensión de textos que vehiculan estos procesos, ahora enriquecidos a través de la toma de conciencia adquirida mediante el pensamiento crítico. Desarrollar esto es tarea difícil, en la que el autor se considera personalmente implicado. Quede, pues, para mejor ocasión calibrar con detalle algo que pudiera llamarse “propuesta de trabajo”.

## Referencias

- ALONSO GARCÍA, Luis (1999). *El extraño caso de la historia universal del cine*, Valencia: Ediciones Episteme.
- ARENDT, Hannah (2002). *Eichmann en Jerusalén*. Lumen: Barcelona.
- BAER, Alejandro (2005). *El testimonio audiovisual. Imagen y memoria del Holocausto*. Madrid: CIS.
- CARLI, Sandra (2006). “Ver este tiempo. Las formas de lo real”, en DUSSEL, Inés, y GUTIÉRREZ, Daniela, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial, FLACSO, OSDE, pp. 85-95.
- DANEY, Serge (1998). “El travelling de Kapo”, en *Perseverancia. Reflexiones de sobre cine*, Buenos Aires: Ediciones El Amante, 19-44.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, Barcelona: Paidós.
- DIEZ PUERTAS, Emeterio (2003), *Historia social del cine en España*, Madrid: Fundamentos.
- FINKIELKRAUT, Alain (2002). *Una voz viene de la otra orilla*. Buenos Aires: Paidós.
- GURPEGUI, Javier (en prensa). “Los monopolios de la interpretación. Las imágenes del exterminio judío y su uso”, Ponencia presentada 9 de Septiembre de 2005 en el Congreso Internacional de Historia *Fuentes orales y visuales. Investigación histórica y renovación pedagógica*, Iruña-Pamplona.

- GURPEGUI, Javier (en prensa). “Mirar históricamente. Principios para una *didáctica negativa* de la mirada”, ponencia presentada 6 de Julio de 2007 en el curso *Educación, historia y crítica. Problematizar el presente y pensar históricamente la educación y la escuela*. “Cursos de Verano” de la Universidad de Zaragoza, Jaca.
- INSDORF, Annette (2003). *Indelible Shadows. Film and the Holocaust*, New York: Cambridge University Press.
- KERTÉSZ, Imre (1999). *Un instante de silencio ante el paredón. El holocausto como cultura*, Barcelona: Herder.
- LÖWY, Michael (2002). *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis “sobre el concepto de historia”*, Buenos Aires: FCE.
- MACKAHAN, Jason G. (2001). “Color of the Camps: Holocaust Memory in Archival Footage”, mailer. fsu.edu/~jgm8530/color\_in\_the\_camps.htm.
- MARTÍNEZ SOLER, J. A., ROS, Francisco, SANTILLANA, Ignacio (1996), *Las autopistas de la información*, Madrid: Debate.
- NANCY, Jean-Luc (2006). *La representación prohibida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- NORIEGA, Gustavo (2000): “De la Shoah a Israel”, en *El Amante del cine*, nº. Disponible en la red: <http://www.elamante.com/nota/0/0394.shtml>.
- QUINTANA, Ángel, y CASACUBERTA, Margarida (1999). “El nacionalismo como mito: *Tiefland* de Leni Riefenstahl”, en *Cuadernos de la Academia*, nº 5, pp. 257-73.
- REYES MATE (1999). *De Atenas a Jerusalén. Pensadores judíos de la Modernidad*. Tres Cantos: Akal.
- REYES MATE (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.
- REYES MATE (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin “Sobre el concepto de historia”*, Madrid: Trotta.
- REYES MATE y MAYORGA, Juan (2000). “‘Los avisadores del fuego’: Franz Rosenzweig, Walter Benjamin y Franz Kafka”, en REYES MATE (ed.), *Isegoría. Revista de Filosofía Política*, nº 23, pp. 45-67.
- RIAMBAU, Esteve (1992). “To be (nazi) or not to be. Acotaciones a las *Memorias* de Leni Riefenstahl”, *Archivos de la Filmoteca* (12), 33-46.
- ROAS, David (2004). “Humor, parodia y obscenidad en torno al Holocausto”, *Quimera. Revista de literatura* (238-239), 61-67.
- SANZ FUENTES, Nayra (2005). “El cuerpo judío en el (cine del) nacionalsocialismo: del desenmascaramiento a la des-humanización”, *XLII Contreso de Filósofos Jóvenes: filosofía y cine*, [www3.usal.es/~viriato/filosofia/webcongreso/com/NayraSanz.doc](http://www3.usal.es/~viriato/filosofia/webcongreso/com/NayraSanz.doc).
- SONTAG, Susan (1987). *Bajo el signo de Saturno*, Barcelona: Edhasa.
- TODOROV, Tzvetan (2000): *Los abusos de la memoria*, Barcelona: Paidós.
- VIRILIO, Paulo (2005). *El procedimiento silencio*. Buenos Aires: Paidós.
- ZUMALDE, Imanol (2007). *La materialidad de la forma fílmica. Crítica de la (sin)razón postestructuralista*, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ZUNZUNEGUI, Santos (2004). “Poder de la palabra”, *Otrocampo. Estudios sobre cine* (9), [www.otrocampo.com/9/shoa\\_zunzunegui.htm](http://www.otrocampo.com/9/shoa_zunzunegui.htm).
- ZUNZUNEGUI, Santos (2005). *Los felices sesenta. Aventuras y desventuras del cine español (1959-1971)*, Barcelona: Paidós.

## Notas

1. Este trabajo recoge planteamientos de otros dos textos anteriores, citados en la bibliografía: "Mirar históricamente. Principios para una *didáctica negativa* de la mirada" y, sobre todo, "Los monopolios de la interpretación. Las imágenes del exterminio judío y su uso", ambos en prensa. Son producto de la participación en distintos foros de reflexión y debate en los que colaboró activamente la asociación Fedicaria ([www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)), dedicada a la renovación pedagógica. Para ampliar algunas de las cuestiones que aquí se desarrollan, se puede acudir a estas referencias.

2. El término *holocausto* –literalmente, 'sacrificio total'– se vincula al ámbito religioso judío y el término *shoah* –'catástrofe'– resulta demasiado impreciso (Reyes Mate, 1999: 74). *Auschwitz*, utilizado por Adorno, no se circunscribe a lo ocurrido en el campo –o sistema de campos– que recibió esa denominación, sino que opera metonímicamente desde la parte hacia el todo, sin perder la concreción que sugiere un lugar en concreto, pero pretendiendo nombrar –o mejor dicho, aludir–, desde esa especificidad, a la totalidad del horror generado en esa coyuntura histórica.

# ■ CINE, CIUDADANÍA Y VALORES

José Ignacio Fernández de Castro  
Profesor de Filosofía del IES Fernández Vallín  
nacho6@telecable.es

## Introducción: Sobre la ciudadanía y el ser autónomo

Decía Rafael Sánchez Ferlosio, al enterarse de que se le concedía el *Premio Cervantes*, entre otros méritos, “*por la autonomía de su pensamiento*”, que él no podía considerarse en absoluto *autónomo*; es más, que la *autonomía*, en el estricto sentido kantiano, era imposible, pues cada cual (y él mismo, con su pensamiento) no es más que el producto de un *choque de heteronomías*.

En efecto, si por algo se puede caracterizar la sociedad contemporánea (*globalizada, de la información, de la comunicación, del conocimiento, o invisible*<sup>1</sup>) es precisamente por estar inevitablemente compuesta por *voes múltiples*, por *personas multidimensionales* que se conforman en, por, desde, hacia y, en ocasiones, contra la *ciudad compleja* como una abigarrada confluencia de *heteronomías* diversas, y potencialmente en conflicto, que determina sus *acciones* como la resultante de un conjunto de fuerzas físicas<sup>2</sup>.

## 1. Sobre los valores

¿Son los *valores* los que dirigen nuestra vida y determinan nuestros actos?... O ¿son, más bien nuestros actos, nuestra forma de procurarnos la vida, los que configuran nuestros *valores*?... Seguramente cada día sentimos que personas que no viven como nosotros y no adoptan una posición similar ante el mundo, defienden concepciones de la *libertad* o de la *justicia* cuyo parecido con la nuestra es mera coincidencia... Y, sin embargo, ¡qué difícil resulta asumir ese viejo principio, tan racionalistamente cartesiano como secularmente popular, del “*donde fueres, haz lo que vieres*” como *única provisión moral!*

### Sustancialismo versus Relativismo.

La vieja polémica<sup>3</sup> entre una concepción de los **valores**, principios e ideas más generales que organizan y *normalizan* nuestras acciones, como algo *universal e inmutable* o algo *particular y modificable*, ha seguido, en el proceso de *secularización* propio de las llamadas *sociedades occidentales*<sup>4</sup> un derrotero favorable a las posiciones *relativistas*<sup>5</sup> sólo en apariencia... No sólo la presión hacia modelos de *homogeneización cultural*<sup>6</sup>, en una verdadera *opresión simbólica globalizada*, ha dado lugar a rebrotes *sustancialistas*<sup>7</sup>, bajo la forma de *nacionalismos* o *fundamentalismos* de diverso tipo<sup>8</sup>, sino que en los propios ámbitos del *convencionalismo valorativo*<sup>9</sup> se alientan posturas que podríamos llamar *neosustancialistas* que, sin instancias fundamentadas explicitadas, defienden el carácter permanente (ajeno, de hecho, a toda posibilidad de revisión) de determinadas fuentes valorativas y normativas<sup>10</sup>.

Asistimos, así, al curioso espectáculo de una *falsa conciencia (privada) relativista*, vinculada fundamentalmente al ámbito de lo *simbólico* y del *consumo*, frente a una *normatividad sustancializada* desde los *intereses socialmente*<sup>11</sup> *hegemónicos*, una sofisticada versión valorativa del principio de que “todo se mueva para que nada cambie”.

## Dialéctica de los valores

Pero, en realidad, los valores ligados a la vida, a la ciudad, sólo pueden tener como fuente el conflicto... No hay concepción posible de la *libertad* sin seres que carezcan de ella y tomen conciencia de este hecho, sin personas que la tengan en distinto grado... No hay concepción posible de la *solidaridad* sin seres con distintas circunstancias facilitadoras de supervivencia, sin personas con distinto nivel de posibilidades de subsistencia... No hay, en fin, valores sin conflictos, como no hay valores asépticos, situados más allá del espacio y del tiempo histórico.

Por eso, por más que se empeñe ese *neonstitucionalismo sustancialista*, los propios valores se concretan en los individuos y las situaciones más allá de toda “armonía preestablecida” (aunque sea por algún mecanismo de *consenso*).

Por eso, en suma, vemos continuamente manifestaciones que reivindican una *libertad* que a nosotros nos puede llegar a parecer la peor de las *esclavitudes*... Porque la propia *dialéctica sociohistórica de los valores* los torna *polémicos* y hasta *equivocos*.

Por eso asistimos a frecuentes controversias sobre la primacía de la *libertad*, la *seguridad*, la *solidaridad*, etc., y nos puede llegar a parecer que la *libertad sin solidaridad* es la mayor de las *injusticias* o la *cesión de libertad a favor de la seguridad* la mayor de las *esclavitudes*... Porque los valores no se pueden contemplar de forma *aislada y simple* ante *conflictos contextuales y complejos*.

### ¿Educación en valores?: Más allá del «saber a que atenerse»

Decía el documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* (1994), con el que Gustavo Suárez Pertierra tomaba el timón del Ministerio de Educación, que la *educación en valores* era una “demanda que la sociedad hacía a la escuela” para que la juventud, ciudadanía del futuro, “sepa a que atenerse”.

Y, en efecto, la *escuela*, tal y como la conocemos, es una institución *moderna* por excelencia... Su origen y desarrollo se ligan estrechamente a la realización del principio de *igualdad*<sup>12</sup>, articulada pronto como *igualdad de oportunidades* y *compensación de las desigualdades* (que se asumen como “carencias individuales y/o socioculturales”).

Tales orientaciones sociales toman cuerpo en los *sistemas educativos nacionales* bajo un anhelo *normalizador* que trata de convertir la escuela en un “espacio aséptico”, situado “objetivamente” más allá de las concreciones étnicas, sexuales, sociales o psicológicas, como garantía de “igualación” (nivelación) en las condiciones para el “acceso progresivo al saber”.

Y todo ello, por supuesto, conecta perfectamente con una concepción de la *organización escolar* vinculada a espacios y tiempos rígidos, un *currículo* cerrado y fragmentario, una *formación* fuertemente disciplinar e individualista...

No puede ser ésta, desde luego, la *orientación crítica* de una *educación en valores* tal y como la concebimos... Su constitución como *proceso* (más que como mero *saber positivo*) debe partir del contacto directo con el *conflicto social (sensibilización)*, como fuente de la demanda de *saber disciplinar (reconocimiento)* sobre los elementos implicados en el mismo, que ha de ser desbordada en una *dialéctica valorativa (reconstrucción moral)* para posibilitar el *compromiso ético y político (actuación)* como resultante personal de la *reflexión* sobre el sentido de la propia *confluencia de heteronomías*.

## 2. Sobre la ciudadanía

Y, cuando todo *sistema educativo nacional* que se precie pretende la “formación de una *verdadera ciudadanía*” más allá de las condiciones diferenciales de estatus, sexo o etnia de partida, ¿qué notas podemos atribuir a esa nebulosa *condición ciudadana*<sup>13</sup>?... ¿Cómo reconocer, en fin, el logro (o la frustración) de tan loable objetivo?.

## **Algunos esquemas de identidad ciudadana**

¿Cómo se ha ido configurando, en la práctica, la condición de *ciudadano*?... ¿A partir de qué ideas, sobre qué contextos y con qué consecuencias sociales?. Apuntemos algunas ideas al respecto siquiera con trazo tan grueso como sucinto.

### ***Ciudadanía como Humanidad***

En realidad, la idea moderna de *ciudadanía*, al menos en su versión más entusiastamente *ilustrada*<sup>14</sup>, convierte el universo en *ciudad* para identificar la propia *Humanidad* con la *ciudadanía*... Buena muestra de ello es el *universalismo* sin mengua de la *moral formalista kantiana*<sup>15</sup>.

Tal esquema de identidad, vinculado por supuesto en la confianza absoluta en la *razón* como fuente de *conocimiento verdadero*, *progreso social* y *emancipación*, no puede dejar fuera de “los beneficios de la ciudadanía” a ningún ser humano, pero los profundos y extendidos conflictos derivados del *modelo de desarrollo científico-tecnológico* (basado en la *explotación* para el *consumo*) que implica, pronto se encargarían de demostrar lo ilusorio de dicha identificación.

### ***Ciudadanía como inclusión material: identidades éticas***

En un primer momento de crítica al universalismo, serán los *estructuras materiales de la producción* las que concedan carta de naturaleza (diferencial) a la *ciudadanía*... Se trata de una extensión de la idea del “trabajo productivo como verdadera realización de la esencia humana”<sup>16</sup> y se concederán los *derechos civiles* a quienes lo ejercen o lo han ejercido...

Frente a la identificación universalista supone un *proceso de exclusión de la ciudadanía* de cuantos seres humanos realizan funciones sociales predominantemente reproductivas (sobre todo, las mujeres), así como de los colectivos que no se han incorporado al *progreso científico-tecnológico* por motivos culturales o personales... En suma por su adscripción involuntaria a un *ethos* relegado (y despreciado).

### ***Ciudadanía como inclusión formal: identidades morales***

Pero el problemático desarrollo del complejo científico-tecnológico en el marco industrial acabó por relegar el concepto de trabajo productivo a la simple condición de *desempeño de un puesto*, “formalizando” la *ciudadanía* como resultado de procesos administrativos de *normalización social*... El *ciudadano* pasa, así, a ser un simple *sujeto de derechos y deberes administrados por un Estado*.

Y en esas estamos... Entre la necesidad de (re)construir instrumentos para una *ciudadanía global* en un mundo *globalizado*<sup>17</sup> y la *exclusión formal (administrativa)* de los *indocumentados*.

### ***Hacia una concepción dialéctica de la ciudadanía: individuo y ciudad más allá de la sociedad civil***

¿Basta la llamada *sociedad civil*<sup>18</sup> para enfrentarse críticamente a las insuficiencias de estos esquemas de *identidad ciudadana*?... ¿Basta la *corrección de los marcos formales* emanados de los poderes públicos para articular un nuevo *modelo “adaptativo” de ciudadanía*?

Parece evidente que no... Es la *ciudad* la que determina, como un *vórtice*, los flujos de personas que constantemente la reconfiguran y son los *nuevos flujos migratorios*, bajo la *razón ética* de la mejora de sus expectativas de vida<sup>19</sup>, los que dan vida y sentido a la nueva ciudad... Ante esa *dialéctica* problemática y llena de conflictos, pero abierta a nuevos mundos estamos inevitablemente situados.

### ***¿Educación para la ciudadanía?: Más allá de la «socialización secundaria»***

Tenemos, por ello, que afrontar el reto de (re)construir ese *concepto dialéctico de ciudadanía* desde la escuela, como institución privilegiada donde “están todos”... No se puede tratar, pues, de una mera

“inmersión normativa” que facilite a cada cual cauces de integración social a partir de un “saber a qué atenerse”.

Si algún sentido ha de tener la *nueva ciudadanía* es el de la capacidad para *manejar consciente y críticamente sus múltiples y variopintas heteronomías*... Y para investigar y explorar espacios que posibiliten el entendimiento desde ellas y más allá de la mera *norma institucional*. Excelente oportunidad, pues, para afrontar una *educación para la ciudadanía* como proceso de *resocialización crítica* en la confluencia directa de *socializaciones primarias (familiares) y secundarias (institucionales)* muy diversas... Resistiendo, claro, las posibles tentaciones de *adoctrinamiento valorativo*.

### 3. Sobre valores y ciudadanía

En los procesos de *construcción política* de las gastadas *democracias representativas*, la *ciudadanía* asiste, cada día más atónita e inapetente, al convite de las *élites partidistas* que se disputan un poder, cada día más *simbólico*<sup>20</sup>, aún en nombre de unos *valores* que sobrevuelan los *conflictos del día a día* sin mancharse con sus lágrimas, su sudor y su sangre.

#### **Esencialismos versus convencionalismos: la vieja paradoja**

Mientras la ciudadanía aumenta sus fuentes (étnicas, sexuales, socioeconómicas, psicosociales, etc.) de diversificación el fenómeno de *homogeneización cultural* derivado de la llamada globalización presiona hacia una articulación de las mismas como meras *identidades de consumo*... Ello, en un sistema de *opresión simbólica globalizada*, impone como única *manifestación posible de la diferencia* el *acto de consumir*... Cada persona sólo se puede mostrar ya más o menos solidario o egoísta, masculino o femenino, *neocom* o *freaky*, mediante sus *elecciones en el mercado*. Uno, en definitiva, no tiene ya tanto una *forma de ser* como unos *hábitos de consumo* que lo definen.

Se trata, ni más ni menos que de un proceso de identificación, primero, de la *ciudadanía* con la *clientela* que debe sentirse *satisfecha* con los servicios que le prestan los poderes públicos, no participar en la configuración de los mismos desde la acción política. Pero, ese proceso aún llevará a una nueva identificación “despolitizada” del *cliente* como mero *consumidor* que ni siquiera puede ya exigir su *satisfacción* con el servicio, sino simplemente *elegir entre las opciones que el mercado le ofrece*.

#### **En construcción: Valores y ciudad**

La irrupción masiva del *hecho multicultural*<sup>21</sup> es el resultado de un conjunto complejo de fenómenos propios de la “crisis de la modernidad”: agotamiento de unas prácticas ligadas a la concepción moderna del *progreso* y el *desarrollo*, lo cual hace aflorar *manifestaciones culturales* (ligadas al género, a la opción sexual, a los procesos de exclusión socioeconómica, a la etnia, etc.) silenciadas por la *cultura hegemónica*, a la vez que dispara determinados flujos migratorios. La subsiguiente generación de *conflictos interculturales* demanda respuestas institucionalizadas como movimiento social, el *interculturalismo*, que se constituye pues como un verdadero *proyecto ético postmoderno* (junto al *feminismo*, el *ecologismo* o los *movimientos sociales de solidaridad*)... Éste se articula en torno a la idea de *diversidad* que bebe en fuentes culturales, sociales, psicológicas...

Para ello, reivindica, con mayor o menor “exclusivismo”, una afirmación de la *identidad* individual y/o colectiva frente a la “norma” en cuyo consenso no se participa.

Es así que el *hecho multicultural* se manifiesta inevitablemente como *conflicto* (espacial, de acceso a los bienes, etc.), mientras la *respuesta escolar* sigue perpetuando su *armonía normalizadora* que la sitúa en una suerte de “vacío social”...

Para salir del mismo se producen repliegues demasiado frecuentes hacia los más puros bastiones *etnocéntricos* bajo el discurso de la *cohesión*<sup>22</sup> (siempre excluyente de los colectivos desfavorecidos y silenciados), la total *incomprensión del otro* y el “*chauvinismo cultural*”.



Sin embargo, pensamos, no menos peligros se encierran en las prácticas escolares ligadas a un fácil **relativismo cultural**... Éstas se plantean muchas veces desde el “romanticismo etnológico” que deriva en una especie de “currículum turístico” o, idealizando “identidades prístinas”, acaba por apostar por la **parálisis cultural** en “reservas quintaesenciadas” (expresión material de “la mala conciencia del amo”). Oscilan, en fin, entre la disolución de cualquier realización social igualitaria en un vago “**todo vale**” y la legitimación de los argumentos en favor de la “**separación de culturas**”<sup>23</sup> como único garante del verdadero respeto a las “identidades sacralizadas”.

### **Valores de la ciudad en la ciudad de los valores: complejidad y divergencia frente a pensamiento único y convergencia**

Pero, desde el punto de vista de una acción social crítico, como se pretende nuestra práctica educativa, el mayor problema de las **prácticas transversales de la educación en valores en la escuela** radica en su carácter de “armonía preestablecida” en un “marco escolar aséptico”, ajeno a la realidad del “conflicto intercultural vivido en la calle”.

En efecto, la propia conversión de distintas fuentes de conflicto y de sus respuestas desde la sociedad civil (proyectos éticos, movimientos sociales) en materia o eje transversal, con presencia explícita institucionalizada en la escuela, puede convertirse en un factor de **desactivación social** de las reivindicaciones y *éticas de la resistencia* que lo sustentan, al tornarlas en “simples materias educativas enmarcadas por la asepsia del medio escolar”.

De hecho, estos mismos proyectos éticos y movimientos sociales pueden estar sirviendo, paradójicamente, a tal desactivación cuando nutren (dentro de sus limitaciones económicas y de las provenientes de una tradicional apuesta por la “intervención social directa”) de abundantes materiales didácticos<sup>24</sup> a los centros escolares para un uso de los mismos menguado<sup>25</sup>, esporádico<sup>26</sup> y siempre descontextualizado<sup>27</sup>.

¿Qué hacer entonces?... La contribución de los movimientos sociales al **tratamiento escolar de los valores (y de la ciudadanía)**, pensamos, debe consistir precisamente en el cuestionamiento radical de su asepsia, esto es, en el replanteamiento de la acción educativa, desde el **mesocontexto social**<sup>28</sup>, como **acción comunitaria** vinculada a todos los interlocutores del proceso, partiendo de la explicitación de los conflictos reales (más allá de sus *manifestaciones simbólicas*) para contribuir a la investigación compartida de las respuestas escolares (como parte de respuestas sociales más amplias) más adecuadas.

## **4. El cine como representación de la complejidad**

El *uso didáctico* (no meramente *instrumental*) del *cine* nos ofrece varias ventajas para una *educación* que aún mantenga algún anhelo *emancipador*: se sitúa en el *marco icónico* de los *flujos de información* a través de los cuales la juventud “se representa” el mundo (exigiendo una alfabetización audiovisual crítica para su lectura y abriendo nuevas posibilidades comunicativas y de intervención sobre la realidad), ofrece *modelos* para la generación de *empatía* en contextos sociales complejos y demanda claves de *interpretación y valoración* de las *realidades representadas*.

Analicemos con mayor detenimiento su posible función educativa.

### **Mirada, Encuadre, Representación**

La *mirada sobre la realidad que nos rodea* nunca puede ser meramente *objetiva*... Se determina *esencialmente* a partir de la configuración de los *objetos percibidos* por un *sujeto*, que es *colectivo* en cuanto asume el *contraste sincrónico y diacrónico* de esas percepciones. A su vez, esos *sujetos perceptores* sólo se constituyen como tales precisamente a partir del acto de *percepción de unos objetos externos múltiples y complejos*.

En la *mirada cinematográfica* la *realidad compleja* que se describe es necesariamente sometida a *encuadres* que seleccionan y privilegian unos elementos de la misma, desechando y relegando otros... Se manipula el *tiempo de la acción* convirtiendo los *hechos descritos* en una *narración icónica* mediante

constantes *elipsis*. En definitiva, los *artificios* que constituyen la *sintaxis* del *lenguaje cinematográfico* se ponen al servicio de una *semántica* que se constituye como *representación subjetiva* (y *social*, en cuanto *propuesta artística*) de la *realidad*, y se inserta en una *pragmática* que se conforma como *pedagogía pública* (controlada por la *industria cultural* y vinculada al *imaginario colectivo*).

Queda así rota la vieja identificación sociológica del *cine como espejo...* El cine es, más que *reflejo*, *máscara* que deforma y manipula la realidad para *(re)interpretarla* (metáfora, arte) *intencionalmente* (propuesta perceptiva y de acción). *Actúa* desde y sobre el *imaginario colectivo* ejerciendo, junto a otros *medios de masas*, una suerte (o desgracia) de *pedagogía pública* sobre las *personas* y los *colectivos* que nos rodean, afectando a todas las esferas de la vida y contribuyendo decisivamente a la conformación y consolidación de nuestra *forma de ver el mundo y de actuar en él*.

### **La caverna de las ideas**

Todos los recursos expresivos, los argumentos, la contextualización de los hechos descritos, etc., sirven, así, en el cine para procurar una *(re)escritura de las representaciones sociales de la realidad* que facilite la *mediación* entre éstas una *ciudadanía*, convertida por las *grandes industrias de producción cultural en audiencia*.

Es, en suma, la *nueva caverna platónica* donde el *esclavo de hoy, cliente* (*audiencia*) en el mundo *globalizado*, es bombardeado por el flujo de las *nuevas sombras* (*imágenes*) *producidas industrial e intencionalmente* para extender y consolidar la *visiones imaginarias del mundo que legitiman el estado de las cosas*.

### **Educación para la ciudadanía y cine: estrategias ante el conflicto**

Pero, precisamente por esa vinculación privilegiada al *imaginario colectivo*, el *cine* ofrece una oportunidad casi única para el análisis de las formas de *representación imaginaria de la ciudadanía desde el conflicto*, pues en ellas se abren relativamente (siempre teniendo en cuenta que quienes proponen esas representaciones serán, por supuesto, quienes tienen acceso a la *gran industria de producción cultural*) las posibilidades *semánticas* de *interpretación* y se explicitan con mayor nitidez los *contextos pragmáticos intencionales*.

En cualquier caso, una *educación para la ciudadanía* centrada en un uso del cine no meramente *instrumental*, sino *representacional y crítico*, no puede articularse en torno a una serie de *objetivos conceptuales y cognoscitivos prefigurados*<sup>29</sup>, sino en la creación de espacios y tiempos escolares donde quepa la *reflexión* (*polemica*<sup>30</sup>) *sobre la acción* (*representada*).

Para ello pueden sugerirse algunos **principios de procedimiento** muy generales y vinculados a *modelos de trabajo interdisciplinar*<sup>31</sup>:

1. Las actividades propuestas se adecuarán al momento esencial de paso de la *socialización secundaria*<sup>32</sup> a la *resocialización*<sup>33</sup> (desde los catorce o quince años), posibilitando distintos niveles de profundización cognoscitiva y producción documental por parte del alumnado.
2. Las actividades propuestas se realizarán de forma tanto individual como colectiva (pequeño grupo), dependiendo de las dinámicas habituales de trabajo en cada caso, permitiendo siempre la apertura del grupo-clase a un debate más riguroso y mejor informado.
3. El objetivo central de toda actividad propuesta es desbordar tanto los *sesgos subjetivistas*<sup>34</sup> como los *objetivistas*<sup>35</sup> en el planteamiento de la reflexión sobre las películas, vinculando dichas reflexiones a la construcción social del conocimiento sobre los temas implicados para derivar en marcos valorativos (éticos, políticos) tendencialmente más universalistas.
4. El planteamiento concreto de cada actividad es deseable que se realice a través de acuerdos entre el profesorado de las áreas y materias curriculares implicadas<sup>36</sup>, aunque, en su caso, pueda abordarse desde cualquiera de ellas aisladamente; y, muy especialmente, desde aquellas que, por su propia definición categorial, exigen *enfoques interdisciplinarios*<sup>37</sup>.

5. La propia naturaleza de las actividades exige que **se deje sentir la voz del alumnado**, creando los cauces comunicativos, los espacios y los tiempos escolares más adecuados para ello, y estimulando la capacidad de propuesta y de respuesta ante el conflicto de cada persona implicada en el proceso.

6. Evidentemente, el proceso de evaluación debe ser sensible también a esa voz y centrarse, coherentemente, en las producciones documentales a través de las cuales se manifiesta.

### Epílogo: *hacia una «didáctica de la complejidad»*

Nuestras prácticas escolares se han desituar, pues, ante un poderoso *currículo paralelo* vinculado a las *pedagogías culturales* resultantes de la *gran industria de producción cultural*.

Las características de ese *currículo paralelo* son:

1. Está diseñado por *entidades comerciales*.
2. Pretende la creación de *identidades* ligadas al *consumo*.
3. Para ello, se nutre de contenidos clasistas, violentos, racistas, xenófobos, sexistas, etc., que codifican, reproducen y legitiman la ideología dominante.
4. Se sirve de potentes metodologías y espacios múltiples de difusión en los que se inserta a través de *textos culturales* articuladores del *imaginario hegemónico* a través de *representaciones sociales de alta eficacia*.
5. Se define en el espacio de intersección de ocio, cultura y comercio.

¿Cómo puede, entonces, posicionarse la escuela en este nuevo escenario cultural?... Desde luego, su potencia instrumental y metodológica no es comparable, pero su carácter universal abre una indudable posibilidad (y un ineludible *deber*<sup>38</sup>) de:

1. Orientar a la *ciudadanía* en sociedades estructuradas, sobre todo, por *actividades simbólicas*.
2. Garantizar que el conocimiento no se convierta en *artículo de consumo*, sino en una *herramienta para interpretar y transformar la realidad*.
3. Trabajar desde las culturas infantiles y juveniles, con las familias y otras instituciones socializadoras, para develar como las personas y los colectivos son sometidos<sup>39</sup> por determinadas *políticas de representación*.
4. Evitar el desbordamiento de la *escuela* por esta nueva demanda, contribuyendo a renovar el sentido de una de las pocas *instituciones públicas visibles* que quedan en las *sociedades postmodernas*.

Ello supone la inmersión en un verdadero proceso de **alfabetización audiovisual** que nos dote de herramientas para utilizar críticamente la información y amplíe el concepto de *alfabetización* tradicional para permitirnos *manejar* (y no “ser manejados” por) *la cultura audiovisual*.

Esa alfabetización audiovisual debe:

1. Dirigirse hacia el *desarrollo de la autonomía crítica*<sup>40</sup>.
2. Introducir constantemente el nivel de *análisis ideológico*.
3. Orientarse desde el objetivo de la *desnaturalización*<sup>41</sup> de las *representaciones audiovisuales*.

Se constituye, pues, como proceso de *deconstrucción* del *mito* de la identidad entre la *realidad* y su *representación audiovisual*, exigiendo una cuidadosa *recontextualización de los problemas abordados*<sup>42</sup> para devolverles su complejidad y develar las *políticas de representación* implicadas.

El cine, en concreto, ofrece un medio excelente para estos propósitos al contemplarse como un *texto cultural para ser reescrito* a partir de:

1. La adquisición de conocimientos sobre la narrativa audiovisual y el lenguaje de la imagen (fija y en movimiento).
2. La denuncia de lo estereotipado, el rescate de lo silenciado y la devolución de su complejidad a lo silenciado.
3. La decodificación y remodificación de películas como *textos culturales*<sup>43</sup>.

4. La constitución de una *contranarrativa* enfrentada al clasismo, sexismo, racismo, etc. detectados en las *políticas de representación* manifiestas en las películas.

En conclusión, se trata de utilizar el análisis del cine, como *medio de consumo masivo*, para llegar a cuestionar las propias experiencias como *audiencia cinematográfica*, examinando críticamente nuestros patrones como consumidores fílmicos y el modo en el que “invertimos” afectivamente en ello.

Se trata ni más ni menos que de potenciar una *práctica de la buena comunicación* en la que cada receptor se convierta también en emisor con un *mensaje ciudadano* capaz de imponerse a las *limitaciones de acceso a los canales* y a la *proliferación de los ruidos* al servicio de *intereses de dominio*.

*Ver cine y analizar cine para hacer cine como propuesta de acción ciudadana.*

O lo que es casi lo mismo: profundizar en las identidades entre las condiciones de posibilidad del lenguaje cinematográfico y las condiciones psicofisiológicas y sociales de la vida humana.

## Referencias bibliográficas

- APARICI, R. (Coord.)(1996): **La revolución de los medios audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías.** Madrid, La Torre.
- APARICI, R- MARÍ,V.M. (Coord.)(2003): **Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio.** Madrid, UNED.
- ARRIETA, J.J.- FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I - ALVAREZ, J. (1995): “**El espacio de la Educación para el desarrollo en el marco de la LOGSE**”.. AA.VV.: **Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con Jóvenes.** Madrid. ACSUR- Las Segovias: 167- 184.
- ARRIETA, J.J.- FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (1997): “**¿Ciudadanos del mundo?. Los nuevos retos de la Educación para la Emancipación y el Desarrollo**”. En AA.VV.: **Educación, Desarrollo y Participación Democrática.** Madrid, ACSUR-Las Segovias: 139-147.
- AA.VV. (1995): “**Cine, Año 100. Guía para el uso del cine en la escuela**” en **Cuadernos de Pedagogía, 242.** Madrid, Diciembre.
- BARTHES, Roland (1963-1974): **La aventura semiológica.** Barcelona, Paidós, 1974.
- CASTIELLO COSTALES, Chema (2001): **Huevos de serpiente. Racismo y xenofobia en el cine.** Madrid, Talasa.
- CASTIELLO COSTALES, Chema (2006): **Los parias de la tierra. Inmigrantes en el cine español.** Madrid, Talasa.
- ESCÁMEZ, J. (Coord.) (1996): **Cine y valores.** Madrid. Fundación de Ayuda a la Drogadicción.
- FERNÁNDEZ DEL CASTRO, José Ignacio (1998): “**El papel de la solidaridad en la Educación para el Desarrollo. Más allá de la tolerancia formal**”. En AA.VV.: **La cultura de la solidaridad.** Madrid, ACSUR-Las Segovias: 109-121.
- FERNANDEZ DEL CASTRO,J.I. (2000): “**El reto de educar en valores**”. En **Trabajadores de la Enseñanza (Suplemento de Asturias), 209.** Madrid: 2.
- FERNANDEZ DEL CASTRO,J.I. (2003): **Educar para la No Violencia bajo la alargada sombra del 11 de Septiembre: Alteridad cultural, estrategias de demonización y mundo árabe** (Monográfico). **TE, Trabajadores de la Enseñanza (Suplementu Asturias).** Madrid, Enero.
- FERNANDEZ DEL CASTRO,J.I. (2004): “**Paz y Nuevas Tecnologías: ¿Hacia dónde vamos?**”. En **Trabajadores de la Enseñanza (Suplementu Asturias), 249.** Madrid, Enero: 12-15.
- FUEYO GUTIÉRREZ, M.A.- FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (1999): **La construcción del Imaginario del Sur en el Norte.** Gijón, Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular.

- FUEYO GUTIÉRREZ, M.A.- FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (2001): “**Epílogo: El cine como imagen diversa de la alteridad**”. En Castiello: **Op.Cit.**: 157-163.
- GIROUX, H.A. (1996): **Placeres inquietantes** (Barcelona, Paidós).
- GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996): **El cine en el universo de la ética. El cine-fórum**. Madrid, Alauda-Anaya.
- GRUPO DE ASESORAMIENTO DIDÁCTICO (GAD)(1996): **Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes**. Barcelona, Octaedro.
- INNERARITY, Daniel (2004): **La sociedad invisible**. Madrid, Espasa Calpe.
- MARTINEZ SALANOVA, E. (2002): **Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine**. Huelva. Grupo Comunicar Ediciones.
- MORRIS, Charles (1938): **Fundamentos de la teoría de los signos**. Barcelona, Paidós, 1971.
- MUÑOZ, J. (Coord.) (1998): **La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana**. Barcelona. Ariel.
- PABLOS PONS. Juan de (1980): **Cine didáctico. Posibilidades y metodología**. Madrid, Narcea.
- PABLOS PONS. Juan de (1986): **Cine y enseñanza**. Madrid, CIDE.
- ROMAGUERA, J.- RIMBAU, E.- LORENTE, J.- y SOLÀ, A. (1989): **El cine en la escuela. Elementos para una didáctica**. Barcelona, Gustavo Gili.

### Algunas referencias en la red

- <http://www.auladecine.com/quees.html> ☞ Sitio web con las propuestas didácticas, recursos, materiales y enlaces de “Aula de Cine” (ADC).
- [http://www.educacionenvalores.org/breve.php3?id\\_breve=177](http://www.educacionenvalores.org/breve.php3?id_breve=177) ☞ Tutorial sobre recursos y programas que usan específicamente el cine para la Educación en Valores.
- [http://www.fad.es/contenido.jsp?id\\_nodo=51](http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=51) ☞ Sitio web específico de “Cine y Educación en Valores” de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- <http://www.irudibiziak.com/> ☞ Sitio web del Programa de “Cine en la enseñanza” (Educación en valores, para la salud y de prevención de las drogodependencias) de Irudi Biziak.
- [http://www.sodepaz.org/prismadelsur/material\\_didactico.htm](http://www.sodepaz.org/prismadelsur/material_didactico.htm) ☞ Propuestas de Sodepaz sobre educación audiovisual centrada en el cine como núcleo para la reflexión sobre el desarrollo, los derechos humanos, el racismo, etc.
- <http://www.uhu.es/cine.educacion> ☞ Tutorial sobre “Cine y Educación” del sitio web “Aula creativa” (Grupo Comunicar).

### Notas

1. Como muy bien apunta Daniel Innerarity (2004) en un afortunado ensayo que obtendría el *Premio Espasa*.
2. Cada persona es hombre o mujer, rural o urbanita, rica o pobre, solidaria o egoísta, tolerante o intransigente, tradicionalista o innovadora, simpática o taciturna, ... La orientación de sus comportamientos es la resultante compleja de ese conjunto multidimensional casi infinito y, en una sociedad cada día más compleja, la primacía de unas dimensiones sobre otras se manifiesta, con frecuencia, de forma diferencial en distintos espacios y tiempos.
3. Que alimentara el preámbulo de la tradición filosófica de difusión griega con la controversia entre Sócrates y los sofistas.
4. Y, en general, del mundo económicamente desarrollado.
5. Los valores sería relativos a cada cultura, a cada sociedad histórica concreta, a cada persona...
6. Bajo las formas más perversas de una **globalización económica** legitimada por el discursos del **pensamiento único** y camuflada bajo los afeites de **lo políticamente correcto**.
7. Con valores “sacralizados” desde instancias políticas y/o religiosas.
8. Paradójicamente celebrados por muchos *pensadores postmodernos* como una manifestación de *pensamiento débil* frente a la presión de la *racionalidad hegemónica*.

9. Donde los valores se consideran meras **convenciones** resultado de unas u otras formas de **consenso**.
10. Por ejemplo, el **neoconstitucionalismo** de buena parte del pensamiento político "oficial" español que acaba por reinterpretar la Constitución como una suerte de *libro sagrado de los valores patrios* donde ya nada puede ser revisado (ni siquiera, por supuesto, los propios mecanismos previstos para su revisión).
11. Económica y, por extensión, políticamente.
12. Sin que resulten desdeñables sus conexiones con otros, como la **libertad**, inevitablemente ligada, en el ideal ilustrado, al "¡atrévete a saber!" kantiano o a una mitificada concepción del **progreso**.
13. Más allá, por supuesto, de la mera posesión de un documento de identidad que derive la constitución de la persona como sujeto de derechos y deberes administrados por unos poderes públicos instituidos como Estado sobre un territorio geográficamente delimitado.
14. Claramente diferenciada de la versión griega "oficial", donde se es "ciudadano" no sólo por oposición al "esclavo", sino sobre todo a los "metecos", y quienes afirman su "cosmopolitismo" (omo los sofistas) pueden resultar sospechosos.
15. Kant llega a intentar justificar, por ejemplo, que el *deber de decir siempre la verdad* es absolutamente *universal e incondicionado*, incluso cuando sabemos que es un asesino el que nos pregunta por la ubicación de la persona que quiere asesinar. Estos excesos universalistas comenzarán a ser corregidos por los que Paul Ricoeur llamó "filósofos de la sospecha": Marx, Nietzsche y Freud.
16. De la que, en el fondo, participa Marx (frente al **Elogio de la pereza** de su pariente político Lafargue) pese a los matices críticos introducidos por el concepto de "alienación".
17. Donde los capitales circulan libremente y las empresas, gracias a la implantación de nuevas tecnologías, localizan y deslocalizan sus plantas sin mayores restricciones, pero las personas, aún cuando son mano de obra necesaria, encuentran mil barreras para sus movimientos y reconocimiento.
18. Los movimientos sociales organizados e, incluso, como propone Kneale, las instituciones económicas del sector privado.
19. En un mundo básicamente injusto donde el 20% de la población mundial disfruta del 80% de la riqueza, mientras el 80% restante apenas sobrevive con el 20% de los recursos.
20. En pleno repliegue del **Estado-nación** como forma de organización política, bajo las presiones, por encima, de entidades supranacionales constituidas como *reguladoras de "mercados de seguridad"*, y, por debajo, de brotes de diversos *imaginarios de identidad colectiva* que proporcionan *seguridad personal* (tradicción, reconocimiento,...) Pero, sobre todo, arrollado, en cuanto a la toma de decisiones relevantes para la ciudadanía, por los inmensos *poderes económicos transnacionales*.
21. No sólo por la presencia de **culturas** diversas, en sentido estricto, que conviven en un mismo espacio social; sino también, y sobre todo, porque el incremento de la complejidad de nuestras sociedades ha multiplicado la presencia en las mismas de **subculturas** (masculina/ femenina, urbana/ rural, burguesa/ obrera, etc.) y **contraculturas** (grupos de choque social, colectivos alternativos, etc.).
22. Implícito en el propio concepto de **integración escolar**.
23. Frecuentemente empleado por los movimientos políticos fascistas.
24. De variopinta envidia y perspectiva.
25. Ligado a la voluntad subjetiva de "bienintencionados francotiradores" de la eufónica transversalidad.
26. Ligado a los "días de..." y jornadas culturales.
27. Vinculado a la "asepsia del espacio escolar", ajena al conflicto real que los demanda.
28. Entre las legítimas presiones "normalizadoras" de la Administración educativa (**macrocontexto**) y las comprensibles demandas subjetivas (**microcontexto**).
29. En una "armonía preestablecida" fruto bien de un **iusnaturalismo** más o menos confeso, bien de un proceso de *sacralización del consenso* (tan frecuente en algunas posiciones actuales de *inmovilismo constitucionalista*).
30. Tan potenciadora del **pensamiento divergente** como del **convergente**.
31. Tendentes a una *reconstrucción escolar del currículo* desde una perspectiva **globalizadora** capaz de elaborar respuestas de conocimiento y acción tan *complejas* como la propia *realidad* desde y ante la que se sitúan.
32. Básicamente *institucional*, con la *escuela* como uno de los **núcleos normativos** fundamentales.
33. Básicamente vinculada a la *dialéctica individuo-sociedad* y al consiguiente proceso de (re)construcción *valorativa del mundo* en confluencia con *imaginarios alternativos* frente a las *cosmovisiones dominantes*.
34. Limitación del trabajo al mero *intercambio de percepciones* desde la producción de empatía, dirigido hacia una conformación *impermeable* de la *voluntad individual* como única fuente de *normatividad*.
35. Limitación del trabajo a la mera *reproducción de verdades* desde una "sacralización de fuentes", dirigida hacia una conformación *incuestionable* de las *normas y criterios positivos para la acción*.
36. Por las necesidades del análisis de la propia realidad compleja (representada) ante la que nos situamos.
37. Educación para la Ciudadanía, Ética, Ciencia, Tecnología y Sociedad, Filosofía...
38. Acorde con sus orígenes *ilustrados* y *emancipadores*.
39. En una verdadera **opresión globalizada**.
40. Entendida no como una suerte de *voluntad buena quintaesenciada*, sino como la *resultante dialéctica* (definitiva pero continuamente revisable) de la *confluencia de heteronomías reconocidas*.
41. Mostrando, precisamente, su carácter de **representación** y no de mero *reflejo objetivo de la realidad*.
42. Analizando las películas como *textos culturales* interrelacionados.
43. En distintos niveles de la producción: guión, escena, secuencia, película...

# ■ INFANTILIZACIÓN Y CIUDADANÍA

*Carlos López*

*Profesor de Historia y Geografía. CPR de Gijón*

*carloslo@educacastur.princast.es*

La deriva hacia la infantilización de muchos procesos de subjetivación en nuestro sistema educativo ha pasado a ser un tema nuclear, no solamente porque haya autores, como Raimundo Cuesta<sup>1</sup> y otros como Sloterdijk<sup>2</sup>, que han señalado el fenómeno de la infantilización creciente de nuestros sistemas educativos a propósito de una crítica que las derechas educativas, -neoconservadores y neoliberales-, han lanzado para deslegitimar el entramado de reformas pedagógicas, sino también porque podemos constatar las consecuencias de este fenómeno en nuestros espacios escolares y sobre todo en algunos espacios ciudadanos.

Mientras que en el texto de Sloterdijk se hace una denuncia del “panem et circenses” habitual en el menú de los sistemas educativos europeos y él pregona un cínico regreso a los textos sagrados griegos, en el de Cuesta, que se mueve en las antípodas del anterior, se demuestra la creciente infantilización del sujeto educativo mediante la crítica comparada de la reducción de las responsabilidades sociales y ciudadanas en el paso del sistema elitista y minoritario de educación del XIX al sistema de educación de masas actual, tanto en las edades escolares como en las edades penales. Su tesis, elaborada a través de un estudio de largo alcance con el instrumental del “modo de educación” aplicado a los enfoques economicista, ideal-progresista y culturalista, se resume en que la mayor educación, -más informada, más global, con más recursos tecnológicos y utilitaria- se corresponde con una menor responsabilidad de los sujetos escolares. Alucinante y paradójico.

Pero esto no es un asunto teórico, -académico- sino también ciudadano, visible casi todos los días en las puertas de nuestros centros escolares, cuando una vez que la titulación escolar ha perdido su prestigio como mecanismo de ascenso social, las familias expresan sin tapujos tópicos tan manidos como “lo fundamental es que mi niño esté contento”, “no hace falta que le enseñen nada en el colegio”, ... “para lo que le enseñan, ...”, “se trata de que jueguen”, “la educación es como un juego, “nada mejor que la risa, la espontaneidad” o “la mayor parte de los contenidos escolares no sirven para la vida”, “tenemos que limitarnos a lo básico” , en resumen, sobre todo que sean felices; cabe incluso la desescolarización propuesta por grupos profesionales comunitaristas.

A este imaginario social del “niño feliz” se ha construido una ciudad ideológicamente adaptada donde se privilegian los espacios permanentes de juego, con bibliotecas sencillas reducidas a lo mediático, donde los niños no necesitan sentarse, sino tumbarse en las alfombras o en las chaiselonge: la lectura se hace con cascos y así no es preciso esforzarse porque una imagen vale por mil palabras.

Y, porque la imagen se come toda la cultura, y en su casa hay tantas teles como espacios, este sujeto que se había acostado niño un buen día se despierta adolescente vestido con la capacidad de experto en la imagen, casi director de cine, y todo ello sin haber dado un palo al agua de las gramáticas de la estética.

En resumen, que todo resulta ser una alegría, un don de los dioses, como si de niños-buda se tratara. Y por supuesto, nada de filosofía, nada de problemas plastas, y ante todo reverencia y comprensión que los adultos les debemos para los momentos previsibles e inevitables de sus transgresiones, porque todos somos humanos y el “nada de lo humano nos es ajeno” resulta un acomodo cínico imprescindible. Arte

performativo y educación son ahora lo mismo en una aplicación consumada del sueño postmoderno de Lyotard<sup>3</sup>. La escuela tradicional, es decir, la escuela nacida en la modernidad, la escuela del esfuerzo, de la disciplina es un obstáculo total, es regresiva, debe ser modificada o sacrificada a favor de un espacio de niños, para niños y por niños. Definido a grandes rasgos el idealismo de la escuela como ciudad feliz, se podrá alimentar a lo largo de su crecimiento.

Una reflexión crítica sobre este asunto la ofrece la socióloga Julia Varela<sup>4</sup> cuando a propósito de la LOGSE critica el despliegue de las pedagogías psicológicas como claves dominantes en la construcción del sujeto, basadas en el narcisismo y que persiguen por encima de todo la felicidad, el esfuerzo mínimo y la responsabilidad delegada. Como desde este enfoque la educación se convierte en una performance “psicopedagógica”, en una risa permanente, en un espacio de felicidad, ... no hay lugar para la disciplina, para el esfuerzo, para los procedimientos intelectuales de la investigación, de la sospecha ante la indeterminación, ya no es necesario poner orden en el caos mediático de internet, porque la expresión “es lo que hay” se convierte en la explicación mágica del pensamiento en adaptación o genuflexión permanente y, por lo tanto, sin cargas, líquido y flexible. En resumen que ya no hace falta ni pensamiento, ni ética, porque son un obstáculo para la performance continuada de la educación según este modelo.

Sin embargo, pasados unos años, los niños de esa ciudad -las niñas han permanecido invisibles-, han crecido y si antes eran un cielo ahora son, además, adolescentes deslumbrantes, que se expresan con sinceridad y rotundidad dogmáticas, nos invaden con “ideas felices” y pueden jugar con el fuego de los dioses sin quemarse, como Tarantino angelical.

Pero como nada de lo humano nos es ajeno y la violencia también existe, es más, la cultura occidental es instalación violenta del capitalismo de ficción (Debord), y nadie mejor que Tarantino para expresarlo, han pasado sin solución de continuidad del limbo de la felicidad de la ciudad de los niños para desarrollar su modelo de gestión del mal.

Este sujeto deslumbrante, mitómano e idealista, absolutamente machista<sup>5</sup>, experto en viajar por los espacios virtuales o por los desiertos de lo real (Matrix) ha encontrado un filón para expresar su drama existencial en el cine de violencia, cuya obra estrambótica son las películas “snuff”, aquellas donde se tortura, se viola y asesina con el único objetivo de registrar estos hechos por algún medio audiovisual, -retomando la estética más sangrienta del body art-, como un acto más de la gestión del mal inevitable, y cuya irracionalidad se ha transformado en un mito moderno, estudiado por Román Gubern.

Para despejar dudas de lo que se quiere decir, baste un ejemplo consumado, que es el de los festivales de cine bruto y “gore”, de culto a la violencia de todo tipo, ... a la mierda, a follar, a la eyaculación, pedos y corridas, etc., y de cantos, en paralelo, a la eterna “adolescencia” deslumbrante de sujetos infantilizados, que el sociólogo Javier Elzo, define como “adultescentes”.

No es un tema baladí porque quienes organizan esto son muy conscientes de que, “el cine y la moda son ambos mecanismos de producción del imaginario social, de formas públicas de fantasía y también mecanismos para la estructuración del deseo del público a través de la representación”<sup>6</sup>.

Así, una vez que los niños han crecido y que su adolescencia se puede extender sin problemas desde los 14 a los 35, se constata la infantilización de la juventud prolongándola al futuro indefinido. Téngase en cuenta que esta prolongación es un fenómeno urbano específico de la “ciudad de los niños”, no del mundo rural, donde el trabajo, la vida y la muerte son hechos cotidianos, las vacas y las gallinas son reales, inexistentes, sin embargo, en el mundo de la “ciudad de los niños”, donde los huevos se hacen en las fábricas, como los plásticos y, en general, todo se extrae de una máquina, como los chuches, envueltos en muchos colores. Esta prolongación de la infancia fagocita la construcción de la biografía juvenil, como anota Gil Calvo respecto del “osito de peluche que sirvió al bebé para olvidar a la mamá”<sup>7</sup>; y que como explica Jordi Costa, ilustrado defensor de esta comedia cinematográfica adultescente, cerebro intelectual en el Festival de Cine de Gijón, y crítico cinematográfico de “El País”, este sujeto, eternamente joven e infantil, se encarna en un personaje marginal, el “nerd”, que “conjuga su inmadurez en el futuro indefinido”, “que tiene todos los números para ser golpeado en el patio del instituto, -dice Jordi Costa-, “que se nutre de fast-food”, “que es sedentario, onanista y poco articulado”, pero que alberga en su



interior una agresividad potencial que puede propiciar su redención”, y “puede dominar el mundo como Bill Gates y George Lucas”, y “que está dominando y definiendo la cultura del nuevo milenio”<sup>8</sup>. Lo real supera en mucho la ficción del personaje y del drama de Ignatius en “**la conjura de los necios**”.

La psicopatológica de este personaje está perfectamente retratada en el estudio de Guillermo Rendueles en el apartado “Ermitaños y nerds” de su libro, donde recoge un texto autobiográfico excepcional:

*“Hoy en día cualquiera puede sacar una carrera o tener novia o dinero. Lo bueno es ser como Bill Gates y ver por dónde va el futuro y no lo que piensa mi familia (...). A mi no me importan lo que piensen los demás sino desarrollarme yo. ... ¿Dónde esta el límite entre aficción y adicción?. Todo eso son rollos de madres y psiquiatras”.*<sup>9</sup>

La autoconstrucción de este estilo de vida pasa por asumir pautas, significantes, recursos y máscaras que permiten la diferencia y la formal inclusión en un grupo distinto. Su ubicación social nada tiene que ver, por supuesto, con el mundo de la producción, ya que su elemento constitutivo está en relación con el consumo estetizado. Este proceso ya no necesita a la ciudad industrial, burguesa, clásica, tan bien analizada por W. Benjamín en el caso de París, sino espacios virtuales o no lugares, en los que se puede competir mediante el exceso, la fantasía, el espectáculo y la transgresión. Es el espectáculo del “gran hermano”, donde el sujeto, la historia y la metafísica, han perdido las adherencias y cargas de la modernidad, y ahora la transgresión performativa crea al nuevo y auténtico sujeto que se expresa y se rehace en los múltiples discursos de los personajes en que se despliega a través de la red, como formas y estilos de vida.

Una crítica radical de estos postulados desde el lado del feminismo interactivo ha sido elaborada por Seyla Benhabib<sup>10</sup> y en nuestro caso por Celia Amorós frente al feminismo postmoderno de Judith Butler quien desde la teoría “queer” defiende la identidad como construcción performativa.

Algún autor, como Chaney<sup>11</sup> explica que la publicidad y la distinción por la moda son el mecanismo que produce una forma de inclusión ilusoria, una especie de nueva ciudadanía, virtual, momentánea, una suerte de instalación ciudadana, generada en determinados espacios o eventos, –los “malls” o parques comerciales elegantes, los festivales de cine exclusivo, etc. etc.–, que crean la ilusión de la distinción que coopta a los visitantes mediante la ficción del carnet de la diferencia. En esto mismo insiste Bauman en “La modernidad líquida”.

Debe señalarse que en esta degradada “ciudad de los niños”, al contrario de lo que se pretendía, el machismo, el incremento de la conflictividad y la violencia escolares, el acoso y la desigualdad entre hombres y mujeres no han desaparecido, sino que se ha incrementado y por ello se siguen demandando nuevas soluciones que superan ya a las medidas clásicas de atención a la diversidad que se han desarrollado en educación. Casi todo es distinto, pero algo ha ido a peor.

Finalmente, en lo que atañe a la intervención escolar sobre la educación en valores, en lo biopolítico, en el consumo y en la salud, no conviene olvidar que las “reformas” del 96, impulsaron un expurgo del currículum nacido de la LOSGSE, –el currículum de las transversales– y que puede ser reparado ahora, no sólo desde la puesta en práctica de una minúscula asignatura sobre la **educación de la ciudadanía**, sino con otros contenidos en Sociales de la ESO, –donde se habla de la feminización de la pobreza, asunto puesto de relieve entre otras por la socióloga Saskia Sassen<sup>12</sup>. Se abre así la posibilidad de abordar temas centrales para el desarrollo de una ciudadanía crítica, como los relativos a la identidad personal, a la discriminación hombre-mujer, a los derechos humanos y teorías éticas, a las políticas y problemas sociales– independientemente de las soluciones horarias y de la caracterización de la propia asignatura ante la que el gremio de los filósofos se ha situado en general con encono y defensa territorial.<sup>13</sup>

Quizás sea más razonable alguna posición como la de José Antonio Marina en el sentido de que no se trata de un problema filosófico sino social, ético y político y ante ello valen la filosofía, pero también otras fuentes como la sociología, la política, la crítica feminista, etc. Posición cercana a esta es la Bauman en su libro “Comunidad”.

Vistas las derivas de esta situación compleja y asumidos por una parte el desparpajo del discurso neoconservador, y por la otra, los límites del discurso pedagógico universitario, comprensible sólo para

la “inteligencia académica”<sup>14</sup>, es obligatorio tener en cuenta que repensar los mitos, tópicos y proyectos no significa marginar la ilusión. Estamos hablando de mitos como el machismo, fraguado y cementado con aluminosis en los códigos disciplinarios, pero también de los tópicos del idealismo progresista que Cuesta analiza en su texto.

Hacer un proyecto de ciudadanía con una dosis de ilusión quiere decir organizar el pesimismo desde una mirada realista en la encrucijada de la necesidad y el deseo, aprovechando las brechas que ofrece el currículo y la didáctica crítica.

## Referencias bibliográficas

- Benhabib, Seyla: *El ser y el otro en la ética contemporánea*. Gedisa.
- Chaney, David (2003): *Estilos de vida*. Talasa.
- Cuesta Fernández, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados*. Octaedro. Barcelona.
- Gil Calvo, Enrique: *Nacidos para cambiar*. Taurus.
- Lyotard, F. (1979): *La condición postmoderna*. Edcs. Cátedra.
- Rendueles Olmedo, Guillermo: (2004): *Egolatría*. Oviedo. KRK.
- Sassen, Saskia (2003): *Contrageografías de la globalización: género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*.
- Sloterdijk, Peter: *Normas para el parque humano*. Siruela. Madrid.
- Varela, Julia: *REVISTA DE EDUCACION* n° 298, de mayo - agosto de 1992.
- Varios (2003): *La edad deslumbrante*. Edcs. Nobel.

## NOTAS

1. Cuesta Fernández, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados*. Octaedro.
2. Sloterdijk, Peter: *Normas para el parque humano*. Siruela.
3. Lyotard, F. (1979): *La condición postmoderna*. Edcs. Cátedra.
4. Varela, Julia: *REVISTA DE EDUCACION* n° 298, de mayo - agosto de 1992.
5. Varios (2003): *La edad deslumbrante*. Edcs. Nobel. Detalles de la portada del libro.
6. Varios: *La edad deslumbrante*. Ediciones Nobel. Pág 71.
7. Gil Calvo, Enrique: *Nacidos para cambiar*. Taurus. Pág. 107.
8. Tal cual en “La edad deslumbrante”, pág. 69.
9. Rendueles Olmedo, Guillermo: (2004): *Egolatría*. Oviedo. KRK.
10. Benhabib, Seyla: *El ser y el otro en la ética contemporánea*. Gedisa. Ver especialmente el capítulo 7.
11. Chaney, David (2003): *Estilos de vida*. Talasa.
12. Sassen, Saskia (2003): *Contrageografías de la globalización: género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*.
13. La Nueva España: Opiniones de Savater, Adela Cortina y Gustavo Bueno. 20 de marzo de 2007.
14. Appel, Michel W.: “Argumentando contra el neoliberalismo y el conservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación” en *Conciencia-Social*, número 7. Sevilla , Diada, 2003. Página 113.

# ■ CINE EN LA ENSEÑANZA

## Un recurso para la educación para la salud

*Valentín García Santos*

*Jefe de Programas Educativos de la Fundación Municipal de Servicios Sociales*

*Ayuntamiento de Gijón*

*promocionsocial.fmss@gijon.es*

Si una persona nacida en Gijón, volviese a visitarla después de cuatro décadas, sin duda que se encontraría con una ciudad profundamente transformada y es muy posible que le llamase la atención la ausencia de las tradicionales salas de cine (Arango, M<sup>o</sup> Cristina, Robledo, Goya, Avenida, Roma, etc..) que han pasado a engrosar la historia local. Durante algún tiempo aparecieron agrupadas pequeñas salas (multicines), cuya experiencia ha sido tremendamente desigual, con paulatinos cierres y con la triste realidad de lo que es hoy la oferta para la ciudad. En esta historia, no podemos hacer abstracción de los actuales modelos de disfrute del ocio, bastante distintos de aquella época. Aún así, en la ciudad se ha afianzado un exitoso festival y desde algunas instituciones nos hemos atrevido a poner en marcha programas educativos, en los que el cine es un elemento clave, como el caso del “Programa de Cine en la Enseñanza. Educación para la Salud”

Inicialmente, el Programa se inscribe en la oferta del Plan Municipal sobre Drogodependencias que impulsa la Fundación Municipal de Servicios Sociales.

Su marco teórico contempla **modelos conceptuales de comportamiento de iniciación al consumo de drogas.**

Sobre esto cabe señalar que la variedad de factores que favorecen el abuso de sustancias tóxicas, la etiología de las drogodependencias recoge dos modelos conceptuales de la iniciación del adolescente en las toxicomanías y desde cuya perspectiva el consumo se conceptualiza como algo que se aprende, como la consecuencia de la compleja interrelación de factores personales del entorno social.

Orientación teórica

Hay dos respuestas por parte de los adolescentes:

### **1. El modelo de hacer frente**

Sugiere que algunos adolescentes pueden comenzar a fumar, beber o consumir otras drogas como un medio de enfrentarse a un fracaso, a la ansiedad o como alternativa de algún objetivo deseado pero no alcanzado. Por ejemplo, adolescentes que no van bien desde el punto de vista académico pueden empezar a consumir drogas como un medio alternativo para alcanzar notoriedad, consideración social o autoestima.

Desde este punto de vista, hay una motivación interna o intrapersonal para introducirse en ese consumo.

### **2. El modelo de influencia social**

Desde la perspectiva de este otro modelo, hay una motivación externa o interpersonal para entrar en el consumo de sustancias tóxicas, como el tabaco, alcohol y otras drogas es el resultado de un proceso de influencia social que comprende la repetida exposición a grandes modelos que se com-

portan así (por ejemplo, hermanos mayores, adultos con influencia, compañeros, personalidades famosas).

Un segundo tipo de influencia social proviene de la capacidad seductora de estilos de vida hedonistas en general y las atractivas incitaciones de la publicidad, particularmente en lo que afecta al tabaco y bebidas alcohólicas.

En todo caso los adolescentes, como cualesquiera individuos, tienen respuestas diferentes a estas influencias según las características de su personalidad. Investigaciones de psicología social indican que las personas que con más frecuencia sucumben a estas influencias son las que tienen baja autoestima, poca confianza en si mismas, escasa autonomía personal, alto grado de ansiedad y bajo autocontrol. (Bandura,1969; Rotter,1972)

Frente a esto hay dos **modelos de prevención que inspiran el programa que son los siguientes:**

## 1. El modelo de influencias sociales o psicosociales

El modelo considera la existencia de tres factores de riesgo imprescindibles de considerar en el desarrollo de programas preventivos efectivos ( Perry y Kelder, 1992):

- Factores de riesgo del ambiente
- Factores de riesgo de la personalidad
- Factores de riesgo de tipo conductual

El ambiente social es de gran importancia ya que el consumo o no de drogas se produce en un concreto ambiente social con unos parámetros de comportamientos que pueden o no facilitar dicho consumo.

Pero el ambiente social no lo es todo. Distintos estudios han demostrado que el consumo de drogas cumple distintas funciones para los adolescentes que las prueban inicialmente. Son un modo de desafiar la autoridad paterna y la autoridad social, son una forma de transgredir las normas de los adultos. El adolescente está en una edad crítica por sus conflictos consigo mismo ,con sus padres, con sus amigos y con el sistema social. La autonomía y la independencia son valores claves para el/la adolescente.

## 2. El modelo de habilidades generales

Este modelo parte de que es necesario entrenar a los jóvenes en habilidades generales para la vida más allá de entrenarlos en habilidades específicas para rechazar el ofrecimiento de las distintas drogas. Su objetivo es facilitar el desarrollo integral de la persona.

Enseña a los escolares habilidades cognitivo-conductuales para:

- mejorar la autoestima
- aumentar la autonomía
- manejar situaciones generadora de ansiedad
- comunicarse de forma efectiva
- mantener relaciones personales
- tener una asertividad adecuada

El objetivo último radica en propiciar que el alumnado adquiera un conjunto de criterios y un cuadro de valores tales que le permita distinguir y priorizar los aspectos positivos de las cosas

### Objetivo general

A la luz de todo lo anterior el Programa pretende contribuir al desarrollo y consolidación en los y las adolescentes del último curso de ESO y también en primero de Bachillerato.

En general se pretende:

“Desarrollar estrategias que permitan enfrentarse en positivo a los problemas y encontrar la propia identidad en el ejercicio de la libertad valorando el desarrollo de la autonomía personal así como

aprender a enfrentarse a los temores que impiden nuestro crecimiento como personas superando prejuicios y estereotipos y así facilitar su desarrollo integral como personas independientes, responsables, racionales, autocríticas y autónomas, es decir , no dependientes”

## **Balance**

A mi juicio, partíamos, pues, con una sólida base para impulsar el programa, pero dados los destinatarios era impensable hacerlo sin la opinión de los docentes, tras las necesarias `presentaciones y reuniones (en donde ha jugado un papel clave el Centro de Profesores y Recursos) había una opinión bastante mayoritaria de los tutores de los centros educativos, en desarrollarlo.

Para la puesta en marcha del Programa se han tenido en cuenta algunas consideraciones.

En primer lugar, el cine es para la población en general y especialmente para la juventud un espectáculo de marcado carácter lúdico. Por tanto, la predisposición anímica de los escolares es, como se desea, positiva y proclive a la participación durante y después del visionado de cada película.

El mecanismo de identificación/rechazo que en cualquier espectador promueve una película, se traduce en un cúmulo de sentimientos y emociones que suponen un acercamiento de primer orden a los temas que deseamos que se traten más tarde en las aulas.

Es importante subrayar que se trata de ver las películas en una sala de cine (o similar) y no en otro medio de carácter más doméstico que, por su cotidianeidad, resta atractivo inicial a la propuesta. No es ocioso decir que las películas programadas, que son seguidas con atención y emoción por los alumnos a través de la gran pantalla, no hubieran conseguido captar su interés, por deficiente calidad e impacto de imagen y sonido, si se les hubiera ofrecido en otro soporte

Este Programa se viene desarrollando en las aulas de los centros escolares del Municipio de Gijón desde el curso escolar 2002/3, previa inscripción al principio de cada curso, a lo largo de este tiempo se han:

- desarrollado 4 programas diferentes a lo largo de otros tantos cursos escolares
- proyectado 20 largometrajes
- elaborado 20 unidades didácticas para profesorado y alumnado
- atendido a 6.181 participantes a lo largo de los 4 programas
- realizado 82 sesiones cinematográficas.

En estos momentos se ha finalizado el programa correspondiente al curso escolar 2006/7

A lo largo del curso escolar se proyectan 5 películas, así pues, en el año natural 2006 se proyectaron 5 sesiones, 3 pertenecientes al curso escolar 2005/6 y dos pertenecientes al curso escolar 2006/7, pero lo que a nuestro juicio mantiene la alta valoración del Programa es la activa implicación de los profesores con el mismo, tanto en las actividades didácticas posteriores a las películas, que sin su tutela sería inviable, como en la colaboración de encuestas, seminarios...

Es de destacar la importancia que para el éxito del Programa tiene el que dentro del contexto escolar se disponga de un Programa de Educación para la SALUD debidamente asumido por el conjunto del profesorado y debidamente integrado tanto en el proyecto educativo como en el proyecto curricular correspondiente.

La incorporación y desarrollo de un programa de Educación para la salud en el Centro, asumido como una línea transversal y con concreciones diversas, completado con el programa que se propone, potencia el desarrollo del objetivo propuesto.

Esta actuación sistemática se enriquece cuando más allá del comentario ocasional motivado por la asistencia a la proyección de la película, se dedican tiempos estructurados, continuados en el tiempo y analizados desde distintos puntos de vista por personas adultas significativas como son determinados profesores y profesoras en un centro de secundaria

## Recursos y materiales

El equipo didáctico de IRUDI BIZIAK -Asociación con la que se convenia el Programa- elabora para cada película las unidades didácticas del alumnado y las guías del profesorado que constituyen el material de trabajo básico tras el visionado de las películas para el trabajo de aula, son pues herramientas de trabajo para facilitar la actividad del profesorado y alumnado.

Cada Unidad Didáctica se hace cargo de unos objetivos enmarcados dentro del objetivo general y se estructura en las siguientes secciones:

- Cuadro sinóptico
- Flashback
- Seleccionando escenas
- Actividad de cierre

Guías del profesorado. Son para el profesor/a el complemento de las Unidades Didácticas del alumnado y su contenido incluye:

- Objetivos didácticos específicos. que se persiguen con la unidad didáctica y su encuadre en el objetivo general
- Pautas de Itinerarios didácticos en función de la disponibilidad de tiempo( horas lectivas) o del enfoque educativo por el que se ha optado.
- Hay otros recursos complementarios como la página web.

## Padres y madres

Desde el primer momento, fuimos conscientes de la importancia de abrir el programa a todos los agentes de la comunidad escolar, por eso ya desde el curso2003/4 se vienen desarrollando sesiones gratuitas para padres y madres de los alumnos asistentes y, se mantiene una estrecha colaboración con la Federación de padres, con el fin de hacerlos partícipes de objetivos y metodología, con ello pretendemos:

- Divulgar entre padres/madres el “ programa en el que participan sus hijos/as”
- Construir un lugar de encuentro para todas las familias en torno a esta actividad
- Dado el importante peso que tiene la familia como modelo y marco de referencia, hacer hincapié en la necesidad de que el discurso que se emite desde su seno sea coherente con los objetivos del Programa.
- Abrir la posibilidad de que esta experiencia común padres/hijos trascienda a las casas y se vea como un ámbito posible de debate e intercambio entre familiares.

## Desarrollo

Los padres acuden en una sesión en horario de 18,30, a ver la película el mismo día que se proyecta para sus hijos. Tanto en la presentación del filme como en las pautas que se entregan a cada asistente, se les indica los temas y aspectos que el filme suscita y se desarrollan en el aula con sus hijos/as.

En el coloquio posterior a la película se dan pautas, orientaciones, se promueve la reflexión necesaria para conseguir la coherencia de discursos que mencionábamos anteriormente

## Datos

Tomando como referencia el año natural 2006, asisten 18 centros escolares, con un total de alumnos de 6.562 y con 313 asistencias de profesores, para tener una visión más global se añade la valoración del curso 2005/6.

Por lo que hace al Programa de padres, en el curso escolar 2003/4 asisten 674, en el 2004/5, en el 2004/5 la cifra fue de 842 y en el curso 2005/6 lo hicieron 775.

## Valoración general del curso 2005/2006

La valoración general del Programa “El Cine en la Enseñanza”, (en la que se incluyen películas proyectadas en el año 2005 al corresponder al Curso escolar 2005/2006) es positiva, aplicándose un Cuestionario de Evaluación al profesorado participante de los 19 Centros educativos que han colaborado y habiendo contestado un total de 14. El 94% del profesorado señala estar muy satisfecho con el Programa y añaden que su alumnado también lo está.

Los resultados principales de la Encuesta resaltan la percepción del profesorado en cuanto a la adecuación de cada película proyectada como instrumento motivador para un posterior trabajo en el aula de los temas reflejados en las mismas, como se puede observar en la tabla adjunta:

### PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ADECUACIÓN DE LAS PELÍCULAS PROYECTADAS EN EL CURSO ESCOLAR 2005/2006

Título de la Película	Muy adecuada*	Bastante adecuada	Poco adecuada	Nada adecuada	No la he visto
“Los chicos del coro”	61,22%	32,65%	4,08%	____	2,04%
“Buscando a Alibrandi”	29,17%	52,08%	14,58%	____	4,17%
“Evil”	34,09%	45,45%	11,36%	6,82%	2,27%
“Sólo un beso”	14,89%	70,21%	10,64%	____	4,26%
“Mi querido Frankie”	29,79%	53,13%	12,77%	____	4,26%

\*Respuesta del profesorado ante la pregunta: “Las películas programadas, ¿Le han parecido adecuadas como instrumento motivador?”

Las películas señaladas como “muy adecuadas” y “adecuadas” que han tenido un porcentaje más elevado han sido “Los chicos del coro”( 93,87%) y “Buscando a Alibrandi” (81,25%).

De los temas planteados en el Programa “El Cine en la enseñanza” el profesorado ha citado con mayor frecuencia como más trabajados en clase, los siguientes: violencia entre iguales (20,69%), racismo e intolerancia (12,93%), familia y relaciones familiares (10,34%), “la mentira y la verdad” (10,34%), las relaciones afectivas (6,39%), la toma de decisiones (6,39%) y la importancia de ser valorado/a (4,25%).

## Corolario

Después, de todo lo comentado, es evidente que el acierto en la selección de las películas por parte de **IRUDI BIZIAK**, se convierte en fundamental, pues es muy importante conseguir enganchar a los alumnos/as para que el trabajo posterior tenga sentido.

Mientras contemos con un número tan significativo de profesores/as implicados con el Programa, hay aval suficiente para seguir.

Si bien, se hizo una experiencia de proyectar las películas en un centro municipal, quizá en un futuro deba retomarse la situación, con compromisos que lo hiciesen factible, es cierto que esa alternativa lleva aparejado un incremento de centros con transporte escolar.

Otro tema, es el número de sesiones, habría que estudiar la posibilidad de incluir los temas en cuatro sesiones, dos en el primer trimestre y las otras dos a continuación, acabar en abril

En el caso de las sesiones de padres, hemos de redoblar y mejorar los esfuerzos de comunicación entre todos, pues es un colectivo más complejo.

Lógicamente la aplicación de un Programa de estas características, debe garantizar una buena coordinación y contar con la cobertura del Centro de Profesores y Recursos.

# ■ EL CINE EN LA ENSEÑANZA

*Asociación Irudi Biziak*  
*Bilbao*

Como nota previa decir que todo lo que sigue está referido a nuestro programa destinado al alumnado de 4º de E.S.O., y 1º y 2º de E.S.P.O., Ciclos Formativos, Talleres Ocupacionales y otras enseñanzas no regladas. Es decir una población escolar que va de los 16 a los 18 años. Para otras etapas educativas, la fundamentación teórica es la misma, ajustando películas y materiales didácticos a los niveles de edad y comprensión correspondientes.

Los programas “EL CINE EN LA ENSEÑANZA” de **Irudi Biziak** iniciaron su andadura en el curso 1985-86. Se comenzó la actividad con ciclos de Cine e Historia, Cine y Filosofía, Cine y... con la finalidad de “ilustrar” diversos contenidos del currículo escolar. En el curso 1986-87 se diseñó un Programa de Prevención de Drogodependencias. Programa de prevención que ha continuado realizándose hasta la actualidad. Pero si en un principio fueron unos programas de carácter específico –“Prevención Primaria del Alcohol” P.E. – con el paso del tiempo fueron evolucionando a programas de *habilidades generales* que conciben la prevención como una herramienta que contribuya al desarrollo integral de la persona. De una forma concisa digamos que el modelo de *habilidades generales* propugna que para que los jóvenes y/o adolescentes aprendan a “decir no” al consumo de drogas han de aprender a decir no a todas y cada una de las cosas que la persona ha de decir no a lo largo y ancho de su existencia. De forma que la intervención preventiva tiene que ver con el cuadro de valores que la persona maneja en sus actitudes, en su toma de decisiones. Así, nuestros programas actuales, ya sean de Prevención de Drogodependencias, de Prevención de la Violencia, sobre la Igualdad de Género..., no son sino Programas de Educación en Valores.

230  
231

## 1. Descripción general

El programa consta de cinco películas distribuidas de forma regular a lo largo del periodo que va de Octubre a Mayo.

Cada curso se programan películas distintas.

Siempre estamos hablando de películas de cine proyectadas en una sala de cine, nunca de vídeo, DVD o cualquier otro formato de exhibición no profesional.

Para cada película se elaboran unos materiales didácticos que constan de:

- Unidades Didácticas para el alumnado (U.D.)
- Guía del profesorado (G.P.)

## 2. Objetivos

### 2.1. General

Construir con adolescentes habilidades para afrontar sus problemas, activar soluciones creativas a los mismos y facilitar su desarrollo integral como personas independientes, responsables, racionales, auto-críticas y autónomas.



## 2.2. Específicos

Dentro de las coordenadas del objetivo general, el contenido argumental de las películas seleccionadas cada curso propicia el establecimiento de objetivos didácticos más específicos que el general y acerca de temas tan diversos como los enumerados a continuación a título de ejemplo y que están extraídos de las programaciones de los últimos cursos:

- Autoafirmación y comunicación.
- Influencias del contexto, del ambiente social.
- Situaciones de ansiedad y habilidades para su manejo.
- Saber decir no.
- Resolución asertiva de los conflictos.
- Decisiones basadas en criterios racionales y valores éticos.
- Construcción de la propia imagen.
- Relaciones de crecimiento.
- Influencias que afectan a la construcción de valores personales.
- Influencia de la autoestima.
- Consumo de alcohol como evasión de los problemas personales.
- Odio y racismo.
- Modelos de identificación.
- Dar y pedir ayuda.
- Afectividad y sexualidad.
- Prácticas sexuales sanas y seguras.
- Consecuencias del consumo de drogas.
- La necesidad de vínculos familiares.
- Ocio y tiempo libre. Fines de semana y alcohol.
- La identidad personal y la presión del grupo.
- La sociedad multicultural.
- Comportamientos humanos en situaciones extremas.
- Problemas grupales y colectivos que nos afectan.
- Desigualdades, conflictos y problemas sociales de nuestro tiempo.
- Solidaridad y empatía.
- Justicia y bondad.
- Discriminaciones en la sociedad actual.
- La herencia cultural y las necesidades personales.
- Problemas de integración en el medio escolar, barrio, etc.
- Situaciones de abuso y maltrato entre iguales.
- Ayuda mutua.
- Amistad.
- Los deseos, el miedo y las decisiones.
- El amor y el perdón en nuestra vida.
- Mejorar la realidad.
- Construir el futuro.
- Familia y desarrollo personal.
- Aceptarse a sí mismo y a los demás.
- Comunicación, sinceridad, comunicación.
- La convivencia, sus límites.
- Autoafirmación e independencia personal.
- Tolerancia.
- Tradiciones: respeto y revisión.
- Inocencia y verdad.
- Los malos tratos en la familia.
- Origen y razón de estados de irritación, enfado y tristeza.

- Necesidad de sentirse valorado e integrado.
- Sinceridad y apariencias.
- Normas y conducta incívica.
- Derecho y respeto a la peculiaridad. Opiniones propias.
- Intromisión en la vida de los demás.
- Escala de prioridades.
- Reconocimiento y análisis de las contradicciones propias.
- Implicación en los problemas del entorno.
- ...

### 2.3. El papel nuclear de la identidad personal

Dada la edad y grado de madurez del alumnado al que va destinado nuestro Programa “EL CINE EN LA ENSEÑANZA”, el desarrollo de temas como los recogidos en el punto anterior se ve favorablemente fortalecido si los distintos agentes de socialización contribuyen con eficacia a la formación de la identidad personal, ya que la firmeza o fragilidad de la misma determina cuestiones tan decisivas como:

- el sentido de la responsabilidad
- la conducta racional
- la capacidad de autocrítica
- el desarrollo de una autoestima positiva
- la transformación de las dotes personales en talentos
- la autonomía

y todo ello sin olvidar la necesaria profundidad emocional con la que hay que dotar a las relaciones y vinculaciones personales.

Pero la identidad no se daría sin la diversificación y la diferencia, sin el contraste del “yo” con los “otros”. La identidad es un fenómeno que surge del intercambio, del diálogo entre la persona y la sociedad.

Es preciso que el/la adolescente vaya formándose una idea sobre qué debe ser la persona y cuál el tipo de sociedad que lo permita y lo promueva. Es preciso que tenga ideas sobre qué es lo que impide que ciertas personas merezcan el trato de tales, o qué es lo que impide que la vida discurra en ámbitos pacíficos, o en ambientes saludables, o que los trabajos sean dignos para todos...

La búsqueda de esa idea –identidad- colectiva acaba perfilándose como condición necesaria para llegar a ser alguien y uno/a mismo/a. De manera que en la tarea de la construcción de la propia identidad hay que conciliar la conquista de lo propio y diferente de cada uno/a con la conquista de lo común y lo genérico.

## 3. Métodos

### 3.1. Importancia de una metodología idónea: el cine de ficción, un recurso efectivo

La finalidad de la Educación en Valores es tanto de carácter cognitiva como conductual y actitudinal, por lo tanto se hace necesario no sólo la comprensión del mensaje (conocimiento), sino también el convencimiento de su importancia y veracidad (valores, actitudes) y la incidencia coherente en acciones o comportamientos (hábitos, decisiones). Por tanto la metodología ha de incentivar la motivación y los estímulos positivos, es decir, habrá que destacar los métodos que implican transmisión de mensajes recibidos pasivamente y basarse en los activos, que ponen en marcha los mecanismos del aprendizaje y el desarrollo personal.

A la luz de lo anterior, éstas son las razones que hacen que la utilización del cine de ficción en nuestro Programa constituya una estrategia efectiva y ventajosa:

#### a) **Carácter Lúdico**

El cine es para la población en general y especialmente para la juventud, un espectáculo de marcado carácter lúdico. Por tanto, la predisposición anímica de los escolares es, como se desea, positiva y proclive a la participación durante y después del visionado de la película.

#### b) **Elemento Motivador**

El mecanismo de identificación/rechazo que en cualquier espectador promueve el visionado de una película, se traduce en un cúmulo de sentimientos y emociones que suponen un acercamiento de primer orden a los temas que deseamos que se traten más tarde en las aulas.

#### c) **Formato adecuado**

Es importante subrayar que se trata de ver la película en una sala de cine y no en otro medio de carácter más doméstico que, por su cotidianeidad, resta atractivo inicial a la propuesta. No es ocioso decir que las películas programadas, o alguna secuencia de las mismas, que pudieran ser seguidas con atención y emoción por los alumnos a través de la gran pantalla, no hubieran conseguido captar su interés, por deficiente calidad e impacto de imagen y sonido, si se les hubiera ofrecido en otro soporte.

#### d) **Reconocimiento y análisis de actitudes**

Una de las bases del Programa de Irudi Biziak radica en el reconocimiento y análisis de las actitudes de los personajes de cada película. En la secuencia argumental de cualquier filme se plantean conflictos alrededor de los cuales –ya sean de sentimientos o de intereses, propios o ajenos, pre-visibles o sobrevenidos- los personajes muestran unas actitudes que se van a ver reafirmadas o modificadas en la propia resolución o encastillamiento del conflicto.

Las actitudes son los testigos inequívocos de los valores que han determinado las decisiones tomadas, pero las actitudes, más allá de las declaraciones de principios e intenciones, dan testimonio de esas convicciones pero también de los currículo ocultos, y de la mayor o menor resistencia o permeabilidad a las presiones y condicionamientos. De ahí que su observación, reconocimiento y análisis sean las herramientas –procedimientos- para la formación de una opinión que justifique la toma de partido, el rechazo, la complacencia, la conformidad, la duda razonable, etc. sobre lo visto en la pantalla.

El cúmulo de sensaciones provocado por el mecanismo de identificación/rechazo antes citado que se da en la sala cinematográfica propicia el reconocimiento y análisis no ya de las actitudes de los personajes de cada película sino también de las actitudes propias de cada espectador, poniendo en discusión y debate ellas y los valores que las informan y sostienen.

Es así como puede decirse que el visionado de la película dentro de nuestro Programa es un punto de partida absolutamente necesario para pasar a las siguientes fases en las que el trabajo ha de llevarse a cabo en las aulas.

### **3.1.1. Criterios de selección**

Todo lo anterior se hace factible si las películas programadas consiguen divertir, intrigar, emocionar, conmover... al alumnado. Regla de oro: no podemos aburrirlos. Pero para no aburrirlos no podemos caer en el error de proponerles el visionado de esos productos cinematográficos especialmente destinados para un público juvenil y diseñados desde y para la estupidez. (Ver en este sentido el artículo “*Infantilización y ciudadanía*” de **Carlos López** en esta misma publicación).

EL “público” de los programas de **Irudi Biziak** es el que es y no podemos pretender acertar con las cinco mejores películas del *hit* de cada momento. Por supuesto que las películas han de tener unos niveles estimables de calidad tanto formal como de contenidos pero dada la peculiaridad de ese público, estaremos en condiciones de asegurar el acierto si logramos conjugar algunos de los siguientes condicionantes:

- Argumentos claros y personajes bien definidos, contribuyen a la comprensión de la película.
- Secuencias con cierta carga emotiva facilitan el mecanismo de transferencia entre pantalla y espectador.
- Personajes jóvenes favorecen la identificación/rechazo con lo narrado.
- Cercanía en culturas, estilos de vida, prestan credibilidad al relato.
- Como es sabido, ciertas dosis de humor desdramatizan, rebajan la tensión del espectador y potencial el acercamiento, la sintonía con lo visto.

- Mensajes y planteamientos éticos no ambiguos, incluso, por qué no decirlo, algo maniqueos, contribuyen con eficacia a la clarificación de valores.

### 3.1.2. Películas

Desde las consideraciones anteriores, reviste cierta dificultad la selección de cinco películas cada curso, aunque la perspectiva hacia atrás (cinco cursos) no deja de ser amplia y esclarecedora en cuanto a la diversidad:

- *El show de Truman*, de Peter Weir.
- *La vida es bella*, de Roberto Benigni.
- *Buscando a Eva*, de Hugh Wilson.
- *American History X*, de Tony Kaye.
- *Aprendiendo a vivir*, de Garry Marshall.
- *Lo mejor de cada casa*, de Toni Abad.
- *28 días*, de Betty Thomas.
- *Get real*, de Simon Shore.
- *La lengua de las mariposas*, de José Luis Cuerda.
- *Oriente es oriente*, de Damien O'Donnell.
- *El Bola*, de Achero Mañas.
- *Cielo de Octubre*, de Joe Johnston.
- *Báilame el agua*, de Josecho San Mateo.
- *Mi dulce*, de Jesús Mora.
- *Billy Elliott*, de Stephen Daldry.
- *Lena*, de Gonzalo Tapia.
- *Más pena que Gloria*, de Victor García León.
- *Fucking Amal*, de Lukas Moodysson.
- *Planta 4ª*, de Antonio Mercero.
- *El secreto de los McCann*, de Tim McCanlies.
- *Barrio*, de Fernando León de Aranoa.
- *Los chicos del coro*, de Christophe Barratier.
- *Evil*, de Mikael Halstrom.
- *Buscando a Alibrandi*, de Kate Woods.
- *Sólo un beso*, de Ken Loach.
- *Mi querido Frankie*, de Shona Auerbach.
- *Héctor*, de Gracia Querejeta.
- *Eres mi héroe*, de Antonio Cuadri.
- *Las mujeres de verdad tienen curvas*, de Patricia Cardoso.
- *El pianista*, de Roman Polanski.
- *Generación robada*, de Phillip Noyce.
- *El efecto Iguazú*, de Pere Joan Ventura.
- ...

### 3.2. Partir de situaciones reales, de vivencias personales: materiales didácticos

La Educación en Valores debe responder a las exigencias y las necesidades que plantee el propio alumnado. De ahí que se requiera que las propuestas pedagógicas sean lo más cercano posible a las realidades y situaciones que viven, alejadas de todo enfoque abstracto que dificultaría un posible cambio personal, y evitando la mera relación de contenidos abstractos y alejados de la propia realidad del alumno/a.

En este sentido, el **modelo de aprendizaje constructivo** utilizado en las U.D. de nuestro Programa responde de forma positiva a estos requisitos, ya que este modelo considera que es el individuo quien ha de construir sus propios conocimientos y su conducta será por tanto el resultado de un proceso

de construcción en el que toda la información recibida es elaborada e interpretada según sus propios esquemas de pensamiento, según su propia biografía.

Desde esta concepción, el objetivo de la información y propuestas contenidas en los materiales didácticos de nuestro Programa, es la puesta en marcha de la actividad intelectual y social imprescindible para el desarrollo del proceso de construcción anteriormente citado, para que sea el propio escolar quien –de forma individual y colectiva, desde la reflexión personal, el debate y el intercambio con los demás– elabore sus criterios, valores, pautas, actitudes, decisiones, etc.

### **3.2.1. Unidades didácticas del alumnado (u.D.)**

Cada U.D. se hace cargo de unos objetivos didácticos enmarcados dentro del objetivo general. En todas ellas la propuesta didáctica se estructura en las siguientes secciones:

- Cuadro sinóptico
- Flashback
- Seleccionando escenas
- Actividad de cierre

#### **a) Cuadro sinóptico**

A manera de “diagrama de flujo” se muestran de forma concisa, sintética y esclarecedora la corriente de influencias/relaciones positivas y/o negativas de las que son receptores –y/o emisores– los personajes del film.

#### **b) Flashback**

Una serie de fotogramas con el propósito de recordar en el aula los momentos de mayor intensidad de la película. Lo que se propone con esta sección es una lectura comentada –una “lectura interesada”– del desarrollo argumental.

#### **c) Seleccionando escenas**

*Desglose de los objetivos específicos y profundizando en ellos a través de:*

- Diálogos de la película
- Textos escogidos, a veces contrapuestos, con preguntas y/o debates variados.
- Frases sueltas
- Preguntas que llevan líneas para escribir en ellas, invitando a la reflexión personal.
- Cuadros con opciones sólo para elegir (marcar).
- Actividades para pequeños grupos de alumnos/as, con puestas en común.
- Diseño/realización de encuestas o recogidas de opiniones.
- Cuestionamiento de ideas establecidas y replanteamiento de actitudes personales.
- Dramatizaciones o juegos de “role-playing”.
- Debates en pequeños y gran grupo.

#### **d) Actividad de cierre**

Planteadas al final de la Unidad Didáctica, ofrece al alumnado la posibilidad de centrar su reflexión –a manera de síntesis y de toma de conciencia– en los objetivos implícitos en el trabajo realizado con cada película y su correspondiente unidad didáctica.

#### **Un ejemplo**

Está tomado de la U.D. *En tierra de hombres* de la directora neozelandesa Niki Caro, que ha sido programada en este Curso 2006/2007. Se escoge la escena en la que Sherry, una joven minera de 19 años, se acerca a Bill, ya en la cuarentena, abogado de New York y que algo “quemado” (no sabemos si por sus relaciones profesionales o personales o ambas) ha decidido regresar a su pueblo a “reestructurarse”.

En la U.D. se reproduce el siguiente diálogo de la película:

*SHERRY: ¿Por qué no me has invitado a bailar?*

*BILL: No bailo muy bien.*

*SHERRY: Según dicen, eras una estrella del hockey en Carlson.*

*BILL: Bueno, en el instituto. Hace mucho tiempo.*

*SHERRY: ¿Quieres bailar?*

*BILL: Tienes un montón de tíos entre los que elegir en este bar.*

*SHERRY: Sé que no eres marica.*

*BILL: ¿Qué edad tienes?*

*SHERRY: Diecinueve. ¿Quieres bailar o no?*

*BILL: No creo que quieras. Tengo unos calzoncillos más viejos que tú.*

*SHERRY: ¡Sí que eres marica! (Sherry se aleja de Bill y vuelve con sus amigas).*

Se plantean las siguientes cuestiones sobre la secuencia reproducida:

- En esta escena vemos cómo Sherry se acerca a Bill e intenta ligar con él.
- ¿Cómo describirías la actitud de Sherry hacia Bill?

Seductora  
Insistente  
Romántica  
Pesada  
Graciosa  
Borde

¿Cómo crees que se siente Bill?

Nervioso  
Divertido  
Tranquilo  
Alagado  
Incómodo  
Seducido

¿Por qué crees que Bill rechaza a Sherry?

Porque no le gusta cómo se le ha acercado Sherry, se ha sentido invadido.

Porque no le gusta Sherry.

Porque ahora no quiere tener una nueva relación.

Por otras razones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pero en la actividad no nos quedamos en la secuencia del film. Como enunciamos en el epígrafe 3.2., pasamos a la vida real:

¿Cómo suele ser tu estrategia para acercarte a los chicos o las chicas cuando quieres ligar?

LO QUE SUELO HACER ES:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

LO QUE NO SUELO HACER ES:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

LO QUE A VECES HAGO PERO NO ME DA RESULTADO ES:

---

---

---

Cuando otra persona quiere ligar contigo, ¿cómo te gusta más que se acerque a ti? ¿Por qué?

---

---

---

¿Qué actitud de la otra persona hace que te sientas más respetado/a?

---

---

---

¿Cuál crees que es la forma más eficaz para conseguir que una persona se fije en otra?

---

---

---

### 3.2.2. Guías del profesorado (g.P.)

Son para el profesorado el complemento de las UD.s del alumnado. Explican o aclaran la intencionalidad u objetivo de las actividades, se incluye cuando es necesario solucionario de las mismas, textos aclarativos, actividades complementarias... y, fundamentalmente, se enuncian los objetivos de trabajo con cada película y su U.D., y se proponen distintos *itinerarios didácticos*. Sirvan de ejemplo los objetivos e itinerarios correspondientes a la G.P. de *En tierra de hombres*:

#### Objetivo general de esta unidad didáctica

Reflexionar sobre los abusos sexuales que se dan en los distintos contextos analizando la actitud y los sentimientos de las personas implicadas.

#### Objetivos didácticos específicos

- 1. Analizar las cualidades y los derechos atribuidos a hombres y mujeres** en su entorno y las consecuencias de estas concepciones para ambos.
- 2. Aproximarse a la cuestión del acoso y el maltrato entre iguales** en el contexto del trabajo analizando la actitud de acosados y acosadores.
- 3. Reflexionar sobre la forma de seducir de cada individuo** y establecer los mínimos necesarios en este tipo de encuentros.
- 4. Conocer y profundizar en la escala de prioridades** de los/las adolescentes especificando sus dificultades, satisfacciones o contradicciones.
- 5. Valorar las distintas posturas ante una madre soltera y la maternidad no buscada** considerando las reacciones de la familia cercana y de entorno.

## Itinerarios didácticos

Con esta propuesta de itinerarios se pretende facilitar el trabajo de reflexión sobre la película que se propone y sus contenidos. **Esta reflexión se percibe más completa y global por parte del alumnado cuantas más áreas curriculares este implicadas y las distintas cuestiones planteadas se enriquecen desde diversos puntos de vista personales y científicos.**

**En todo caso siempre es necesario dedicar un mínimo de 3 sesiones** a este trabajo que en modo alguno es ajenos al currículo educativo.

Siempre se considera necesaria la figura de un profesor o profesora que coordine y dinamice todo el trabajo de reflexión del equipo docente con el alumnado.

<p><b>Planteamiento básico</b> (Costa de 3 sesiones que nos sirven de ayuda para realizar una primera aproximación al trabajo de la unidad didáctica)</p>	<p>Nos centramos en los <b>elementos sustanciales</b> de la Unidad:</p> <p><b>A. Una primera sesión</b> que nos aproxima al argumento con la ayuda del flash-back y del análisis e interpretación del cuadro sinóptico.</p> <p><b>B. Una segunda sesión</b> que consta de las siguientes actividades: del apartado 1. 1989, Norte de Minnesota (Escena 1 junto con la actividad “Se busca chico joven para trabajo poca cualificado”) y del apartado 4. VOLVEMOS A ENCONTRARNOS (Escena 7).</p> <p><b>C. La tercera y última sesión</b> se centra en la actividad de cierre.</p>
<p><b>Planteamiento de Profundización</b> (Para profundizar en las distintas cuestiones que se abordan en la Unidad Di- dáctica conviene dedicar unas <b>5-6 sesiones</b> coordinándose las distintas áreas curriculares)</p>	<p>A. El profesor o profesora que coordina el proyecto busca una reflexión unitaria de la unidad. Para enmarcar las distintas áreas en una sesión inicial <b>se profundiza en el análisis del flash-back y del cuadro sinóptico.</b></p> <p>B. Especialmente en <b>ética, religión o su alternativa</b> se pueden trabajar los prejuicios sociales relacionados con la discriminación de género en el apartado 1. 1989, Norte de Minnesota (Escena 2, 3 y 4).</p> <p>C. Durante la sesión de <b>tutoría</b> puede trabajarse del apartado 2. ¿QUIERES BAILAR? (Escena 5)</p>
<p><b>Planteamiento integrado</b> (Distintos grupos de trabajo abordan transversalmente toda la problemática a partir de un centro de interés o <b>un proyecto de investigación</b>)</p>	<p>Al igual que el resto de los itinerarios, <b>la primera sesión</b> tiene como finalidad la de que el alumnado consiga una visión global del filme. <b>Se trabajan los aspectos más significativos de la película:</b> el cuadro sinóptico, que nos aclara las relaciones entre los personajes y, por otro lado el flash-back que trabaja el argumento sostenido con imágenes de la película.</p> <p><b>El análisis puede desarrollarse tomando como núcleos centrales</b> los ejes básicos sobre los que se sustentan tanto la unidad de alumnado como la del profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Un <b>enfoque ético</b> para reflexionar sobre la distribución de los puestos de trabajo en función del sexo considerando el predominio de unos sobre otros. Este aspecto se refleja a través del apartado 1.1989 NORTE DE MINNESOTA (Escena 1) y del apartado 4. VOLVEMOS A ENCONTRARNOS (Escenas 8 y 9)</li><li>– Un <b>enfoque sociológico</b> analizando el nivel de implicación del individuo en un conflicto colectivo. En este sentido se puede partir del apartado 5. ¿QUIÉN VIENE CONMIGO? (Escena 10).</li><li>– Un <b>enfoque psicológico</b> que les ayude a admitir la contradicción como parte de la personalidad del ser humano y confiar en la capacidad de cada una de mejorar su actitud antes determinadas circunstancias. Para ello se recomienda utilizar el apartado 4. VOLVEMOS A ENCONTRARNOS (Escenas 7, 8 y 9)</li></ul>



## 4. Resultados

### 4.1. Evaluación realizada en el curso 2001-2002

Se encomendó al Departamento de Sociología de la UPV un estudio-investigación para evaluar el impacto cualitativo del Programa.

Para ello se contó con cinco grupos de discusión –de cinco municipios- de perfiles homogéneos: jóvenes estudiantes asistentes al programa.

Las sesiones de discusión se realizaron en dos fases.

- a priori: antes de la aplicación del Programa.
- a posteriori: después de haber visto las películas y trabajado los materiales didácticos en el aula.

Para dichas sesiones se confeccionaron los correspondientes guiones que se diseñaron en función del propósito u objetivos del Programa.

De forma resumida estas son las conclusiones de dicho estudio:

A) En primer lugar hay que decir que apreciamos un cambio significativo en los grupos de discusión antes y después del programa.

1. La diferencia más destacable está relacionada con la forma en que realizan los discursos:

a) En la fase “a priori”, se caracterizan por un **discurso muy pobre**; es decir, a la hora de contestar a los temas propuestos, sus respuestas son muy cortas, no las razonan ni dan ningún tipo de argumento para explicarlas.

Demuestran que **no tienen** muy **claras sus ideas y opiniones** respecto a dichos temas.

b) En la fase “a posteriori” en cambio, los **discursos** que realizan son **extensos y ricos en razonamientos y explicaciones** de sus propios pensamientos y actitudes ante los temas que les planteamos.

Incluso en algunos momentos, son **ellos mismos** los que **piden** a sus compañeros **que razonen** sus respuestas.

Esto indican que estos jóvenes han trabajado las Unidades Didácticas y tienen una **opinión formada** sobre los temas que tratamos.

Por esta razón **demuestran seguridad y confianza** ante sus respuestas y sus puntos de vista.

2. Otro de los aspectos que diferencia a una fase de la otra es la cantidad de silencios que se producen en los mismos.

a) En la fase “a priori” los **silencios** son **continuos**, y les cuesta exponer sus impresiones acerca de los temas. Se les nota **dubitativos**; ya que demuestran inseguridad en ellos y deducimos que se basa en gran medida porque en su desarrollo y ritmo de vida **no han tenido** una experiencia o **contacto** directo entorno a varios temas propuestos por “Irudi Biziak” a excepción de las relaciones de amistad (capaces de diferenciar a priori la influencia positiva del amigo especial frente la influencia negativa del líder de grupo) o la cercanía y conocimiento con el mundo de la droga.

b) La reacción ante las preguntas de los jóvenes “a posteriori” es bien diferente.

Los **silencios** prácticamente **no se producen**.

Contestan con rapidez y claridad. Esto demuestra que **están seguros de sus** respuestas y **opiniones**.

Además utilizan un **lenguaje claro y maduro**.

Cualquier **apreciación** que hacen va **acompañada** de su **razonamiento**.

3.

- a) Por lo tanto, observamos un **cambio de carácter reflexivo y una profundización** en los jóvenes, sobre los temas expuestos por el programa, tras haber trabajado en los mismos.
- b) Por esta razón deducimos que, gracias al programa, podemos apreciar un **cambio de carácter cualitativo significativo**, en los jóvenes que lo han trabajado.
- c) Este cambio se refleja en una **mayor reflexión y madurez** sobre los temas que se tratan.

#### 4.2. Evaluación realizada este curso 2006-2007

Realizada en Gijón y Cantabria consta de dos partes. Una, cuantitativa, “de proceso”, elaborada mediante un cuestionario repartido a todo el profesorado que ha participado con sus alumnos en el programa de este curso. Y otro cualitativo, que ha consistido en la recogida de información en formato libre a ocho profesores de Gijón y catorce de Cantabria que han aceptado nuestra propuesta para recabar sus impresiones sobre la capacidad del Programa en despertar en su alumnado interés, promover debate, incitar a la reflexión, generar pensamiento, crear opinión...

En el momento de redactar esta comunicación dichas evaluaciones no están aún ultimadas, pero de la segunda, la cualitativa, creemos interesante extraer alguno de los comentarios recogidos:

##### En torno a la metodología en el aula:

“Hemos tomado como metodología de trabajo el gran grupo para recordar, con ayuda del cuadro sinóptico. Después cada grupo pequeño trabaja unos personajes (siete grupos), sirviéndose de la ficha del alumno. Luego, puesta en común de cada grupo y apertura de debate sobre lo expuesto.”

Mi papel consiste en señalar la tarea a realizar durante la clase, por ejemplo, escena 3, Ryan. Se agrupan a su aire y 20 minutos más tarde abrimos una conversación sobre el personaje. Anoto en el encerado los términos-problema: maniqueísmo, flexibilidad-felicidad, las segundas oportunidades, los varios “yoes” de las personas, amistad, frustración, etc. Creo que les gusta, más a los que más participan. Salgo satisfecho de clase.

...Ya está el grupo inmerso en la película. Unos quieren comenzar a hablar ya sobre la homosexualidad y yo les pido paciencia. Lo primero es realizar los cuadernillos y todos quieren terminarlo lo antes posible. Así que tomo otra determinación: vamos a trabajar una escena y, a continuación, haremos la puesta en común de dicha escena y así sucesivamente. Los alumnos muestran un desacuerdo mínimo. Es la primera vez que les veo realmente entusiasmados en clase de ética.

##### En relación a las películas programadas:

— Acerca de *Crash*, de Paul Haggis:

a) Cierta dificultad ha tenido para ellos el personaje representado por el policía RYAN pues les ha provocado ciertas contradicciones su comportamiento incoherente ante sus comentarios racistas y sus actos. Tal personaje ha generado temas afines como el bien y el mal, la ambigüedad de los personajes, en general ha creado opinión.

*En mi asignatura de ética he profundizado en estas conductas. Ellos están acostumbrados a una visión maniquea en relación a los comportamientos humanos: el bien puro y el mal absoluto. Les desconcierta un universo donde aparecen contradicciones, ellos desean un mundo de adultos equilibrado y con unas referencias claras donde identificarse. La película me ha servido de cara a mi asignatura para poder profundizar en estos aspectos.*

b) Pasamos a las actividades individuales y después de unos minutos pasamos a la puesta en común. Un secretario se encargará de recoger las conclusiones. La mayoría se identifica con Peter. Todos coinciden en que muchas veces han criticado a alguien sin conocerlo tan sólo por sentirse aceptados por un grupo. Algunos aportan sus experiencias personales. Resulta muy interesante que un problema real que existe en el grupo con dos alumnos que se sienten discriminados por un grupo de compañeros, salga a la luz.

Dedicamos el resto de la sesión a hablar de esto. Las conclusiones fueron muy enriquecedoras, ya que muchos aseguraban que las bromas que gastaban a sus dos compañeros nunca tenían una intención de hacer daño, tras darse cuenta que lo hacían se comprometieron a evitarlo; por su parte los dos compañeros que se sentían mal se comprometieron en comunicarse más con el resto.

— Acerca de *Camping a la ferme*, de Jean Pierre Sinapi.

“(…) Creemos que el cuestionario enlaza bien con el tema propuesto en la escena 14, en la que David coge una piedra del suelo y rompe una farola; se abre un debate en el que están muy participativos porque hemos tocado un tema candente: algunos alumnos del grupo se han visto envueltos en un caso parecido hace pocos días, con intervención de la policía y consecuencias aún pendientes de concretar. Muchos alumnos defienden que es un gesto de rebeldía y otros tantos lo califican de simple gamberrada.

A la pregunta del por qué y para qué de estas acciones antisociales, algunos dicen que para divertirse, otros que es sólo un impulso, no lo piensas, un alumno da una explicación que provoca cierto consenso: para demostrar que te atreves, pero la interpretación mayoritaria de esa conducta es en ambos sexos “desahogarse”: necesita desahogarse porque está desesperado, o la pedrada viene por el aburrimiento que siente y así se libera, otro lo explica como forma de expresar el rechazo que tiene o siente hacia donde está y otro lo relaciona con la desesperación de no ser libre.

En el caso real que les afecta difícilmente podríamos interpretarlo como un desahogo...algunos lo consideran entonces como un sinsentido y otro sentencia: una estupidez que te puede costar caro. (…)

*A la pregunta de qué podemos pensar de quienes se ven envueltos en este tipo de acciones vuelve a aflorar un cierto consenso en las respuestas dando pie a la siguiente conclusión: **la rebeldía es un valor positivo, pero no podemos confundir rebeldía con actos vandálicos infantiles***

A través del debate generado en esta ocasión consideramos que, en este caso, hemos conseguido acercarnos a nuestro objetivo: impulsar la reflexión y el debate en los adolescentes sobre un tema que les resulta próximo.

— De *Fucking Amal*, de Lukas Moodysson:

“Comenzamos con la primera escena. La palabra rara viaja por toda la clase de uno a otro extremo hasta acabar en una alumna que dice que ella se siente rara. La carcajada es general pero entonces otro alumno dice que todos somos un poco raros. Es el momento : aprovecho para preguntarles si en algún momento de su vida han criticado, dejado a un lado o menospreciado a alguien por parecer o sentirse diferente. Como esperaba, todos lo niegan. Pero entonces surge una verdadera discusión porque alguien de repente recuerda que no es verdad, que en muchas ocasiones, tanto en el colegio, como fuera de él, han visto como a muchos chicos y chicas no les han dejado pertenecer a un grupo por no estar dentro del canon establecido por el grupo; y aquí la contestación de un alumno (refiriéndose a la misma persona de la cual no dicen el nombre pero ambos conocen) una contestación espontánea que no pretendía ser jocosa ni divertida: es que era un raro”

— De *La Escurrizada*, de Abdellatif Kechiche:

*Comenzamos la segunda sesión de trabajo en el aula, que con la lectura dramatizada, por parte de dos alumnos, del fragmento de teatro clásico de El desdén por el desdén, que se propone en la pagina 6 del cuadernillo, ¡un acierto!: se entregan a fondo, la clase escucha en silencio y terminan con aplausos, produciéndose un cierto paralelismo entre el aula real y las escenas de ensayo de la película.*

— De *En tierra de hombres*, de Niki Caro:

Trabajan en grupo la escena 5 y describen la actitud de Sherry hacia Bill como insistente, pesada y borde. Coinciden en que Bill se siente incómodo e invadido, y por eso rechaza a Sherry.

La parte relacionada con su propia estrategia para ligar no quisieron hacerla en público. Contestaron a dos preguntas por escrito y de forma anónima. ¿Cuál es la forma más eficaz para que una

persona se fije en otra? Las respuestas mayoritariamente fueron: siendo uno mismo; la naturalidad y la seguridad; no agobiar, el sentido del humor y el atractivo físico.

En tu opinión ¿Qué cosas nos aproximan y cuáles nos distancian de los demás?

Nos aproxima: el carácter, nuestras acciones, el respeto mutuo, la sinceridad, nuestras cualidades, una misma forma de pensar, mismos gustos, misma forma de vestir.

Nos distancia: nuestro carácter, tipo de vida, los orígenes, la forma de pensar y actuar, la falta de sinceridad.

Todo ello viene a testimonio que el Programa de Educación en Valores EL CINE EN LA ENSEÑANZA es una herramienta eficaz a la hora de que chicos y chicas vayan formando opinión, y valoración, sobre todo –personas y hechos- lo que se mueve en su entorno, y en coherencia con lo expresado en el punto 2.3.

Ni que decir tiene que una buena película que les emocione o conmueva va a posibilitar al profesor/a de turno introducir a reflexión y debate temas tan ¿digamos difíciles? como la bondad. Pero qué duda cabe que el final va a ser ese profesor/a, quien con su capacidad de seducción e influencia va a potenciar las posibilidades del Programa de Irudi Biziak.

## 5. Padres/madres

Índice sintomático de que un programa como el nuestro es llevado a buen término, sería que los escolares manifestasen actitudes coherentes en los distintos ámbitos en los que se mueven (la casa, el centro escolar, la calle) y con las diferentes personas con las que se relacionan. Por ello es importante que exista una coordinación con los padres/madres, con el fin de hacerles partícipes de objetivos y metodología.

### A) Objetivos

Hacerles llegar información fidedigna de la actividad que están desarrollando sus hijos/as.

Explicarles el concepto que de Educación en Valores se desarrolla en El Cine en la Enseñanza.

Dado el importante peso que tiene la familia como modelo y marco de referencia, hacer hincapié en la necesidad de que el discurso que se emite desde el seno de la familia sea coherente con el que a través de El Cine en la Enseñanza reciben en el medio educativo.

### B) Desarrollo

Los padres/madres acuden, en horario adecuado, a ver la película el mismo día que sus hijos/as.

Tanto en la presentación del filme como en las pautas que se entregan a cada asistente, se les indica los temas y aspectos que el filme suscita y se desarrollan en el aula con sus hijos/as.

En el coloquio posterior a la película se dan pautas, orientaciones, se promueve la reflexión necesaria para conseguir la coherencia de discursos que mencionábamos anteriormente.

# ■ LOS PROGRAMAS DE TELEVISIÓN PARA LOS PADRES Y LAS MADRES, EL CASO DE “EDUCAR PARA VIVIR”

*Antonio Bernardo*

*Plan de drogas*

*Fundación Municipal de Servicios Sociales de Gijón*

*promocionsocial.fmss@gijon.es*

El tema de la formación de padres y madres es clásico en los programas de prevención del abuso de drogas. Se considera que los padres y madres tienen una responsabilidad importante en la formación, en el proceso de maduración de los hijos, y que no siempre lo hacen lo mejor posible. Los programas de prevención dan orientaciones sobre cómo tratar a sus hijos, especialmente en los momentos de dificultad, de crisis, de cambio; procuran quitar o disminuir la angustia inherente al proceso educativo; apoyarles en la relación con los hijos que, a veces, se imponen a los padres, etc.

Además, este es un tema que interesa a todos, no solo a los programas de prevención del abuso de drogas. Es importante que en el proceso de maduración el papel de la familia (de los padres y madres, de los abuelos y abuelas) sea congruente con los mensajes educativos de la escuela. En la escuela se dan muchos mensajes para lograr con éxito el proceso de maduración, sobre muchos temas y, de manera cada vez más importante, sobre la salud (alimentación y obesidad, conducción, consumo de sustancias, ejercicio físico, accidentes...). El mundo es muy complejo y los padres y madres se sienten a menudo desbordados, por eso hay que apoyarles, orientarles, darles información...

De manera tradicional los progenitores adquieren su bagaje durante su propia experiencia de crianza, y cuando forman familia propia se apoyan en la familia extensa y en la tradición de su entorno para educar a los hijos. Pero en estos momentos con la gran cantidad de información disponible, los cambios rápidos que acontecen, la disgregación y atomización del núcleo familiar, el aumento de complejidad en todo el entorno, la disminución del tiempo disponible, la exigencia de entrar en una sociedad de consumo, etc., se hace difícil ejercer convenientemente este rol dentro del grupo familiar, hay una tendencia a depositarlo en la escuela y otros agentes sociales (medios de comunicación principalmente, ONG diversas, actividades extraescolares, etc.), quedando por tanto un vacío en la relación dentro de la familia.

En la tradición más reciente se han creado las escuelas para padres y madres, donde en pequeño grupo se debate y se recibe información sobre cuestiones referentes a la crianza de los hijos. Pero ocurre que cada vez acuden menos padres y madres a estos grupos, además de que quienes acuden son los padres y madres más motivados y preparados, hay un gran grupo de familias que tienen dificultades muy diversas y sufren gran angustia en el proceso de formación de los vástagos, que no acuden a ningún lugar para expresar sus miedos y recibir orientación sobre cómo enfocar las dificultades, porque no saben dónde acudir, no tienen tiempo o no priorizan este tema.

Para este conjunto de familias hacer un programa de televisión que trate estos temas puede ser muy conveniente. Recibir información a través de un medio al que están acostumbrados, que entra hasta la sala de estar de la familia y que se considera como fuente de información fiable, son elementos que hacen poderosa una intervención de este tipo.

Programas de televisión dirigidos a los padres y madres hay unos cuantos en las televisiones generalistas, y algunos en horario de máxima audiencia:

**Padres en apuros**, de la segunda cadena de TVE, lleva tiempo emitiéndose los sábados al mediodía. “Espacio que pretende acercar el entorno social diario de los niños a los telespectadores, abordando temas relacionados con la educación, la salud, la nutrición y aportando algunas respuestas clínicas, pedagógicas y pediátricas a padres e hijos”. Sobre este programa dice su director, Suso Mourelo: “*tratar la adolescencia de una forma especial para dar consejos a los padres es el objetivo de padres en apuros*”.

**Supernani** y **S.O.S. Adolescente**, ambos en la Cuatro. Estos dos (y también, aunque menos, el anterior de Padres en apuros), son programas más espectáculo y de captación de televidentes para venderlos a los anunciantes que otra cosa. No es muy real ni muy educativo que entre una persona en casa, incluso que se envíe a los padres a un hotel, y que esa persona enseñe a los hijos lo que los padres no fueron capaces de hacer cuando les correspondía. Se podrá argüir que puede ser un modelo del que pueden aprender otros padres y madres, y es posible que así sea en algunos casos, pero también es verdad que dan un mensaje perverso: alguien tiene que entrar en tu casa para solucionar las cosas, con lo que muchos padres y madres en vez de procurar poner los medios adecuados para enfrentar su vida soñarán con que un psicólogo pagado por una TV o por la seguridad social (no se tardará en pedir algo parecido, otra versión es pedir que los servicios públicos saquen al menor de la casa para reeducarlo, como si de un electrodoméstico se tratara) va a llegar a la casa para hacer la vida más feliz a todos, no deja de alimentar la delegación e irresponsabilidad de muchas familias. Además de alimentar el espíritu voyeurista de unos y exhibicionista de otros.

Otros programas como el **Saber vivir** (programa de salud de TVE 1) y **TV Educativa, la aventura del saber** (programa educativo de la 2 de TVE), son más educativos sobre diversos temas que pueden importar a la familia, ofrecen información de forma más o menos didáctica.

En fin, que hay diversas posibilidades de ver en una televisión generalista un programa con contenidos dirigidos a los padres.

## El caso de Educar para Vivir

Partiendo de la reflexión anterior y analizando la realidad de los programas de prevención sobre el abuso de drogas para los padres y madres de Gijón, desde el programa sobre drogas de la Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón nos planteamos que hacer un programa para los padres y las madres desde una televisión local podía ser una buena idea, que podía ayudar a conseguir los siguientes objetivos:

- Sensibilizar y formar a padres y madres de Gijón en temas relativos a la salud, la educación de los hijos, la convivencia en la familia y las drogas.
- Motivar a las madres y los padres a participar en la comunidad y actividades extraescolares.
- Informar de experiencias de buenas prácticas relacionadas con estos temas que hay en el municipio.

La realidad de las escuelas para padres y madres es que son muy pocos los que acuden a ellas, y quienes acuden son las personas más sensibilizadas, interesadas y preparadas, quedando fuera una gran cantidad de familias a las que deseáramos llegar. Con la televisión podríamos llegar a sus casas con un esfuerzo pequeño, además del poder que se otorga a lo que sale en los medios de comunicación.

Pero una tarea de este tipo no la podíamos acometer en solitario, de forma que la planteamos en la Comisión de Educación para la Salud y Consumo de Zona, donde están representadas las instituciones y organizaciones que trabajan en este ámbito: la administración sanitaria, la educativa, el Ayuntamiento y las organizaciones de los padres y madres. Allí coincidimos en el diagnóstico y en que la propuesta bien podía cumplir los objetivos sugeridos.

Con esta aceptación por parte de la Comisión de Educación para la Salud y Consumo de Zona formamos un consejo de redacción, donde estamos pediatras, psiquiatras y sanitarios del SESPA; orien

tadores y profesorado; profesionales del centro de formación del consumidor de la zona; representantes de las asociaciones de padres y madres y, naturalmente, profesionales de la Fundación Municipal de Servicios Sociales. Este consejo, que llegó a estar integrado por 14 personas, decide todo lo relativo a los contenidos y estructura del programa de televisión, así como la selección y contacto con las personas que se invitan al mismo.

Nuestra primera tarea fue ponernos de acuerdo entre nosotros, en el consejo de redacción estamos profesionales de campos muy diversos con diferentes enfoques y formas de entender lo que debería de ser un programa de este tipo. Desde la diversidad logramos llegar a los acuerdos necesarios para acometer la tarea.

Se acuerda realizar un programa semanal, de media hora de duración, emitido en horario de noche, después del segundo informativo de la cadena de televisión local, y con un formato de debate. Así se hacen 12 programas de septiembre diciembre de 2005 y otros tantos en el mismo período de 2006.

Escogimos el formato de debate porque entendimos que era la mejor forma de informar y sensibilizar a los padres y madres en los temas sobre los que nos planteábamos trabajar. Este formato huye de la televisión espectáculo y de la intromisión en el hogar, pretende una reflexión serena sobre los temas que están presentes en el proceso de crianza y que pueden ser de ayuda a las familias. En los debates se invita, normalmente, a dos o tres profesionales que conocen el tema por estar trabajando en el mismo, aunque desde diferente perspectiva (como la sanitaria y la educativa, por ejemplo), profesionales de nuestra comunidad, conocidos por muchas de las personas que nos pueden ver. En la primera edición, en el año 2005, también se invitaba a un padre o madre y un alumno, que en el año 2006 sustituimos por unas entrevistas grabadas con sus opiniones sobre el tema tratado, para dar más viveza al debate.

Al inicio el programa se presenta el tema mediante un pequeño video de unos dos minutos. Tanto el texto del video como el guión para desarrollar el debate se hacen o se encargan en el consejo de redacción, de forma que todo el contenido esté previsto y es conocido por las personas que acuden al debate. En todo momento procuramos no dramatizar los temas y aportar una información y una perspectiva realista y lo más cercana posible a las familias.

En cuanto a sus contenidos, en el ámbito familiar, y especialmente cuando los hijos son pequeños, no es procedente hablar de drogas, pero sí se puede hacer prevención, ya que entendemos la prevención dentro del marco más general de “educación para la salud”. Así considerada, la prevención pasa por contenidos como la comunicación, la responsabilidad, el respeto y la valoración de la persona, la prevención de otros hábitos no saludables, promoción del ejercicio físico y de una dieta equilibrada, una vida afectiva y sexual satisfactoria, un ocio diversificado, etc. En definitiva, todo aquello que facilite la formación de una personalidad madura, solidaria, independiente, con capacidad crítica y competente para tomar decisiones que no sean perjudiciales para sí misma. Así, los temas escogidos para los 24 programas realizados hasta ahora fueron:

1. La familia y su **responsabilidad en la educación** de los hijos.
2. Educar en la familia, las **normas** y los límites.
3. **Comunicación** en la familia.
4. La **violencia** entre los jóvenes. El acoso en la escuela.
5. **Alimentación**. Dietas equilibradas.
6. Educación afectivo **sexual**.
7. Educación para el **consumo**: modas, publicidad.
8. Lesiones y **accidentes**.
9. **Interculturalidad**, respeto a los demás, las minorías, los diferentes.
10. Posición familiar sobre el **alcohol**, el **tabaco** y otras **drogas**.
11. Empleo del **tiempo libre**.
12. **Juego** y juguetes.
13. De vuelta.
14. Violencia y educación para la **convivencia**.
15. La educación **sexual** en casa.

16. Por los buenos tratos: **igualdad** entre los géneros y prevención de la violencia sexista.
17. **Comiendo bien**. Consecuencias de una mala alimentación y cómo evitarlas I.
18. Comiendo bien. Consecuencias de una mala alimentación y cómo evitarlas II.
19. ¿Estética o agresión del cuerpo? Cuando se quieren poner **tatuajes** y piercing.
20. De los **medicamentos** también se abusa.
21. El **alcohol** y el botellón.
22. Desarrollo sostenible y **educación ambiental** I.
23. Desarrollo sostenible y educación ambiental II.
24. **Ocio en casa**. ¿Cómo ver la tele de otra forma?

Para la difusión del programa se editan carteles y dípticos explicativos, con la guía de emisión, que se distribuyen por todos los centros escolares, de salud, asociaciones de vecinos, de padres y madres y diversas ONG.

Hemos de reconocer que los objetivos segundo y tercero que nos planteamos no los trabajamos, por lo que no se avanzó nada en ellos. En el otro, principal objetivo, no hemos evaluado si realmente sensibilizamos o se entendió la información. Es un tipo de evaluación difícil de hacer. Partimos del principio que la información ofrecida era oportuna, fueron profesionales involucrados en los temas quienes la dieron, elegidos por el conocimiento que el consejo de redacción tenía de su trabajo y trayectoria profesional, por lo que hemos de suponer que se ha difundido información y puntos de vista adecuados, al menos así lo valora el consejo de redacción, que si fueron vistos habrán sensibilizado, al menos mínimamente, sobre los temas tratados

Sí nos planteamos conocer cuántas personas nos vieron y qué significaba esa cantidad, para lo que encargamos un estudio de audiencia. El estudio consistió en una encuesta telefónica realizada por una empresa especializada, la ficha técnica es la siguiente:

- Universo: 238.275 individuos mayores de 15 años y residentes en el municipio de Gijón.
- Marco muestral: listado de teléfonos de Gijón.
- Ámbito geográfico: Municipio de Gijón.
- Tipo de encuesta: telefónica asistida por ordenador.
- Tamaño de la muestra: 400 encuestas válidas con un margen de error de  $\pm 5,0\%$  para un nivel de confianza del 95,5% en la condición más desfavorable ( $p=q=0,5$ ) y para el total de la muestra.
- Tipo de muestreo: estratificado polietápico con afijación proporcional estableciendo cuotas previas de sexo y edad y selección aleatoria del elemento muestral.
- Trabajo de campo: los dos días siguientes a la finalización de las emisiones.

Estudiamos las siguientes cuestiones:

**Notoriedad:** cuántas personas dicen conocer el programa cuando se les pregunta por el:

Notoriedad					
	2005		2006		%Δ 05/06
	N	%	N	%	
<b>Total</b>	30.462	12,8	41.945	17,6	37,50
<b>Target</b>	6.473	14,7	12.187	23,3	58,50
<b>No target</b>	23.989	12,3	29.758	16,0	30,08



En la segunda edición conoce el programa el 17,6% de los gijoneses y el 23,3% de los padres y madres de Gijón con menores en edad escolar, subiendo notablemente de un año a otro.

**Audiencia:** se entiende por audiencia el número de individuos que recuerdan haber visto la emisora de televisión o programa de que se trate durante, al menos, un minuto, el día anterior a la entrevista.

Audiencia					
	2005		2006		%Δ 05/06
	N	%	N	%	
<b>Total</b>	18.597	7,8	25.171	10,5	34,62
<b>Target</b>	3.354	7,6	6.203	11,8	55,26
<b>No target</b>	15.243	7,8	18.968	10,2	30,77

Un 10,5% de los gijoneses y un 11,8% de los padres y madres vieron, en la segunda edición, alguna vez al menos un minuto del programa.

Audiencia último capítulo					
	2005		2006		%Δ 05/06
	N	%	N	%	
<b>Total</b>	3.127	1,3	4.735	2,0	53,85
<b>Target</b>			1.448	2,7	
<b>No target</b>	3.127	1,6	3.288	1,8	12,50

El último capítulo emitido, y hemos de suponer una cantidad similar para cada unos de los restantes, lo vio el 2% de los gijoneses y el 2,7% de los padres y madres, unos 1.448 padres y madres, algo así como si hubiéramos llenado el Teatro Jovellanos.

Cifras que consideramos que no está nada mal, si casi 1,500 padres y madres ven cada programa y un total de unos 6.200 vieron algún programa podemos considerar que el objetivo principal está logrado. Claro, entendiendo que o es lo mismo la intensidad de la intervención en una escuela de padres tradicional a la mucho más leve intensidad que supone este programa, pero también no es lo mismo juntar a unos 10 o 15 padres y madres que a 1.500.

Para poner en valor estas cifras preguntamos también acerca de la audiencia de otros programas de las televisiones:

Audiencias televisiones										
	2005				2006				%Δ 05/06	
	Total		Target		Total		Target		Total	Target
	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Vieron la TV</b>	207.390	87,0	37.834	86,0	218.055	91,5	48.810	93,0	5,17	<b>8,14</b>
<b>Vieron una TV Local</b>	62.193	26,1	10.965	24,9	88.068	37,0	18.329	34,9	41,76	<b>40,16</b>
<b>Audiencia Canal 10</b>	13.579	5,7	1.918	4,4	12.676	5,3	2.405	4,6	-7,02	<b>4,55</b>
<b>Canal 10 de 21 a 23 horas</b>	6.224	2,6	353	0,8	4.487	1,9	813	1,6	-22,71	<b>83,70</b>
<b>Audiencia TLG</b>	43.234	18,1	6.110	13,9	44.367	18,6	9.577	18,2	2,76	<b>30,94</b>
<b>TLG de 21 a 23 horas</b>	16.083	6,7	4.968	11,3	13.798	5,8	3.601	6,8	-16,40	<b>-53,75</b>
<b>TLG Informativo 2</b>	13.928	5,8	2.182	5,0	12.242	5,1	3.411	6,5	-12,07	<b>30,00</b>
<b>Audiencia TPA</b>					56.360	23,7	11.969	22,8		
<b>TPA de 21 a 23 horas</b>					37.817	15,9	8.821	16,8		
<b>TPA Informativo 2</b>					11.992	5,0	1.904	3,6		

Para la comparación hemos escogido la franja horaria en la que se emitió al programa y el que suele ser el programa estrella: el segundo informativo. Nuestro programa se emitió por la cadena TLG, tenemos casi una tercera parte de la mejor audiencia de un programa de la cadena, algo que no está nada mal para el tipo de programa que se trata. Nuestra audiencia es más alta que el programa más visto de la otra cadena local.



# PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN



**LA COMISIÓN ZONAL  
DE EDUCACIÓN  
Y PROMOCIÓN  
DE LA SALUD**

# ■ INTRODUCCIÓN

Por acuerdo de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Salud y Servicios Sanitarios para favorecer el desarrollo de la educación para la salud en la escuela se convocan anualmente proyectos de EPS y se crean comisiones de zona para apoyar estos proyectos.

Las funciones de estas comisiones son:

- Asesorar y colaborar con los centros educativos que desarrollan proyectos de EPS, en el marco de las líneas institucionales.
- Participar en la valoración de los proyectos en los procesos de selección de proyectos.
- Participar en la evaluación de las memorias finales de los proyectos.
- Promover la coordinación y colaboración entre los distintos centros escolares que desarrollan proyectos de EPS.
- Conocer, identificar y difundir los servicios y recursos existentes en la zona para la promoción del EPS.

En estas comisiones está presente el profesorado, los asesores de las Consejerías de Educación y Salud, técnicos del Ayuntamiento y representantes de las entidades familiares (AMPAS) y vecinales (A pie de barrio, de la Federación de Vecinos de Gijón).

La composición específica de la Comisión de Zona de Gijón es la siguiente:

- A) Profesorado:** están presentes las coordinadoras de los centros de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS):
  - CRA de La Marina (Villaviciosa): Cristina Moreno
  - IES P. Feijoo de Gijón: Marta Mier Corteguera
  - IES Montevil de Gijón: Ana Ceballos.
- B) Consejería de Educación:** Carlos López, asesor encargado del programa de Salud del CPR de Gijón.
- C) Consejería de Salud:** Begoña Díez, de la gerencia del Área sanitaria V (Gijón, Villaviciosa, Carreño).
- D) Agencia Regional de Consumo:** Celia Rodríguez, del CFC de Lugones
- E) Plan Municipal de Salud del Ayuntamiento de Gijón:** Valentín García Santos y Antonio Bernardo.
- F) Plan Municipal de Drogas de la Comarca de la Sidra (Villaviciosa, Colunga y Nava):** Adriana Fernández.
- G) AMPAS de Gijón y Carreño:** Mauro Cuesta
- H) Federación de Vecinos:** “A pie de Barrio” (ApB): Emilio Parajón y Roberto Quiroga.

Desde esta Comisión se han elaborado materiales y reflexiones que incorporamos en el apartado de PRÁCTICAS.

Esperamos que sirvan para facilitar una aproximación y un conocimiento de las experiencias sistemáticas e innovadoras que llevan a cabo en algunos centros grupos de profesoras y profesores interesados en el desarrollo de un enfoque crítico y cercano a los intereses y problemas del alumnado.

# ■ EL PLAN MUNICIPAL DE SALUD DEL AYUNTAMIENTO DE GIJÓN

*Valentín García Santos*

*Jefe de Programas Educativos de la Fundación Municipal de Servicios Sociales*

*Ayuntamiento de Gijón*

*promocionsocial.fmss@gijon.es*

Entre los compromisos que asumimos, como consecuencia de la adhesión del ayuntamiento de Gijón a la Red Española de Ciudades Saludables (RECS) figuraba la elaboración de un Plan de Salud para el Municipio. Se canalizaron, pues, los esfuerzos para hacer viable dicho compromiso.

Las distintas fases del Plan, concebidas en un proceso de elaboración continua, se ha concretado en la elaboración de los siguientes documentos:

El diagnóstico, que tuvo como referencias:

- datos estadísticos de diversas fuentes
- encuesta domiciliaria sobre el estado de salud en Gijón
- estudio Delphi (grupo de expertos)
- encuesta a representantes de Asociaciones

El Plan propiamente dicho, donde, a partir de los documentos anteriores, se marcan:

- Prioridades
- Objetivos
- Líneas de actuación
- Los indicadores y el cuadro de mando

## Las ciudades saludables

Los Planes Municipales de Salud, de los que toma referencia este documento, tienen su origen en el Proyecto de “ciudades saludables”, que se apoya en la evolución de la demografía urbana y en los factores que resultan determinantes para la salud (estilos de vida, medioambientales...) y cuyo referente más notable lo encontramos en la Conferencia de Toronto de 1984 sobre **“POLITICA SALUDABLE: MÁS ALLÁ DE LA ASISTENCIA SANITARIA”**

Uno de los grandes cambios globales producido a lo largo del siglo pasado, ha sido el creciente abandono del medio rural y la concentración de la población en los núcleos urbanos.

El gran crecimiento de las ciudades producido a mediados del siglo XX tuvo, sin embargo, un carácter bastante confuso y desigual. La falta de criterios urbanísticos claros y previsores creó situaciones que se fueron complicando con el paso del tiempo y con el aumento de población y complejidad de la estructura urbana. La calidad de vida que se disfrutaba en las ciudades debido a la amplia oferta de posibilidades económicas, culturales, laborables y de ocio se vio afectada por un ritmo de vida para el que resultaba cada vez más difícil adaptarse a todos los niveles (físico, mental y social)

En los últimos años, el uso masivo del vehículo privado en un espacio pensado para un tráfico mucho más limitado, la contaminación producida por éste y por las calefacciones, sumada a la de las industrias



situadas en los alrededores, los problemas creados por la creciente producción de residuos domiciliarios, el consumo masivo de energía y otros muchos aspectos ligados a la vida en las ciudades, ha llevado a una creciente preocupación por la pérdida acelerada de calidad de vida urbana, por la sostenibilidad del propio modelo de desarrollo urbano y por las consecuencias directas para la salud de sus habitantes.

La creciente toma de conciencia de la gravedad y magnitud de este problema, entre la comunidad, tanto a nivel de sus individuos, como de sus organizaciones, ha empujado a la búsqueda de respuestas.

Es en la mitad de los años 80 y en el contexto del nuevo paradigma señalado en las que surge el movimiento de “ciudades saludables”, auspiciado por la OMS dentro de su programa SPT 2000, como respuesta a estos problemas en las ciudades.

Por todo ello, nosotros pensamos que, el concepto de salud no debe ser interpretado desde los Ayuntamientos como un servicio médico asistencial, sino que debe abordarse desde un sentido más amplio donde se busca el equilibrio entre la interrelación del hombre con su medio, integrando toda la actividad municipal desde las decisiones urbanísticas hasta los servicios sociales para conseguir ciudades saludables con mayor calidad de vida

Una lectura detenida del párrafo anterior, nos da una pista de algunas de las dificultades y complejidad del camino a recorrer. El compromiso por poner en marcha un Plan Municipal requiere de la participación de todos los sectores municipales que se relacionan con la salud y sus determinantes, y no solamente de la concejalía de salud o similar, si bien la experiencia nos dice que es condición básica el apoyo de un fuerte liderazgo político para aunar voluntades y capacidades en el mismo sentido, pues dependiendo del tamaño del municipio y la disponibilidad de recursos, habrá que estudiar la propuesta adecuada para dar coherencia al enfoque intersectorial del programa de ciudades saludables.

Evidentemente, el programa de ciudades saludables como expresión típica de una actividad de promoción de la salud, conlleva el impulso de la participación ciudadana, cuestión que se ha tenido muy presente a la hora de acometer el Plan, pues ha de combinar la labor técnica con la información y sugerencias provenientes de los ciudadanos, y más específicamente, de grupos objetivo e intermedios homogéneos en cuanto a su tipología, problemática y factores determinantes para la salud , entre otros.

La participación ciudadana debe integrarse en el marco planificador de tal modo que no interfiera, sino complemente la necesaria labor técnica que definirá las pautas del Plan

En nuestro caso, una copia del documento “**Situación de la Salud y Diagnóstico para el Municipio de Gijón**” fue remitida a los representantes de las principales entidades ciudadanas relacionadas con la salud, para recoger de forma individualizada, las sugerencias, aportaciones, críticas y en general, las propuestas de la entidad correspondiente, a los contenidos del documento, utilizando la técnica de entrevista personal con los responsables, con soporte de cuestionario estructurado.

El objeto de estas entrevistas personales, a partir del envío previo y con suficiente tiempo para su análisis del documento antes mencionado, es, en parte, incorporar percepciones de las entidades que pueden no haber trascendido anteriormente a través de los canales usuales y, al tiempo, mantener la implicación de las entidades ciudadanas en el proceso de elaboración del Plan

Algunos de los errores que se suelen cometer es el considerar la participación como meramente instrumental. Ante ello habrá que ser cuidadosos con las propuestas de personal para que sea enriquecedora del proyecto.

No podemos decir, que la constitución del llamado “ grupo de expertos” fuese sencilla, pues si bien hay profesionales sanitarios con amplia experiencia, no queríamos un sesgo que dejase de lado el ámbito municipalista por lo tanto debían formar parte del mismo responsables de áreas municipales, también se cuidó la paridad del grupo. Visto al día de hoy, debemos felicitarnos por sus aportaciones y la dedicación mostrada con el proyecto

## Proceso para la elaboración del plan

Dicho lo anterior, el esquema general seguido fue el siguiente:

- definir las características de los principales problemas detectados.
- priorizar los problemas a los que deben formularse soluciones.
- establecidas las prioridades, el paso siguiente es definir los objetivos.
- determinados los objetivos, se definirán los programas que permitirán conseguir los objetivos fijados.

Es importante señalar que, al considerar el Plan desde una perspectiva dinámica, un programa o programas pueden sufrir modificaciones, tal es el caso de la importante Ley de Dependencia ( que sin duda tendrá repercusiones en la mejora de la atención, asistencia y prestaciones a la tercera edad) o la ley de tabaco, en referencia a algunos de los objetivos que hacen referencia a los espacios públicos libres de humo.

## Criterios para el desarrollo del plan

### A) En cuanto a la definición de prioridades

Las prioridades se identifican “ con lo que se desea hacer” en el plan, o en otros términos , la “ visión” del plan desde la perspectiva municipal.

Definir los criterios que seleccionan las prioridades es una decisión crítica, pues de ella van a derivar los objetivos. Elementos a tener en cuenta para establecer cuáles han de ser las prioridades, son principalmente:

- Impacto que un determinado fenómeno (positivo o negativo) tiene sobre el estado de salud
- Cuantitativamente: segmento de la población objetivo afectada y población intermedia.
- Cualitativamente: gravedad del impacto; efectos inducidos sobre otros fenómenos; fragilidad de los grupos objetivo e intermedios.
- Influencias sobre los grupos de carácter puntual (modas..) o estructural (por ejemplo, fenómenos ligados a la marginación social, a la pobreza.)
- Facilidades y/o dificultades para actuar sobre el fenómeno (recursos, costes, tiempo de actuación...)

Las prioridades son definidas por el Ayuntamiento, en la medida que el Plan de Salud es lo que “se debe”, “se puede” y “se quiere hacer“ en el ámbito municipal con recursos propios, con recursos de otras administraciones o combinados, y con los que se suponen son aportación ciudadana y la de sus representantes.

Se dispone, en general, de datos objetivos suficientes para orientar las prioridades. Con todo, los elementos subjetivos para decidir cuáles son las prioridades, son importantes, de ahí que el Plan trabaje combinando referentes objetivos (cuantitativos) tales como estadísticas, o encuesta domiciliaria, con otros subjetivos (Delphi, encuesta asociaciones..) sin olvidar por supuesto la perspectiva política, determinante del Plan en última instancia.

En este proceso, se ha procurado cuantificar en la medida de lo posible, opiniones subjetivas (con escala de valoración y otras técnicas).

Los criterios propuestos para definir las prioridades en materia de salud, no son únicos ni excluyentes, sino deben verse como aportación, ahora bien, las prioridades pueden variar tanto en el periodo de ejecución del Plan o en desarrollos posteriores; por cumplimiento total o parcial de los objetivos, aparición de fenómenos emergentes o por otras causas diversas.

Las prioridades tienen por tanto, horizonte temporal, como el plan. Es recomendable trabajar con un periodo inicial de 4 años, no necesariamente coincidente con una legislatura: es frontera razonable entre el medio y largo plazo, suficiente para ver los resultados iniciales de las medidas adoptadas, para ajustar, corregir o completar un segundo, tercero o más planes sucesivos y concatenados.

Para facilitar la toma de decisiones se trabaja con una escala sencilla: prioridad alta, media y baja, con los matices correspondientes.

Ha de tenerse en cuenta además que, si bien hay muchos aspectos que influyen en la salud, unos lo hacen de forma más directa e importante que otros. Algunos sólo pueden ser afrontados (o conviene que sean afrontados) desde un Plan de Salud. Otros son contemplados o pueden ser contemplados en otros planes o programas (zonas verdes, ruidos, tráfico..) si bien parece razonable que un Plan de Salud se remita a la necesidad de su cumplimiento y seguimiento, en razón precisamente de influencia sobre ella.

## **B) Definición de los objetivos**

Los objetivos, a efectos de planificación, son el eslabón entre las prioridades y las líneas de actuación; es decir, en términos simples, son el eslabón entre lo que se desea y las actuaciones que llevarán a su realización.

Entendemos, que los objetivos del Plan, deberían contemplar algunas de las características siguientes: ser medibles; ser alcanzables; se puedan coordinar; ser relevantes, desafiantes, comprometedores; involucrar a los recursos humanos afectados; poder concretarse en planes de actuación

## **Los indicadores**

Un indicador es un instrumento de medida. Las referencias para la obtención de los indicadores del Plan de Salud, son las recomendada en la “ Guía metodológica de elaboración de planes de salud” los indicadores de Ciudades SALUDABLES de la OMS y los de la Red de Salud Pública de capitales de la UE (Megapolis).

Un aspecto central en la elección de estos indicadores es comprobar que las fuentes de información son fáciles de localizar y que los datos precisos son fáciles de obtener antes, durante y al finalizar la ejecución del Plan.

Los indicadores facilitan información sobre el grado en que se cumplen los objetivos del Plan

Los indicadores se seleccionan en base, cuando menos, a los criterios siguientes:

- centrarse en actividades relevantes (críticas)
- ser representativos de lo que se quiere medir
- ser cuantificables
- ser equilibrados en la relación: esfuerzo de confección/ valor de información
- ser comparables en el tiempo y fiables
- fáciles de obtener, mantener y utilizar.

Los indicadores seleccionados responden a las prioridades fijadas en el documento.

Se ha pretendido seleccionar en buena parte indicadores que ya se vienen elaborando por distintas instituciones municipales, regionales o estatales

Señalar que los indicadores propuestos no pretenden aportar una visión completa y exhaustiva de la evolución de cada fenómeno, ya que ello debe darse en los planes específicos de empleo, juventud. Igualdad de oportunidades y otros, sino destacar en una visión de conjunto la de aquellos aspectos considerados más relevantes para el estado de salud de los gijoneses a lo largo del periodo de aplicación del Plan

## El cuadro de mando

El cuadro de mando del Plan tiene las características siguientes:

- a) Recoge información sencilla, resumida y eficaz de la evolución del Plan, con base en los indicadores.
- b) Atiende a la evolución de lo que es relevante para la correcta ejecución del Plan, destacando los parámetros que evolucionan de acuerdo en desacuerdo con lo previsto.
- c) Permite contrastar resultados globales, por áreas y departamentos.
- d) Se apoya en la documentación de fácil comprensión y asimilación

El cuadro de mando responde a la visión integral y estructurada del Plan de Salud.

## Selección y grado de prioridad

### **Prioridad Alta: Mejora de la atención, asistencia y prestaciones a la tercera edad**

Objetivos: Atender a personas mayores, solas dependientes en situaciones de enfermedad. Mejorar los programas asistenciales y la capacitación profesional de quienes los prestan. Favorecer la integración social, las relaciones y la participación

### **Prioridad Alta: Reducir los efectos de patrones de conducta y consumo que favorecen las principales causas de mortalidad y morbilidad**

#### **Prioridad Alta: Reducir el hábito de consumo de tabaco entre los fumadores y el inicio entre los más jóvenes.**

Objetivos: Intensificar las campañas que resalten los perjuicios para la salud del consumo de tabaco, especialmente entre los jóvenes y las mujeres. Eliminar en lo posible o limitar al máximo la publicidad de todo tipo, favorable al consumo de tabaco.

#### **Prioridad Alta: Reducir el consumo de alcohol, en especial entre los jóvenes.**

Objetivos: Ampliar las campañas sobre los efectos negativos de consumo de alcohol de forma inmoderada, atender al fenómeno del consumo abusivo en jóvenes y mujeres. Actuar sobre los establecimientos donde se venda alcohol a menores y sobre la publicidad que potencia el consumo.

#### **Prioridad Alta: Reducir el consumo de otras drogas, en particular, frenando la iniciación al consumo entre los más jóvenes**

Objetivo: Promover una educación para prevenir el consumo, involucrando a padres, y profesores.. Mejorar las medidas sanitarias de prevención para el toxicómano, las condiciones higiénicas y la reducción de daños. Controlar el tráfico en consumo y especialmente en las cercanías de centros educativos.

#### **Prioridad media: fomentar los hábitos saludables de alimentación**

Objetivos: Promover los hábitos saludables desde la familia, la escuela. Fomentar una actitud crítica hacia la ingesta de alimentos no saludables (comida basura). Controlar las infecciones y adulteraciones alimentarias.

#### **Prioridad media: fomentar la realización de actividad física en espacios abiertos y cerrados.**

Objetivos: Promover los hábitos saludables de la actividad física desde la infancia, para jóvenes, adultos y tercera edad

#### **Prioridad media: reducir la emisión de ruidos**

Objetivo: Reducir los ruidos por debajo de los 65 dBA por el día y 55 por la noche, reducir la emisión de ruidos en establecimientos hosteleros y de ocio, en particular en zonas de “ movida” de fines de semana. Reducir los ruidos generados por los vehículos.

#### **Prioridad media: reducir el impacto de plagas y sus consecuencias**

Objetivo. Reducir el número de ejemplares de gaviotas y secundariamente de palomas en la ciudad.

**Prioridad media: tráfico**

Objetivos: Fomentar el uso del transporte público y otros uso alternativos al transporte privado.

**Prioridad media: educación para la salud.**

Objetivo: Promover e impulsar las actividades de educación para la Salud

**Prioridad alta: acceso a la vivienda**

Objetivos. Facilitar el acceso a la vivienda a los más desfavorecidos. Atender especialmente al colectivo de jóvenes. Ayudas para que las viviendas de personas con bienes escasos puedan contar con servicios básicos adecuados.

**Prioridad alta: impulsar las políticas de bienestar social**

Objetivos. Intensificar las medidas dirigidas a mujeres, en especial con cargas familiares no compartidas .Intervención en y con los colectivos de emigrantes. Atención a los colectivos con discapacidad.

**Propuestas de mejora**

En el proceso de planificación y elaboración, no se ha contado con la iniciativa privada, ni con la Universidad. Tampoco a mi juicio, se han remarcado los problemas de accesibilidad en la ciudad.

La coordinación intramunicipal es un reto permanente y cuesta trabajo romper ciertas dinámicas, son alentadores sin embargo experiencias con deportes y cultura

La estrategia de comunicación no puede reducirse a colgar de las páginas web los documentos, a pesar de que las convocatorias a entidades y zonas, no han sido muy alentadoras creemos que debe insistirse en ello.

También, nos hemos encontrado que algunas fuentes que nos aportaban indicadores, han modificado la metodología y los hace difícilmente comparables, en el cuadro de mando.

La entrada en vigor de leyes de ámbito estatal (dependencia y tabaco), como no podía ser de otro modo, infieren en objetivos e indicadores.

La revisión o adecuación del Plan, debería tener en cuenta, no sólo estas ideas, sino muchísimas más, para que cumpla con la idea inicial de documento vivo.

## ■ LA RED SOCIAL “A PIE DE BARRIO” (ApB)

Otra forma de trabajar en los colectivos ciudadanos y asociaciones vecinales.

*Emilio Parajón Posada*  
*emailc@telefonica.net*

*Carlos Ponte Mittelbrun et alii de ApB*  
*carponte@gmail.com*

*“La Red es un patrón común a todo lo vivo. Allí donde hay redes, hay vida. Las redes vivas se crean y se recrean a sí mismas sin cesar mediante la transformación o la sustitución de sus componentes”.*  
*Fritjof Capra, “Las conexiones ocultas”.*

*“Que junto a las redes del dinero, de la tecnología, de la información, se constituyan redes igualmente poderosas, y por ende igualmente eficaces, pero alternativas, que transmitan valores diferentes y que terminen por generar nuevas estrategias políticas globales”*  
*Manuel Castells.*

### ¿Qué son las redes sociales?

#### Una mirada a través de ApB de los movimientos sociales que funcionan en red

ApB es un proyecto ciudadano de intervención social para la promoción de la salud que funciona en red. A partir de su experiencia reflexionaremos sobre el significado y las características de una red, acerca de sus virtudes y problemas.

Podemos definir las redes sociales como sistemas abiertos, permeables a la realidad social de donde obtienen su energía y en donde se desarrollan, constituidos por grupos y organizaciones (nodos o nudos) entre los que se promueve un intercambio transversal, continuo y dinámico, con el propósito de poner en común y potenciar los recursos de las partes y de generar relaciones de colaboración para ampliar y estrechar vínculos. Con el intercambio se crea sentido de pertenencia, se socializan conocimientos, experiencias y saberes. En definitiva, se reconstruyen y fortalecen las relaciones sociales de reciprocidad con el fin de alcanzar metas comunes de forma efectiva y eficiente.

En una primera aproximación al significado de una red hay dos aspectos que merecen ser destacados:

- 1.- El trabajo en red es una nueva manera de trabajar dentro del tejido social, que funciona en claves distintas a las que son actualmente dominantes, con horizontalidad y consenso en sus estructuras. Trabajar en red es un intento de instalar otra forma de trabajo en los colectivos ciudadanos y asociaciones vecinales, una forma más viva y solidaria de organizarse, aunque por la experiencia vivida en ApB, no es una innovación fácil porque es un cambio que supone “una transformación profunda de la cultura asociativa, una revolución cultural en los movimientos sociales”.
- 2.- Una red no supone crear nada nuevo, sino que, por el contrario, aprovecha lo que ya está en marcha para crear sinergias y evitar duplicidades y guetos insolidarios. Los movimientos sociales tienen que salir del encerramiento parcelario de sus propios ámbitos y de los asuntos peculiares de atender prioritariamente a las demandas de sus propios socios.

## Una perspectiva global: La construcción de una nueva visión de los movimientos sociales y de la sociedad civil

La sociedad civil se define tradicionalmente como el conjunto de organizaciones e instituciones (partidos políticos, sindicatos, iglesias, asociacionismo, cooperativas, voluntariado de todo tipo) que conforman la interfase entre la ciudadanía y el estado, constituyendo, por tanto, los canales políticos que conectan a los ciudadanos con el estado.

En nuestra sociedad, el declive del industrialismo y el ascenso de la globalización ha traído importantes consecuencias, entre otras, la pérdida de soberanía y legitimidad del estado-nación y una profunda crisis en la sociedad civil tradicional. Con la crisis se han forjado las bases para la emergencia de una nueva sociedad civil que busca tentativamente, con aciertos y errores, formas de organización diferentes. En Internet, las redes sociales avanzan a pasos agigantados, especialmente dentro de lo que se ha denominado Web 2.0. Múltiples redes de amigos, de mancomunidades, de investigación... Las organizaciones no gubernamentales (ONG) también han adquirido un notable desarrollo, incluso en el ámbito internacional: Oxfam, Greenpace, Rainforest Action Network, etc., aunque en muchas ocasiones estén económica y políticamente mediatizadas; pero es indudable que a través de las coaliciones de organizaciones menores se está conformando un nuevo movimiento político que descarta – quizás no excluya, al menos en esta fase - a las desprestigiadas instituciones formales. Este movimiento adopta la forma de red: redes humanas vivas (que son las organizaciones de base) y redes electrónicas (posibles gracias a comunicación de Internet, con capacidad de inmediatez y alcance planetario), creando nuevos agentes políticos con capacidad de intervención y con independencia de las instituciones nacionales e internacionales conocidas. La primera manifestación importante de esta nueva clase de movimiento político, adaptado a la era de la globalización, fue la coalición de Seattle, contra los acuerdos del AMI, y con posterioridad el Foro Social Mundial nacido en Porto Alegre.

Por tanto, el trabajo en red es ya uno de los principales activos de los movimientos políticos de base (ecologista, derechos humanos, feminista, pacifista...) y un instrumento necesario para poner en marcha los cambios que requieren los movimientos y las organizaciones sociales ante una nueva realidad globalizada.

### Algunas claves en el funcionamiento de las redes

Definida la red por un objetivo común, por una implicación mutua de sus asociados y por una práctica compartida con tareas y compromisos en la acción, la red se alimenta a través de su apertura de la Comunidad y mediante las comunicaciones entre sus nudos por donde fluye información, propuestas o análisis. Las conexiones tienen que estar permanentemente abiertas: un proceso continuo por donde circula la información que debe de ser elaborada y convertida en acción. Debido a que las redes se centran en las relaciones de los individuos (o grupos de individuos) y no a las características de los mismos (raza, edad, ingresos, educación,...) han sido capaces de abordar algunos temas con un éxito insospechado. Si bien, la capacidad de una red se deberá a la conjugación de los siguientes factores:

- De la receptividad de sus nudos para ser permeables a su entorno social (captación de la realidad.)
- De la potencialidad de la red para aumentar su flexibilidad, creatividad y capacidad de aprendizaje.
- De la capacidad de la red y los nudos de otorgar poder a sus comunidades de práctica, aumentando la dignidad y humanidad de sus miembros, potenciando sus cualidades y su ego, creando entornos de trabajo organizativo saludable y de bienestar. Reconciliando el tiempo biológico y el tiempo informático...
- De la **agilidad y calidad de sus comunicaciones**: el correo electrónico y otros procedimientos informáticos, fundamentales para desarrollar las conexiones.
- De la facultad para procesar la información y transformarla en actividad práctica.
- Una de las mayores dificultades reside en entender la naturaleza dual de las organizaciones humanas. De un lado, las organizaciones están diseñadas para propósitos específicos como puede ser el caso de una Asociación de Vecinos o Feminista... Pero, al mismo tiempo, las organizaciones

son comunidades de personas que se relacionan y dan sentido a su vida personal, constituyendo lo que se ha denominado “Comunidades de Práctica”.

Por tanto, la red está siempre en un proceso de aprendizaje y evolución continua, aprende – y se transforma - de la sociedad y de su propia práctica. El aprendizaje también ha de ser fruto del debate y la educación continuada al servicio de la red y a disposición de sus nudos. La creación del conocimiento es individual pero su expansión y amplificación es social. En el caso de ApB funciona un foro de aprendizaje de Promoción de la Salud: **Aula Abierta**

## **Acerca de los nudos - propiedades distintivas y comunes - y la justificación de trabajar en red**

ApB es organicista, lo que significa el máximo respeto a la autonomía de las partes, esto es, de los nudos de la red. Por otra parte, el reconocimiento de la plena autonomía de los nudos requiere entender que los movimientos sociales son muy heterogéneos, con orígenes, proyectos y objetivos muy diversos.

Los nudos son estructuras formales (legalizadas, con estatutos, órganos directivos...) que tienen objetivos definidos e independientes de la finalidad de la red, pero que participan y se comprometen con otros nudos en el desempeño de un objetivo compartido que, por ejemplo, en el caso de ApB es la Promoción de la Salud. Pero los nudos no solo comparten una determinada finalidad, sino que, dentro de la diversidad, presentan rasgos que permiten reconocer un relativo pero apreciable grado de identidad colectiva que hace posible el trabajo en común. Estos rasgos se pueden resumir de la siguiente manera:

- 1) La coincidencia y proximidad en fines y en medios demanda la convergencia de los movimientos dispersos, no la unificación (ni posible ni deseable) a través de la coordinación de acciones y reivindicaciones (excluyendo cualquier voluntad de apropiación). Esta vinculación toma forma de red por su capacidad de asociar a individuos y colectivos.
- 2) El apoyo en las tecnologías de la comunicación y la información, instrumentos decisivos para el funcionamiento de la red: La vida de las redes sociales está determinada por la fluidez frecuente de comunicación entre sus nudos. Internet, una herramienta de comunicación, se ha convertido en el espacio de interacción social por excelencia, con infinitas facilidades para el intercambio.
- 3) El derecho a la acción política y la participación directa como forma habitual de hacer política. Al contrario que las organizaciones políticas tradicionales que funcionan de forma delegada y que, a su vez, reivindican el monopolio exclusivo de la actividad política.
- 4) Las formas de organización basadas en la autogestión, sin apenas aparato burocrático y con un fuerte compromiso de sus militantes, con el necesario ingrediente de “la virtud de la ejemplaridad”.
- 5) Las formas de acción y objetivos muy concretos, con trascendencia para la vida social: vivienda, empleo, salud, sin papeles...
- 6) El rechazo de las políticas neoliberales que quieren imponer la voluntad de las grandes multinacionales y de las instituciones a su servicio.
- 7) El carácter de las acciones del movimiento social, a la vez particularista e internacionalista.
- 8) El reconocimiento del valor y del ejercicio activo de la Solidaridad. Principio tácito de la mayoría de las movilizaciones.
- 9) La conciencia de que es necesario rescatar a los movimientos sociales del fragmentarismo y el localismo. En el caso del movimiento vecinal (en otro tiempo de gran arraigo reivindicativo y con intervenciones de trascendencia social) si no cambia su actual dinámica acabará pariendo asociaciones anémicas, integradas por personas conformistas y preferentemente envejecidas.
- 10) Las formas de intervención de alto contenido simbólico, conocedores de su importancia y del funcionamiento del mundo mediático para poder focalizar su mirada. Como afirma Manuel Castells, la nueva política será cultural, de símbolos y códigos culturales que se formularán fundamentalmente en el espacio mediático, conectada a valores que formen parte de la experiencia vital de la gente.



## Acerca de la red de ApB

El concepto de red es, en nuestro caso, una metáfora que hace referencia a la forma de comunicación social entre personas o grupos de personas asociadas para un fin de servicio a la comunidad ciudadana, que en este caso es la promoción de la salud.

ApB nació en el movimiento vecinal y permanece vinculado a él pero su finalidad es incorporarse en todo el entramado de asociaciones y entidades del tejido social, más allá de las propias asociaciones de vecinos, obviamente involucrado en la tarea de la Promoción a través de todos los determinantes de la Salud.

En el contexto concreto de la Promoción de la Salud no hay otro camino que trabajar en red. Una asociación sola o una institución, por muy fuerte que sea, en solitario nada, o casi nada, puede hacer en esta área de la salud, es imprescindible contar con el tejido social. Se impone por lo tanto trabajar coordinadamente con otros grupos, con otras asociaciones, e incluso con otras redes que estén en campos afines a temas de la salud. Por tanto, la labor de la promoción de la salud compete a todo el tejido social, lo que lleva a la necesidad de conocer bien ese conjunto de relaciones, grupos, instituciones y organizaciones, es decir, todo aquello que hace funcionar a la sociedad y que constituye ese tejido. Este conocimiento del entorno es imprescindible a la hora de trabajar la salud comunitaria y cualquier otro tema relacionado con la misma.

Los “nudos primarios” de la red ApB se construyen a partir, en primer lugar, de las Asociaciones de Vecinos, fundamentalmente de las comisiones de Salud, del área de la Mujer y de la Federación de Asociaciones de Vecinos de Gijón, de Mieres, Avilés y Villaviciosa. En torno a ellas se han ido incorporando, entre otras, entidades ciudadanas y culturales (Abierto hasta el Amanecer, Cambalache, Sociedad Cultural Gijonesa, Ateneo Obrero) profesionales de la educación (Escuela de Trabajadores Sociales, AM-PAS) de estudios geológicos (GEA), sociales (Foro de Políticas Sociales), de la sanidad (SEAPA, ADSPA), o cívicas (DMD)... Estos nudos, como ya se ha mencionado, son estructuras formales (con estatutos, órganos directivos...), con objetivos definidos e independientes de la finalidad de la red, pero con un rasgo común: **su compromiso con el trabajo comunitario** relacionado con la Promoción de la Salud. Las instituciones también tienen la opción de ser “nudos institucionales de apoyo” de la red en la medida en que explícitamente así lo formulen y participen activa y materialmente en la misma. El caso de la Gerencia de Atención Primaria del Área V o de la Fundación Cultura y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón son ejemplos de colaboración activa en la red.

ApB no está inscrita en ningún registro por exigencias intrínsecas de su propio marco organizativo. La red ApB se apoya en los nudos, grupos organizados con entidad jurídica, y se vale de ellos para estar representada. Por tanto, la red ApB - al contrario que sus nudos - es una organización informal, sin cargos ni liderazgos personalistas, conformada mediante la horizontalidad de las relaciones del trabajo dentro de la misma.

El mantenimiento de las redes sociales no se realiza por sí misma y precisa de un grupo de personas pertenecientes a los nudos de la red que desarrollen los mecanismos básicos de coordinación, de ser un motor de acción que ponga en contacto a todos los nudos. En nuestro caso ese motor es un grupo de personas que se reúnen semanalmente y mantienen permanentes contactos entre sí con la finalidad de impulsar la cohesión y fortalecer los vínculos. El grupo está abierto a la incorporación de toda persona comprometida con la problemática de promocionar salud. Las personas que componen este equipo motor no han sido elegidas por nadie, la asistencia sistemática a los encuentros de los miércoles y su trabajo organizador desde las sesiones ordinarias de Aula Abierta es el sistema que automáticamente selecciona al grupo que constituye el **nudo nuclear** de ApB y que asume consensuar las programaciones de actividades y sus sesiones extraordinarias.

## ¿Qué es Aula Abierta de ApB?

En la red de “A pie de Barrio” funciona un foro de encuentros para la autoformación y debates, y al mismo tiempo para la difusión de los conceptos de la OMS sobre la promoción de la salud, con el nombre de **Aula Abierta**.

**Antecedentes.** Aula Abierta se constituyó en la Jornada del día 3 de noviembre de 2005. En ese mismo mes empezó a desarrollar sesiones de formación a través de discusión y difusión de los escritos de la Organización Mundial de la Salud con la asistencia de alumnado de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Gijón y un grupo de personas comprometidas con el movimiento vecinal. Hubo una asistencia permanente de 37 a 39 personas, con las que se desarrolló un ciclo de formación para Mediadores en Salud Comunitaria entre estudiantes de la Escuela de Trabajo Social y personas comprometidas en el Movimiento Vecinal. Se llevó a cabo un trabajo de investigación por el alumnado de la Escuela Universitaria de Trabajo Social, que el Servicio de Programas de Salud del Principado prometió publicar. Además se impartieron mensualmente Sesiones Extraordinarias dirigidas a todo tipo de público sobre temas puntuales relacionados con factores condicionantes de Salud en las que han intervenido farmacéuticos, médicos, educadores, políticos, policía y todo tipo de actores sociales, Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y Personal de Gerencia sanitaria en Área V.

Aula Abierta resulta por tanto el marco más idóneo para la reflexión y debate sobre temas para la participación ciudadana en la Promoción de la Salud. Constituyó uno de los tres objetivos propuestos, y conseguidos, por “A pie de Barrio” en el curso 2005-2006.

**Contenidos** desarrollados durante el curso 2005-2006 en Aula Abierta

### A) Parte teórica: Ideas para la acción:

- 0.- Una Ética de mínimos y la Promoción de la Salud Derechos humanos y Derecho a la Salud.
- 1.- Evolución histórica del concepto de Salud. Nueva visión
- 2.-¿Qué es y qué supone la Promoción de la Salud?
  - a)-La Promoción de la Salud en la Población: sus determinantes.
  - b)-Alcances de la Promoción de la Salud
  - c)-Estilos de vida saludables y sus causas.
- 3.- Intervención comunitaria desde un enfoque sistémico y trabajo en Red.
- 4.- Estrategias y Técnicas para trabajar en Grupo: Investigación-acción participativa (IAP).
- 5.- El movimiento Vecinal y las Entidades juveniles. Consumo tabaco, alcohol y otras drogas.
- 6.- Salud mental y violencia.
- 7.- El Barrio, espacio educativo para bien o para mal de gran impacto para todo tipo de personas.
- 8.- Alcohol y tabaco dos drogas legales. En menores, tolerancia cero. El sólo uso, ya es abuso.

*Observación: En este apartado de contenidos los responsables, o monitores de las sesiones y talleres, han ejercido el curso pasado una intervención especial en los enfoques o cambios que consideraron oportunos. Los ocho contenidos expuestos a modo de temario-programa fueron desarrollados íntegramente el año 2006, en el caso de colaborar en actividades escolares tanto con padres como con alumnos los temas y su desarrollo han de ser diseñados con la participación del profesorado y bajo sus indicaciones.*

El trabajo que se desarrolla en el curso 2006-2007 se está haciendo a través de algunos nudos como por ejemplo las sesiones extraordinarias del Seminario de Participación Comunitaria en Salud, celebrado en octubre y noviembre 2006, organizado por la Asociación para la Defensa de la Salud Pública conjuntamente con la Comisión de Salud de la Federación de Asociaciones Vecinales de Gijón.

En 2007 a través del Foro Asturiano de Políticas Sociales se organizó un debate sobre puntos fuertes y debilidades de la “Ley de autonomía personal y ayuda a la dependencia”. Propuesto por Cambalache se presentó el libro de Agustín Moran “La Lucha del Hospital Ramón y Cajal”, una Jornada de debate sobre “el compromiso social de los profesionales”, en memoria de Benito Otero, entre otras sesiones que no se citan por no hacer más extensa esta relación.

En el curso 2007-2008 está previsto retomar el trabajo con alumnado universitario para la formación de mediadores comunitarios en salud, al mismo tiempo que seguir con el desarrollo de las sesiones ordinarias y extraordinarias.

**En Aula Abierta** se trabaja con especial interés el que la propia ciudadanía tome conciencia de la parte que le corresponde como protagonista en la tarea de promocionar la salud y no estar a expensas de los profesionales sanitarios, como es costumbre, corriendo el riesgo de caer exclusivamente en la colaboración con la asistencia médica y a todo más con la prevención y siempre bajo la hegemonía de los sanitarios.

El movimiento vecinal, paulatinamente va asumiendo cierta responsabilidad social por la salud comunitaria, pero encuentra bastantes resistencias en diversos sectores, incluidas algunas asociaciones de vecinos, a que este empoderamiento sea aceptado como norma en su actividad diaria. Se ve como algo esporádico y puntual, cuando a través de alguna reivindicación, ya sea de servicios sanitarios o de algún condicionante de salud, se colabora en las mejoras de las condiciones ambientales y en hacer más saludables los modos de vida en todas las edades.

Aunque este tipo de actividades se vienen haciendo desde los orígenes de las asociaciones vecinales, pocas veces se llevó a cabo con la consciencia de estar promocionando la salud de colectivos comunitarios. Ya es hora de que se realice esa tarea tan propia de este movimiento vecinal, que por su historia y su esencia es el que está en mejores condiciones de ejercer controles y ser los voceros sobre los determinantes sociales de salud, de un modo especial en aquellos que caen fuera del ámbito médico.

**El Aprendizaje significativo en Aula Abierta.** El término significativo es ya un tópico de uso muy frecuente, no ya refiriéndose a las enseñanzas y aprendizajes escolares sino también fuera del ámbito educativo; para mejor comprensión y precisión del término empleado en Aula Abierta es conveniente hacer una pequeña aclaración diciendo que se va más allá de lo significativo, se va al aprendizaje significativo crítico. Ésta es la justificación que nos lleva a comentar algunas ideas generales sobre el tema.

El aprendizaje es un hecho que guarda mucha relación con la conducta. Tiene profundas relaciones con la Psicología y ha sido objeto de muchos estudios que dieron origen a diferentes teorías. Lo cual no hace fácil definir el proceso de aprendizaje y si le ponemos los apellidos de "significativo y crítico", se tornará más difícil aún esa definición. Es que los procesos por el mero hecho de ser cambiantes en el conjunto de sus fases sucesivas, de por sí son difíciles de definir.

### **¿En qué consiste y ¿qué factores son necesarios para que se dé aprendizaje significativo?**

Si nos adentramos en la abundante literatura de comentarios a la teoría de Ausubel, de muchas lecturas saldremos más confusos que cuando entramos. Algunos articulistas emplean una jerga rayana en jerigonza. Pero, resumiendo: El aprendizaje significativo consiste en la relación que construimos desde nuestros conocimientos previos con los nuevos conceptos que se nos transmiten. Esa relación hace que los dos conceptos (los que tenemos y aquellos que se nos transmiten) se modifiquen, creándose uno nuevo más afianzado, más personal y crítico y con mayores posibilidades de interaccionar con otras posibles adquisiciones conceptuales futuras. El aprendizaje significativo es a la vez un proceso y un producto. Se contrapone al memorístico, conservador y esclavizante.

Un factor previo es el que exista en el sujeto aprendiz necesidad, interés y disposición de aprender. De no existir una correspondencia entre el nuevo conocimiento y las bases conceptuales con las que cuenta el sujeto aprendiz, no se puede hablar de un aprendizaje significativo y menos aún de aprendizaje significativo crítico.

### **Consideramos de interés exponer los objetivos de Aula Abierta:**

0).- Crear a largo, o mediano plazo si fuera posible, La Escuela Comunitaria de Promoción de la Salud. Es la Utopía de Aula Abierta.

- 1).-Aplicar en cada barrio de la ciudad de Gijón la Promoción de la Salud a través de las asociaciones vecinales y coordinarla por medio de la ya creada Comisión de Salud de la Federación de Asociaciones de Vecinos.
- 2).-Capacitar personas, ya sensibilizadas en el tema, para ejercer de mediadores de salud comunitarios en sus habituales entornos. Y sensibilizar a otras.
- 3).-Fomentar la participación comunitaria en un plano de igualdad de responsabilidades compartidas con sanitarios, técnicos de las diversas instituciones y con los políticos de turno, considerándonos todos, en el ámbito de la Salud, como ciudadanos de a pie.
- 4).-Poder llevar en la inmediatez al mayor número de personas la preocupación por su salud y la de la comunidad en la que vive. En definitiva este Aula es un pretexto para empezar la labor de promocionar Salud desde y entre iguales.
- 5).-Fomentar Talleres de Educación para la Salud con grupos, divulgando para ello metodologías, estrategias y contenidos teóricos sobre el tema Salud.
- 6).- Difundir los Documentos Básicos emitidos por la Organización Mundial de la Salud y sus Oficinas Regionales.
- 7).-Servir de foros de encuentro para los Nudos de la Red y espacio de acción para cualquier grupo del tejido social que reivindique cualesquiera determinantes de salud

**Población a la que va dirigida.** A personas representantes, por edad y condición, de toda la Comunidad Ciudadana, con preferencia al personal comprometido con el Movimiento Vecinal y a estudiantes de titulaciones medias relacionadas con temas de salud y sus determinantes.

En la programación de Aula Abierta se tiene muy en cuenta que tanto las personas como las comunidades humanas poseen variables difíciles de prever, porque dependen de su libertad y de la diferente capacidad para los aprendizajes

Algunos rasgos característicos de Aula Abierta

- A).- Parte conceptual.
  - a)- Ha nacido del Movimiento Vecinal y está integrada en él.
  - b)- Todo su contenido está pensado en provocar ideas fuerza para la acción en solidaridad con los sectores más necesitados.
  - c)- Al iniciarse, sin experiencias previas y desde un voluntariado que entrega su tiempo, sus capacidades y la formación diversa de sus componentes, necesariamente ha de estar en constante revisión para corregir errores, que los habrá en abundancia.
  - d)-Se procura no caer en la imitación de dinámicas de otras aulas de docencias regladas y en medios cerrados.

*Observación: El calendario del currículum de Aula Abierta para llevarlo a cabo a lo largo del curso 2007-2008 se está desarrollando con arreglo a intervenciones y propuestas de los nudos de la Red*

## **B) Parte práctica.**

Para el alumnado de la Escuela de Trabajo Social se contempla la obligatoriedad de realizar alguna acción en promoción de salud dentro de su entorno habitual, en donde hacen sus estudios o en el barrio donde ofrecen su voluntariado. Es condición necesaria para recibir el título de Mediadores Comunitarios en Promoción de la Salud.

La actividad a realizar como ejercicio voluntario para personas comprometidas en asociaciones vecinales, por muy elemental y simple que sea, ha de estar programada y ha de tener un seguimiento por personal de Aula Abierta.

No debe olvidarse que cualquier actividad ha de estar inspirada por el concepto de salud como elemento integrador y transversal de todo lo que se realice. De no ser así, las acciones serán puro activismo con muy poco impacto educativo.

## Metodología

Su metodología se basa en la enseñanza-aprendizaje significativo crítico.

Pedagogía activa y recíproca. Sin profesores, ni alumnos. Nadie recibe ni imparte clases. Todos damos y recibimos. Las ideas fuerza son el poder regulador de las sesiones, que no clases.

Sesiones de trabajo de reflexión sobre nociones, estrategias y planes para la acción.

Aplicación de dinámicas grupales para iniciar prácticas de educación para la salud. Se va a introducir la investigación social participativa, con las orientaciones de Tomás R. Villasante.

## Duración de la actividad del curso en Aula Abierta

Cuando se trate de asistentes con intención de adquirir el certificado para la formación de Mediadores Comunitarios en Promoción de la Salud, en principio se plantea una duración de 25 a 30 horas para la parte teórica y el periodo hábil para las prácticas suele durar hasta junio. Sería deseable que estas prácticas coincidan con alguna de las actividades regladas de la Escuela.

Lo deseable sería repetir ciclos de contenidos a distintos grupos. Los grupos se constituyen con no más de 30 a 35 asistentes. Si hubiera demasiada matrícula, se formaría varios grupos en distinto horario o días. Para ciertas actividades Aula Abierta durará todo el curso escolar.

## Ofrecimientos de Aula Abierta de ApB a las Instituciones Educativas

Tanto ApB, como su foro Aula Abierta consideran, el espacio de los barrios y las ciudades como una prolongación de familia y escuelas en la función de educar para bien o para mal y uno de los fines de ApB es sensibilizar y concienciar a la gente de la influencia que tienen estos espacios en los comportamientos humanos. Por eso la tenaz insistencia en aprovechar toda ocasión que se brinde a vocearlo.

En la complejidad educativa de barrios y ciudad intervenimos todos, unos más directamente que otros, pero todos configuramos el ambiente cuyo impacto educativo hace mella en toda la ciudadanía, pero de un modo especial en los adolescentes y jóvenes.

Una red social del tipo de ApB puede ser una herramienta de ayuda al mundo profesional de la educación, si se sabe aprovechar y tener en cuenta a la hora de programar actividades escolares de EpS. Ya nos han advertido desde la oficina regional europea de la OMS que esas intervenciones escolares dirigidas a la EpS sin el apoyo de la comunidad ciudadana suelen tener muy poco impacto. La experiencia de muchos años nos lo atestigua.

En esta línea se encontraba la red ApB al ofrecerse a las personas responsables de la Consejería de Educación y Sanidad como apoyo a los muchos proyectos que surgieron con ocasión de la edición de la Guía "Educación para la Salud, Educación para la Vida"; pero por múltiples inconvenientes no pudieron realizarse. Aquí queda el ofrecimiento para un futuro en el que se den circunstancias pedagógicas más favorables.

Al hilo de lo anteriormente dicho es de significar que, como punto de partida, Aula Abierta de ningún modo intenta meter en la escuela más actividades de las que los currícula respectivos de cada centro tienen programado. Ofrece apoyos para colaborar en espacios abiertos ya citados y reforzar las actividades que se presten a ello.

Aula Abierta puede ser un punto de encuentros prácticos para orientar a profesionales de la enseñanza en temas específicos de educación para la Salud y su Promoción, empezando por los conceptos básicos más vigentes sobre lo que hoy se quiere decir con los términos de Salud y los Determinantes de esa Salud. Uno de los determinantes que contribuyen a que se dé salud colectiva es el Medio Ambiente, identificándose muchas veces con el propio concepto Salud.

Corroborar la afirmación anterior la definición de Medio Ambiente que en 1973 se dio en Estocolmo por la Conferencia de las Naciones Unidas: *"El Medio Ambiente es el conjunto de componentes físicos,*

*químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas”.*

El concepto de Salud para cualquier profesional docente (en expresión de Gavidia) es importante, porque al ser éste “el concepto nuclear de la Educación para la Salud” de él depende el currículo a definir, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. En Aula Abierta se hace énfasis en el concepto ético de Salud (Congreso de Perpiñán 1978) y en el pedagógico (OMS 1986) más que en los conceptos de carácter subjetivo.

Con relación a la Promoción “Aula Abierta” acepta el concepto de salud desde el paradigma integral, todo ser humano interactúa con el entorno, por este motivo se trabajan en especial los condicionantes sociales de la Salud y medioambientales sin olvidar los estilos de vida.

En el ámbito escolar es de capital importancia tener conceptos claros sobre el tema transversal de la Salud para no sentirse un intruso dentro de las áreas curriculares.

Desde años atrás se viene observando que, cuando se trabajan en clase las áreas curriculares, se hace con “actividades puras de área” se quedan en la puridad del área en cuestión, por lo general no llevan un sentido trascendente educacional de la persona. No aparece la transversalidad de Salud. Por lo general se da lengua pura, matemáticas puras y difícilmente se ve en estas materias una relación intrínseca con la Salud. Todo lo que se toque relacionado con la Salud parece forzado o como un apéndice.

Ante esta situación se impone divulgar conceptos teóricos de Salud para que la virtualidad de un concepto biopsicosocial de la Salud esté presente en toda actividad escolar. Entendida la Salud así, se descubren aspectos de este concepto de Salud relacionados con la adquisición de habilidades personales y con la potenciación de capacidades, herramientas necesarias para la vida.

De tal manera se relaciona la Salud con el quehacer de la escuela que se puede afirmar que cualquier profesor, cuando está enseñando a leer o haciendo ejercicios de matemáticas con su alumnado, está construyendo Salud.

## **Algo a tener en cuenta en este escrito**

Se reitera que ApB no intenta llevar a la Escuela ningún añadido al currículum escolar que no esté planificado por los mismos profesionales de la educación y ni pretende entrometerse en el cometido específico del profesorado, que a nuestro juicio es eminentemente trasmisor de conocimientos.

Pretender exigir a la escuela responsabilidades que corresponden a otros sectores es desenfocar la misión escolar y atiborrarla de actividades inadecuadas.

Hoy día existen titulaciones universitarias, educadores y animadores sociales, que capacitan para llevar la educación fuera de la familia y de la escuela, a otros espacios de gran impacto educativo como son los lugares citados, en especial los de ocio en ciertos barrios de la ciudad.

Hay muchos factores que por un lado se escapan del ámbito de la escuela y por otro están muy ligados a la educación de su alumnado. Bien es verdad que, pretendámoslo o no, todos –y en todo momento para bien o para mal- estamos educándonos y educando a quienes se relacionan con nosotros. De esta acción nadie se escapa. Los profesionales de la enseñanza también son ciudadanos integrantes de una entidad abstracta, llamada **ciudadanía** que, cuando se materializa en una organización formal, o informal como es el caso de ApB, se hace responsable de esa parcela educadora de espacios abiertos, con la que pocas personas se sienten comprometidas.

Aquí desea estar presente ApB con una invitación al universo de la población para la participación en la labor colectiva de educarnos y educar. La red social que constituye ApB es un lugar apto para las respuestas tanto colectivas como individuales a este reto.

## Un punto flaco de ApB

Es de sobra repetido que la salud y los buenos comportamientos no resultan negocios rentables, ni alimentan instituciones de asistencia en las que, según discursos críticos, existen intereses nada confesables. De hecho la promoción de la salud, objetivo principal de ApB, no es recibida con muchos entusiasmos por ciertos sectores tanto políticos como profesionales de la educación y de la asistencia sanitaria. Basta enumerar las miles de personas que están dedicadas a la asistencia sanitaria y la poca concurrencia a la promoción de la salud. Y nada digamos de los abultados presupuestos para lo primero y las exiguas aportaciones, cuando las hay, para lo segundo.

La preocupación por la salud de adolescentes y jóvenes, en riesgo por el consumo de ciertas drogas, en especial tabaco y alcohol, dio origen al programa ApB en el Barrio de La Arena y ese problema sigue inquietando con mayor fuerza si cabe. La solución vendrá a largo plazo y cuando las autoridades políticas refuercen los casi inexistentes recursos para la promoción de la salud de esta juventud que en los fines de semana no tienen otras alternativas de mayor fuerza que la presión de los grupos ya iniciados en los consumos abusivos y las propagandas incitantes de bares y productores de bebidas alcohólicas. Por ser un problema de ámbitos más extensos que trascienden las fronteras nacionales, la cosa es más complicada, pero no por ello nos exime de la responsabilidad que nos toca a nivel local.

No todo el mundo afronta la situación consumista de la misma forma. La industria de las bebidas alcohólicas es negocio y sus efectos adversos de enfermedades y alteraciones de la convivencia también lo es, por eso el educador social Soto Rodríguez coincide con nosotros al afirmar que la enfermedad y la delincuencia constituyen para algunos un negocio rentable, ya que se crea alrededor de ello todo un sofisticado sistema asistencial, pero no se estructuran medidas permanentes destinadas a hacer frente a los comportamientos próximos a la delincuencia y a las violentas reacciones sociales de ciertos jóvenes que se ven excluidos de un adecuado entorno y tratamiento.

Existen psicólogos, trabajadores sociales y educadores en cárceles; pero no se ponen en funcionamiento medidas de promoción y prevención en los barrios. No se invierte cuando el menor está en peligro, sino cuando es un peligro para la sociedad. No se ofrecen alternativas adecuadas a la situación de ciertos jóvenes que acaban asumiendo su rol de “malos” y se especializan en esa identidad de “maldad” asignada.

ApB desde 2003 viene reclamando educadores sociales en espacios abiertos como complementos a los espacios cerrados de nuestros centros educativos. Nos estamos refiriendo a unos profesionales (muchos de ellos en paro) de intervención directa con chavales y sus familias, que están preparados para desarrollar su actividad socioeducativa en barrios y entre colectivos de marginados sociales. Al mismo tiempo desde ApB se viene insistiendo que un trabajo de calle en los barrios no se puede entender desde un despacho, ni desde una labor personal, ni siquiera a través de programas bien orientados a reducir daños pero desconectados de la comunidad ciudadana en donde se trabaje. La escuela y los movimientos vecinales en mutua colaboración están llamados a aceptar el reto de hacer de alguna manera frente a esta problemática.

## El Barrio y la educación

Uno de los muchos objetivos de ApB es fijar en la conciencia ciudadana el pensamiento de que el barrio, como elemento educador de gran impacto, ha de tener una especial atención por las políticas educativas públicas.

No podemos obviar que el barrio es el lugar permanente de muchos jóvenes y adolescentes para “simplemente estar”, para consumir un tiempo que sobra, en expresión de Soto.

Todos sabemos que el barrio es el lugar de encuentros con los colegas, de juegos y de aventuras. Se constata que el 80% de la cultura que incide en el comportamiento de los jóvenes y adolescentes la reciben de los espacios abiertos de barrios y sus plazas. Desgraciadamente no se tiene en cuenta por las

asociaciones vecinales ni por los colectivos de educación, en la medida en que se merece, la importancia del barrio para la adquisición de hábitos de vida y así nos luce el pelo.

Por lo tanto la política educativa no ha de olvidar que en el estado de salud de los estudiantes influyen factores externos al centro de enseñanza y muy fuera del alcance de sus familias por lo que han de tenerse muy presentes para buscar otras alianzas que controlen esos factores y de algún modo intentar ponerles remedio.

En resumen: “A pie de Barrio” intenta por todos los medios ver cómo podemos llegar a la gente en esto de promocionar todo lo que de algún modo constituye la Salud, tanto de colectivos como de individuos. De escritos y planes sobre diagnósticos y Promoción de la Salud hay excesiva abundancia, la implementación de esos escritos y remedios a los diagnósticos ya no tanto. Este escrito es una descripción de la experiencia que se está llevando a cabo al intentar poner en práctica tanta literatura y hacerlo de una forma no muy usual, hacerlo en red desde los movimientos sociales y vecinales.

## El Decálogo de la Salud

Con motivo de las últimas elecciones autonómicas y municipales (Mayo 2007), A pie de Barrio puso en marcha una iniciativa denominada **“el decálogo de la salud”**. El objetivo de esta propuesta era introducir en el debate y en las prioridades de los partidos políticos, los problemas de salud de los ciudadanos ante la constatación de que, en las instituciones, **tanto en la Comunidad Autónoma como en los Ayuntamientos, apenas se han promovido esfuerzos en esta dirección.**

**Cierto es que los programas de los Partidos y Agrupaciones Electorales suelen dedicar un apartado (la mayor parte de las veces con no demasiado acierto) a las enfermedades y a los servicios dedicados a combatirlos (el sistema sanitario), pero la salud necesita un enfoque diferente al de la atención médica como se pone de manifiesto al comprobar que la mejoría de la salud de la población ocurre como consecuencia de acciones fuera del sector médico y que, por consiguiente, la salud no puede ni debe centrarse únicamente en los servicios de asistencia sanitaria.**

Las instituciones, los medios de comunicación y las propias organizaciones y movimientos ciudadanos no deben de continuar insistiendo exclusivamente **en las enfermedades y en los recursos para tratarlas. Sirva como ejemplo el que, en nuestra Comunidad, en la asistencia de enfermedades hay más de 14.000 trabajadores, mientras que sobran los dedos de una mano para contar los que trabajan de forma remunerada en la promoción de la salud.**

ApB considera que la salud es el resultado de **una compleja interacción** de problemas y que sus opciones en una determinada sociedad **nunca son aleatorias**. Desde esta perspectiva, la base **del referido “decálogo de la salud” – y de la propuesta que aquí se formula – es la “Promoción de la Salud” y la “Participación Comunitaria en Salud”, que son dos caras de la misma moneda, indispensables para la “Salud” y para el cambio social que está implícito en su desarrollo.**

**Para “A pie de Barrio” (ApB), repetimos, red ciudadana que vincula a un gran número de organizaciones sociales – y cuyo objetivo es la Promoción de la Salud – ha llegado al momento de proponer un cambio estratégico que, tomando como punto de partida el “decálogo de la salud, reclame un pacto social entre las instituciones, la ciudadanía organizada, los medios de comunicación, el sistema sanitario, el sistema educativo y los servicios sociales con el propósito común de la protección y promoción de la Salud.**

**Un nuevo pacto o contrato social** que incluya, en primera instancia, a las Instituciones más próximas - los ayuntamientos - que deberán encauzar sus esfuerzos hacia la promoción de entornos y condiciones de vida más saludables, con especial atención a los servicios sociales. En segundo lugar, al Sistema Sanitario, reorientando sus servicios hacia la Salud Pública y la Atención Primaria, al sistema educativo y a los medios de comunicación. Y, por último y fundamentalmente, a la participación responsable de la ciudadanía a través de sus organizaciones, no para reivindicar mayor consumo sanitario, sino **para asumir mayor autonomía en salud.**



**Cualquier estrategia de Promoción de la Salud requiere el esfuerzo organizado de la sociedad, políticas intersectoriales y transversales, y una perspectiva holística e integradora.** Y sus actuaciones tienen que estar dirigidas no sólo a capacitar a las personas para procurarse una mejor salud, sino también para modificar -hacia más saludable- el ambiente físico y social en el que viven, los entornos donde se desarrollan la vida y las actividades sociales, como la ciudad, la escuela, el lugar de trabajo, el barrio y el hogar, que deben proporcionar mejores oportunidades para la promoción de la salud.- concentrando la promoción de la salud en los entornos de la vida cotidiana, facilitando la participación comunitaria en las decisiones relacionadas con la salud y el medio ambiente, y la cooperación entre sectores para crear mejores oportunidades para la vida saludable..

**La unión operativa entre información e investigación con la acción y de ésta con la evaluación de los resultados.** Las intervenciones de promoción de la salud en los entornos permiten responder mejor a las preguntas de: ¿dónde se crea la salud?, ¿qué inversiones y estrategias producen las mayores ganancias en salud? y ¿qué inversiones y estrategias ayudan a reducir las desigualdades en salud respetando los derechos humanos?. Puesto que los determinantes de la salud son biológicos, psicológicos, emocionales y sociales, las intervenciones deberán **contar con profesionales de los diversos campos** y trabajar conjuntamente. Llevar a la práctica este tipo de planteamientos significa establecer un **amplio consenso entre todos los implicados en cada entorno**, lo que supone un esfuerzo importante de tiempo y recursos, y apoyo político que lo facilite.

**Una de las grandes líneas de trabajo es poner a la salud en la agenda, entendiendo por agenda el espacio que los diferentes temas ocupan en la acción de las instituciones. Puesto que el espacio mediático tiene una gran influencia en la agenda política, consideramos desde ApB que la Promoción de la Salud tiene que influir en ambos espacios, en el mediático y en el institucional. Poner la salud en la agenda, llamando la atención sobre sus problemas y sobre las estrategias y alternativas para su resolución, es uno de los objetivos de la Promoción de la Salud.**

## Ciudades y Barrios Saludables

El pacto por la Promoción de la Salud parece lógico inscribirlo en la iniciativa de la OMS de **“Ciudades Saludables”**. La Ciudad se puede describir como un medio ambiente urbano - medio ambiente es todo aquello que envuelve la vida de las personas, es decir, su hábitat – que está constituido por un medio ecológico (físico: el agua, el aire, los ruidos) un medio construido (espacio edificado) y un medio social (población, modos de vida...)

Ciudades Saludables es una iniciativa con más de 10 años de experiencia que promueve espacios urbanos “habitables”. Es cierto que no ha conseguido grandes resultados, quizás por la ausencia de indicadores específicos para su evaluación o también por la débil voluntad política en su desarrollo, más allá de las grandes declaraciones retóricas, o porque es posible que en la práctica las actividades de promoción de la salud se hayan orientado más hacia la educación para la salud (proporcionar información para que las personas modifiquen sus conductas) que a la capacitación y empoderamiento de las personas y a la modificación de los entornos para que sean más saludables.

## La manifestación del Decálogo

Las estrategias de Promoción de la Salud requieren el esfuerzo organizado de la sociedad, políticas intersectoriales y transversales, y una perspectiva holística e integradora. A tal efecto, ApB quiere dar su apoyo al siguiente decálogo:

1. El compromiso de analizar los problemas de Salud de los Municipios (o en la Comunidad Autónoma) de forma colectiva y comunitaria, en un marco de integralidad y multicausalidad. A tal fin, como ejercicio de rendición de cuentas, se realizará un Informe periódico sobre las políticas saludables (no se trata de un diagnóstico de salud) promovidas desde la institución correspondiente.

2. La voluntad de ampliar la democracia institucional a través de la participación ciudadana, y en concreto en el ámbito de la Salud Pública. La participación no es sólo derecho a la información, sino capacidad de intervención efectiva.

3. La incorporación de la salud escolar dentro del currículo escolar enmarcado en proyectos de intervención social más amplios. Es esencial trabajar la promoción de la salud desde edades tempranas, como materia transversal y con la participación de otros sectores de la comunidad ciudadana. En el estado de la salud de los estudiantes influyen factores externos al centro de enseñanza, y fuera del alcance de las familias, no tenidos en cuenta en los programas escolares para buscar alianzas estrechas con esos factores. El barrio es un espacio abierto a tener en cuenta como elemento educador para bien o para mal.

4. Alternativas de ocio saludable para adolescentes, jóvenes y mayores: accesibles y gratuitas (cine, literatura, deportes...) Políticas específicas de intervención contrarias a las sustancias adictivas como el alcohol, tabaco y otras drogas. Imprescindible el seguimiento de los adolescentes en grave riesgo social, para ese cometido se necesita urgentemente la creación de de la figura de educadores de calle en ejercicio.

5. Prioridad a la puesta en marcha de la Ley de Dependencia y su desarrollo integral. Planes económicos de apoyo y acompañamiento a la Ley. Guarderías públicas gratuitas y medidas que promuevan la corresponsabilidad de los hombres en los cuidados.

6. La prevención de las enfermedades crónicas a través de la educación sanitaria y la correcta transmisión de información. Se necesitan personas de trabajo social y de enfermería dedicadas a la mediación de promocionar la salud desde los Centros de Salud Primaria.

7. El apoyo a la equidad en salud y a la atención sanitaria pública: Medidas concretas que corrijan las listas de espera. Por un sistema sanitario sostenible (apoyo a los medicamentos genéricos, a la educación para la salud de la ciudadanía.). Única red hospitalaria pública. La integración del Hospital de Jove y de Arriendas a todos los efectos en el SESPA.

8. Medidas de seguridad y protección de los consumidores. Alertas sobre el consumismo y sus efectos nocivos. Análisis de los usos del tiempo y su impacto familiar.

9. Políticas que promuevan estilos de vida más saludables, de apoyo a la autoayuda, los auto-cuidados, las redes sociales y el reforzamiento comunitario con el propósito de desarrollar capacitación ciudadana para una gestión más autónoma de la salud y de los eventuales episodios de pérdida de la misma.

10. La oposición sistemática a la degradación ambiental y en favor de los entornos saludables.

A modo de ejemplo y sin ánimo exhaustivo se contemplan las siguientes propuestas:

- El compromiso de ampliar los espacios sin humos, verdes, adecuados y seguros para niños, niñas y mayores.
- Las restricciones al transporte privado mediante medidas disuasorias en relación con la cilindrada de los motores
- El apoyo al transporte colectivo con prioridad al tren y tranvía.
- La oposición a la incineradora
- Carril Bici en todas las ciudades y entre ciudades. La bicicleta como vehículo alternativo.
- La desaparición de las barreras arquitectónicas.
- La regulación estricta de la contaminación electromagnética (dañina para la salud), basada en el “principio de precaución”: antenas de telefonía, transformadores...
- Una normativa efectiva para reducir el ruido.
- El apoyo a las energías renovables con el compromiso de superar el objetivo recientemente aprobado por la UE.

## Proyectos en desarrollo

Como anexo a todo lo que antecede y en forma muy sintetizada se constatan las principales actividades con las que en la actualidad el proyecto A pie de Barrio se halla comprometido:

a).-Difusión de los principales conceptos básicos sobre la Salud, su Promoción y las estrategias de su herramienta la Educación para la Salud, emanados todos ellos de los documentos oficiales de la Organización Mundial de la Salud y de sus oficinas regionales, principalmente la europea. Quienes estuvieran interesados en recibir documentación sobre estos temas los pueden reclamar al Nudo contacto de Aula Abierta.

b).-Algunos nudos, por su compromiso con objetivos eminentemente ecológicos, asumen dentro de la red un protagonismo en acciones concretas encaminadas a impedir que se instalen elementos contaminantes para el medio ambiente como es la Incineradora de Serín, la presa de Caleao y la regasificadora.

c).-Del mismo modo la Asociación para Defensa de la Salud Pública ha programado una campaña a favor de la aplicación del medicamento genérico, campaña acompañada de un paquete de acciones sobre la medicalización, siendo Aula Abierta el foro organizativo y difusor.

d).-Es ya una preocupación seria de toda la ciudadanía, pero de un modo especial del vecindario de la Zona Este de Gijón, el hecho de que las aguas residuales de este sector vayan al mar sin ningún tipo de depuración y simplemente con un pre-tratamiento incompleto, Aula Abierta ha celebrado dos sesiones extraordinarias informativas sobre la prevista construcción de la Estación Depuradora de Aguas Residuales para el Saneamiento de esta zona que deberá atender las necesidades de depuración de una población de unos 150.000 habitantes.

Como describe un informe de la Confederación hidrográfica del Norte de noviembre 2006, la red de saneamiento existente en Gijón está estructurada, de acuerdo con la orografía natural, en dos cuencas independientes. Por lo que esta división condiciona la existencia de dos redes de saneamiento, denominadas Gijón-Oeste y Gijón-Este. La de la Zona Oeste funciona desde el año 2005 en forma no muy satisfactoria por ser de segunda y no de última generación como se pretende que sea la depuradora de la Zona Este de Gijón. En esto estamos.

## Referentes

El Proyecto “A pie de Barrio” durante estos cuatro años de existencia ha pretendido hacer un traje a la medida para la Promoción de la Salud en nuestros barrios de Gijón. El modelo es propio, pero las telas se buscaron:

**En cuanto la práctica**, en las experiencias de los nuevos movimientos sociales: desde lo global a lo local, en los movimientos ciudadanos y en las inquietudes vecinales para dar nuevos enfoques a la organización actual de las Asociaciones de Vecinos y sus prácticas.

**En cuanto a estrategias y teorías** se han tenido como orientación las fuentes siguientes:

- El Proyecto Educativo de Ciudad, Gijón julio 2002
- Plan Municipal de Salud de Gijón, Marzo 2005
- Guía de Promoción de Salud para Trabajar con Agentes de Salud Comunitarios, Instituto Madrileño de la Salud. Área 1, Atención Primaria 2003.
- Mejoremos la Salud a todas las Edades. Un manual para el cambio de comportamiento. C. David Jenkins.
- La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos: La búsqueda de una nueva utopía. Ludwig Gündel.
- La Investigación Social Participativa y Prácticas Locales de Creatividad Social. Tomás R. Villasante et alii.
- Promoción de la Salud, DINA Czeresnia y Carlos Machado de Freitas.
- Escritos de Carlos Álvarez-Dardet, catedrático de Salud Pública, Universidad de Alicante.
- Fritjof Capra, La Trama de la Vida: Un nueva perspectiva de los sistemas vivos.

Por razones prácticas y para tener un discurso común y evitar con ello pérdida de tiempo en discusiones estériles, en los debates de Aula Abierta se adoptó la terminología y los conceptos sobre Promoción de la Salud de la OMS. Lo que no impide una lectura crítica de ellos, máxime teniendo en cuenta que la OMS no practica todo lo que proclama.

**A continuación se citan los más clásicos:**

- **1974: Informe Lalonde**, Una Nueva Perspectiva de la Salud de los Canadienses.
- **1978: Declaración de Alma-Ata**. Expresa un compromiso por la Atención Primaria.
- **1984: La OMS define varios principios** de la Promoción de la Salud. Glosario
- **1986: Carta de Ottawa**. Plantea la importancia del entorno físico, económico, social, cultural y ambiental como determinantes de la Salud. Concepto de Salud más amplio.
- **1988: Adelaida**, segunda Conferencia Internacional sobre políticas públicas de salud.
- **1991: Sundsvall**, tercera Conferencia Internacional de P. S. “Influencias ambientales”
- **1997: Yakarta**, cuarta Conferencia. Promueve la responsabilidad social. Amplía la capacidad comunitaria y el empoderamiento individual. Promociona alianzas a favor de la salud. Pide asegurar aumento de inversión e incrementar las infraestructuras.
- **2000: México**, quinta Conferencia. Hizo hincapié en los acuerdos de Yakarta.
- **2005: Bangkok** (Tailandia), Sexta Conferencia. Establece los principales retos, medidas y compromisos para abordar los determinantes de la salud en un mundo globalizado.

# ■ LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN EN SALUD EN LA E. I. “LOS ESCOLINOS” DE GIJÓN

*Rosa Nuño*

*Maestra de la Escuela “Los Escolinos”*

*rosanuno41@telecable.es*

La experiencia que aquí compartimos, se ha desarrollado en la E.I. “Escolinos” creada por el Ayuntamiento de Gijón al amparo del Plan de Ordenación de las Escuelas del Primer Ciclo de Educación Infantil del Principado de Asturias.

A esta escuela asisten 70 niños y niñas de edades comprendidas entre los cuatro meses y los tres años de edad. Tal vez llame la atención, o quizás alguien se pregunte ¿cómo es posible estar inmersas en un proyecto de educación para la salud?, o ¿tiene sentido hablar de educación para la salud a estas edades tan tempranas?

La etapa que va desde el nacimiento hasta los seis años es considerada como una de las más importantes en la vida del ser humano, en la que se produce, el mayor número de avances y más radicales. Pasamos de ver el mundo desde una posición horizontal a poder verlo desde la verticalidad, de observar desde la lejanía y la inmovilidad a ser capaces de desplazarnos, de investigar, de experimentar, de descubrir, de aproximarnos al mundo de lo simbólico...por nosotras y nosotros mismos, o con la ayuda de los adultos.

El mundo que nos rodea es muy distinto cuando lo investigamos, lo tocamos, lo sentimos, lo descubrimos y somos capaces de comunicarnos a través de nuestras propias experiencias a cuando simplemente nos lo acercan.

Estas etapas de nuestro desarrollo como ser humano que nos parecen tan lejanas, y quizás para alguien tan poco importantes, es con las que nosotras en nuestra escuela trabajamos día a día, animando y ayudando a nuestros niños y niñas a tocar, a mirar, a experimentar, a descubrir y a comunicarse con los demás

No es lo mismo succionar que beber, tragar que masticar,...adentrarnos en el mundo de las distintas texturas y sabores, así, poco a poco, nos iniciamos en la creación, desarrollo y fomento de hábitos de alimentación, sueño e higiene, favoreciendo día a día el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas.

Nuestro planteamiento de trabajo parte del día a día, de lo cotidiano, del juego, de una canción, de un descubrimiento en el patio, de un cuento,...cualquier motivo es el desencadenante de una investigación, de un descubrimiento, de una nueva experiencia

En este caso, es a través de un cuento: “El pollo Pepe”, el que nos permitió investigar y conocer nuevos alimentos, su proceso de transformación y las posibilidades de cocinar distintas recetas utilizando un mismo ingrediente.

“El pollo Pepe” era nuestro amigo desde hacía ya un tiempo. Desde que un día la payasa Nicolasa nos lo había traído a nuestra escuela, y se hizo muy popular entre todos los niños y niñas.

Un cuento tan sencillo, como el que nos ocupa, dio lugar a todo un proyecto de trabajo, de investigación y de descubrimiento, que nos mantuvo “trabajando” durante todo un trimestre.

“El pollo Pepe“ es un pollo al que le gusta comer mucha cebada, mucho maíz, y mucho trigo. Esto le permite crecer y ser muy grande, pero su mamá lo es mucho más.

Partir de esta sencilla historia, nos permite por una parte adentrarnos en el mundo de los animales: cómo se llama el lugar dónde vive el pollo pepe? quienes son sus “ amigos”?, ...

Por otra parte, nos permite investigar: ¿qué es y cómo es el trigo? ¿qué es y cómo es la cebada? ¿qué es y cómo es el maíz? ¿podemos comer nosotros el trigo, la cebada y el maíz como el pollo Pepe?

Nos surgen muchas incógnitas, buscamos respuestas en algunos libros, pero nos preguntamos si los papás y las mamás podrían ayudarnos a resolverlas, así que decidimos preguntarles.

Nuestra relación con las familias es muy fluida, del día a día y de hora a hora., es decir, las familias entran a la escuela a dejar a sus niños y niñas, a recogerlos tanto en el aula como en el patio. Existe un intercambio de información fluida y continua, proponemos y nos proponen desde actividades hasta talleres, bien con los niños y niñas, bien con las propias familias., es por ello que recurrir a las familias para que nos “ayuden” a resolver el “problema “es una tarea común,.

Así, con todas estas “cuestiones” a resolver y “recursos” disponibles comienza nuestro “pequeño proyecto de investigación”.

A nuestras aulas comienza a llegar el maíz, la cebada y el trigo, junto con más información. Podemos tocar, oler, partir, moler,...el trigo, la cebada y el maíz,..... ¿lo podremos comer?, entonces vemos cuál es su proceso de transformación, cómo se hace la harina, las diferencias que hay entre ellas en color, en textura,..... y,... con la harina ¿qué podemos hacer?, ¿la podemos comer? Es en los libros de cocina en donde hay muchas recetas, los cuales, nos dan muchas ideas de qué cocinar y cómo, pero quizás los papás y las mamás saben también cocinar con las harinas que tenemos, así que les pedimos ayuda y les proponemos venir a la escuela a cocinar con nosotros y con nosotras.

A las familias les parece muy buena idea ,y los niños y niñas están emocionados porque su papá o mamá vendrán a la escuela a cocinar con nosotras y con nosotros. Juntos comprobaremos cómo con un mismo ingrediente (la harina), se pueden hacer comidas muy diferentes, con distintos olores y sabores

Así, nos pasamos muchos días descubriendo y aprendiendo ,viendo la transformación de los alimentos, probando nuevos sabores, descubriendo nuevas texturas y percibiendo distintos olores mientras que se estaba cocinando, todo ello unido al componente afectivo de compartirlo con papás y mamás.

Realmente fue una experiencia muy positiva, que además de educativa, (descubrimiento y transformación de los alimentos) , nos permitió potenciar los lazos de relación entre las familias y el centro educativo.

# ■ UN DESAYUNO SALUDABLE EN LA ESCUELA DE E. I. LAS MESTAS

*Concepción Claro. Maestra de la Escuela Infantil “Las Mestas”  
las\_mestas@educastur.princast.es*

Esta actividad surgió en el Centro como una más de nuestro proyecto de E. para la Salud.

Los objetivos que se pretenden conseguir con esta actividad son:

- “Desarrollar unos hábitos de higiene y alimentación saludables con la incorporación del desayuno sano en el colegio.
- Sensibilizar a todos los alumn@s de la problemática de las alergias alimenticias en algunos compañer@s.
- Promocionar la salud como un valor apreciado por los alumn@s de forma que desde esta etapa temprana comiencen a adquirir hábitos y costumbres para su bienestar físico, mental y el de su entorno social.

## Contenidos

- Tipos de alimentos según su origen.
- Alimentos propios de: Desayuno.
- Alimentos saludables y no saludables.
- La publicidad de los alimentos.
- El aseo y la alimentación.
- La degustación de alimentos nuevos para ellos.
- Alimentos típicos de nuestra comunidad autónoma.



## Desarrollo de la actividad

Se informa a las familias del día que se va a realizar la actividad para que los niños vengan al colegio en ayunas y con un neceser con cepillo y dentífrico.

Se contempla una dieta para aquellos alumnos que tienen una alergia alimenticia o por su confesión religiosa no pueden comer algún alimento del menú.

Las profesoras elaboran unos menús que se colocan en la clase.

Se compran los ingredientes.

Se prepara el aula con manteles, servilletas, platos y vasos.

Se coloca una mesa aparte con los exprimidores de fruta, las jarras de la leche, el cacao, la mantequilla y el pan.

El desayuno consiste en:

- Zumo de naranja recién exprimido, por cada alumn@.
- Rollito de fiambre: jamón york y queso o pechuga de pavo con queso (para la dieta musulmana).
- Pan con mantequilla y mermelada casera.
- Leche con cacao.

Los niños llegan a clase y primero se lavan las manos antes de sentarse en su mesa.

Seguidamente se procede a la elaboración por ellos mismos de su zumo con el exprimidor y las naranjas.

A continuación en las mesas hay unas bandejas con rollitos de fiambre de jamón york y queso o pechuga de pollo y queso.

Para pasar a untar su tostada de pan con mantequilla y mermelada.

De beber leche con o sin cacao al gusto de cada niño.

Al finalizar el desayuno, todos contribuyen a recoger el aula para pasar a la higiene bucal siguiendo las instrucciones que previamente les habían dado sobre un correcto cepillado.

Después se pasa a la asamblea de clase donde los alumnos valoran la experiencia.

Los alumnos de infantil de tres, cuatro y cinco años elaboran una ficha donde colorean o escriben los ingredientes que componen el desayuno.



## Evaluación

Esta la dividimos en dos partes:

- Evaluación del profesorado sobre todo el proceso.
- Evaluación de los alumnos sobre la actividad.

Pese a ser una actividad dirigida a alumn@s de tres a seis años, ellos son capaces de expresar su sentimientos gustos y preferencias.

Esta actividad la venimos desarrollando en los últimos tres cursos escolares, siendo muy motivadora para los niñ@s.



# ■ RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL

*Adriana Fernández García*

*Plan de drogas de la Comarca de la Sidra (Villaviciosa, Colunga y Nava)*

*plandrogas@lacomarcadelasidra.com*

La sociedad de hoy está interesada por los acontecimientos y efectos del binomio salud y juventud. Hablar de los problemas de salud de los y las jóvenes es hablar sobre todo de accidentes de tráfico, de SIDA y de problemas relacionados con la sexualidad, el consumo de drogas y la alimentación.

Los cambios en los patrones de consumo y de ocio, y los valores sociales característicos del dinamismo del entorno que rodea a la juventud condicionan su salud. La vulnerabilidad de los y las jóvenes viene favorecida por el acceso al consumo y la disponibilidad de información que circunda en todos los sentidos el entorno y la vida de las mujeres y hombres jóvenes.

Se ha observado que el peso de los determinantes más importantes relacionados con la mortalidad y la morbilidad de la población juvenil es cambiante y los principales problemas de salud que les afectan se distribuyen de manera diferente según grupos de edad, género, comunidad de residencia, clase social... Es decir que los factores personales, sociales y ambientales influyen en el estado de salud y, por tanto, las estrategias de defensa y protección de la salud, la adopción de estilos de vida, los hábitos de consumo y el manejo del riesgo, están directamente relacionados con la promoción de la salud.

Uno de los determinantes de los cambios en las condiciones sociales es el del acceso a la información. Es posible que jamás hasta ahora el papel de ésta, en la orientación de las vidas y conductas de las personas, haya sido tan importante. La juventud maneja una cantidad de información formal e informal como nunca antes había ocurrido.

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información se ha favorecido que cada vez sea más fácil buscar y encontrar datos sobre cualquier tema de nuestro interés.

Uno de los asuntos que más llaman la atención y que acaparan más páginas de periódicos y revistas, horas de televisión y radio y más recientemente páginas web, son los **temas relacionados con la sexualidad**.

Este fácil acceso a gran cantidad de información influye en la construcción de las creencias, los conceptos, las actitudes, los valores y los procedimientos que en todos los ámbitos de la vida, incluida la salud, son utilizados por los y las jóvenes.

Sin embargo, mucha información y acceso fácil a la misma no es garantía de calidad ni de buen manejo de la misma.

Las y los jóvenes obtienen este tipo de información fundamentalmente a través de los medios de comunicación y de los comentarios y preguntas en su grupo de iguales.

En el primer caso lo que sucede es que suelen fiarse de publicaciones específicamente dirigidas a ellos y ellas que no suelen buscar ningún tipo de rigor en sus informaciones sino que lo que quieren es vender cuantos más ejemplares mejor.

En el segundo caso; al buscar las respuestas a través de alguien que carece de la (in)formación adecuada muchas de las respuestas que obtienen no son más que la repetición de ideas erróneas, de estereotipos

y falsas creencias que se van manteniendo a lo largo del tiempo y que pueden llevarlos a situaciones no deseadas (transmisión de enfermedades-entre ellas el vih-sida –embarazos no deseados...)

Además de la inadecuada información y del desconocimiento acerca de los recursos comunitarios, la excesiva importancia dada a los aspectos negativos de la sexualidad olvidándose los aspectos positivos de la misma, y la falta de recursos que se ocupen de cubrir esta carencia de información, está contribuyendo a que los y las jóvenes estén teniendo dificultades relacionadas con la vivencia de sus sexualidades.

En España y en nuestra Comunidad Autónoma ha aumentado la conciencia de que la educación y la formación en temas relacionados con la sexualidad, forman parte de la educación integral y es básica para convertirnos en personas lo que conlleva a una mayor puesta en marcha de iniciativas dedicadas a la información y asesoramiento sexual de los y las jóvenes.

Cualquier intervención que se lleve a cabo debe tener como objetivos:

- Facilitar el acceso de todos los y las jóvenes asturianos/as a una información sexual objetiva y de calidad; veraz y fiable.
- Desarrollar en las y los jóvenes asturianos una actitud positiva y responsable frente a la sexualidad para que tengan la posibilidad de adoptar una vida sexual satisfactoria y sin riesgos.

Y los puntos básicos de su metodología deben ser los siguientes:

- Tener en cuenta la persona que pide información. Lo cual equivale a escuchar. Comprender la situación patente en muchos casos y latente en otros. Rechazando las actitudes paternalistas
- La información debe caracterizarse por ser incitadora, suscitadora y excitadora de una nueva forma de ver y vivir la sexualidad.
- Utilizar un esquema horizontal y dinámico en el que todos busquen y participen. En detrimento del esquema vertical maestro-alumno.
- Tener en cuenta que las decisiones son propias de cada cual. No se puede tratar de imponer una idea o convencer.
- Contextualizar cada pregunta que se plantee, de manera que se consiga un esclarecimiento de la misma y, por tanto puedan darse elementos de respuesta.
- Las respuestas llevarán también una contextualización o recontextualización esclarecedora. No limitarse solamente a responder de forma afirmativa o negativa o con el típico “no se preocupe”, “no es importante”, etc.
- Referenciar la pregunta o la demanda hacia unas coordenadas de sexualidad general, de imágenes renovadas de hombre y mujer, de convivencia, de pareja, de una forma de concebir la sexualidad humana como un valor y no como un lastre o prejuicio a superar.
- Tener en cuenta que la información no consiste solamente en responder a una demanda sino en contribuir a crear actitudes sanas, felices y convivientes. Los cambios de actitudes no son simples dadas las situaciones de ignorancia o desinformación.
- Dar tiempo y respetar el ritmo vital de las personas, su modo de entender la vida y el mundo, la sexualidad, la pareja ...
- La información y educación sexual no es solamente a nivel verbal o de preguntas y respuestas.
- Hay una serie de elementos que entran muy de lleno de modo informal en la transmisión de un mensaje como son la presencia, los modos de expresión, el lenguaje corporal, los gestos, el clima de encuentro, la empatía, etc. En ocasiones es más importante el cómo que el qué se dice.

## **Recursos e iniciativas en asturias**

### **Programa de Educación Afectivo Sexual**

Se implantó de manera piloto en Asturias en el curso 2000-2001 y tiene como objetivo abrir un proceso en la escuela que tienda a normalizar el tratamiento de la sexualidad.

Consta de un manual para el profesorado y una guía de actividades con propuestas para realizar en todos los cursos de la ESO. Estos materiales didácticos fueron elaborados por especialistas asturianos por lo que se adaptan perfectamente al perfil de nuestra región.

**Punto de información sexual “Sexo sin duda”.** Asociación Mujeres Jóvenes de Asturias. [sexosinduda@hotmail.com](mailto:sexosinduda@hotmail.com)

Se viene desarrollando desde el año 2001 este programa, en convenio de colaboración con el Instituto Asturiano de la Juventud, el Instituto Asturiano de la Mujer y el SESPA. Incluido dentro de las medidas del Programa marco de Educación afectivo-sexual del Principado de Asturias.

El acceso a este servicio es gratuito para todos/as los/as jóvenes que se pongan en contacto de forma directa personalizada, por teléfono o correo electrónico.

Las actividades que realizan son:

- Información y asesoramiento sexual a través del teléfono, del correo electrónico o del contacto directo.
- Distribución de preservativos de forma gratuita.
- Centro de documentación y recursos.
- Revista digital mensual “Sexo sin duda”
- Gestión de la página web [www.sexosinduda.org](http://www.sexosinduda.org)
- Elaboración de una base de datos.
- Desarrollo de actividades formativas e informativas: talleres, charlas, vídeoforum... con alumnos, padres, madres y profesionales de diferentes ámbitos.

De todas las consultas recibidas durante el año 2006 un total de 492, el 84% fueron realizadas a través del **correo electrónico**, el 9% a través del **teléfono** y el 7% fueron planteadas **personalmente** en la Asociación.

Esto hace pensar que el poder realizar una consulta por mail, donde puedas expresarte libremente, sin miedo “al qué pensarán” y sin vergüenza, ayuda a que los y las jóvenes se atrevan a plantear esas dudas que les asaltan justo en el mismo momento.

La mayoría de las consultas son realizadas por chicas. Parecen ser ellas las más valientes a la hora de reconocer tener dudas y miedos relacionados con la sexualidad y no las que menos información tienen.

En relación a estos datos, nos hemos dado cuenta de la existencia de cierta presión ejercida sobre los chicos y su sexualidad de manera tal que ni siquiera se les plantean dudas. Tan natural se les muestra la sexualidad (en forma de genitalidad, por supuesto) que no existe lugar a ningún tipo de duda, miedo ni desazón.

El nivel de estudios de las y los jóvenes que han utilizado el servicio en busca de asesoramiento se distribuye de la siguiente manera: estudiantes universitarios/as 39%, estudiantes de secundaria 40% y 21% jóvenes trabajadores/as. También existen consultas de chicos y chicas con otros niveles de estudios, pero en unas cifras muy pequeñas.

**Grupo de Salud del Consejo de la Juventud del Principado de Asturias.** [salud@cmpa.es](mailto:salud@cmpa.es)

Grupo de mediadores/as que desarrollan talleres de educación afectivo sexual por IES de toda Asturias. Pensando en apoyar al profesorado de Educación Secundaria. El objetivo último es permitir que el alumnado al terminar sus estudios obligatorios, esté en disposición de vivir la sexualidad como fuente de placer, salud, afectividad y fecundidad, con autonomía y lejos de los estereotipos sexistas.

**Asociación Xente Gai Astur. XEGA.** [xoven@xega.org](mailto:xoven@xega.org)

Realizan talleres de educación sexual dónde se da especial importancia al respeto por la diferencia en la orientación sexual. Han elaborado además una guía didáctica para el profesorado.

**Conseyu de Mocedá de Xixon. Centro de Asesoramiento e información sexual para jóvenes.**  
[www.astursex.info](http://www.astursex.info)

# ■ LA VISITA AL MÓDULO TERAPÉUTICO DE LA CÁRCEL DE VILLABONA

*Covadonga Blanco González*  
*Profesora de Ética del IES Emilio Alarcos*  
*emilioal@educastur.princast.es*

El pasado 15 de mayo los alumnos de 4º de ESO del IES Emilio Alarcos realizaron la actividad más esperada de todo el curso: la visita a la Unidad Terapéutica y Educativa (UTE) de la prisión de Villabona.

La Unidad Terapéutica se puso en marcha en 1993 y ha sido pionera en toda España: por primera vez se planteaba seriamente un proceso de rehabilitación integral y reeducación de los presos. El “espacio libre de drogas” comprende los módulos 1, 2 y 4, y ahora se está trabajando con presos del módulo 3, con lo que éste quedará rápidamente “liberado” por completo.

El objetivo de este módulo es apartar a los internos del consumo de drogas y darles herramientas para reestructurar su vida, ofreciéndoles un aprendizaje que muchos de ellos no habían tenido antes. Les enseñan a controlar sus impulsos, a resistir las presiones y la “llamada” de las drogas (legales e ilegales) y también a elevar su autoestima y a ilusionarse. En el proyecto trabajan varios educadores bajo la dirección de Nacho y Julio, los responsables de la Unidad, apoyados por un numeroso grupo de funcionarios y funcionarias que también se han comprometido en el proyecto.

Para acceder a la UTE los internos han de solicitarlo por escrito y comprometerse a cumplir a rajatabla unas pautas de higiene, estudio, convivencia... Que les permiten poner las bases para una nueva forma de vida.

Las visitas de escolares al centro tienen lugar todos los martes del año desde octubre hasta mayo y también forman parte de la terapia. Todos deseamos que sean útiles tanto para los presos como para los estudiantes. Los primeros pasan revista a sus errores, recordando para nosotros los pasos que empezaron a seguir cuando aún eran adolescentes. Los segundos se encuentran con unos jóvenes que hasta hace poco no eran muy distintos a ellos mismos. Los profesores esperamos que nuestros alumnos sientan un escalofrío al darse cuenta de que no es imposible, si se empieza como ellos, acabar también en el mismo lugar.

Para concertar una visita hay que llamar por teléfono al Módulo Terapéutico el día 1 de septiembre entre las 8 y las 9 de la mañana. En una hora quedan ya reservadas todas las citas para los distintos centros escolares de Asturias.

La actividad puede incluir a un máximo de 40 alumnos y 2 profesores y está organizada de la siguiente forma:

Llegamos sobre las nueve y media y somos recibidos a la entrada de la prisión por uno de los dos educadores (los ya mencionados Julio y Nacho) que informan a los alumnos de las normas que se deben respetar dentro del módulo

Tras cruzar varias puertas entramos al Módulo Terapéutico donde nos están esperando unos 20 presos y presas sentados en semicírculo. Los alumnos se sientan frente a ellos o a su lado, cuando los extremos de ambas filas se tocan.

A petición del educador los presos van tomando la palabra para contarnos parte de su historia al modo de una terapia de grupo (“Hola, me llamo fulanit@ y tengo x años, estoy aquí por...”). El educador actúa como animador del encuentro, interrumpe a los que hablan para contar anécdotas o para pedirles que cuenten algo especialmente significativo. Interpela a los alumnos y alumnas, les provoca, les obliga a comparar su vida con la adolescencia que vivieron los presos y sus primeros coqueteos con el alcohol y las drogas. Los alumnos se sienten muy impresionados por lo que oyen y a veces sorprendidos por la juventud de algunos presos y por sus historias personales. Las palabras del educador también hacen su efecto: algunos alumnos reconocen ya, delante de todos, que se han emborrachado algún fin de semana, o que ya han fumado algún porro.

En la segunda parte de la visita el grupo grande se divide en cuatro grupos de diez alumnos, que se dirigen a distintas zonas del módulo (biblioteca, escuela...) acompañados de un grupo de presos y un funcionario o funcionaria. En estos grupos pequeños se repiten las confidencias y las reflexiones, ahora más personales. Los internos interrogan a los estudiantes. Lejos de la vista de sus profesores, ell@s también se abren y cuentan sus experiencias que, en algún que otro caso, incluyen excesos con el alcohol.

Se busca ante todo la reflexión personal, el reconocimiento del peligro en que se están poniendo, de que ell@s no son “especiales”, que cualquiera puede correr el mismo riesgo si actúa de forma imprudente. Los presos y funcionarios insisten para que l@s alumn@as que ya beben alcohol se comprometan a no beber, al menos el próximo fin de semana.

Uno de los detalles que llaman la atención es que estas personas, algunas de ellas con rostros endurecidos que reflejan las huellas de esa vida que quieren dejar, se comportan en todo momento con una educación exquisita. Demuestran sensibilidad, agudeza, saben cómo hacer hablar a sus jóvenes invitados, saben qué contestarles, haciendo gala de unas habilidades sociales que posiblemente hayan adquirido allí dentro. Se nota que se toman muy en serio su compromiso. No se aprecia ironía en su modo de explicar la terapia que siguen, las tareas que realizan... El esfuerzo diario por cumplir su “contrato” de conducta es lo que da contenido a su vida en la cárcel. Es lo que levanta su autoestima. Se nota cómo les llena de orgullo explicar cuánto hace que no prueban las drogas, los estudios que realizan, las relaciones que han vuelto a estrechar con su familia, alguno de ell@s con sus hijos. Según los educadores el índice de rehabilitación es espectacular, la reincidencia después de su salida de la prisión se estima en un 18%. Es evidente que los presos se sienten reconfortados al ser tratados como personas y ver que se valoran sus esfuerzos (Nacho no deja de enfatizar su generosidad al “regalarnos” esos recuerdos y reflexiones, a veces dolorosos para ell@s). El nivel de exigencia es alto, no se les permite un desliz, el módulo y las celdas deben estar como los chorros del oro, pero también se les refuerza cada pequeño éxito.

Como ejemplo del estilo de trabajo que se sigue quiero ofrecer aquí una pequeña anécdota que pudimos presenciar mi compañero Juan Luis y yo en el economato del módulo.

Mientras los alumnos compartían confidencias con los presos en los grupos pequeños, Juan Luis y yo acompañamos a Nacho al economato, para tomarnos un café. El “recreo” de los presos en el patio acababa de terminar y los dos internos que llevan el economato estaban descansando. Al preguntarles Nacho qué tal la mañana, uno de ellos nos explicaba cómo se las arregló ante las presiones de algunos clientes. Veamos las normas que regulan el uso del servicio de cafetería:

- Los internos han de ponerse en fila india ante la ventana desde la que se atienden los pedidos.
- Cada persona puede ponerse sólo una vez en la cola.
- Nadie está autorizado a recoger “encargos” de otros compañeros.
- Cada cual ha de hacer su pedido lo más rápido que pueda para que todos tengan su oportunidad en el corto espacio de tiempo del recreo.
- Desde luego, está terminantemente prohibido colarse.
- No se usa dinero, sino una especie de tarjetas de crédito.

Cuando alguien intenta saltarse estas normas, son sus propios compañeros quienes, con firmeza, pero sin violencia, le afean su conducta y le piden que se quite de la cola.

El encargado de la cafetería había tenido que soportar a dos pesados. Con aplomo, pero sin perder los modales (lo que se llama “asertividad”) se había negado a despacharles y les había pedido que despejaran la ventana y dejaran paso al siguiente.

Resulta tentador comparar esta situación con la hora de la cafetería en un instituto cualquiera. En el fondo de esta anécdota encontramos la convicción de que las normas existen para facilitar la convivencia, evitar las injusticias y romper con la ley del más fuerte. Parece una situación insignificante, pero no lo es para quienes hasta hace poco no sabían controlar sus impulsos ni respetar a los demás. Fue uno de esos momentos en los que se aprecia la dimensión educativa del módulo, y lo importante que es creer en lo que un@ está haciendo.

Algunos docentes empezamos siendo algo escépticos sobre la eficacia final de los tratamientos y algunos también lo fueron respecto a la utilidad que pudiera tener la visita para nuestros alumnos. Sin embargo lo que vemos allí nos permite tener la esperanza de que realmente está funcionando, de que no se queda en un mero “escaparate” para mostrar a las visitas. No hay duda de que la entrega de los educadores y los funcionarios es auténtica y los esfuerzos de los internos, sinceros.

Los alumnos viven esta actividad casi como una experiencia iniciática, “lo mejor de todo el curso”, en palabras de uno de ellos. Casi todos se comprometen a olvidarse de la bebida el próximo fin de semana y algunos hacen el viaje de vuelta sumidos en sus reflexiones. Naturalmente, no se puede asegurar que esta visita sea una “vacuna antidroga” para nadie, pero sí que es una eficaz herramienta pedagógica.

La visita se puede explotar en las clases de Ética, éste es el contexto ideal, del que disponemos mi compañero Juan Luis Viejo y yo. También se puede aprovechar en tutorías y proponiéndoselo, se puede usar dentro de cualquier materia.

A los alumnos se les da un guión para que pongan por escrito lo que han visto y las reflexiones que ello les ha inspirado y también para que cuenten a los compañeros que no han ido (que se mostrarán dolidos por ello hasta el último día del curso) todos los aspectos reseñables sobre la experiencia, desde el tamaño y distribución de las celdas, hasta las confidencias de los presos participantes.

Algunos de los conceptos que se pueden tratar son los de autonomía y heteronomía, control de los impulsos, empatía... Por supuesto también tienen su lugar los conceptos de responsabilidad y autodisciplina, y el análisis del concepto de amistad y de la convivencia.

Tras la visita los alumnos han tenido la posibilidad de:

- Romper con los estereotipos típicamente americanos y “peliculeros” de la vida en la cárcel, acercándolos un poco más a la realidad.
- Comprobar lo muy parecidos a ellos mismos que son los jóvenes internos del módulo, con lo que se deshace la idea de “eso a mí no me puede pasar”.
- Reflexionar sobre la influencia del grupo y el peligro de dejarse arrastrar por una simple cuestión de imagen (parecer el más “guay”, el más lanzado).
- Comprobar cómo la disciplina y la observancia de las normas pueden ser el soporte básico de la convivencia y también la base para otros procesos y transformaciones mucho más profundas.
- Ver cómo es posible cambiar de costumbres y hábitos, la importancia de adquirir hábitos adecuados que les servirán a los internos para diseñar lo que será su vida en el futuro.
- Darse cuenta de lo bien que nos sienta disfrutar de autoestima y de que ésta es el resultado de acostumbrarnos a cumplir nuestras promesas y de esforzarnos por conseguir nuestros objetivos.

He dicho antes que algunos profesores habían empezado siendo escépticos ante la utilidad de estas visitas. Pero lo cierto es que poco a poco nos vamos rindiendo a todo lo positivo que observamos y nos dejamos contagiar por el entusiasmo y la energía que se despliegan en la UTE. No cabe duda de que para nosotros también es una valiosa experiencia y una fuente de reflexión y de ideas.

# ■ LA PRISIÓN UNIÓ TODO LO QUE LAS DROGAS SEPARARON

*Aridane Cuevas Rodríguez*  
*Alumna de 4ºA del IES Emilio Alarcos*  
*emilioal@educastur.princast.es*

Cuando llegamos allí todo era muy distinto a como lo había imaginado, pues al hablar de cárcel siempre pienso en un sitio oscuro dónde reina la tristeza y la desesperanza, aunque esto no indica que alguien se sintiese orgulloso de estar allí, recorrimos un enorme pasillo desde el cuál pudimos observar algún patio, un campo de fútbol y algunas de las zonas que los internos habían ajardinado, finalmente nos llevaron a una sala en la que nos reunieron con los presos y allí algunos nos narraron su historia. El módulo terapéutico de desintoxicación abarca tres de los diez módulos que existen ahora mismo en Villabona y está absorbiendo un cuarto, lo que indica que muchos jóvenes hoy en día tienen problemas con las drogas o el alcohol, y que estos les llevan a cometer actos que tal vez en condiciones normales no cometerían.

Allí son muy exigentes con la limpieza y además de no ensuciar, los presos deben limpiar sus celdas/cuartos y lavar sus mudas diariamente, lo cierto es que no nos explicaron mucho respecto al funcionamiento del módulo, tampoco sus objetivos aunque eso es más que evidente puesto que los internos no sólo están allí pagando por los delitos que cometieron sino también para terminar de una vez por todas con su problema de drogodependencia.

Algún que otro preso nos comentó mientras nos enseñaba el módulo que la vida allí era bastante aburrida a pesar de tener talleres de barro, cristalería, costura y quizá alguno más que en este momento no recuerdo. Está claro que la vida en una prisión no es una juerga continua, por ello mismo es una cárcel y no un centro recreativo, pero creo que concretamente en un módulo como ese no tienen porque aburrirse teniendo todo lo que tienen para hacer, además tienen televisores en sus 'cuartos' y he oído que les dejan estudiar, incluso más de uno ha sacado una carrera mientras cumplía condena.

Las habitaciones de las chicas y las de los chicos estaban separadas como en cualquier centro penitenciario, la verdad es que más que celdas parecían cuartos normales, extremadamente pequeños pero normales, quiero decir, allí tenían como ya he dicho televisores, libros, fotos de sus familias y sus amigos, estaban pintadas a gusto de cada interno..El único inconveniente era que median 8m<sup>2</sup> y en ellos se incluía un diminuto cuarto de baño que quizá midiese 1m<sup>2</sup> en el que podías encontrar el lavado, el water y la ducha.

Desgraciadamente conozco bastante bien algunos de los problemas que las drogas pueden acarrear, sin embargo allí me di cuenta que no solo pueden llevarte hasta problemas médicos, como pueden ser la hepatitis, el sida, la esquizofrenia u otras enfermedades temporales o permanentes, las cuales tienen bastantes repercusiones, sino que estando bajo los efectos de algunas sustancias puedes hacer cosas de las que quizá más tarde te arrepientas, bien sea robar para poder pagar tus vicios, por violaciones, por agresiones, etc.

Algunas de las historias que contaron me impactaron bastante puesto que se trataba de ese tipo de adolescentes que estudian bien y que piensas que el día de mañana tendrán un gran futuro tanto laboral como socialmente pero la vida les ha llevado, por distintas circunstancias, a ese sitio en el que hoy duermen, en el que algunos tendrán que dormir durante mucho tiempo...

La gran mayoría asociaba su problema a la gente con la que salían, a los que un día consideraron amigos, ellos, más que nadie, eran quienes les ofrecían una copa, un porro, una raya..todo aquello que les ha llevado a su destrucción.

Creo que si realmente he aprendido algo con la visita a este módulo ha sido que un amigo no es aquel que te invita a tomar una copa sino el que te la niega cuando se la pides.

Allí vi a alguien a quien conocía, un chico de mi barrio que hace tan solo dos meses era libre, él no contó su historia, tampoco quise preguntar, me di cuenta que alguna vez, él había sido un niño inocente, totalmente ajeno a las drogas, los robos y la violencia, que nunca se imaginó dónde acabaría y da miedo pensar que mañana puede ser uno de mis amigos quien esté allí o quizá yo misma. Sin duda alguna la historia que más me conmovió fue la de una chica, Patricia, que entre lágrimas logró contarnos su vida desde el momento en el que sus padres la abandonaron hasta hoy, pasando por su estancia en un colegio de monjas donde sufría malos tratos, el encarcelamiento de su marido, el abandono de su hijo y su intento de suicidio. Claramente Patricia ha tenido una vida muy 'mala' empezando por la desestructuración de su familia y terminando por su propio encarcelamiento en el módulo que visitamos, sin embargo, ella le agradece a sus suegros, a quienes considera sus padres, que cuiden de su hijo como ella querría hacerlo, que le hayan prestado todo el apoyo que necesitó para seguir adelante. Y es que es en esas condiciones y en sitios como la cárcel dónde necesitas, más que nunca, el apoyo de tu familia para conseguir día a día levantarte de la cama pensando en lo que hiciste mal, arrepentirte hasta tal punto que te arda el alma y aún así sonreír, sonreírle a la vida y gritarle 'Yo he sido adicta, estoy rehabilitada y...

¡Sigo aquí!

Su marido, Rubén, fue quizá quien mejor me hizo entender el problema de la drogodependencia, el porqué hacemos cosas que antes no hacíamos, como salir un sábado con nuestros amigos a beber, y sobretodo porqué consentimos que la gente que nos rodea haga en nuestra presencia algo que siempre hemos detestado, por ejemplo fumar porros o meterse rayas.

Él mismo fue quien nos comentó que la manera que teníamos de pagarles todo lo que nos habían contado era salir el fin de semana, con la misma gente de siempre pero esta vez que no bebiésemos ni consumiésemos ninguna droga y que además dijésemos que no cuando nos la ofreciesen. El fin de semana ya ha pasado, yo he cumplido con mi compromiso no sólo porque él me lo pidiese sino también porque ahora comprendo muchas cosas que antes no comprendía cosas que ya he citado anteriormente. Tengo entendido que alguna gente no quiso aceptar el compromiso, me pregunto porque lo habrán hecho ¿es que acaso no se creen capaces de salir un fin de semana con sus amigos sin beber o drogarse?

Sé que mucha de la gente que estuvo allí, fue simplemente por aquello de perder clase, que iba sin intención de sacar nada en claro de lo que dijiesen los internos y desgraciadamente eso han hecho, han estado allí, han oído sus historias, y han seguido consumiendo alcohol o drogas a niveles bastante altos para la edad que tienen algunos, la verdad es que es muy triste ver como un compañero tira su vida a la basura por algo tan estúpido como el perico o la cocaína, pero es bastante más triste que tras intentar repetidas veces hacerle ver que eso no le lleva a ningún sitio, te ignore.

Me gustaría agradecerles a todos y cada uno de los que contaron su historia el hecho de que expusiesen su vida para hacernos ver que todo aquel que juega con fuego acaba quemándose y que lo peor no son las quemaduras, sino que un día prendieses la cerilla.



# ■ RESULTADOS DEL TEST DE NUTRICIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA

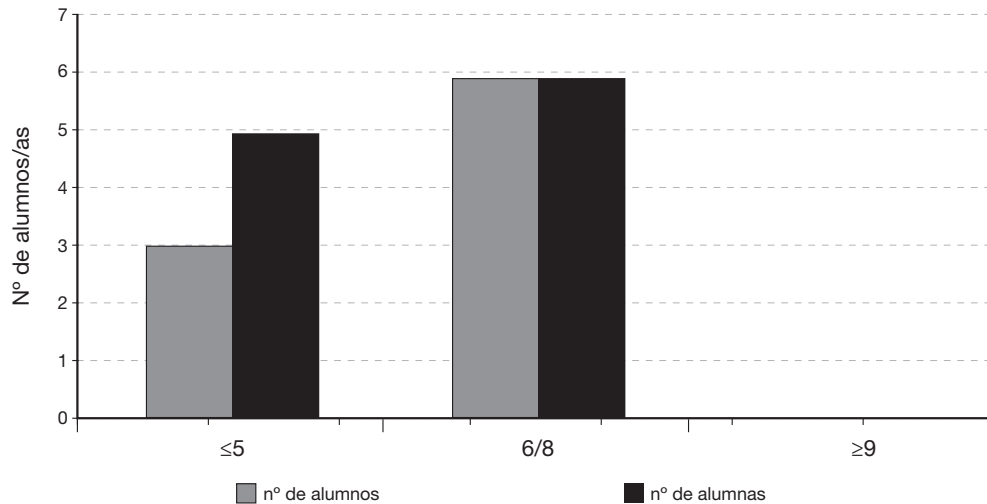
*I.E.S. Fernández Vallín*

*Pilar García García, Luis Moro Rodríguez,*

*Estela Vaquero Valdivieso y Gloria Garzón Martín*

---

## ■ Resultado del Test de Nutrición S3A



Valor del test de nutrición sana (Krece plus):

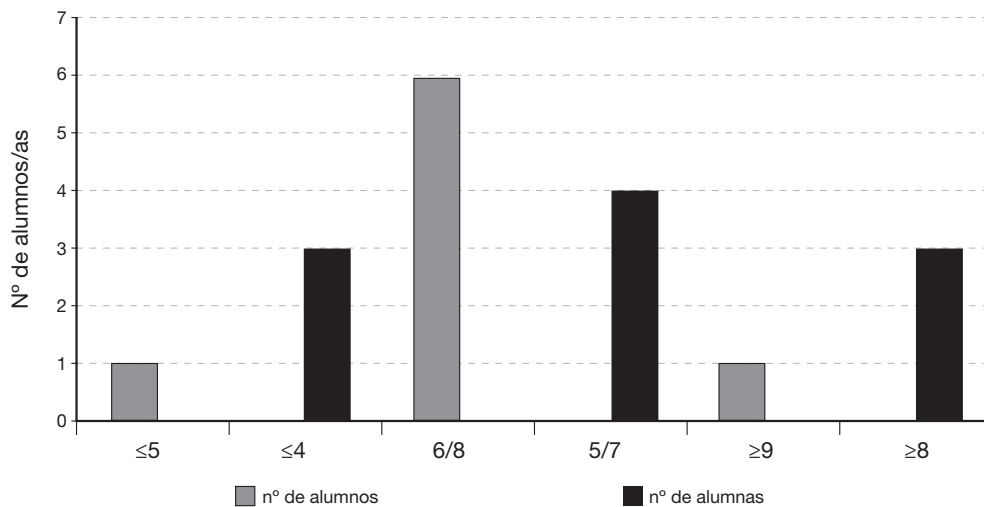
≤ 5 Nivel de nutrición bajo.

6-8 Nivel de nutrición medio.

≥ 9 Nivel de nutrición alto.

---

## ■ Resultado del Test de Actividad Física S3A



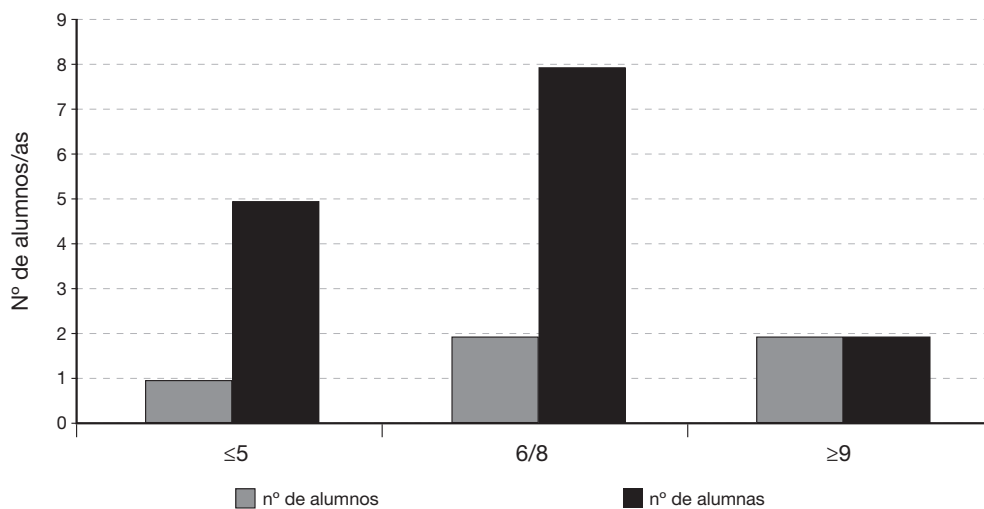
Valor del test de actividad física (Krece plus):

Varones ≤ 5 Mujeres ≤ 4 Nivel de actividad física malo.

Varones 6-8 Mujeres 5-7 Nivel de actividad física

Varones 9≥ Mujeres ≥8 Nivel de actividad física bueno.

## ■ Resultado del Test Nutrición S3B



Valor del test de nutrición sana (Krece plus):

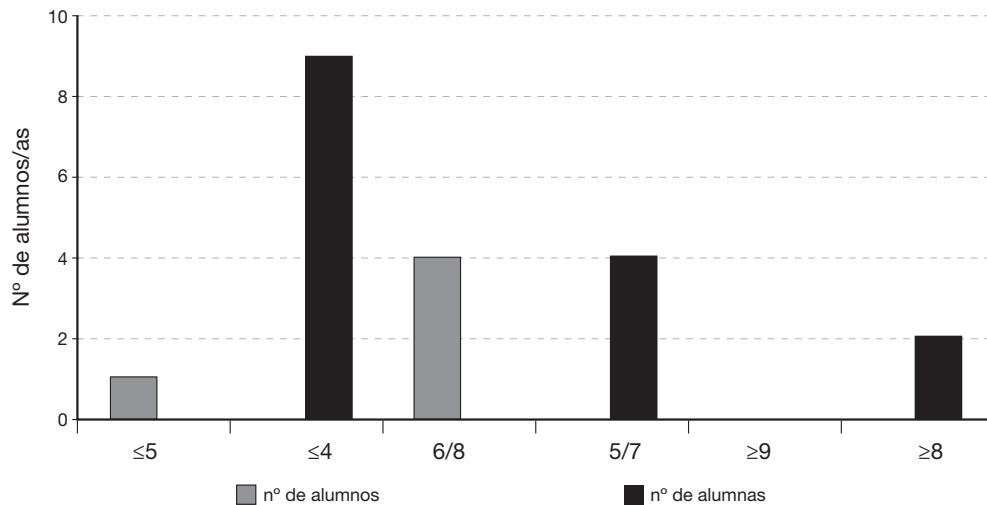
≤ 5 Nivel de nutrición bajo.

6-8 Nivel de nutrición medio.

≥ 9 Nivel de nutrición alto.

---

## ■ Resultado del Test de Actividad Física S3B



Valor del test de actividad física (Krece plus):

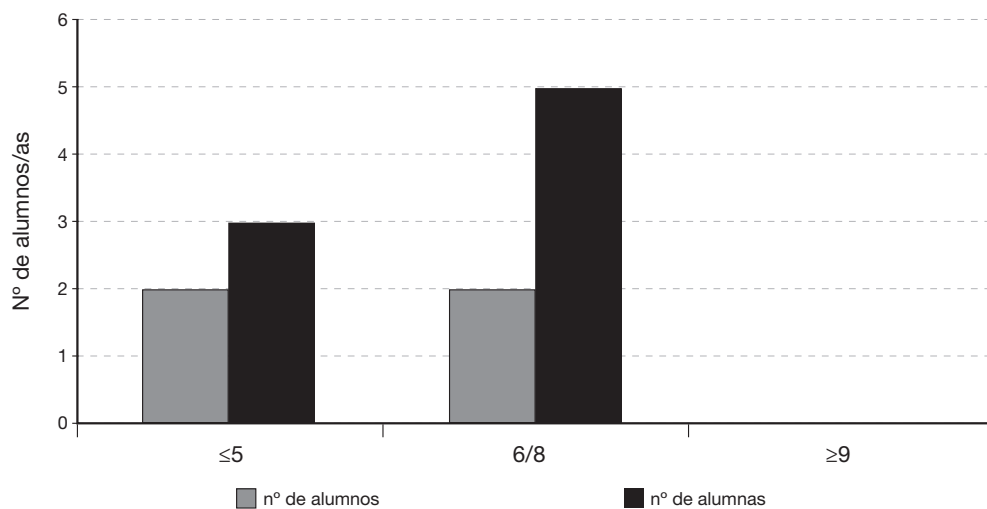
Varones ≤ 5 Mujeres ≤ 4 Nivel de actividad física malo.

Varones 6-8 Mujeres 5-7 Nivel de actividad física

Varones 9≥ Mujeres ≥8 Nivel de actividad física bueno.

---

## ■ Resultado del Test de Nutrición S3C



Valor del test de nutrición sana (Krece plus):

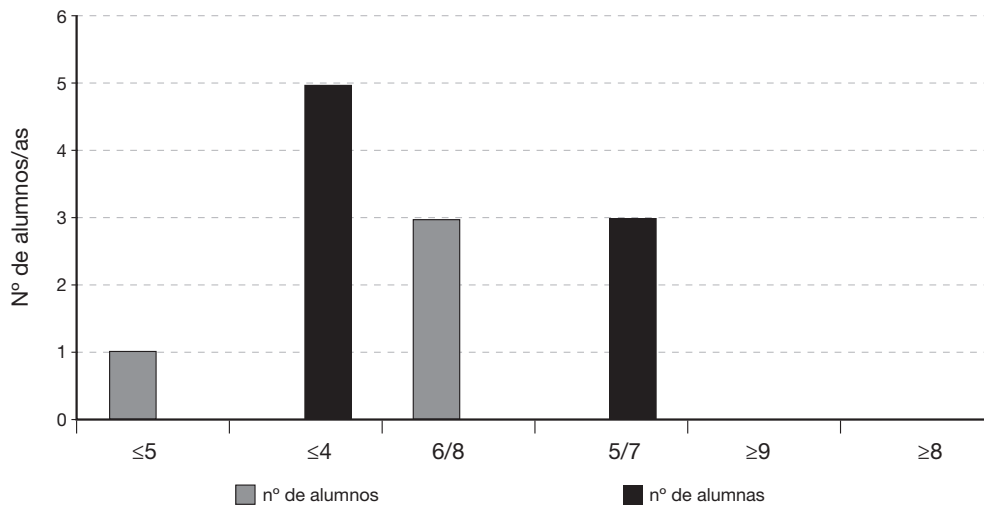
≤ 5 Nivel de nutrición bajo.

6-8 Nivel de nutrición medio.

≥ 9 Nivel de nutrición alto.

---

## ■ Resultado del Test de Actividad Física S3C



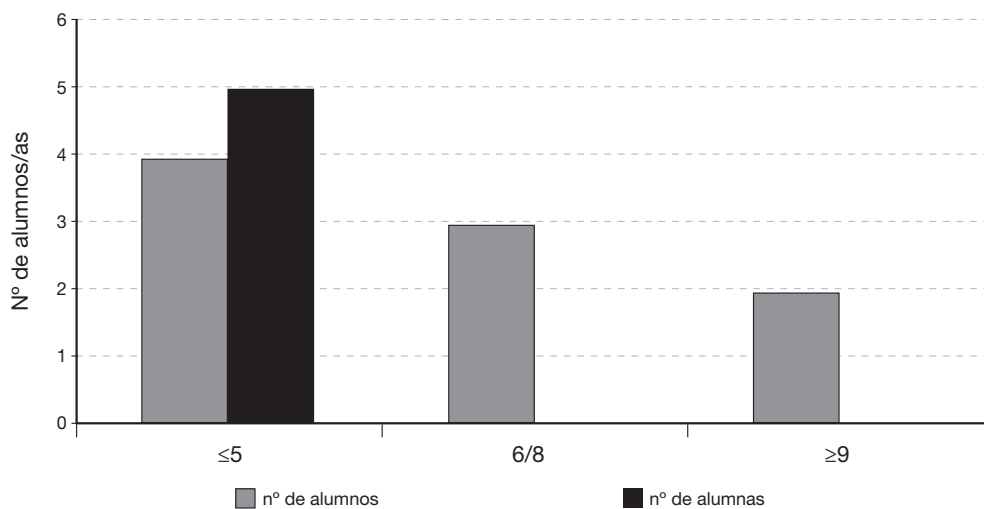
Valor del test de actividad física (Krece plus):

Varones ≤ 5 Mujeres ≤ 4 Nivel de actividad física malo.

Varones 6-8 Mujeres 5-7 Nivel de actividad física

Varones 9≥ Mujeres ≥8 Nivel de actividad física bueno.

## ■ Resultado del Test de Nutrición S3D



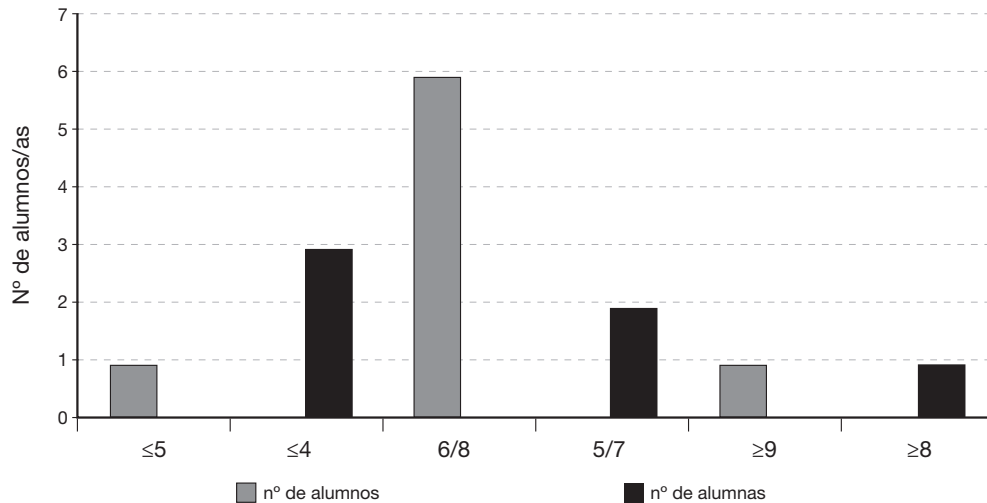
Valor del test de nutrición sana (Krece plus):

≤ 5 Nivel de nutrición bajo.

6-8 Nivel de nutrición medio.

≥ 9 Nivel de nutrición alto.

## ■ Resultado del Test de Actividad Física S3D



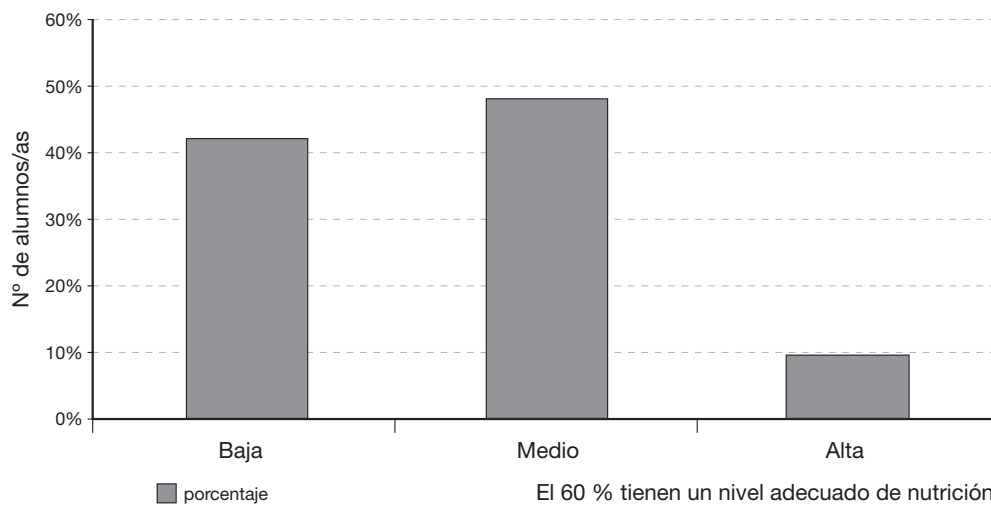
Valor del test de actividad física (Krece plus):

Varones ≤ 5 Mujeres ≤ 4 Nivel de actividad física malo.

Varones 6-8 Mujeres 5-7 Nivel de actividad física

Varones 9≥ Mujeres ≥8 Nivel de actividad física bueno.

## ■ Resultados Globales. Gráfica de Nutrición

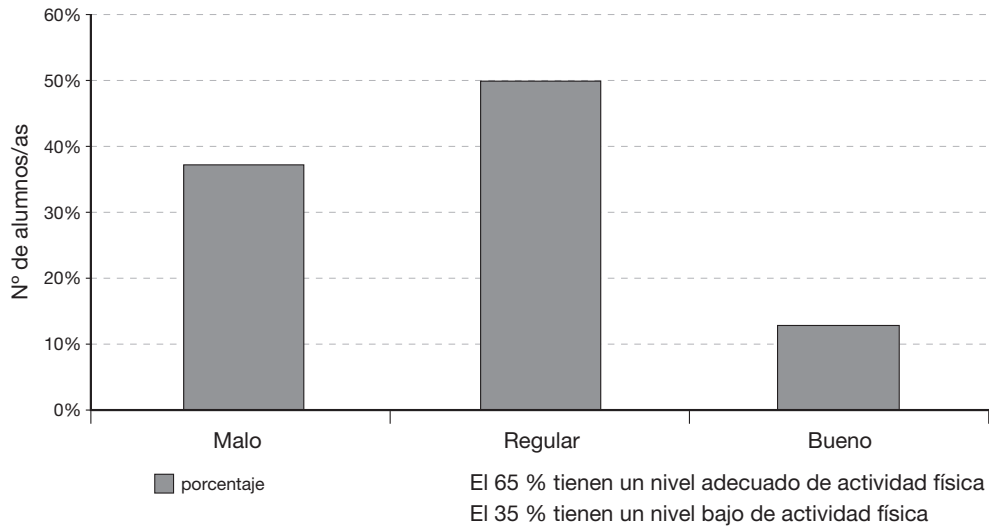


El 60 % tienen un nivel adecuado de nutrición

El 40 % tienen un nivel bajo de nutrición

---

## ■ Resultados Globales. Gráfica de Actividad Física



### Conclusiones.

- Nivel de actividad física malo: deben mejorar su estilo de vida.
- Nivel de actividad física regular: conviene reducir la TV y hacer deporte.
- Nivel de nutrición bajo: deben corregir sus hábitos alimenticios.
- Nivel de nutrición medio: deben introducir algunas mejoras en su alimentación.

# ■ RECURSOS DEL PROYECTO DE EPS DEL IES MONTEVIL DE GIJÓN

Hemos seleccionado algunos materiales elaborados por el profesorado del proyecto de Educación y Promoción de la Salud para abordar en las tutorías temáticas variadas relacionadas con el desarrollo del proyecto y la educación en valores.

En el grupo de trabajo **“EILEITIA”** constituido para el desarrollo del proyecto, coordinado por María José Villaverde, jefa del Departamento de Orientación, se han estudiado el carácter de estos materiales y se ha procedido a su elaboración. Su característica fundamental es su funcionalidad y temporalidad, ya que están sometidos al uso inmediato y a las condiciones de mejora según las necesidades de su uso.

Los materiales que se han seleccionado para su inclusión en este volumen forma parte, pues, de un conjunto mucho más amplio del que solamente recogemos los siguientes:

1. El consumo de la televisión.  
Autora: Ana Ceballos, coordinadora del proyecto de EPS.
2. Aprendemos a ver la tele y reflexionamos sobre la publicidad.  
Autora: Ana Ceballos, coordinadora del proyecto de EPS.
3. Uso y abuso de las nuevas tecnologías. DVD, videojuegos, CD y teléfonos.  
Autoras: Carmen García Cuetos y Mercedes González Castellanos.
4. Actividad de tutoría sobre participación juvenil  
Autora: Silvia García Suárez.
5. El Messenger: cuestionario para el alumnado.  
Autoras: Carmen García Cuetos y Mercedes González Castellanos.

# ■ EL CONSUMO DE TELEVISIÓN

## Sobre el sentido de trabajar este tema y la encuesta dirigida al alumnado.

*Proyecto de EPS*

*Ana Ceballos Díaz, coordinadora del Proyecto de EPS*

### 1. Planteamiento inicial: intenciones y objetivos de las actividades

A partir de nuestro trabajo en las aulas y el contacto con el alumnado tenemos la percepción de que la televisión ocupa un lugar central en la vida de muchas familias y que el consumo de televisión repercute en las costumbres y en los hábitos de niños y jóvenes determinando horarios, comidas, opiniones, etc. Observamos en la vida diaria, el poder que la televisión y otros medios de comunicación tienen en ellos y en ellas.

Es cierto, la influencia de los medios de comunicación de masas es creciente en nuestra sociedad y aunque los propios medios lo nieguen, su acción educativa es innegable pues reproducen estereotipos y valores que influyen en la forma y manera en que nuestros adolescentes se construyen y se educan.

La televisión, a través de las series, de los concursos, de la publicidad, reproduce formas de ver, entender e interpretar la vida, las relaciones y la personalidad. Incide y determina la socialización de niños y jóvenes y les impone modelos de vestir, divertirse y construirse como hombres y mujeres. En definitiva la televisión educa.

Desde el **grupo Eileitia** vimos la necesidad de cuantificar esta percepción y por tanto, de analizar y valorar la importancia real de la televisión en la vida diaria del alumnado. Detectar necesidades educativas y de salud es uno de los objetivos prioritarios del grupo de trabajo.

Por otra parte valoramos la importancia de educar la mirada y ayudar a nuestro alumnado a desentrañar estereotipos y modelos que les llegan desde los medios de comunicación, a través de un análisis crítico y personalizado de los contenidos.

Por último, consideramos la importancia que tiene la educación en el consumo y la creación hábitos saludables en nuestro alumnado.

A partir de estos objetivos se ha desarrollado las siguientes actividades centradas en la televisión y la publicidad televisiva:

- Cuestionario sobre consumo de televisión.
- Actividad sobre consumo de televisión.
- Una actividad sobre televisión y publicidad.

A lo largo del curso 2006/2007 se han trabajado en las tutorías de Secundaria estas actividades. El cuestionario se ha pasado a prácticamente todos los cursos de secundaria; La actividad sobre consumo de televisión se pasó en las tutorías de primero y segundo de la ESO. Por último, las actividades de publicidad se han trabajado en algunas tutorías pero con mucho menos alcance.

En estos momentos estamos en la tarea de vaciar y analizar los resultados de las encuestas. La valoración definitiva la haremos en el próximo curso.



## 2. La construcción del cuestionario para el alumnado

El cuestionario se plantea con preguntas directas y respuestas dirigidas que indaguen en el consumo de televisión; desarrollaría los siguientes apartados:

- Horas diarias de consumo.
- Horas semanales diferenciando los fines de semana.
- Franja horaria de consumo.
- Programación: características.
- Televisión en el hogar: número y situación.
- Televisión en la habitación.
- Si ven la televisión solos o acompañados.
- Quien controla el consumo de televisión en la habitación.
- Si tienen horario para ver la televisión.
- Quien elige la programación.
- Si seleccionan previamente la programación.
- Si comentan con sus padres u otros adultos escenas con violencia, sexo, palabras inadecuadas, actitudes inadecuadas, etc.
- La televisión está presente o puesta durante las comidas?.
- Al menos tres títulos de los programas que más ves y más les gusta.
- Al menos tres anuncios de los que más les llama la atención.
- ¿Crees que influye los programas de televisión y la publicidad en tu alimentación, en la forma de vestir, etc.?
- Determina la programación de televisión la hora en que te acuestas? Diferenciar durante la semana y los fines de semana.

## 3. Actividades para realizar

### 3.1. Valorar el consumo de televisión y llegar a un consumo racional

- Debatir el resultado de la encuesta.
- Analizar y valorar los consejos de consumo de televisión.
- Llegar a crear una programación personalizada y consensuada con los padres/ madres.

### 3.2. Analizar el consumo: la publicidad. (Centrar esta actividad en dos aspectos o bien la alimentación, o bien la imagen)

- Cuestiones generales sobre la publicidad: Destacar las ideas del alumnado e incluir algunos aspectos interesantes para su formación.
- Hacer actividades sobre anuncios y marcas intentando distinguir de los productos y la publicidad.
- Analizar un anuncio de la televisión.
- Inventar anuncios y slogans, o bien dar la vuelta a un anuncio (contra publicidad).
- Valorar el mensaje del anuncio para llegar a desentrañar los estereotipos que nos transmiten.

### 3.3. Encuesta sobre el consumo de televisión

Curso ..... Grupo.....

Chica ..... Chico.....

1. ¿Ves diariamente la televisión?

- Si
- No
- Los fines de semana.

2. ¿Cuándo?

A lo largo de la semana:

- Mañana
- Tarde
- Noche

En los fines de semana:

- Mañana
- Tarde
- Noche

3. ¿Cuántas horas diarias?

- 30 minutos
- 1 hora
- 2 horas
- Más..... (especifica cuántas horas)

4. ¿Qué programas ves?

- Películas
- Deportes
- Informativos
- Documentales
- Series
- Concursos
- Magazines
- Publicidad

5. En la televisión de mi casa vemos los canales que sirve:

- La antena comunitaria
- Telecable u otro servidor parecido.

6. ¿Cuántas televisiones hay en casa?

- Una
- Dos
- Más

Especifica dónde están situadas.....

7. ¿Tienes televisión en la habitación?

Sí

No

8. ¿Ves la televisión solo / sola o en compañía de alguna persona adulta?

Sí

No

9. ¿Tienes horario determinado para ver la televisión en la habitación?

Sí

no

10. ¿Alguna persona adulta controla el horario?

Sí, mi .....

No

11. ¿Quién elige los programas que ves en la televisión?

yo

Mis padres

Otra persona adulta

Yo de acuerdo con mis padres u otro adulto.

Depende en que televisión<sup>1</sup>

12. ¿Quién maneja el mando?

Yo siempre

Yo en ocasiones (si estoy solo, .....)

Mis padres u otros adultos

Mis hermanos/as.

Nos ponemos de acuerdo.

13. En tu casa se selecciona previamente la programación que se ve?

Sí

No

14. Si viendo la televisión hay escenas de violencia, de sexo, palabras inadecuadas, etc. ¿Comentas con tus padres u otros adultos estas escenas?

Sí

No

15. La televisión está puesta durante las comidas?

Sí

No

En ocasiones.

16. ¿Determina la programación de televisión la hora en que te acuestas?

Nunca

Los fines de semana y vacaciones

En ocasiones

17. Señala al menos tres programas que más ves y más te gustan:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- Otros.....

18. Señala al menos tres anuncios (puedes referirte a marcas) de los que más te llaman la atención:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- Otros.....

19. ¿Crees que influyen los programas de televisión en tu alimentación, tu forma de vestir, en la forma en que te diviertes o en lo que hablas?

- Sí
- No

Razona tu respuesta: .....

.....

.....

.....

.....

20. ¿Crees que influyen la publicidad de la televisión en tu alimentación, tu forma de vestir, en la forma en que te diviertes o en lo que hablas?

- Sí
- No

Razona tu respuesta:

.....

.....

.....

# ■ APRENDEMOS A VER LA TELE Y REFLEXIONAMOS SOBRE LA PUBLICIDAD

*Proyecto de EPS*

*Ana Ceballos Díaz, coordinadora del Proyecto de EPS*

## Objetivos

- Descubrir y reflexionar sobre el consumo de televisión entre el alumnado.
- Potenciar el consumo responsable de televisión.
- Analizar la realidad de la televisión.

## Materiales

- Cuestionario sobre consumo de televisión.
- Informes para el profesorado: “Niños, adolescentes y medios de comunicación” (F. Muñoz García).
- Díptico “aprende a ver la tele” del Ministerio de trabajo y asuntos sociales y Televisión española.
- Díptico para el alumnado.

## Alumnado y niveles

Para todos los alumnos y alumnas de 1º, 2º y 3º de ESO.

### Primera sesión:

- Realizar el cuestionario.
- Destacar lo que piensa el alumnado sobre la televisión. Se puede realizar una tormenta de ideas
- sobre los temas tratados en el cuestionario y ir presentando las más interesantes en la pizarra.
- Aportar algunos datos sobre consumo de televisión y adolescencia.

### Segunda sesión:

Debatir los resultados de la encuesta. Generalizar a partir de los aspectos más destacados o conclusiones que se desprenden de la lectura de la encuesta. Presentar estas conclusiones al alumnado, bien en la pizarra, bien en una hoja, para debatir en gran grupo o grupos pequeños.

Analizar y debatir los consejos expuestos en el díptico del alumnado.

Elaborar una programación personalizada. Cada alumno y alumna elabora una programación personalizada, a partir del horario escolar y para el fin de semana, donde incluya aquellos programas que más le gustan en ese momento, destacando que debe centrarse en un tiempo concreto.

## Algunos apuntes sobre el debate y para tener en cuenta por el profesorado:

Debemos orientar y moderar todos los debates que puedan surgir durante el desarrollo de la actividad, de manera que sirva para valorar el resultado de la encuesta, para hacer conscientes al alumnado de cuanto y como ve la televisión.

No se trata de demonizar la televisión, puesto que forma parte de la vida, está presente en los hogares y en la sociedad y en numerosas ocasiones es un tema de conversación recurrente. Lo importante es destacar que es necesario hacer buen uso de este medio y que el consumo de televisión debe ser controlado por nosotros mismos. Es también importante destacar que puede y debe ser una actividad para realizar en la familia de manera que favorezca la comunicación y la educación.

Es interesante destacar y hacer aflorar como no elegimos siempre lo que vemos y como estamos en ocasiones delante de la tele perdiendo el tiempo cuando podemos hacer otras muchas cosas divertidas.

Procuraremos guiar el debate de manera que los propios alumnos y alumnas lleguen a los consejos de consumo y a racionalizar su consumo diario o no de televisión. Es importante recordarles que deben consensuar con su familia la programación que elijan.

## Analizar el consumo: la publicidad en la tele

### Objetivos:

1. Iniciar en el conocimiento del lenguaje publicitario y analizar la publicidad de forma crítica.
2. Potenciar hábitos de consumo responsables y saludables.
3. Descubrir la influencia de la publicidad en nuestro entorno.
4. Descubrir modelos y estereotipos que se transmiten con la publicidad.

### Nivel:

Actividad orientada a todos los niveles de secundario, en concreto 1º, 2º y 3º de ESO, se considera un complemento de la actividad sobre televisión.

Actividad que se relaciona y complementa las realizadas en primero y tercero sobre consumo saludable (Centro de Formación del Consumidor) y en segundo con la actividad sobre un modelo de belleza.

### Duración:

Dos sesiones como mínimo, pueden ser tres. La actividad puede orientarse sobre la publicidad en sentido general o bien completarla con un análisis de un anuncio publicitario.

### Materiales:

Fichas de análisis. Vídeos con anuncio publicitarios (está disponible con la actividad). Televisión y vídeo.

### Orientaciones para el profesorado:

- La actividad puede desarrollarse en grupos pequeños o con el grupo clase en su conjunto. Lo importante sería hacer reflexionar al alumnado sobre la influencia que tiene la publicidad en la vida diaria, sobre el lenguaje publicitario y los mensajes que transmite. No pretendemos análisis formales importantes, sino destacar los valores que se incluyen en los anuncios.
- Pretendemos que sea el propio alumnado el que llegue a conclusiones y que su participación sea activa y crítica, para ello trabajaremos sobre cuestiones
- Ahora bien como se ha de producir debate es interesante que se centre en descubrir y destacar los roles estereotipados de género en la publicidad y los hábitos de consumo poco saludables que

transmiten. Es importante destacar la relación que existe entre marca-prestigio-pertenencia a un grupo y que la publicidad potencia.

— En las dos primeras sesiones las actividades pretenden hacer aflorar la relación entre publicidad y consumo: que vean como se alimentan, visten, etc. con los productos anunciados. Así mismo que sean conscientes del gran poder seductor de la publicidad: anuncios que recuerdan, relación marca producto, canciones utilizadas en los anuncios, etc.

— Para profundizar en el análisis de la publicidad os remito a la página: <http://recursos.cnice.mec.es/media/publicidad>.

## Primera sesión

En esta sesión pretendemos destacar y conocer lo que saben sobre la publicidad, la relación entre anuncios y marcas y la influencia en la vida diaria. El profesorado puede aportar algunos conocimientos básicos sobre la publicidad y el lenguaje publicitario.

### Sobre la publicidad:

- El profesor o profesora planteará las siguientes cuestiones a la clase:
- ¿Qué es la publicidad?
- ¿Qué te gusta de la publicidad? ¿Por qué?
- ¿Qué no te gusta de la publicidad? ¿Por qué?

Se realiza una lluvia de ideas que el profesor o profesora vaya apuntando en la pizarra para destacar las ideas más significativas e interesantes. A continuación se realiza una reflexión crítica, donde el profesorado puede aportar algunas ideas generales sobre la publicidad y la televisión.

### Sobre anuncios y marcas:

- Hacer un listado con los anuncios y las marcas que el alumnado recuerde, viendo cuáles son las marcas que más recuerdan.
- Distinguir entre nombres de marcas y de productos. Poner ejemplos.
- Hacer un listado de alimentos publicitados en televisión y que se consumen. Concretar durante los recreos, tipos de alimentos y relacionarlo con las marcas.

### Cuestiones clave:

- ¿Consumimos lo que vemos en la televisión?
- ¿Llamamos a los productos por su calidad o por la marca que lo publicita?

## Segunda sesión

En esta sesión se proyecta un video con anuncios recientes publicitados en la televisión generalista. A partir de estos anuncios contestar a una serie de cuestiones relacionadas con la publicidad para luego analizar y debatir estas cuestiones en grupo.

### Cuestiones:

- ¿Qué anuncio te ha gustado más? ¿Por qué?
- ¿Qué anuncio te ha gustado menos? ¿Por qué?
- ¿Te han gustado más las imágenes o la música? Razona la respuesta.
- Clasifica los anuncios según las historias que explican.
- ¿Qué aspecto físico presentan los protagonistas? Consumidor al que van dirigidos: sexo, edad, nivel social.
- Los productos alimenticios destinados al hombre y a la mujer son los mismos?

- ¿Qué Profesiones realizan las mujeres y los hombres?
- ¿Aparecen varones realizando tareas domésticas o son mayoritariamente las mujeres?

### Otras actividades

- Inventa slogans que se puedan aplicar a un producto real o imaginario.
- Inventa un anuncio para anunciar un producto invendible, como una piedra, un puñado de arena o una nevera en los polos.
- Dar la vuelta a un anuncio de los proyectados, de manera que destaquemos los valores que no tiene.
- Por grupos inventar y dibujar un anuncio referido a lo anterior.

### Tercera sesión

En esta sesión pretendemos analizar un anuncio concreto, para ello seleccionamos uno de los proyectados y trabajamos sobre un cuestionario. Podemos centrarlo en uno de alimentos para trabajar el consumo saludable, o bien en uno donde se destaque la imagen y los estereotipos.

El cuestionario será analizado y debatido en grupos.

### Cuestionario

#### *Cuestiones generales:*

- ¿Qué es lo que más te ha gustado y lo que menos?
- ¿Qué te ha gustado más, las imágenes, la música, la historia que cuenta?

#### *Producto y destinatarios:*

- ¿Qué producto se anuncia? ¿Qué marca?
- ¿Cómo es el producto y para que sirve? ¿Se explica en el anuncio?
- ¿A quién va dirigido el anuncio?
- ¿Puede todo el mundo comprar este producto?

#### *Historia y valores:*

- ¿Qué historia explica el anuncio?
- ¿Qué personajes intervienen? Descríbelos
- ¿Crees que si compras el producto anunciado llegarás a ser como ellos o podrás hacer lo que ellos?
- Describe el rol que tienen hombres y mujeres en el anuncio (activo, habladora, sumiso, trabajador, ama de casa...)
- Describe el aspecto físico de hombres y mujeres en el anuncio.
- ¿Qué cualidades tienen hombres y mujeres en el anuncio?
- ¿Crees que refleja a las personas de tu entorno y su forma de vida?
- ¿Crees que lo que presenta en verdad o pura fantasía?

#### *Técnicas publicitaria:*

- ¿Se limita el anuncio a presentar el producto o invita a comprarlo abiertamente?
- ¿Sale algún personaje famoso anunciando el producto? ¿Crees que lo utiliza normalmente?
- ¿Se insiste en que se compre el producto? ¿Sale muchas veces el nombre o la marca?

#### *Recursos formales:*

- ¿Se ven las personas enteras, de cintura para arriba o solo la cara?
- ¿Hay muchos colores? ¿Cuáles predominan?
- ¿Hay letras en el anuncio? ¿Cómo son?
- ¿Es oscuro o hay luz? ¿Por qué?
- ¿Has entendido todo lo que te dicen?
- ¿De qué manera hablan: serio, formal, coloquial, familiar...? ¿Por qué?
- ¿Hay música? ¿Qué clase de música?
- ¿Crees que si cambiara la música sería el anuncio diferente?



— ¿Recuerdas la frase más importante del anuncio?

Valoración final sobre estereotipos de género, modelos de belleza, formas de relación entre chicos y chicas, modelo de familia:

.....

.....

# ■ USO Y ABUSO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. DVD, VIDEOJUEGOS, CD y TELÉFONOS MÓVILES.

*Proyecto de EPS*

*Carmen García Cuetos y Mercedes González Castellanos,  
profesoras del IES de Montevil*

## Objetivos:

- “Aprender a mirar” como los videojuegos crean un enfoque de la realidad.
- Analizar y reconstruir ese enfoque de la realidad.
- Desarrollar el juicio crítico como usuario y su implicación para cambiar la realidad.
- Reflexionar sobre la problemáticas del uso de los teléfonos móviles.

## Desarrollo:

Con el DVD sobre videojuegos, se trabajan los tres primeros objetivos expuestos. El apartado “Tiempo libre...” es interesante porque:

1. Tiene un conjunto de imágenes encaminadas a analizar el perfil del jugador de manera que se identifique con sus preferencias: juegos más violentos, más recreativos, etc. Sus reflexiones, a través de textos literarios como los de Nicolás Guillén, permiten descubrir la utilización de la violencia como juego, el rechazo de los inmigrantes, etc.

2. Se trabaja el tema de los teléfonos móviles, con el CD ¡En móviles a por el sobresaliente!, que tiene el pretencioso subtítulo de ¡Facultad de Ciencias del Móvil!.

- Si se concursa en [www.aporelsobresaliente.com](http://www.aporelsobresaliente.com) se puede ganar un Play pack de Movistar.
- Es una aproximación superficial a este tema en forma de *flash*, que ocupa sólo 3 megas.
- A modo de resumen, indicaremos las siguientes conclusiones:
  - *En la actualidad se venden más de 14 millones de móviles al año.*
  - *La comunicación no se establece de móvil a móvil sino que esta se establece previamente por las estaciones bases.*
  - *La suma de las estaciones de la red celular, se llama cobertura.*
  - *Robo: un móvil contiene mucha información sobre nosotros mismos, los amigos, la familia... por eso es uno de los objetos más buscados de forma específica.*
  - *No invertir en la tarjeta del móvil más de lo necesario, es una información superficial.*
  - *Una de las funciones más utilizadas es la fotografía, que no se puede practicar sin autorización.*
  - *Spam, aquellos MSM que recibimos y no han sido solicitados, en España es ilegal.*
  - *Código Penal: Los artículos 169 al 171 y 205 al 216 protegen contra los delitos e injurias. Además en u medio telemático que da publicidad al delito y permite que miles de personas accedan a esa información, es un agravante.*
  - *¡Utilizar el móvil para amenazar o injuriar a otras personas no es un juego!*

# ■ ACTIVIDAD DE TUTORIA SOBRE PARTICIPACIÓN JUVENIL

*Proyecto de EPS*

*Silvia García Suárez, profesora del IES Montevil*

## **Objetivos:**

- Que los alumno/as reflexionen sobre el significado de la participación juvenil.
- Propiciar su interés por estos temas.
- Que expresen en la forma que ellos elijan lo que entienden por participación.

## **Dinámica:**

Se forman grupos de 4 ó 5 miembros. Se pueden dedicar dos sesiones. Ellos deben organizarse para realizar su trabajo en otros momentos. Los resultados deben exponerse.

## **Actividad:**

**Dedicad unos momentos a pensar creativamente sobre qué significa para ti eso de participar...  
¿Participas? ¿Cómo?**

1. Te proponemos unas ideas para que sólo o en compañía puedas darle unas vueltas a esto de la participación... Aquí está una lista de sinónimos que ha dado otra gente cuando les preguntaron a que les sonaba esta palabra. Leerlas y en grupo podéis comentar si a vosotros también os suenan a participación.

<p>Abrirse Acompañar Actuar Amar Amistad Ánimo Aportar Apoyarse Aprendizaje Asociaciones</p>	<p>Ayuda Botellón Chatear Colaborar Compañerismo Compartir Compenetrarse con otras personas Competir Confianza Con gente que conoces</p>	<p>Conocer Construir Contar lo que piensas Contribuir Convivencia Cooperación Crear Dar ideas Dar tu opinión Decidir</p>
<p>Desear Deporte Diversión En clase En elecciones Enriquecedor Entretener Estar Exponer</p>	<p>Facenos uno Fiesta Formar parte Grupo Hablar en clase. Hacer algo mucha gente junta Hacer algo que te guste sin que te obliguen Ilusionarse Imaginación</p>	<p>Implicación Increíble Iniciativa Inicio Innovar Intentar Interactuar Intervenir Intervenir activamente Invitar</p>
<p>Involucrarse Juego Manualidades Motivación Moverse Música Normas Ofrecerse para colaborar Ong's Organizar</p>	<p>Organizarse Para todos Pelea Perfecto Poder, puede más el que quiere que el que puede Practicar un deporte Pringar Progresar Propia iniciativa</p>	<p>Querer Rebatir Recomponer Recursos Reglas Reír Reivindicar Relacionarse Reorganizarse Repartir Responsabilidad Todo! Siempre estamos participando en todo Trabajar Transformar Unión</p>

2. A continuación tenéis que expresar lo que significa para vosotros la participación. Podéis elegir una (por lo menos) de estas formas:

- Escribir una poesía, canción... que comience con “Siento que participo cuando...”. Podéis empezar una cada uno (Siento que participo cuando/ nos juntamos para patinar”) y luego íros las pasando... así tendremos una poesía o canción colectiva...
- Hacer un dibujo, un cartel...
- Escribir un relato explicando como sería tu “mundo participativo ideal”.
- Hacer fotos a espacios o experiencias de participación juvenil ...

# ■ EL MESSENGER: CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

*Carmen García Cuetos y Mercedes González Castellanos*

## Objetivo:

Reflexionar sobre la dependencia psicológica que puede derivarse del abuso del Messenger.

## Desarrollo:

1. La actividad consiste en aplicar un cuestionario al alumnado de ESO y Bachillerato, con el fin de detectar una posible dependencia psicológica del Messenger, partiendo de unos síntomas o signos, establecidos por Enrique Echeburúa en su obra *“¿Adicciones sin drogas. Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, trabajo, internet?”*, entre las que se destacan:

- Privarse de sueño.
- Descuidar actividades importantes.
- Recibir quejas de familiares en relación con el uso del Messenger.
- Intentar limitar el tiempo de conexión sin conseguirlo.

2. Aplicación del siguiente cuestionario, anónimo, en donde consignan datos sobre la edad y el sexo:

1. ¿Cuánto tiempo dedicas a diario? ¿Crees que dedicas más tiempo del que deberías?.
2. ¿Tienes ordenador en tu habitación?
3. ¿Con cuántas personas te relacionas a diario?
4. ¿Te relacionas con personas desconocidas? ¿Te han causado algún conflicto?
5. ¿Se han quejado tus familiares del tiempo que dedicas a estar conectado?
6. ¿Crees que soportarías no poder conectarte durante varios días?
7. ¿Han cambiado tus relaciones con la familia a causa del tiempo que dedicas?
8. ¿Has intentado, y no lo has conseguido, reducir el tiempo?
9. ¿Piensas que se resta tiempo que podías dedicar a otras actividades como leer, estudiar, salir, ver la TV o incluso comer?
10. El hecho de conectarte ¿Constituye una parte importante de tu satisfacción personal?
11. ¿En algún momento has pensado que necesitas ayuda para superar una posible dependencia?

3. Se realiza un debate, dividiendo la clase en dos grupos para analizar los siguientes aspectos:

- Argumentar a favor y en contra.
- Análisis de medidas para superar la posible adicción. Alternativas.
- Puesta en común de las conclusiones.

4. Análisis de los resultados de la aplicación en el aula del “Cuestionario para el alumnado” destinado a detectar una posible dependencia del Messenger; en tres grupos de tres niveles distintos: 3º de ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato; y del debate establecido los cursos referenciados.

4.1 Datos más significativos en ESO:

#### 3º ESO (1 grupo)

- De un total de 19 alumnos (faltaban dos chicos a clase), de los que 7 son chicos y 12 chicas, 7 tienen ordenador en su habitación (algunos aducen que sus padres no saben utilizarlo,...).un alumno no tiene Internet en casa y va al Cibercafé.
- Tiempo que dedican a diario:  
Depende del día: 3  
1 hora o menos: 8  
2 horas o más: 6  
3 horas o más: 2
- Los que dedican una o dos horas diarias no consideran que sea mucho tiempo. Independientemente de que suspendan (incluso muchas) asignaturas, porque son horas de su tiempo libre (¡). “Hay tiempo para todo” (esta persona suspende muchas).
- Diariamente se relacionan, el que menos, con seis personas. Y algunos no los consideran desconocidos, sino “conocidos” de internet. Otros tienen claro que son conocidos y no amigos.

#### 4º ESO (1 Grupo)

- De un total de 18 alumnos, de los que 10 son chicos y 8 chicas, 12 tienen ordenador en su habitación (algunos aducen que sus padres no saben utilizarlo,...).
- Tiempo que dedican a diario:  
Depende del día: 1  
1 hora o menos: 5  
2 horas o más: 6  
3 horas o más: 6
- 15 alumnos manifiestan haber tenido conflictos con sus familiares por el tiempo que dedican a estar conectados, porque les resta dedicación a otras actividades, sobre todo, al estudio.
- No se consideran adictos, pero sí reconocen que es muy adictivo y que puede “engancharte”; incluso algunos dicen que no soportarían no conectarse. Cuando más lo usan es el fin de semana.
- Sólo alguno cree que se puede conocer a alguien profundamente con este medio. Por muy poco, pero aún prefieren la TV al messenger.

**4.2. Conclusiones tras el debate a partir del argumento a favor y en contra del uso del Messenger en 3º y 4º de ESO:**

— Argumentos “a favor”:

*Forma rápida y barata de comunicación.*  
*Permite compartir con los amigos música, fotos, apuntes,..*  
*Facilitar relaciones a gente tímida.*  
*Comunicarse con gente de otros países.*  
*Cuentan cosas que no se atreven a decir a la cara.*  
*Mejora el estado de ánimo.*  
*Mejora las relaciones con las amistades porque resuelve muchos conflictos, al decirlo por escrito, piensas mejor lo que dices.*

— Argumentos “en contra”:

*Aislamiento.*  
*Perder el control y dedicar demasiado tiempo.*  
*Acostumbrarse a escribir con abreviaturas, faltas de ortografía y encontrar dificultades en el Instituto para escribir correctamente.*  
*Prácticamente dejan de hablar con la familia.*  
*Dañan los ojos, el cuello, la espalda.*  
*A veces no se está seguro de con quién se está hablando.*  
*No te mueves.*  
*Puede “engancharte”.*

— En 3º si tuviesen que elegir entre el messenger y la televisión prefieren la TV, pero en 4º prefieren el messenger.

**4.3. Datos más significativos en BACHILLERATO:**

**2º Bachillerato (1 grupo)**

Cuestionario aplicado a 21 alumnos/as: 17 chicas y 4 chicos.

- 14 tienen ordenador en su habitación.
- Dedicación: 0 h ..... 4 alumnos
  - 1 h. .... 6 alumnos
  - 2-3h... 4 alumnos
  - 3h ..... 3 alumnos
  - + 4 ..... 3 alumnos
  - 5-6 h.. 1 alumnos
- 9 han recibido quejas de sus familiares.
- 1 no cree que soportase estar sin messenger.

**4.4.** Conclusiones tras el debate a partir del argumento a favor y en contra del uso del Messenger en Bachillerato:

— Argumentos “a favor”:

*Puedes pedir ayuda a los amigos/as si estás triste.*

*Ahorras en teléfono móvil y fijo.*

*Buena forma de no aburrirse.*

— Argumentos “en contra”:

*Resta tiempo para leer, salir, ver la TV; pero todo esto lo consideran mucho menos divertido.*

*Con el tiempo acaba siendo también monótono.*

*El tiempo pasa muy rápido cuando estás concentrado. Se pierde el control.*

*Se pierde la costumbre de comunicarse con los demás cara a cara.*



## ■ LA EPS EN EL IES P. FEIJOO

*Ana M<sup>a</sup> Suárez y Amalia González*  
*Profesoras del IES P. Feijoo*  
*mariae@educastur.princast.es*  
*amalie@telecable.es*

La escuela debe colaborar en el desarrollo integral de nuestras chicas y chicos, acompañándoles en su camino hacia la edad adulta. Para ello, no sólo es necesario inculcarles contenidos informativos, sino también ayudarles a construirse como personas autónomas y libres, colaborando en el desarrollo de toda su potencialidad. La educación de los sentimientos y las emociones tiene que estar presente en la práctica diaria, porque somos seres que sentimos y nos emocionamos igual que respiramos.

Somos un grupo de profesoras y profesores del IES Padre Feijoo de Gijón que trabajamos en el proyecto de Educación Afectivo-Sexual del Centro y en la actualidad estamos elaborando una Guía de materiales para la Educación Afectivo-Sexual a requerimiento de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias. Llevamos varios años desarrollando nuestro proyecto y formándonos. Sabemos que en los centros educativos de secundaria es difícil encontrar el tiempo y el espacio para la educación en valores.

En nuestro centro, como en otros muchos centros asturianos, el Proyecto de Educación Afectivo-Sexual se desarrolla desde las tutorías. Y cuando los problemas organizativos de Centro no lo permiten, es posible que el profesorado implicado lo lleve a cabo en otros tramos de tiempo de los que disponga.

Consideramos que la sexualidad humana está vinculada a los afectos. Afectos y sexualidad nos acompañan a lo largo de toda la vida y en la adolescencia se constituyen en uno de los centros de preocupación, ya que es la etapa en la que las relaciones elegidas entre quienes comparten edad, centro de estudios, barrio, actividades deportivas, etc., empiezan a configurarse como importantes y van ganando terreno a las que tienen lugar en la familia.

Hasta la fecha hemos secuenciado los contenidos del proyecto para cada uno de los cuatro cursos de ESO. En todos ellos trabajamos dinámicas de grupo para mejor conocimiento del alumnado entre sí, llevamos a cabo sesiones para mejorar la autoestima y dedicamos algunas de ellas a fomentar los buenos tratos entre las personas. Además, en primer curso abordamos las relaciones de las personas consigo mismas, las de compañerismo y las familiares. Las sesiones se complementan con los *talleres de supervivencia* dedicados al aprendizaje de tareas domésticas. En segundo curso hacemos hincapié en el modelo de belleza y su influencia en nuestras vidas, el erotismo y la amistad. En tercer curso las sesiones giran en torno a la alimentación y su relación con la imagen corporal, así como a las relaciones de enamoramiento. En cuarto curso las sesiones nos detenemos en cómo vivir la sexualidad de una manera responsable.

El trabajo llevado a cabo a lo largo de los últimos cinco cursos en la formación del alumnado en el campo afectivo-sexual nos ha mostrado la necesidad de recopilar todo el trabajo hecho para así disponer de unos materiales que nos sirvan de base, tanto para impartir las sesiones como para reflexionar sobre la eficacia de los mismos y su posible reelaboración.

El trabajo con el alumnado ha sido complejo, porque hemos tenido que disponer de tiempo para, en primer lugar, elaborar materiales que posteriormente llevaríamos al aula, en segundo lugar, organizar los horarios para las sesiones con el alumnado y, por último, distribuirnos el profesorado implicado por aulas y cursos.

En los últimos dos años, hemos ampliado el Programa de Educación Afectivo-Sexual a la coordinación con las familias y se han llevado a cabo sesiones conjuntas de formación para éstas y el profesorado a través del Programa de Apertura de Centros a la Comunidad. Se han realizado talleres e impartido conferencias sobre aspectos implicados en la educación afectivo-sexual de la adolescencia. La buena respuesta de las familias, madres principalmente, nos exige profundizar en este aspecto de coordinación y formación conjunta para que el programa de Educación Afectivo y sexual gane en eficacia.

## “Ni Ogros ni Princesas”

### Guía de Educación Afectivo-Sexual en la ESO

*Varias Autoras*

*Coordinación Técnica:*

*Adelina Lena Rodríguez, Ana Gloria Blanco Orviz, María Dolores Rubio Fernández, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios, Oviedo, 2007*

*La Guía puede consultarse en versión digital en:*

*<http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?p=417>*

*Por Amalia González Suárez, profesora del IES P. Feijoo*

La primera parte del título responde al objetivo de que ni los chicos tengan como modelo el ogro ni las chicas la princesa, esto es, que los chicos valoren la empatía y el cuidado de los demás, y las chicas la autonomía personal y emocional. Es cierto que la igualdad figura en las leyes, pero todavía queda trecho para que sea hábito de las prácticas sociales en general y del modo de relacionarse las y los jóvenes entre sí.

La Guía es el resultado de cinco años de práctica docente en el IES “Padre Feijoo” de Gijón de Educación para la Salud en torno a la Educación Afectivo-Sexual. Entre los tanteos y formación iniciales, necesarios en toda innovación educativa, y la salida a la luz del libro, han pasado cinco años en los que hemos trabajado con el alumnado una serie de sesiones en cada uno de los cursos de la ESO, siguiendo una organización que hemos expuesto en el texto anterior de este mismo libro “La Educación para la salud en el IES Padre Feijoo”.

La Guía está dividida en cuatro bloques, uno para cada curso de ESO y se abre con un marco teórico general y se cierra con una guía de recursos, glosario y bibliografía.

Cada curso presenta un color diferente en sus páginas, lo que hace más fácil su localización, y comienza con una introducción sobre las cuestiones teóricas a tener en cuenta a lo largo del desarrollo del programa. El programa de cada curso se desarrolla en doce sesiones, además de una inicial de dinámica de grupos. En cada sesión se marcan los objetivos, los conceptos clave, se aportan las indicaciones para el profesorado, los recursos y los pasos a seguir.

El marco teórico general de la obra al que nos hemos referido más arriba apuesta, siguiendo a Félix López, por el modelo educación afectivo sexual biográfico basado en la igualdad entre los sexos, la lealtad interpersonal, el placer y la responsabilidad compartidos, la autonomía emocional, la igualdad entre las diferentes opciones sexuales y el consentimiento. Para ello pone en cuestión la articulación entre sexo/género/sexualidad al uso. Esto es, que la pertenencia a un sexo no determina un modo diferente de conocer, sentir, hacer y esperar: un género. El sexo hembra en los humanos no debe traer consigo un estereotipo de ser humano dependiente ni económica, ni emocionalmente, a la vez que del sexo macho no ha de resultar un ser humano desvinculado de los afectos y del cuidado de los demás. A esto tenemos que añadir que la sexualidad debe tener diferentes formas de expresión según los gustos de las personas, y no ceñirse al heterosexual coital.

Los ejes que articulan la obra podemos sintetizarlos en cuatro puntos

- Igualdad entre chicas y chicos
- Autoestima
- Igualdad entre las diferentes opciones y orientaciones sexuales
- Consentimiento

Sabido es que nuestra sociedad ha avanzado notoriamente los últimos años en lo que se refiere a la igualdad, pero todavía quedan reductos casi inalterables como los afectos y la sexualidad. El principio de igualdad nos lleva a desvincular a las chicas del ideal de amor romántico que hace depender su autoestima y habilitación social de un modelo amoroso de fusión y entrega, mientras que a los niños se les proponen unos modelos amorosos de separación. En el caso de los y las homosexuales sus relaciones se silencian. Quienes tienen deseos homosexuales no se ven reflejados en una sexualidad heterosexual, pues aunque no se condene la homosexualidad de una manera expresa, si se la silencia se está diciendo que es algo anormal.

Respecto a la autoestima es una característica del ser humano que le acompaña a lo largo de toda su vida. Podríamos definirla como lo que cada uno y cada una piensa respecto a las propias capacidades para conseguir lo que se propone. Depende de las relaciones que desde la infancia se establecen en la familia, en la escuela y con las amistades.

La consecuencia de la poca autoestima es la vergüenza, es decir, tenemos vergüenza cuando nos parece que nuestros fines no merecen la pena o nos consideramos incapaces de alcanzarlos debido a un defecto propio. Vergüenza y autoestima forman un círculo vicioso, pues quien se avergüenza se siente inferior y de alguna manera en inferioridad de condiciones respecto al resto del mundo.

Ahora bien, no debemos perder de vista que las capacidades y metas siguen estando cruzadas por los estereotipos de género. Hay expectativas y cualidades que se ajustan más a “modelo chica” y las que se ajustan más a “modelo chico”. Esto es lo que debemos evitar, influyendo, por un lado, en que las chicas sean autónomas que no se piensen como bellas durmientes y cuidadoras de la humanidad, y, por otro lado, en que los chicos no tengan que cumplir el papel de fuertes, sin problemas, obligados a esconder sus preocupaciones, sus sentimientos y, en definitiva, a sufrirlos en silencio y, en el peor de los casos a manifestarlos de forma virulenta.

El sexismo y autoestima se enredan con la orientación sexual. Si un/a adolescente puede sentir frustración por no ver reconocidos sus sentimientos como importantes, no hablemos de quien recibe el mensaje de que sus sentimientos son equivocados y de que no sólo deben ser aplazados, sino cambiados. Nos referimos a quienes se enamoran de personas del mismo sexo.

Por último, el consentimiento está unido a la libertad. Nadie niega la libertad en las relaciones sexuales. Tener libertad es consentir. El consentimiento está imbricado con la conducta sexual más que con cualquier otra. Pero la libertad y el consentimiento depende de las condiciones del contexto. Para lo que aquí nos ocupa, entre los pilares del contexto está la educación y los esquemas mentales que promovemos con ella. Pretendemos dar un modelo de sexualidad como encuentro con otra persona a la que gustamos y que nos gusta, a la que deseamos y que nos desea, a la que podemos llegar a querer o amar y que nos corresponde recíprocamente. En este encuentro ponemos parte de lo que somos como personas: intimidad, sentimiento, autoestima y deseo.

En definitiva, nuestro reto es, siguiendo a M<sup>a</sup> José Urruzola, que tanto alumnas como alumnos adquieran las capacidades básicas para su desarrollo humano: la autonomía personal, la capacidad de ser responsables con el propio proyecto de vida, el desarrollo de la afectividad, la capacidad de comunicación, la inteligencia, la creatividad, y la eficiencia. Específicamente, el logro de la autonomía personal de las chicas y la expresión emocional y la empatía de los chicos.





