

ea

Escuela Abierta
número 10 - 2007

REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA

C E U



Escuela Abierta
número 10- 2007

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA**

C E U

POLÍTICA EDITORIAL

Escuela Abierta es una revista de investigación educativa abierta al diálogo, desde Andalucía a la comunidad educativa nacional e internacional. Propone en sus diversas secciones la investigación, la experiencia educativa, el intercambio de conocimiento y la memoria de mujeres y hombres que hicieron de su profesión educativa un paradigma de humanidad. Pretende ser una escuela abierta a todos, sin muros y sin fronteras.

La revista **Escuela Abierta** está dirigida a todos los docentes o investigadores, de cualquier ámbito educativo y a cuantos agentes sociales trabajan en la promoción y desarrollo humanos a través de la cultura y educación.

Escuela Abierta promueve y acepta intercambios institucionales con otras revistas científicas del ámbito educativo.

Escuela Abierta es una publicación que se edita anualmente en el mes de noviembre.

Se permite la reproducción parcial de los artículos para uso didáctico, siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS Y RESEÑAS

Los artículos, ensayos o experiencias que se remitan para la consideración de su publicación deberán seguir las siguientes normas:

1. Los manuscritos deberán ser aportaciones originales que no hayan sido publicadas previamente y que no estén siendo examinadas en ninguna otra revista o publicación.
2. En cada artículo, figurará en la primera página el título (español e inglés), autor/es. Dicho título no deberá exceder los 40 caracteres.
3. Además deberá aparecer un resumen de 80-100 palabras (6 líneas), en español e inglés (abstract). Se incluirán además 5 a 7 descriptores (palabras clave) en español e inglés (keywords).
4. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 15 folios a doble espacio por una sola cara. La extensión máxima es de 30.000 caracteres en total, con independencia de la configuración tipográfica utilizada, diseño y número de folios (equivale a 15 folios de 2.000 caracteres cada uno).
5. Los artículos deberán enviarse en formato electrónico compatible con los procesadores de textos más habituales. Los gráficos (tablas y figuras) no deben exceder de 5 y deberán aportarse en formato tif a una resolución mínima de 150 pp.
6. Las citas extensas en el cuerpo del artículo (más de cuatro líneas) deben quedar separadas por un espacio en blanco antes y después del texto original.
7. Si el texto lleva notas, se deberá teclear manualmen-

te los números de llamada, entre paréntesis e incluir el texto de las notas al final del documento

8. Las referencias bibliográficas se colocarán al final del artículo, deberán seguir la norma UNE 50-104-94. Para los recursos informáticos se seguirá la norma ISO 690-2

ENVÍO Y RECEPCIÓN DE ARTÍCULOS

1. El autor debe enviar, en archivo adjunto, un resumen de su curriculum vitae que incluya datos personales, profesionales, dirección, teléfono de contacto, correo electrónico y las líneas básicas de investigación.
2. Al recibir el original, Escuela Abierta acusará recibo del mismo. Los autores comunicarán su dirección, teléfono y correo electrónico.
3. Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos a sus autores.
4. Los trabajos deberán enviarse al Correo electrónico: escuelaabierta@ceandalucia.com
5. El Comité de Redacción de la revista se compromete a contestar la solicitud de publicación en un plazo máximo de tres meses a partir de la fecha de recepción.

EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Los trabajos recibidos son evaluados mediante "referee" por el procedimiento de "doble ciego" por el Consejo Científico Asesor, que determina con un informe su aceptación o denegación en un período superior a tres meses.
2. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informes favorables del Consejo Asesor o bien por estimarse no pertinentes a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.

REVISIÓN DE LOS ARTÍCULOS

1. Una vez aceptado el artículo, los autores recibirán un juego de pruebas de imprenta y tendrán un plazo de 10 días para devolverlas debidamente revisadas a la sede de Escuela Abierta: C.E.S. Cardenal Spínola CEU, Campus Universitario s/n, 41930 Bormujos (Sevilla).
2. Los autores recibirán un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

Número 10
noviembre 2007

Redacción y Suscripciones:
C.E.S. Cardenal Spínola CEU,

Campus Universitario, s/n
41930 Bormujos (Sevilla)

Teléfono: 954 48 80 00

Fax: 954 48 80 10

<http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta>

ISSN: 1138-6908

D.L.: SE-341-98



Edita:

**Fondo Editorial de la Fundación
San Pablo Andalucía CEU**

Maquetación:

Francisco Pérez Fernández

Servicio de Publicaciones

Fundación San Pablo Andalucía CEU

Dirección:

Dra. Carmen Azaustre Serrano
CES Cardenal Spínola CEU

Secretario:

Dr. Francisco Pérez Fernández

Consejo de dirección:

Dra. Marie D. Byrne

D. Diego Espinosa Jiménez

Dra. Beatriz Hoster Cabo

Dr. Manuel Martín Riego

Dr. José Eduardo Vilchez López

Dr. Juan Holgado Barroso

Dña. Carmen Sánchez Sánchez

Traducción al inglés:

Dra. Marie D. Byrne

Diseño de portada:

Irene Hoster Cabo

Comité científico

Dr. Ignacio Aguaded Gómez.

Universidad de Huelva.

Dr. Antonio Aguilera Jiménez.

Universidad de Sevilla.

Dr. Alejandro Gómez Camacho.

Universidad Pablo de Olavide.

Dr. José Antonio González Montero.

Inspección Educativa. Sevilla.

Dr. Enrique Martín López.

Instituto de Estudios de La Familia

Universidad San Pablo CEU.

Dr. Higinio Martín Pedreño.

Universidad Cardenal Herrera de Valencia.

Dr. Manuel José Martín Polvillo.

Prof. IES de Sevilla e Investigador.

Dra. Ana M^a Montero Pedrera.

Universidad de Sevilla.

Dr. Antonio Mendoza Fillola.

Universidad de Barcelona.

Dra. Marta Orsini Puente.

Universidad Católica Boliviana de
Cochabamba.

Dr. Juan Carlos Torre Puente.

Universidad Pontificia de Comillas.

Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos.

Universidad de Huelva.

D. Antonio Ruiz y Martín.

Inspección Educativa Sevilla.

Dr. Joseph M^a Roca Alsina.

Universitat Abat Oliba CEU Barcelona

REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL INDIZADA

Escuela Abierta está indizada en las siguientes bases de datos y catálogos colectivos:

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

CSIC: Directorio de revistas españolas

ERCE. Evaluación de Revistas Científicas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales

IN-RECS: Índice de impacto de Revistas Española de Ciencias Sociales

Quaderns Digitals: Portal Digital Educativo

MIAR: Matriz de información para la evaluación de revistas

DIALNET: Portal de difusión de la producción científica hispana.

REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias

CIRBIC: Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas del CSIC.

CCUC: Catálogo Colectivo de las Universidades de Cataluña

Catálogo de la Biblioteca de Educación: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

ISOC DEL Consejo Superior de Investigaciones Científicas(CSIC/CINDOC

La revista **Escuela Abierta** está adherida al movimiento “Open Access” orientado a promover la máxima disponibilidad en red de forma gratuita y sin restricciones a la literatura científica, a las entidades que cuenten con el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH.

Escuela Abierta es una revista de investigación educativa, que se publica anualmente.

- 9** **SUPERAR LAS SECUELAS DEL TERRORISMO**
Irene Villa González
- 21** **LAS RAÍCES SOCIOCULTURALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO**
Eva Espinar Ruiz
- 49** **LA VIOLENCIA A LA REALIDAD O LA VIOLENCIA SILENCIOSA. DESINFORMACIÓN Y MANIPULACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**
Gabriel Galdón López
- 77** **VIOLENCIA ESCOLAR: CLAVES PARA COMPRENDERLA Y AFRONTARLA**
Rosario del Rey y Rosario Ortega
- 91** **CINE Y VIOLENCIA**
Juan Orellana Gutiérrez de Terán
- 101** **SELECCIÓN TEMÁTICA DE ÁLBUMES ILUSTRADOS PARA UNA EDUCACIÓN EN LA NO VIOLENCIA**
Beatriz Hoster Cabo
- 129** **EL VALOR DE LA ILUSTRACIÓN EN ÁLBUMES PARA UNA EDUCACIÓN EN LA NO VIOLENCIA**
María José Lobato Suero
- 161** **VIOLENCIA ESCOLAR: UNA ALTERNATIVA DESDE UN ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO**
José Manuel Camacho Herrera
- 187** **LA EDUCACIÓN CONTRA LA VIOLENCIA**
Joaquín Pérez Azaústre

Otras contribuciones

- 195** **EL VIDEO DIGITAL EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**
Francisco Pérez Fernández
- 213** **REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**
David Cobos Sanchíz

Experiencias en el aula

- 225** **¿JUEGAS O TIENES?**
Martín Varela Dávila, Luz M^a Coto Domínguez M^a
Dolores Lissén Fariza
- 253** **LA INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE**
Jesús Fernández Gavira
- 273** **CINE FORMATIVO MEDIANTE ENSEÑANZA POR TAREAS:
MILAGRO EN MILÁN**
José Luis Tornel Sala

Memoria de educadores

- 297** **ANTONIO PICHARDO Y CASADO (1843-1894) Y EL ORIGEN
DE LA EDUCACIÓN DE SORDOMUDOS Y CIEGOS EN SEVI-
LLA**
Ana M^a Montero Pedrera

Premios X Noche de San Pablo

Reseñas

Presentación

Nuestra sociedad está atravesada por un hecho doloroso que incide en los que forman parte de ella, mujeres y hombres, víctimas de la violencia. ¿Es la violencia una cuestión histórica o es una realidad que emerge con fuerza en estos primeros años del siglo XXI? Quizá uno de sus rasgos más destacados es la globalización de la misma y la percepción instantánea que tenemos de ella, favorecida por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación. Todos asistimos conmovidos, en la apertura del segundo milenio, al inicio de la guerra en Irak, percibimos el choque de los aviones contra las Torres Gemelas de Nueva York, somos espectadores cotidianos de la violencia que se desata en la calle o que provoca la muerte de adolescentes que no resisten el feroz embate de sus compañeros, sabemos de las consecuencias de la guerra en las mujeres y los niños de los pueblos que la sufren, conocemos la violencia ruidosa y la silenciosa que provocan el mismo signo de fractura social.

La violencia atraviesa todos los ámbitos y cobra especial relevancia en aquellos que, por sus especiales características, tendrían que ser espacios de paz o territorios de educación para la paz. Afecta a los sujetos sociales, desde la perspectiva de edad, niños, adultos, mayores; desde la perspectiva de género, mujeres y hombres; desde los espacios públicos, instituciones políticas, educativas, sociales, culturales, medios de comunicación, etc.; desde los espacios privados, violencia doméstica, laboral, etc.

Violencia más intensamente desgarradora cuando se observa en aquellos sujetos más necesitados de cuidados, niños, ancianos, o en aquellas áreas donde deberían primar la formación y educación para la erradicación de la violencia, las instituciones educativas.

Presenciamos los numerosos comentarios que en septiembre de 2006 originó el Estudio Cisneros X sobre *Violencia y Acoso escolar en España* donde Iñaki Piñuel y Araceli Cantero presentaron un *Primer Estudio Epidemiológico Nacional y Europeo*, después de haber evaluado a 24.990 niños, en 14 Comunidades Autónomas, 1.150 Aulas de Primaria, ESO y Bachillerato. Los datos del estudio ardían en las manos de los políticos, educadores y periodistas. Cada día nos llegaban noticias, desde diversos sectores de la sociedad, de la violencia escolar. Violencia que incidía sobre cualquiera de los agentes principales del hecho educativo: alumnos, profesores, padres. ¿Quién debe tomar la iniciativa? Los medios de comunicación se hacían eco de esta preocupación y asistíamos al visionado de la violencia que corre por Internet, a través de los videos de los móviles. ¿Corregir la violencia? ¿Prevenirla? Las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas acogían y elaboraban planes para la promoción y mejora de la convivencia escolar, como el formulado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, *La Convivencia escolar: ¿Qué es y cómo abordarla?*, debido a la Prof^a Rosario Ortega y colaboradores que en este número de la revista nos ofrecen propuestas concretas para la prevención de la violencia.

El número 10 de la revista *Escuela Abierta* acoge en sus páginas las comunicaciones desarrolladas en el seminario *Educación para un mundo en cambio: Cuestiones emergentes. Violencia en*

los umbrales del siglo XXI que se celebró durante el curso 2006-2007 en el CES. Cardenal Spínola CEU y que trató diversas expresiones y propuestas de erradicación de la violencia: *Violencia en la calle, violencia y terrorismo, cine y violencia, violencia en los medios de comunicación, prevención de la violencia en los ámbitos educativos y propuestas de acción, marco estructural de la violencia de género, los menores y la ley, diálogo interreligioso y paz, deporte e inclusión social, educación y violencia, etc.* Las voces procedían de expertos en los diversos aspectos, profesores, periodistas, escritores, etc. A ellas se han unido otras investigaciones y experiencias que ofrecen propuestas e intervenciones educativas que ayudan no solo a corregir las consecuencias de la violencia, sino que promueven una educación humanista integral, porque estamos de acuerdo con las palabras de Benedicto XVI en la celebración del 1 de enero de 2007 que decían:

Estoy profundamente convencido de que “respetando a la persona se promueve la paz, y de que construyendo la paz se ponen las bases para un auténtico humanismo integral (...) Este compromiso compete de modo peculiar al cristiano, llamado “a ser un incansable artífice de paz y un valiente defensor de la dignidad de la persona humana y de sus derechos inalienables” Precisamente por haber sido creado a imagen y semejanza de Dios , todo individuo humano, sin distinción de raza, cultura y religión, está revestido de la misma dignidad de persona. Por eso ha de ser respetado, y ninguna razón puede justificar jamás que se disponga de él a placer, como si fuera un objeto”.

Efectivamente el respeto a la persona, a cualquier persona, es la condición necesaria para alcanzar el camino de la paz y lograr la erradicación de la violencia, como expresa Benedicto XVI. Una violencia que llega a los diversos filamentos que constituyen el tejido social, pero que en ellos encuentra también la riqueza para superarla. No podemos dudar de que en esta erradicación y prevención de la violencia todos los que formamos parte de la sociedad podemos conseguir el cambio.

M^a del Carmen Azaústre Serrano

Directora de Escuela Abierta

SUPERAR LAS SECUELAS DEL TERRORISMO

Irene Villa González



RESUMEN:

En la vida siempre hay retos que superar y obstáculos que saltar. Mientras se tienen la ilusión, la confianza y las fuerzas necesarias para superar cualquier barrera, no hay ningún problema. Pero hay veces, que esas ganas de seguir adelante desaparecen.

Cualquiera de las personas que vivimos marcadas por el terrorismo, hemos tenido que superar esa etapa de caos y desesperanza que origina un hecho trágico.

Palabras clave: terrorismo, violencia, atentado, miedo, derechos humanos, paz, confianza.

ABSTRACT:

In this life there are always challenges to overcome and obstacles to jump. While one has illusion, the trust and strength necessary to overcome any barrier creates no problem. But there are times when the desire to go on disappears.

Any of the people who have been marked by terrorism, have to overcome this period of chaos and hopelessness which a tragic event causes.

Keywords: terrorism, violence, assault, fear, human rights, peace, trust.

Correspondencia con la autora: sirevilla@yahoo.es

Original recibido: marzo 2007. Original aceptado: junio 2007

Como todos sabéis, cuando tenía doce años, unos terroristas pusieron una bomba en el coche de mi madre y como consecuencia, ambas sufrimos amputaciones. Hasta ese momento yo no sabía quién era ETA. La banda terrorista que mata en España con la excusa separatista. Y lo primero que me pregunté, es qué teníamos que ver mi madre y yo con la independencia de una región de España. Pero en seguida descubrí que tampoco tenían la llave de ese deseo secesionista todos los militares, policías, guardias civiles, concejales, intelectuales, niños y ese dramático largo etcétera que ETA lleva matando desde el año 1968.

Entonces, como no había respuesta para la sinrazón, decidimos que en aquel momento teníamos dos opciones:

1. Vivir siempre amargadas, sufriendo, maldiciendo a quienes habían hecho aquello y encerrarnos a llorar, o
2. Mirar hacia delante y luchar con valor y optimismo por recuperar nuestras vidas.

Sólo hace falta que te quieras un poquito para optar por lo segundo. No iba a consentir que unos fanáticos, además de robarme las piernas, me quitaran la alegría. Ni tan siquiera toleré que aquel atentado cambiara mi vida, y mucho menos mi forma de ser.

No creo que unos terroristas se merezcan mi sosiego y felicidad. No iban a convertirse de pronto en dueños de mi vida robándome todos los sueños. Simplemente porque no tenían ningún derecho ni yo les iba a conceder ese privilegio.

Ni mi madre ni yo dejamos que aquel hecho nos marcara, porque hay cosas mucho más bonitas que el odio. No tenemos rencor a los etarras, ni nos lo planteamos. No hemos dejado que nos toquen la moral.

En la vida siempre hay retos que superar y obstáculos que saltar. Mientras se tienen la ilusión, la confianza y las fuerzas necesarias para superar cualquier barrera, no hay ningún problema. Pero hay veces, que esas ganas de seguir adelante desaparecen.

Hay hechos que parecen no poder devolverte jamás la esperanza de vivir. Son hechos que tiran por tierra la fe en un futuro mejor. Aniquilan la esperanza de un mundo feliz y justo. Chocan frontalmente con la tranquilidad de pensar

que todo irá a mejor. Te expulsan bruscamente de ese mundo ilusorio sobre el que creemos tener pleno control para instalarte, aparentemente de forma definitiva, en el desaliento y la impotencia.

Cualquiera de las personas que vivimos marcadas por el terrorismo, hemos tenido que superar esa etapa de caos y desesperanza que origina un hecho trágico.

Hemos tenido que transformar la sensación de inseguridad que provoca sentirte objetivo de una ofensiva que ni conocíamos.

El dolor que desata cualquier acontecimiento que te cambia la vida drásticamente o te arrebat a un ser querido, se multiplica cuando ha sido originado por la acción por nuestros semejantes. Me estoy refiriendo a las acciones de los terroristas. Estas acciones, no sólo destrozan familias y arruinan vidas, si no que acaban con la esperanza que todo ser humano debe tener para poder vivir feliz.

Porque los atentados terroristas aniquilan la idea que todos tenemos y necesitamos para vivir, sin perder las ganas de hacerlo, como es la de que vivimos en un mundo justo. Quizá no sea verdadera, pero sí necesaria para poder seguir compartiendo el mundo con miles de personas más y, sobre todo, para conservar la esperanza.

Esa que siempre, estés en la situación que estés, te va a impulsar, como un motor, hacia delante, a luchar, a no rendirte.

Los atentados terroristas destrozan los sistemas de protección que cualquier ser humano tiene para poder vivir. Esos sistemas de protección hacen que te sientas seguro en el mundo en el que vives. Que disfrutes de tu entorno y confíes en que nada malo va a ofrecerte.

Pues bien, esta seguridad necesaria para la vida, se hace pedazos tras un atentado.

Nuestra creencia en un mundo justo se desvanece ante el ataque terrorista. Esa sensación de control, básica en la búsqueda de la felicidad, incluso en la lucha por la propia supervivencia, se hace añicos al tiempo que lo hace la persona a la que amas o tú mismo.

El objetivo de las asociaciones de víctimas del terrorismo, es ayudar a vencer el trauma psicológico que puede derivarse de un atentado terrorista y recuperar la vida que teníamos o que deseamos tener.

Para ello es fundamental asumir los hechos y no mirar atrás.

Las claves para detectar el trauma son: miedo inmenso, sensación de amenaza, pérdida de control e indefensión.

A veces, para evitar estos dolorosos sentimientos, las víctimas del terrorismo y de otras atrocidades, niegan los hechos.

Las más grandes crueldades han ido seguidas de la negación. Es como un resorte de supervivencia que nos libera gran parte de la carga emocional que supone cualquier hecho atroz.

Sin embargo, para curarse, es necesario recordar.

Intentar olvidar y maquillar los hechos o transformarlos por completo en nuestra mente para no sufrir, no suele dar buenos resultados. Es necesario contar la verdad de los atentados. Sin embellecer ni un detalle.

Una realidad desagradable, por muy terrible que sea, no puede borrarse ni de la historia ni de la mente, como si no hubiera existido nunca.

Muchas veces, el trauma nace precisamente del conflicto de la víctima entre negar la terrible realidad que le ha tocado vivir, y la necesidad de desvelarlo.

Esa necesidad de expresar los sentimientos, de contar lo que nos ha ocurrido, es lógica y su fin último es liberarse de esa tensión que le crea la negación.

Por eso es tan importante expresar nuestros sentimientos como el primer paso hacia nuestra curación. Porque cualquier experiencia, más aún si es dura, hay que dejarla ir, y la mejor forma de hacerlo, es contándola.

Debemos desprendernos de un pasado que al quedar retenido puede seguir lastimando de por vida. El hecho de no expulsar a través de las palabras el suceso trágico que marcó nuestra vida, hace que lo hagamos de otra forma: mediante síntomas.

Si recurrimos a la bibliografía de los síndromes traumáticos, descubrimos que las fases fundamentales de la recuperación son:

- **Recobrar la seguridad.** Es fundamental para cualquiera que ve su vida amenazada o deteriorada, sentirse de nuevo seguro en un mundo que necesitan volver a considerar justo, para poder seguir viviendo y superar la tragedia.

- Reconstruir la historia del trauma. Saber lo que pasó, trabajar, en definitiva, en contra de la negación.
- Restaurar la conexión entre los supervivientes y su comunidad. No podemos olvidar que somos seres sociales y como tales, necesitamos de la integración y la aceptación en sociedad. Aunque el hecho desafortunado pretenda excluirnos de una sociedad civilizada, ésta debe acogernos y darnos todo su apoyo.

El problema con el que nos encontramos las víctimas del terrorismo, es la dificultad de asumir un hecho terrible completamente en vano. Porque ser víctima del terrorismo es algo que va contigo día a día y hasta el final de tu vida.

Es un estigma que puede ser superado, con mucha energía y un espíritu fuerte, pero que te deja marcado para toda la vida. Aunque llegues a afrontarlo y a mirar hacia delante con optimismo, siempre está ahí. Siempre serás la víctima de unos desalmados que intentaban solucionar un problema que incluso desconoces, matando.

Te conviertes en objetivo de unos asesinos que están llevando a cabo una misión, que ni siquiera sabías que existía, en nombre de unas ideas ilógicas e inviables.

El hecho de que sea un acto de violencia en vano, completamente irracional, absurdo y gratuito, deja una huella difícil de borrar. Porque si al menos todas esas muertes, todo el dolor y las mutilaciones que van dejando a su paso los actos terroristas, sirvieran de algo, nuestras mentes, las de las víctimas, podrían activar mecanismos de superación y autodefensa de una forma más o menos efectiva.

Pero el hecho de que te roben vidas en el nombre de un chantaje que ni te va ni te viene, es tan absurdo como desalentador. Saberse mutilado sin causa es absolutamente desmoralizante.

Y todo por sembrar el terror. Porque saben que sus objetivos no se cumplirán matando. La única aspiración de los terroristas es esparcir su odio por doquier. Que les ayudemos a soportar la persistente carga del resentimiento. Pero no lo consiguen, porque la mayoría de las víctimas decidimos que el odio, se lo dejamos a ellos. Que no nos lo iban a contagiar.

Y así es como, poco a poco, afortunadamente, todos nos restablecemos. Unos antes que otros. Porque el ser humano busca la estabilidad. Y, como suele decirse, de todo se sale.

Pero intentar en vano encontrar una explicación razonable a la barbarie, es desastroso.

El primer escalón en nuestra subida de nuevo a la superficie, es pues, asumir que no existe un porqué ni ha servido de nada, ni servirá, tanto sufrimiento.

Pero es difícil superarlo por varias razones.

La primera es que no has tenido la oportunidad de evitarlo.

Tampoco has podido hacer nada para prevenirlo.

Ni siquiera has tenido la posibilidad de combatirlo. Esto es aún más frustrante y produce mayor impotencia si cabe.

Porque atentan contra ti pero sin motivos en tu contra, lo que hace que sea aún más difícil de comprender y encajar la terrible realidad en la que convierten tu vida.

Y sin darte ni siquiera, la posibilidad de defenderte. Te matan o mutilan por la espalda. O desde lejos. Activando un botón o haciendo que una bomba lapa haga explosión bajo tu cuerpo.

Se trata de un juego en el que nos involucran, sin avisar. Es un juego de cobardes.

Un juego inventado por quienes se creen con todo el derecho y la libertad para crear un enemigo al que poder ver saltar por los aires. Aunque no le haya hecho nada.

Un juego de quienes necesitan expresar su odio destrozando vidas humanas y hundiendo familias felices a las que ni conocen.

Un juego que bien saben que no podrán ganar nunca pero mediante el cual necesitan hacerse oír. Un juego asesino del que se sienten los únicos protagonistas.

Porque los terroristas son acusadores compulsivos. Necesitan echar la culpa de su malestar y su odio a todo el que no piense como ellos.

Por eso no expresan compasión por sus víctimas ni remordimientos por sus malas acciones.

Lo que ocurre es que creen que sus necesidades y sus sentimientos están por encima de las de cualquiera.

Lo paradójico de los terroristas y sus cómplices, es que desfiguran la realidad a su antojo para convertirse en víctimas. Luego ese papel de víctima que tanto nos cuesta a nosotras superar, se lo adjudican ellos para poder matar tranquilamente.

Llega a tal punto su convencimiento que hacen suya la maquiavélica afirmación: "el fin justifica los medios".

Y esos medios que defienden y creen que están plenamente justificados, son las bombas que colocan mientras dormimos o las pistolas con las que asesinan a sangre fría. Para ellos, nuestro sufrimiento, está justificado.

Creen que nuestras muertes son el camino a recorrer para conseguir lo que está fuera de un acuerdo mayoritario llamado Constitución.

Lo paradójico, es que las víctimas del terrorismo no tenemos la capacidad de cambiar ese marco constitucional que garantiza la seguridad y la convivencia de todos. Sin embargo, atentan contra nosotros como si tuviéramos la herramienta adecuada para hacerlo.

Hemos tenido que ser usados para saciar inútilmente los deseos insaciables de quienes luchan asesinando. Lo sorprendente del asunto es que el fin de la lucha es inviable dentro de nuestro marco jurídico y constitucional. Luego las muertes no sirven para nada.

Por eso cuesta tanto encajarlo. No te matan por robarte o por sacar algún beneficio de ti, si no que te utilizan como un eslabón más de esa cadena de asesinatos que pretende desestabilizar un país.

Utilizan tu cuerpo, tu estabilidad emocional, tu inocencia, para retar a un estado al que odian y al que quieren ver a sus pies. Los terroristas son asesinos en serie. Sus víctimas no les producen el más mínimo arrepentimiento. Lo han declarado en muchas ocasiones.

Nosotras somos las fichas que tienen que mover para conseguir sus objetivos. Somos sólo símbolos de una sociedad que los terroristas tienen que amedrentar para que sus exigencias radicales sean escuchadas e impuestas.

Saberte utilizado en una causa estéril, dificulta el hecho de superar un atentado terrorista, porque absorbe tus energías y tus ganas de luchar. Contra esa falta de fuerzas también tenemos que luchar.

Pero cuesta ver que los asesinos dan cualquier paso, por mínimo que sea, a través de nosotros.

Es duro encontrarse con una realidad que despeja dudas sobre que nosotras, las víctimas del terrorismo, ajenas a cualquier pretensión nacionalista o de cualquier otro corte, seremos moneda de cambio.

Que algún terrorista pueda conseguir alguna mínima pretensión después de haber matado, daría sentido a esa macabra cadena de asesinatos.

Porque eso significa que hemos sido un eficaz instrumento en manos de unos terroristas. Eso justifica todas las muertes y da una razón de existir al terrorismo. Por eso creemos en la derrota del terrorismo. Creemos que ningún terrorista es merecedor del fin que busca ya que lo hace utilizando la violencia.

Quien usa la violencia para conseguir un fin, pierde automáticamente el derecho a defender esas ideas, por muy loables y honrosas que sean. Quien mata para conseguir algo, pierde su derecho de reclamo.

Sin embargo, en nuestro país y en muchos otros, existen seres dispuestos a amenazar, extorsionar y hasta matar, para imponer unas ideas que no son capaces de defender con la palabra.

La banda asesina ETA ha matado en España indiscriminadamente. Y, como han anunciado siempre, no abandonarán sus pretensiones hasta que sean plenamente satisfechas.

A pesar de esto, el 29 de junio de 2006, fecha que ninguna víctima española olvidará, el Gobierno de España decidió abrir conversaciones con los terroristas, como si la banda asesina fuera un interlocutor más con todo el derecho a ser escuchada.

Con todo nuestro dolor y nuestra desesperanza, se confirmó lo que temíamos, como una supuesta medida valiente y necesaria.

Me gustaría saber qué tiene de valiente no enfrentarse a los asesinos ni trabajar en su derrota y optar por escuchar una vez más, sus irrevocables pretensiones.

Y es que, hasta el momento, no han dejado las armas, único requisito para poder abrir esas conversaciones.

Y mucho menos, existen señales inequívocas de ese fin del terrorismo, porque no se han arrepentido, y han vuelto a amenazar, a mandar cartas de extorsión, a la violencia callejera...

Es asombroso que a la vía utilizada para llevar a cabo esos objetivos, o sea al conjunto de los actos asesinos que comenzaron en España ya en 1968, y demás violencia esparcida, lo llamen lucha.

Son las acciones de los que, sin remordimientos, pegan un tiro en la nuca o ponen bombas protegidos por la oscuridad de la noche. ¿Qué tipo de lucha es esa?

Si el adversario es tan sólo un cebo, un blanco fácil, completamente ajeno al trágico fin que le han impuesto, y desarmado, al que ni siquiera dan la oportunidad de huir.

Eso no es una lucha, es un ataque cobarde, porque es por la espalda. No van de frente. Hay ataque pero no hay guerra. Aquí sólo luchan los que poseen las armas y las utilizan de la forma más vil y cobarde: por la espalda.

Los que sí van de frente, son esa parte de la sociedad comprometida con la derrota del terrorismo. Esos que no se conforman con que se deje de matar si no que quieren libertad y luchan por ella.

Por una libertad sin condiciones y una paz sin reproches. Así es como yo también entiendo la paz, sin condiciones ni reproches, sin duda es el único camino.

Una paz sin rencores. De otro modo, nunca llegará. Porque entrarías en una dinámica de odios. En la "espiral de la violencia". Para romper estos ciclos de violencia, tenemos que desechar el odio.

Si es que basta con echar un vistazo atrás, para comprender que la violencia no es el camino. Basta con un mínimo de inteligencia para descubrir que matando no se consigue nada.

Basta con un poquito de juicio para entender que la base de la convivencia está en el respeto de los derechos humanos. Y sólo respetándolos pueden hacerse todas las propuestas del mundo. Porque todo vale mientras exista el respeto.

Siempre digo que no hay nada como una mente abierta. Hasta puedo llegar a comprender las causas que mueven a los terroristas. Sólo les pido que respeten los derechos humanos.

Que el pensamiento es libre, pero las personas también. Nadie puede decidir por nadie. Y mucho menos con la coacción y las bombas.

Que los que aún no se han dado cuenta, entiendan que en el mundo de los humanos, hace mucho que dejó de gobernar la ley del más fuerte.

Tenemos que enseñarles que, como muy bien decía Gandhi: "no hay caminos para la paz, la paz es el camino". Que basta ya de violencia. Que queremos la paz. Que queremos la libertad.

Los infelices que no entienden de pluralidad y convivencia pacífica, suponen una amenaza para el resto del mundo. Porque los intolerantes siembran el odio. Pretenden traspasar un poquito de ese odio y malestar a los demás. Y, desgraciadamente, muchas veces lo consiguen.

Si acaso esos cobardes viajaran, tendrían la posibilidad de ver que existen otras culturas, igual de válidas y respetables. Que existen otras formas de vida perfectamente respetables. Viajando, quizá, se curarían de ese nacionalismo enfermo. Enfermo porque más que amar su tierra, se dedican a odiar lo que llaman "tierras extrañas".

También tendrían que conocer la historia, pero la verdadera, sin manipulaciones. Sólo así entenderían la necesidad de comprensión y conciliación.

Sólo así reconocerían la existencia de un tronco común, del que emerjan todo tipo de propuestas, pero eso sí, respetando siempre los derechos humanos.

Porque la declaración de los Derechos Humanos es, en última instancia, un alegato de paz. Y es en ese camino hacia la paz, en el que podemos colaborar todos.

Todos podemos participar en la defensa de los derechos humanos. De hecho, creo que es nuestro deber.

Luchar por lo que creemos. Defender la integridad física y moral de las personas. Porque a ello estamos comprometidos como seres humanos. Aunque sólo fuera por solidaridad con quienes hemos visto vulnerados nuestros derechos.

Tanto los que viven privados de libertad como los que hemos sufrido las consecuencias del terrorismo, necesitamos que se luche por los derechos.

También merecen que luchemos por los derechos fundamentales, quienes viven apartados de la sociedad, porque alguien les cree diferentes, o quienes ven su dignidad pisoteada, porque alguien les cree inferiores. Necesitamos una respuesta contundente por parte de todos.

La falta de movilidad, produce un freno en la consecución de cualquier meta que nos propongamos. En este caso, si queremos libertad, me temo que tendremos que luchar por ella.

La inactividad de los que creen que su esfuerzo será inútil, hace daño. Porque permite. Y permitir la violencia significa colaborar en ella: "La pasividad es el origen de las tiranías".

Por eso hay que denunciar todo tipo de violencia. Hay que pronunciarse contra la violación de los derechos humanos. Y eso es algo que nos debería unir a todos, por encima de cualquier bandera, nación, raza o religión.

Como aún siguen vulnerándose los derechos fundamentales en mi país, y en muchos más, no podemos refugiarnos en la pasividad. Y el miedo no vale.

Porque es precisamente lo que pretenden sembrar esos terroristas. Miedo. Matan a una persona para matar de inmediato al resto con el terror. Su aliado es el silencio. Un silencio que propaga ese miedo por todas partes.

Su otro gran aliado es el respaldo político. Esos que jamás se ocuparon de las víctimas del terrorismo e incluso comprenden a los que usan las armas para expresarse.

Creo firmemente en la defensa de los Derechos Humanos por encima de todo. Y quizá, como único nexo de unión. Un lugar común que no tiene himno ni límites.

Tenemos que pronunciarnos todos en contra de la vulneración de los derechos. Y debemos hacerlo con la esperanza de que nuestra aportación será decisiva. Porque absolutamente todos podemos y debemos aportar nuestro granito de arena para construir la paz.

La falta de confianza en las propias capacidades es la que nos impide avanzar. El no sentirte capaz te vuelve pasivo. Y desde la pasividad, ni se actúa ni se aprende. Al revés, desde la pasividad te manejan.

Te conviertes en lo que quieran quienes tengan el poder. Al no tener un convencimiento positivo de que los derechos pueden llegar a respetarse, es difícil que se luche por ello. Y el no luchar significa el silencio.

Creo que contra la violencia deberíamos levantarnos todos de forma contundente y tenaz. Es la única forma lícita y humana de luchar contra las injusticias. Denunciándolas. Porque si nos callamos, sólo contribuiremos a que existan más inmoralidades.

El silencio, causado por el miedo o por la falta de fe en el fin del terrorismo, lo ha perpetuado.

Creo que lleva tanto años existiendo por no haber seguido una línea firme y contundente y, también, por culpa de las personas que se han rendido. Por quienes decidieron callar, consentir, o no creer en que podrían ganar.

Yo creo que sólo con el esfuerzo de todos, la unión de todos los partidos, respetando la legalidad y superando el miedo, se podrá vencer al terrorismo.

Creo que tenemos el compromiso de superar el miedo, o incluso hacer que lo sientan ellos, como ocurría años atrás en que los cuerpos y fuerzas policiales consiguieron mantener a los etarras amedrentados y sin esperanza.

También debemos mantener la esperanza de la paz. Porque es esa falta de esperanza lo que frena el progreso. Es la falta de fe la que nos aleja de la paz.

Sigo pensando que es posible esa convivencia pacífica que garantiza nuestra constitución. Y, como nadie nos va a devolver lo perdido en los atentados terroristas, pedimos que el terrorismo no triunfe.

Lo único que nos podría reconfortar sería ver cómo se acaba con la violencia, un fanatismo que jamás conseguirá sus objetivos.

Perder la esperanza es muy fácil, sólo con ver los grandes males que amenazan nuestro mundo, que atentan contra el bien común, podemos perder esa fuerza para seguir luchando.

Las víctimas conocemos muy bien esa falta de esperanza. Una carencia que de pronto te deja vacío. Te deja pasivo. Indefenso. Sin ganas de luchar. Te deja perdido. Sin motivaciones. Sin estímulo. La falta de esperanza es peligrosa porque te deja hasta sin aliento.

Por eso insisto en que no podemos refugiarnos en el miedo o en la pasividad ante esas realidades que están ocasionando una sensación de indefensión en el ser humano.

Al contrario, tenemos que luchar para que toda esa violencia y el dolor que desatan los actos terroristas, las enfermedades, los desastres naturales y demás situaciones límite, se transformen en retos que usemos para superarnos.

Porque aunque todos esos males, pongan a prueba la capacidad de sobreponerse de los supervivientes, la mayoría de las veces nos hacen más fuertes.

Quiero acabar con este toque de esperanza frente a cualquier tipo de violencia pero también recordando a todas esas personas cuyas vidas fueron arrebatadas en el nombre del odio.

Creo que la sociedad no debe olvidar nunca las consecuencias del terrorismo. Como ocurría en aquellos años en los que ETA mataba y la sociedad olvidaba. Eran los años más sangrientos del terrorismo etarra, en los que cientos de viudas tenían que ver cómo los asesinos de sus maridos las miraban con superioridad y desprecio. Y hasta las insultaban después de muertas.

Tuvieron que aguantar durante demasiado tiempo el trato privilegiado del que gozaban los asesinos, mientras ellas permanecían en el olvido.

Por eso, para no volver atrás, para que las víctimas no suframos de nuevo el olvido, para que se vele por los derechos de quienes los respetamos y para que se haga justicia, seguiremos luchando, desde la AVT y otras asociaciones, por Memoria, Dignidad y Justicia.

Para que no seamos el precio de la historia. Para que las huellas de la violencia no sean borradas. Y para que se haga justicia. Porque la justicia, es el motor y el alma de nuestro estado de derecho.

Muchas gracias.

LAS RAÍCES SOCIOCULTURALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Eva Espinar Ruiz

RESUMEN:

El objetivo último del presente artículo no es otro que destacar los rasgos definitorios del concepto de violencia de género. Para ello, partiendo del análisis de dimensiones íntimamente relacionadas como el término género: relaciones, identidades, socialización, desigualdades de género, etc., se pretende delimitar las características fundamentales de una forma específica de violencia: la violencia de género. Es decir, de aquella violencia que encuentra su explicación última en las definiciones y relaciones de género dominantes en una sociedad dada

Palabras clave: violencia de género, mujer, estereotipos, familia, escuela, sociedad, proceso de empobrecimiento

ABSTRACT:

The ultimate aim of this article is to emphasize the defining characteristics of the concept of gender violence. So, starting from the analysis of dimensions intimately related such as the term gender, relationships, identities, socialization inequality of sexes etc., we mean to define the fundamental characteristics of a specific form of violence: gender violence. This means that violence which finds its ultimate explanation in the definitions and relationships of gender which dominate a given society.

Keywords: Gender violence, woman, stereotypes, family, school, society, process of impoverishment

Correspondencia con la autora: Departamento de Sociología II. Universidad de Alicante. Campus de S. Vicent del Raspeig. Ap. 99, 03080 Alicante. E-mail : Eva.Espinar@ua.es Teléfono: 965903400 ext. 2909

Original recibido: diciembre 2006. Original aceptado: marzo 2007

1. Introducción

En la actualidad, no resulta extraño que, al margen de ámbitos estrictamente académicos o feministas, se emplee el término *género* para hacer referencia a diversas cuestiones relacionadas con la situación social de las mujeres. Esta utilización está especialmente extendida cuando el objetivo es hablar de las diferentes formas de violencia de las que pueden ser víctimas las mujeres (violencia para la que se emplea, cada vez con mayor frecuencia, el término *violencia de género*).

De esta forma, ya sea en publicaciones oficiales o académicas, desde la administración pública y organizaciones nacionales o internacionales¹, o incluso en los medios de comunicación y en conversaciones cotidianas, la utilización de la palabra *género* es cada vez más común².

Ahora bien, ¿podemos dar por supuesto que la comprensión del significado de este término está tan generalizada como su utilización? ¿A qué hace referencia el término *género*? y, por tanto, ¿qué es la *violencia de género*? En el presente artículo, trataremos de dar respuesta a éstas y otras preguntas semejantes, con el fin último de, a partir de tales definiciones, destacar las especificidades y características definitorias de las diferentes manifestaciones de *violencia de género*.

Para poder cubrir tales objetivos, comenzaremos este artículo analizando toda una serie de términos íntimamente ligados al concepto de género (identidades, relaciones y definiciones de género), de forma que, posteriormente, podamos establecer por qué a unas determinadas manifestaciones de violencia las definimos como *de género* o *basadas en el género* (*gender violence* o *gender-based violence* en su versión inglesa). De esta forma, podremos concluir que, al aplicar a estas violencias el calificativo de *género*, estaríamos, a un mismo tiempo, señalando cuáles son sus raíces y fundamentos explicativos de mayor relevancia.

2. El sistema sexo-género como forma de estructuración social

El término género, tal y como hoy día se entiende, es relativamente nuevo. De hecho, su sistematización tiene lugar en el resurgir teórico y práctico de los

movimientos feministas durante los años sesenta y setenta del siglo XX, con especial protagonismo del contexto anglosajón (De Miguel, 2003).

Ahora bien, a pesar de tan reciente nacimiento y como no podría ser de otra forma, estamos hablando de un término que recoge planteamientos previamente desarrollados por numerosos autores que, empleando otra terminología, han denunciado, a lo largo de la historia, las desigualdades existentes entre hombres y mujeres.

De esta forma, el término género retoma, en su definición, ideas ya elaboradas por autores claves para la tradición filosófica feminista como, por ejemplo, Poulain de la Barre (*De la igualdad de los dos sexos* o *La educación de las damas*) en el siglo XVII, Olympe de Gouges (*Declaración de los derechos de la mujer*) y Mary Wollstonecraft (*Vindicación de los derechos de la mujer*) en el siglo XVIII, o John Stuart Mill (*La esclavitud de la mujer*) en el siglo XIX.

Es más, aunque la autora no empleara, específicamente, el término género, es posible encontrar los elementos fundamentales de su definición en *El segundo sexo* de la filósofa Simone de Beauvoir, publicado inicialmente en 1949. En este estudio, la autora desarrolla sus influyentes teorías, llegando a la conclusión de que «una mujer no nace sino que se hace». Con esta frase, Beauvoir quiere destacar que aquellas características de las mujeres que, usualmente, son calificadas de femeninas no son fruto de la naturaleza, sino que son adquiridas a través de un complejo proceso de aprendizaje social e individual (Lamas, 2000: 9). Es decir, el objetivo de la autora es hacer hincapié en el carácter sociocultural (y no biológico o natural) de las diferencias que toda sociedad establece entre hombres y mujeres. Precisamente, es esa dimensión de construcción sociocultural lo que intenta recogerse a través del concepto de género.

Una forma usual de describir el significado del término género, es hacerlo en contraposición con el término sexo. Así, mientras que cuando hablamos de sexo estaríamos haciendo referencia a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres (es decir, diferencias hormonales, genitales y fenotípicas), género remite a aquellas diferencias socioculturales construidas sobre la base biológica. En este último caso, estaríamos haciendo referencia a roles, funciones, actitudes, comportamientos, identidades, expectativas, etc. que las distintas sociedades adjudican a cada uno de los sexos y que los seres humanos aprendemos e interiorizamos.

Este complejo proceso de construcción sociocultural a partir de las diferencias biológicas suele identificarse con el nombre de *sistema sexo-género*; convirtiéndose en un rasgo estructurante de todas las sociedades conocidas. Sin embargo, y a pesar de tal universalidad, la forma concreta en que esta estructuración se materializa (por ejemplo, las funciones concretas asignadas a hombres y a mujeres) puede variar notablemente de unas sociedades a otras, o, en una misma sociedad, a lo largo del tiempo, como fácilmente puede constatarse. Tal y como afirma Inés Alberdi: «No siempre son las mismas, pero en todas las sociedades encontramos diferencias importantes entre los hombres y las mujeres, entre lo masculino y lo femenino, además de sus diferentes aspectos anatómicos o fisiológicos» (1999: 16).

La posibilidad de encontrar claras diferencias entre las distintas sociedades y a lo largo de la historia supone una prueba más del sustrato sociocultural (no natural) de las definiciones de género dominantes en un momento dado.

Ahora bien, el esquema propuesto supone una mayor complejidad que la mera diferenciación de dos sexos biológicos (macho/hembra) que se corresponderían con dos géneros socioculturales (masculino/femenino). Somos más fieles a la realidad, si entendemos el género, no ya como dos polos opuestos (o modelos ideales de masculinidad y feminidad), sino como un continuo. Desde esta perspectiva, sería posible analizar el *nivel* de masculinidad o feminidad para cada individuo, considerando la asunción de características tradicionalmente consideradas masculinas o femeninas. Con este planteamiento, estaríamos asumiendo, tal y como expresa Jorge Corsi (1999), «la disponibilidad potencial en cada ser humano, independientemente de su sexo biológico, de los rasgos atribuidos culturalmente a uno y otro género».

Es más, el citado sistema sexo-género no consiste, únicamente, en la asociación de cada uno de los sexos con diferentes características, funciones, roles, etc., sino que convierte tales diferencias en desigualdades. Es decir, además del proceso de diferenciación de género, también tiene lugar una jerarquización, de forma que tanto las mujeres como los roles, funciones y rasgos a ellas asociados son socialmente inferiorizados. Tal inferiorización se traduce, necesariamente, en menores niveles de reconocimiento social y, finalmente, de poder, libertad y capacidad de acceso a recursos.

En este sentido, cabe recordar que cuando empleamos el término género, estamos haciendo referencia a una diversidad de procesos y realidades. Así, por ejemplo, estamos hablando de la configuración y difusión de estereotipos, de la asignación de roles y funciones, de la construcción de expectativas relacionadas con pautas de comportamiento o actitudes. Igualmente, supone dar protagonismo a las relaciones de género; es decir, a las relaciones entre hombres y mujeres. De esta forma, no podemos olvidar, en ningún momento, que género no es sinónimo mujer (como en numerosas ocasiones parece interpretarse). Es decir, que la construcción social de las características de género, supone analizar tanto la construcción de la femineidad, como de la masculinidad; o, en palabras de Inés Alberdi:

«Lo femenino y lo masculino se insertan, en esta perspectiva de género, en un plano de igualdad en cuanto a la importancia que tiene entenderlos y explicarlos, así como conocer su genealogía tanto en las sociedades actuales como en las del pasado» (1999: 17).

Los Estudios de Género no son estudios sobre mujeres, sino que tienen por objetivo el análisis global de las sociedades y de las formas en las que éstas se estructuran. En este sentido, «Los estudios de género se ocupan de una de las cuestiones que más nos interesan a todos: las relaciones entre los hombres y las mujeres» (Alberdi, 1999: 9).

Finalmente, del reconocimiento del carácter sociocultural de las diferencias (y desigualdades) de género, se deriva, implícitamente, la posibilidad de modificarlas. Es decir, si se rechaza la supuesta *naturalidad* de las relaciones e identidades de género existentes (o, dicho en otros términos, si tiene lugar un proceso de desnaturalización de los contenidos de género), se da pie a la posibilidad del cambio social. Precisamente, señalar tal posibilidad era uno de los objetivos fundamentales de las autoras que colaboraron en la sistematización del concepto de género; siguiendo la tradición del pensamiento feminista, que aúna, en sus análisis, los objetivos teóricos con los políticos (Alberdi, 1999: 10).

Ahora bien, aún reconociendo las posibilidades de modificación de las definiciones de género, obviamente no se trata de una tarea fácil. Estaríamos refiriéndonos a la transformación de rasgos socioculturales que han persistido a lo

largo de la historia, que han pasado a conformar las identidades de género individuales y que tienden a considerarse como inamovibles y naturales, dificultando el cambio de gran calado que supondría su superación.

Antes de finalizar este apartado debemos hacer una aclaración. La explicación aquí desarrollada, aunque resulte de gran utilidad para el análisis social, empieza a ser considerada simplista por algunas autoras, que apuestan por cuestionar la estricta diferenciación entre sexo y género; en definitiva, entre naturaleza y cultura (Tubert, 2003b: 8). De esta forma, empiezan a elaborarse planteamientos más complejos que pretenden tener en cuenta, en el análisis, elementos tanto socioculturales como biológicos, al igual que las mutuas interacciones que se dan entre ellos. De acuerdo a los planteamientos de Carmen Magallón, sería necesaria «una mirada recursiva y relacional, un acercamiento menos dicotómico para lograr una comprensión de las relaciones entre naturaleza y cultura» (2000: 16).

Así por ejemplo, por lo que respecta a la biología, se ha analizado como «nuestra misma naturaleza se ha constituido como producto de la vida civilizada que nos define como seres humanos» (Tubert, 2003: 8), o, como, «no todas las sociedades reconocen sólo dos sexos», de forma que «cada sociedad entiende por hombre y por mujer cosas distintas. Incluso lo biológico es conceptualizado de forma variable y diversa» (Comas, 1995: 24).

Ahora bien, aún reconociendo el indudable interés de tales críticas, podemos concluir que no invalidan la capacidad analítica del concepto de género; concepto que, tal y como pretendemos mostrar a lo largo del presente artículo, sigue siendo sumamente útil para la investigación sociológica.

3. La investigación social aplicando una perspectiva de género

Analizar la realidad social aplicando una perspectiva de género o actuar sobre la misma desde tal perspectiva supone asumir dos premisas fundamentales. En primer lugar, implica atender, en todo momento, a la existencia de diferencias y desigualdades sociales entre hombres y mujeres cuya desconsideración es inadmisibles. En segundo lugar, requiere el reconocimiento del fundamento sociocultural de tales diferencias. De esta forma, «la perspectiva de género ayuda a

entender la vida de las mujeres a la vez que deja de considerarla como consecuencia necesaria de la naturaleza» (Alberdi, 1999: 16).

En este sentido, y desde su creación, el término género y el pensamiento a él asociado se ha constituido en una crítica frontal a la tradición científica dominante, que, partiendo de un punto de vista específico (el masculino), ha intentado desarrollar un pensamiento pretendidamente universal³.

Así, desde los Estudios de género, se ha calificado a gran parte de la tradición científica dominante de androcéntrica, incapaz, por ello, de comprender una realidad social compuesta por hombres y mujeres. Una actividad científica protagonizada por hombres, que ignora las diferencias de género y que, partiendo de una posición aparentemente neutral, y desde el análisis del modelo de comportamiento hegemónico (el masculino), pretende conocer la realidad social en su totalidad (Maquieira, 2001: 128).

Se trataría de una ciencia, en contra de la pretendida objetividad valorativa que desde algunos planteamientos se le supone, cargada de los valores y prejuicios dominantes en la sociedad. De acuerdo con las reflexiones del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1995), no es sólo que el científico comparta los prejuicios y estereotipos de género predominantes en su sociedad, sino, sobre todo, que «suele emplear como instrumentos de conocimiento categorías de percepción y pensamiento que debiera abordar como objetos de conocimiento», realizando un análisis crítico de los mismos.

Partiendo de estas críticas, desde los Estudios de género, se vienen ensayando formas alternativas de desarrollar el trabajo científico, que no suponen, únicamente, la consideración de la mitad de la sociedad que frecuentemente había quedado al margen de la investigación científica, ni que la mujer entre a formar parte del sujeto científico, sino, también, la crítica y elaboración de nuevos conceptos y estrategias metodológicas. Como cabría esperar, tal labor de innovación tiene una especial relevancia en el caso concreto de las ciencias sociales.

En el marco de esta actividad investigadora, un ejemplo claro, tal y como podremos analizar más adelante, consiste en la aplicación de la perspectiva de género al estudio de la violencia. Igualmente, la práctica totalidad de los campos de investigación dentro de las ciencias sociales se han enriquecido (independientemente de la receptividad de la comunidad académica) con las perspecti-

vas elaboradas desde los Estudios de género: la economía, la historia, la sociología, el derecho, la psicología, etc.

A modo de ejemplo podemos atender a los intentos por introducir nuevas técnicas de investigación y conceptos más apropiados para el análisis de las relaciones económicas y el mercado de trabajo⁴; o la aplicación de la perspectiva de género en el estudio de los procesos de empobrecimiento. Así, en este segundo campo de investigación, se han venido cuestionando los indicadores usualmente empleados para el estudio de la pobreza, que consideran, como unidad de análisis, al conjunto del núcleo familiar, desatendiendo a las desigualdades (entre ellas las de género) que pueden desarrollarse en su seno. Renunciar al análisis de tales desigualdades supone ignorar la presencia de mujeres inmersas en procesos de empobrecimiento, que pueden formar parte de núcleos familiares que, considerados en su conjunto, no podrían calificarse de pobres (de acuerdo a los criterios usualmente empleados), dadas las desigualdades internas en materia de distribución y acceso a los recursos.

Ahora bien, es necesario destacar que, considerando la complejidad del análisis social, el hecho de estudiar la realidad a partir de una perspectiva de género, no implica que podamos desprestigiar otras variables de categorización social fundamentales, como es el caso de la clase social. En este sentido, a pesar de que las mujeres, dada la configuración social actual, compartan experiencias y obstáculos, es fácil constatar que también existen numerosos aspectos que las diferencian. Por tanto, como en todo análisis de la realidad social, será necesario atender al estudio multivariable.

4. Los procesos de socialización diferencial: la construcción social de hombres y mujeres

Tal y como comentábamos anteriormente, a la afirmación que en su día elaboró Simone de Beauvoir deberíamos añadir que, no únicamente son las mujeres las que se hacen, sino que los hombres también protagonizan procesos semejantes.

De hecho, a partir de los años ochenta, viene recibiendo una creciente atención los procesos de construcción social de las masculinidades dominantes,

especialmente en cuanto a su relación con las diferentes formas en que puede manifestarse la violencia de género (en este ámbito destacan autores como Miedzian, 1991; Breines et al., 2000; Pringle et al., 2001; Brod y Kaufman, 1994; Corsi y Bonino, 2003). Estas investigaciones hacen hincapié en los procesos de socialización diferencial, que suponen la transmisión y asimilación de mensajes distintos según éstos sean dirigidos a niños o niñas.

En pocas palabras, podemos afirmar que los seres humanos nos convertimos en seres sociales, adaptados a una cultura, a través del proceso de socialización, que nos permite adquirir el conocimiento sobre normas y valores básicos para la convivencia dentro del grupo de pertenencia (García Galera, 2000: 74). En este sentido, Lucas (1996: 99) define la socialización como «el proceso por el que un individuo se hace miembro funcional de una comunidad, asimilando la cultura que le es propia».

Entre la diversidad de conocimientos adquiridos a través de los procesos de socialización, destacan aquellos relacionados con expectativas, roles o normas de género, que los individuos asimilan y llegan a incorporar a sus propios auto-conceptos. Es de esta forma como, hombres y mujeres, reciben mensajes diferentes en referencia al comportamiento que la sociedad espera de ellos por el mero hecho de haber nacido de uno u otro sexo.

Aunque el proceso socializador se extienda a lo largo de toda la vida, sus efectos resultan especialmente influyentes en las etapas infantil y juvenil. De hecho, se puede concluir que es en la socialización primaria, la que tiene lugar en el entorno familiar y social más cercano durante los primeros años de vida, cuando se produce la adquisición de los elementos básicos de la identidad de género; rasgos que se verán reforzados o, quizás, cuestionados en momentos posteriores de la socialización de los individuos.

Esta socialización inicial se produce, fundamentalmente, a través de mecanismos de imitación e identificación; de forma que las niñas y niños imitan comportamientos a la vez que se identifican con aquellas personas los realizan. Es en este sentido en el que podemos concluir que los adultos que rodean a los menores suponen una influencia trascendental para éstos, al constituirse en modelos de identificación primaria.

Durante la socialización secundaria, es decir, aquella que tiene lugar a partir de la presencia del individuo en otros ámbitos de interacción social (la escuela,

los medios de comunicación, el grupo de iguales, etc.), se vendría a confirmar y legitimar la asunción de roles y la construcción de identidades previamente asimiladas.

En el caso de la infancia (población que centra el interés de los estudios sobre los procesos de socialización), debemos destacar la influencia socializadora de dos instituciones fundamentales, como son la escuela y los medios de comunicación de masas.

4.1. La escuela como espacio de socialización

Por lo que respecta a la escuela, podemos encontrar numerosos estudios que analizan los efectos socializadores de la institución educativa, especialmente en términos de transmisión de identidades de género.

Así, entre otras cuestiones, se ha venido investigando la transmisión de estereotipos de género a partir del análisis de diferentes aspectos, que van desde la elaboración de los materiales escolares, hasta el propio clima de convivencia en el centro educativo: el lenguaje empleado para dirigirse a niños y niñas, los libros de texto, el uso diferencial de los espacios, las creencias y valores de los principales agentes implicados, la paridad en la ocupación de cargos en los centros, etc.⁵). En este sentido, el interés se centra, cada vez en mayor medida, en el análisis del currículum oculto, «es decir, de las pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar» (Subirats, 1994).

Así, por ejemplo, atendiendo a las investigaciones realizadas en torno a la manera en que familiares y educadores interactúan, cotidianamente, con niñas y niños, pueden destacarse una serie de observaciones como las que se detallan en la tabla de la página siguiente:

Tabla. I. Interacción familiares y educadores con niñas y niños

- Se prodigan más sonrisas al bebé cuando es una niña.
- Se juega de diferente modo corporal según el bebé sea de uno u otro sexo. Hay más contacto corporal con las niñas.
- Se habla con un tono diferente a los bebés según el sexo; se habla más con una niña.
- Existen más expresiones de afectividad orales y físicas con los bebés niñas y se les permite llorar más, se les protege más, se les mira como seres más frágiles.
- Se realizan más expresiones de inquietud ante los peligros físicos a los que se exponen las niñas.
- Se protege más a las niñas de agresiones de sus iguales, sobre todo si son varones.
- Se les permiten menos número de conductas agresivas a las niñas que a los niños y a éstos se les permite participar más en juegos violentos.
- Las niñas reciben más manifestaciones de afecto, más protección y más contacto físico que los niños en todas las edades.
- Las niñas sufren menos castigos corporales y físicos que los niños. Las conductas de dependencia son más toleradas en niñas que en niños.
- Se aprueba y valora de forma más explícita los logros de los niños que de las niñas. Se es más permisivo y tolerante con los fracasos femeninos.

Fuente: I. López (coord.). *Coeducar para la conciliación de la vida familiar y laboral. Manual didáctico para el profesorado infantil (3-6 años)*. Coslada: Ayuntamiento de Coslada, 2003, p. 16.

4.2. Transmisión de valores a través de los medios de comunicación

Se ha convertido ya en un tema clásico el análisis de los medios de comunicación y, especialmente, de la televisión como agentes de socialización. Así, se ha venido analizando el posible papel de los medios de comunicación en el pro-

ceso de aprendizaje de normas y valores, en comparación con la influencia ejercida por otros espacios de socialización (la familia, la escuela, el grupo de iguales, etc.). En este sentido, algunos autores llegan a afirmar que la televisión puede interpretarse como el instrumento de socialización de mayor influencia en la historia de la humanidad (Yúbero, 2003).

Cabe señalar que los efectos educativos de los medios de comunicación, y, en concreto, de la televisión, no se limitan a aquellos espacios de carácter explícitamente formativo, sino que implican, también, a aquellos otros espacios dedicados, meramente, al entretenimiento o, incluso, a la publicidad. Es decir, los medios de comunicación estarían ofreciendo una educación permanente y omnipresente en sus diferentes emisiones (Rivière, 2003), transmitiendo roles, valores, imágenes de los distintos grupos sociales, estereotipos y, en definitiva, una concreta visión de la realidad social (Liceras, 2005).

El análisis de los efectos socializadores de los medios de comunicación se ha centrado, fundamentalmente, en el caso concreto de la audiencia infantil, asumiendo que, en la conformación de sus identidades y en la asimilación de valores y pautas de comportamiento, los menores se basan, no únicamente en aquello que pueden observar en las personas con las que interactúan directamente, sino también en lo que contemplan a través de los medios de comunicación (Larson, 2001: 41). En este sentido, y de acuerdo a los datos disponibles, y a pesar de la competencia que, cada vez en mayor medida, suponen las nuevas pantallas (Internet, videojuegos, móviles, etc.) (6), la televisión sigue siendo el presente para muchos niños y niñas, que dedican más tiempo al año al visionado de televisión que a la asistencia a centros escolares (CAC, 2003: 31).

La investigación en comunicación de masas, desde sus orígenes, se caracteriza por la falta de acuerdos y la sucesión de resultados contradictorios en cuanto a los posibles efectos sociales de los medios. Las teorías, en algunas ocasiones, llegan a contradecirse, al igual que los resultados de las diferentes investigaciones. Es más, podemos destacar las dificultades existentes a la hora de determinar, empíricamente, la influencia real de los medios de comunicación, dada la complejidad de los procesos y la diversidad de variables implicadas. Sin embargo, y a pesar de tales contradicciones, resulta difícil concluir que los medios no tengan efectos sobre la audiencia; o incluso que tales efectos sean mínimos (¿por qué iba a destinarse una inversión tan alta en publicidad si así fuera?). En todo caso, debemos eludir la consideración de los medios de comu-

nicación como variable única o determinante de cualquier cambio social, reconociendo que todo proceso social es resultado de la acción e interacción de diversas variables.

Respecto al tema concreto de la socialización de género y del papel que en este proceso puedan estar jugando los medios de comunicación, se han desarrollado numerosas investigaciones en las últimas décadas, especialmente desde el ámbito anglosajón y asumiendo los conceptos derivados del pensamiento feminista. Tales estudios centran su interés, fundamentalmente, en el análisis del contenido de los mensajes mediáticos, en un intento por poner de manifiesto tanto la «infrarrepresentación de la mujer en ese espacio simbólico» como «su representación estereotipificada» (Gallego et al., 2002: 226).

En este ámbito, la mayor parte de las investigaciones desarrolladas destacan, entre sus conclusiones, que la forma en que los medios de comunicación representan tanto a las mujeres como a los hombres se apoya, en gran medida, en la inercia de la cultura tradicional, ajustándose de forma tardía a los cambios sociales que han tenido lugar en las últimas décadas en la situación social de la mujer en sociedades como la española (Jorge, 2004: 58; González et al., 2004: 185-203). De esta forma, los medios no sólo no estarían favoreciendo el cambio social, sino que, en todo caso, podrían estar colaborando a su ralentización.

Como comentábamos en el caso de los estudios generales sobre los efectos socializadores de los medios de comunicación, respecto a la socialización de género el interés de los investigadores también se ha centrado en la influencia sobre la población que se define como más vulnerable: la infancia. De esta forma, y por lo que respecta a los contenidos televisivos, se han estudiado las características tanto de la programación como de la publicidad dirigida a niñas y niños (siempre teniendo en cuenta que estas emisiones no son las únicas que siguen los menores y que, en muchas ocasiones, se sienten atraídos, incluso en mayor medida, por programación generalista o, claramente, diseñada para un público adulto).

A modo de ejemplo, podemos destacar algunas de las conclusiones que se derivan del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación titulado «Calidad y características de la programación y la publicidad infantil en televisión». Este proyecto, financiado por el Ministerio de Educación y el Fondo

Europeo de Desarrollo Regional en su convocatoria 2004-2007'), está dirigido por la profesora Victoria Tur y en él colaboran varias investigadoras del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante.

El objetivo principal de este proyecto es construir una amplia base de datos que, recopilando información sobre gran parte de la programación y la publicidad dirigidas al público infantil en los canales españoles de emisión en abierto, permita analizar las características y los indicadores de calidad relacionados con tales contenidos.

Entre el conjunto de variables incluidas, también se han contemplado algunas íntimamente relacionadas con cuestiones de género que permiten derivar conclusiones interesantes. Así, y por lo que respecta a los contenidos programáticos, si bien la situación parece haber experimentado cambios favorables en los últimos años en cuanto a las características de los contenidos producidos (por ejemplo, una menor presencia de protagonistas exclusivamente masculinos), todavía persisten rasgos como la aún mayor aparición de personajes masculinos o el tipo de funciones, roles y características asociadas a los personajes según el sexo que representan.

En cuanto a la publicidad que se emite en televisión y que va dirigida a niñas y niños, las diferencias de género son todavía más marcadas que en el caso de la programación. Así, pueden destacarse diferencias claras tanto en los productos publicitados (constatación que nos llevaría más allá del sector de la publicidad para derivarnos a la producción diferenciada de artículos infantiles según género), como en las características de la propia publicidad emitida (colores, ritmos, música, comportamiento de los personajes, etc.)⁸.

En este apartado, es necesario tener en cuenta que la utilización de estereotipos, de toda clase (incluidos los de género), es una estrategia especialmente útil para la publicidad, ya que facilita la transmisión y comprensión inmediata de los mensajes emitidos. Por otra parte, no podemos olvidar que se trata de mensajes que, en ningún caso, suponen una disonancia relevante con la cultura y creencias dominantes, algo que los creativos publicitarios intentan evitar (a no ser que así lo requiera el hecho de dirigirse a determinados grupos sociales).

5. La división sexual del trabajo

Desde los estudios de género, suele relacionarse la posición de subordinación social de las mujeres con la división sexual del trabajo, que no supone, únicamente, la asignación de distintas funciones a mujeres y hombres, sino que, además, implica una valoración asimétrica de tales funciones y de las personas que los desempeñan, generando importantes desigualdades en el acceso a los recursos y al poder. De acuerdo a los planteamientos de Janet Saltzman, «la reproducción de la desigualdad entre los sexos está fundamentalmente arraigada en la división del trabajo por sexos» (1989: 13).

Se emplea el término *división sexual del trabajo* para destacar la presencia de una peculiaridad social: en todas las sociedades conocidas, hombres y mujeres desempeñan funciones diferentes. Ahora bien, a pesar del carácter universal de tal rasgo, la forma concreta que esta diferenciación de funciones toma en cada sociedad puede ser marcadamente distinta, como corresponde a su naturaleza social y no biológica (Espinar, 2006b: 47).

Generalmente, cuando se analiza la división sexual del trabajo en las distintas sociedades, suelen distinguirse dos esferas: la esfera de la producción y la esfera de la reproducción; con el predominio masculino en el primer ámbito y el femenino en el segundo (FRAU, 1999: 15). De esta forma, tal y como claramente resume Janet Saltzman:

«Las mujeres tienden a hacerse cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con los hijos y el hogar y la medida en la que participan en otros tipos de trabajo varía; los hombres se ocupan universalmente de tareas extra-domésticas y la medida de su participación en el trabajo doméstico y de crianza de los hijos varía» (1989: 39).

Las formas en que se materializa la división sexual del trabajo se naturalizan; llegándose a considerar algo inamovible por parte de los diferentes actores sociales, sin atender al hecho de que, para desarrollar las funciones que supuestamente le son innatas a las mujeres, éstas son educadas y formadas prácticamente desde su nacimiento.

La diferente asignación de funciones no carece de consecuencias, tanto para hombres como para mujeres. Así, por ejemplo, para las mujeres supone que el acceso a través del mercado a toda una serie de recursos se produce de forma mediada; generándose, así, relaciones de dependencia (Frau, 2001: 124). Por otra parte, si tenemos en cuenta que esta división sexual del trabajo no consiste, únicamente, en una mera diferenciación de funciones masculinas y femeninas, sino que también se produce una jerarquización de las mismas, no podemos dejar de considerar las consecuencias que tal proceso tiene para las personas que desempeñan las respectivas funciones (Espinar, 2006b: 49). Finalmente las mujeres ven reducida, de esta forma, «su capacidad de negociación para acceder a los recursos y para determinar el uso que se les debe dar» (Frau, 2001: 122-125).

A partir de estos planteamientos, puede entenderse la importancia que muchos autores otorgan a la reincorporación de las mujeres al mercado laboral que está teniendo lugar en las últimas décadas (especialmente en los países desarrollados) como detonante de cambios sociales de mayor envergadura. De esta forma, se considera que la participación laboral de la mujer puede asociarse a mayores niveles de independencia, no sólo económica, sino también psicológica, y a profundos cambios en las relaciones de género imperantes.

Ahora bien, a pesar de la importancia que en sí misma tiene la participación laboral de las mujeres, y de los cambios que en los últimos años se han producido en la situación social de éstas en numerosos países, no podemos dejar de destacar algunas características de esta nueva división sexual del trabajo que conducen, como mínimo, a cuestionar su potencialidad a la hora de provocar cambios sociales de mayor envergadura.

En primer lugar, podemos afirmar que el reparto de trabajo en el espacio doméstico continúa estando fuertemente estructurado por género, de forma que las mujeres siguen siendo las principales responsables del trabajo doméstico. En todo caso, tal y como Giles Lipovetsky plantea, «lo que ha cambiado no es tanto la lógica de la división sexual de los roles familiares como el surgimiento de una mayor cooperación masculina en el seno del ámbito tradicional, basado en la preponderancia femenina» (1999: 231). Es así como se conforma la doble jornada en que, en numerosas ocasiones, termina derivando la participación laboral de las mujeres.

Por otra parte, también resulta relevante analizar los rasgos que caracterizan la participación laboral de las mujeres⁹, para lo cual nos centraremos en el concreto caso español.

Cuando se analiza la participación laboral de las mujeres suele hacerse referencia a un doble proceso de segmentación. Por un lado, la segmentación horizontal, que supone la presencia desproporcionada de mujeres en un relativamente reducido número de ocupaciones. Este proceso da lugar a la conformación de sectores laborales altamente feminizados, usualmente muy relacionados con trabajos considerados tradicionalmente femeninos. Estos trabajos «no son, como con frecuencia se aduce de forma paternalista, los menos duros de realizar, sino que se trata de trabajos ideológicamente asociados con los que las mujeres realizan en el ámbito doméstico y continúan considerándose, en buena medida, una prolongación de éste» (Gómez Bueno, 2001: 127). En este sentido, la infravaloración propia de las funciones reproductivas asignadas tradicionalmente a las mujeres se extiende a estas actividades laborales, propiciando una menor remuneración por las mismas.

Estos procesos de segmentación horizontal parecen resistirse a los cambios sociales experimentados; así, si analizamos la presencia de hombres y mujeres en los centros educativos tanto universitarios como relacionados con la formación profesional, vemos una distribución marcadamente desigualdad de hombres y mujeres según especialidades (Espinar y Ríos, 2002)

El segundo proceso de segmentación se denomina vertical y supone una clara «distribución desigual de mujeres y varones en la jerarquía ocupacional» (Gómez Bueno, 2001: 127). De esta forma, puede apreciarse como, dentro de los diferentes sectores laborales (incluidos lo más feminizados), las mujeres están subrepresentadas en los puestos de mayores niveles de remuneración, cualificación, responsabilidad y estatus.

En definitiva, las mujeres se están viendo especialmente afectadas por los actuales procesos de desregulación y precarización laboral que caracterizan al mercado de trabajo: tasas de paro superiores (a pesar de las menores tasas de actividad), presencia desproporcionada en los contratos a tiempo parcial, temporal o en la economía sumergida.

Una participación laboral con estas características está, necesariamente, ligada a ingresos salariales más reducidos, tal y como muestran los datos existentes,

así como a menores niveles de protección social, tanto en el presente como en el futuro.

En definitiva, todas estas características permiten llegar a la conclusión de que sigue persistiendo una desigual distribución de funciones y responsabilidades entre hombres y mujeres, que, en última instancia, limitan los posibles efectos de la participación laboral de las mujeres en términos de cuestionamiento de estereotipos y relaciones de género tradicionales.

6. La violencia de género

Aunque pueda parecer que, en los epígrafes anteriores, nos hemos alejado del objetivo último del presente artículo, la realidad es bien diferente, puesto que, en ellos, hemos podido describir las situaciones de desigualdad que se constituyen en fundamento de las diferentes formas de violencia que denominamos *de género*¹⁰.

Brevemente, puede definirse la violencia de género como aquellas formas de violencia que encuentran su explicación en las definiciones y relaciones de género dominantes en una sociedad dada.

De acuerdo a esta perspectiva, no todas las formas de violencia que tienen por víctima a una mujer pueden calificarse como violencia de género. Es decir, determinadas formas de violencia pueden encontrar su explicación en otras variables diferentes a las relacionadas con el género (Izquierdo, 1998). Igualmente, sería posible analizar, desde una perspectiva de género, formas de violencia que no tienen por víctimas a mujeres. Es el caso de los trabajos de Michael Kaufman y su «tríada de la violencia» (1999: 66). De acuerdo a este autor, existe una estrecha relación entre la violencia de los hombres contra las mujeres, la violencia de los hombres contra otros hombres y la internalización de la violencia (la violencia dirigida hacia ellos mismos en forma de conductas de riesgo, por ejemplo). Estas tres formas de violencia estarían ligadas a la construcción e interiorización de las masculinidades dominantes en la mayor parte de las sociedades conocidas.

De esta forma, es violencia de género aquellas violencias que se sustentan (a la vez que reproducen):

- En unas relaciones de género desiguales. Es decir, en el desigual poder económico, político, simbólico y social de hombres y mujeres. Situación que puede observarse en los datos macrosociales relacionados con la participación y el poder político, económico o social de hombres y mujeres, y que tiene su reflejo en las relaciones cotidianas, incluidas las más íntimas relaciones familiares.
- En unas concretas definiciones de estereotipos, identidades y expectativas sobre lo que supone ser hombre y lo que supone ser mujer.

En este punto, resulta especialmente útil el triángulo de la violencia que, en su día, desarrolló Johan Galtung. Este autor distingue tres formas de violencia: estructural, cultural y directa. Así, si bien la violencia directa (física y/o verbal) es fácilmente visible en forma de conductas (Galtung, 1990: 295), más compleja de detectar es la violencia estructural, que hace referencia a situaciones de explotación, discriminación, o dominación (Tortosa, 1992: 137). Finalmente, la violencia cultural puede definirse como todas aquellas justificaciones que permiten o, incluso, fomentan las distintas formas de violencia directa o estructural (Galtung, 1990: 295).

Galtung plantea la existencia de una estrecha relación entre estas tres formas de violencia; de manera que la violencia estructural y la cultural, a la vez de constituirse, en sí mismas, en formas de violencia (en este caso de género), se convierten en detonadores de las diferentes manifestaciones de violencia directa.

Esta forma de definir la violencia de género, supone una serie de consecuencias tanto analíticas como políticas. En primer lugar, supone reconocer un fundamento común a manifestaciones muy variadas de violencia de género. Agresiones como la violencia en el hogar, violaciones, la trata de mujeres y niñas, la prostitución forzada, la violencia hacia la mujer en conflictos armados, los asesinatos por razones de honor, el infanticidio femenino selectivo o la mutilación genital, son distintas formas de violencia de género, que obedecen a unas raíces comunes: la violencia estructural y cultural que, en las distintas sociedades, siguen sufriendo las mujeres como colectivo.

Desde un punto de vista práctico, también se derivan importantes consecuencias de la adopción de estas definiciones. Así, supone reconocer el carácter

de problema social de la violencia de género, que lejos de afectar, únicamente, a las personas directamente implicadas, encuentra su explicación en las características socioculturales del marco social en el que tienen lugar.

Igualmente, una vez que ha podido señalarse el carácter social de las desigualdades y definiciones que explican la violencia de género, se abre la posibilidad de su transformación. Es decir, al no tratarse de condiciones naturales, cabe pensar en la existencia de sociedades más igualitarias que debiliten los fundamentos de la violencia de género.

7. Conclusiones

De acuerdo con el esquema propuesto por Johan Galtung, y dada la interrelación existente entre las tres formas de violencia diferenciadas, es necesario actuar sobre las tres si el objetivo es poner fin a la violencia, en este caso, de género.

Por lo tanto, aunque sea imprescindible adoptar acciones concretas de protección para las víctimas de violencia de género, si el objetivo final es poner fin a esta violencia, las actuaciones no pueden limitarse a este campo de trabajo. Será necesario afrontar la transformación, compleja sin duda, de los fundamentos estructurales y culturales que la sostienen: modificar las relaciones de género, la posición de las mujeres en la sociedad y en las relaciones familiares, la generación de estereotipos, expectativas y definiciones tradicionales de lo que es ser hombre o mujer.

Es más, podemos considerar especialmente relevante la transformación de los condicionantes culturales de esta violencia, que, en definitiva, continúan justificando el manteniendo de unas relaciones desigualitarias e, incluso, violentas. Confiar en los efectos de una mera reducción de la violencia estructural (como podría calificarse al aumento de la participación laboral de las mujeres), sin modificaciones culturales (siempre teniendo en cuenta que cualquier modificación estructural debería tener, en mayor o menor sentido, algún tipo de consecuencia cultural), se muestra claramente insuficiente.

En este sentido, la labor a desarrollar desde los diferentes espacios de socialización es fundamental; especialmente en el caso de la familia, la escuela o los

medios de comunicación, de efectos especialmente determinantes entre los niños y niñas (que, no podemos olvidar, están configurando sus identidades de género a partir de los mensajes que reciben). Ahora bien, dada la envergadura de las transformaciones implicadas, será igualmente necesaria una voluntad política decida, que venga acompañada de los recursos económicos y humanos necesarios para llevarlas a cabo.

En todo caso, y para concluir el presente artículo, es necesario recordar que los individuos rara vez son moldeados totalmente por la cultura de su sociedad. Ciertamente, en los procesos de socialización interiorizamos normas, valores, ideas, que llegan a formar partes de nuestras propias identidades. Pero no es menos cierto que, a pesar de la relevancia de la socialización primaria, el proceso de aprendizaje se prolonga a lo largo de nuestras vidas y que podemos adoptar una perspectiva crítica de lo aprendido, convirtiéndonos, nosotros mismos, en sujetos del cambio social.

9. Bibliografía

ALBERDI, I. «El significado del género en las ciencias sociales», *Política y sociedad*, nº 32, 1999, pp. 9-21.

BARRAL, M.J. et al. (eds.). *Interacciones ciencia y género. discursos y prácticas científicas de mujeres*. Barcelona: Icaria, 1999

BEAUVOIR, S. 2000. *El segundo sexo (vol. I y II)*. Madrid: Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer. Edición original de 1949.

BOURDIEU, P. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 1995.

BREINES, I.; CONNELL, R.; EIDE, I. (eds.). *Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective*. París: UNESCO, 2000.

BROD, H.; KAUFMAN, M. (eds.) 1994. *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks, California: Sage, 2000.

CAC (Consell de l'Audiovisual de Catalunya). 2003. *Libro blanco: La educación en el entorno audiovisual. Quaderns del CAC, número extraordinario, noviembre 2003*. Barcelona: CAC.

CASTAÑO, C. (dir.) *Indicadores laborales básicos de la situación de la mujer en España y sus regiones*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2004.

COMAS, D.. *Trabajo, Género, Cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria, 1995.

CORSI, J. *Violencia masculina en pareja: una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

CORSI, J.; BONINO, L. «Violencia y género: la construcción de la masculinidad como factor de riesgo», en J. Corsi y G.M. Peyrú (coords). *Violencias sociales*. Barcelona: Ariel, 2003, pp. 117-138.

CRUZ, M. 2003. «La imagen de la mujer en Internet: de los estereotipos tradicionales al ciberfeminismo», *Feminismo/s*, nº2, 2003, pp. 167-182.

De MIGUEL, A. «El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación. El caso de la violencia contra las mujeres», *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Tercera época, nº 35, 2003, pp. 127-150.

De MIGUEL, A. «La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género», *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 18, 2005, pp. 231-248.

ESPINAR, E.. «Imágenes y estereotipos de género en la programación y en la publicidad infantil. Análisis cuantitativo», *Revista Latina de Comunicación Social*, año IX – II época, nº 61. 2006a Publicación en línea.

ESPINAR, E. *Violencia de género y procesos de empobrecimiento*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2006b..

ESPINAR, E.; RÍOS, J. A. *Producción del espacio y desigualdades de género. El ejemplo del campus universitario de Alicante*. Alicante: Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante, 2002.

FERRER, V.A.; BOSCH, E. «Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género», *Anales de psicología*, vol. 21, nº 1, 2005, pp. 1-10.

FRAU, M.J. *Mujer y trabajo. Entre la producción y la reproducción*. Alicante: Universidad de Alicante, 1999.

FRAU, M.J. «Trabajo femenino y procesos de empobrecimiento de las mujeres», en J. M. Tortosa (coord.), *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona: Icaria, 2001,

pp. 113-132.

GALLEGO, J. et al. «La prensa diaria por dentro: mecanismos de transmisión de estereotipos de género en la prensa de información general», *Análisi*, n° 28, 2002, pp. 225-242.

GALTUNG, J. «Cultural Violence», *Journal of Peace Research*, vol 27, n° 3, 1990, pp. 291-305.

GARCÍA GALERA, M.C. *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa, 2000.

GÓMEZ BUENO, C. «Mujeres y trabajo: principales ejes de análisis», *Papers*, n° 63/64, 2001, pp. 123-140.

GONZÁLEZ, M.J. et al. *Sociología de la comunicación*. Alicante: Compás, 2004.

IZQUIERDO, M.J. «Los órdenes de la violencia: especie, sexo y género»; en V. Fisas (ed.), *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia*. Barcelona: Icaria, 1998, pp. 61-91

JORGE, A. *Mujeres en los medios, mujeres de los medios. Imagen y presencia femenina en las televisiones públicas: Canal Sur TV*. Barcelona: Icaria, 2004.

KAUFMAN, M. «La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina», en VV.AA. *Violencia doméstica. Cuernavaca-Morelos (México): Cidhal, PRODEC, Centro de Documentación Betsie Hollants, 1999, pp. 52-69.*

LAMAS, M. «Introducción», en M. Lamas (comp), *El género. la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2000. pp. 9-20.

LARSON, M.S. «Interactions, Activities and Gender in Children's Televisión Commercials: A Content Análisis», *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 45, n° 1, 2001, pp. 41-56.

LICERAS, A. «Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 46, 2005, pp. 109-124.

LIPOVETSKY, G. *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama, 1999.

LÓPEZ, I. (coord.) *Coeducar para la conciliación de la vida familiar y laboral. Manual didáctico para el profesorado infantil (3-6 años)*. Coslada: Ayuntamiento de Coslada, 2003.

LUCAS MARÍN, A. 1996. *Introducción a la sociología. Para el estudio de la realidad social*. Madrid: Eunsa, 2003.

MAGALLÓN, C. 2000. «Cultura de paz y perspectiva de género», en las Actas del Congreso Educar para la Paz, organizado por la Universidad de Alicante, los días 15, 16 y 17 de noviembre de 2000. 2003, pp. 15-21.

MAQUEIRA, V. «Género, diferencia y desigualdad», en E. Beltrán et al. *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza, pp. 127-190.

MARUANI, M. «Hombres y mujeres en el mercado de trabajo: paridad sin igualdad», *Revista de Economía Mundial*, nº 10/11, 2001, pp. 59-75.

MÉNDEZ, L. «Una connivencia implícita: “perspectiva de género”, “empoderamiento” y feminismo institucional», en R. Andrieu y C. Mozo, *Antropología feminista y/o género. Legitimidad, poder y usos políticos*. Sevilla: El Monte, FAAE, 2005, pp. 203-226.

MIEDZIAN, M. *Boys Will Be Boys: Breaking the Link between Masculinity and Violence*, New York: Anchor / Doubleday, 1991.

PRIETO, C. «Los estudios sobre mujer, trabajo y empleo: caminos recorridos, caminos por recorrer», *Política y sociedad*, nº 32, 1999, pp. 141-149.

PRINGLE, K. et al. «The European Research Network on Men in Europe: The Social Problem of Men», *Journal of European Social Policy*, vol. 11, nº 2, 2001, pp. 171-173.

RIVIÈRE, M. *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona: Icaria, 2003.

SALTZMAN, J. *Equidad y género. una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, 1989.

SUBIRATS, M. «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy», *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, 1994, pp. 49-78.

TORTOSA, J.M.. *Sociología del sistema mundial*. Madrid: Tecnos.

TUBERT, S. (ed.) 2003. *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, 1992.

TUBERT, S.. «Introducción. La crisis del concepto de género», en S. Tubert (ed.). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, 2003b.

YUBERO, S. «Socialización y aprendizaje social», en D. Paéz et al. (coords.) *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson, 2003, pp. 819-844.

Notas

1. Esta progresiva asimilación de conceptos y planteamientos procedentes del movimiento feminista por parte de esferas institucionales (o, como se ha denominado, configuración del feminismo institucional) puede consultarse en textos como: MÉNDEZ, L., «Una connivencia implícita: “perspectiva de género”, “empoderamiento” y feminismo institucional», en R. Andrieu y C. Mozo, *Antropología feminista y/o género. Legitimidad, poder y usos políticos*. Sevilla: El Monte, FAAE, 2005, pp. 203-226.

2. En este sentido, algunas autoras comienzan a hacer referencia al uso excesivo, y, en numerosas ocasiones, inadecuado del término género. Desde este punto de vista, puede consultarse, por ejemplo: TUBERT, S. (ed.) *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, 2003.

3. Para una visión más amplia de la crítica feminista a la tradición científica puede consultarse: BARRAL, M.J et al. (eds.). *Interacciones ciencia y género. discursos y prácticas científicas de mujeres*. Barcelona: Icaria, 1999. Una aplicación al caso concreto del estudio científico de la violencia de género puede consultarse en: FERRER, V.A. y BOSCH, E. «Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género», *Anales de psicología*, vol. 21, nº 1, 2005, pp. 1-10.

4. Para una exposición detallada de las aportaciones de los Estudios de género al análisis de los mercados de trabajo puede consultarse: PRIETO, C. «Los estudios sobre mujer, trabajo y empleo: caminos recorridos, caminos por reco-

rrer», *Política y sociedad*, nº 32, 1999, pp. 141-149.

5. Puede consultarse un estado de la cuestión, para el caso español, tanto en términos teóricos como prácticos en el informe final del proyecto «Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España»; del Instituto de la Mujer y Red2Red Consultores. Informe presentado en junio del 2004. Es posible encontrarlo en la siguiente dirección web: http://www.oei.es/genero/documentos/esp/Situacion_Igualdad_Espana_2004.pdf

6. Para un análisis de la transmisión de valores y normas sociales relacionadas con las definiciones de género a través de las nuevas tecnologías puede consultarse: CRUZ, M. «La imagen de la mujer en Internet: de los estereotipos tradicionales al ciberfeminismo», *Feminismo/s*, nº2, 2003, pp. 167-182.

7. La referencia completa de este proyecto de investigación es: SEJ2004-01830/CPOL.

8. Para un análisis más detallado de esta información puede consultarse el siguiente artículo: ESPINAR, E. «Imágenes y estereotipos de género en la programación y en la publicidad infantil. Análisis cuantitativo», *Revista Latina de Comunicación Social*, año IX – II época, nº 61, 2006.

9. Para la descripción del caso español, resultan especialmente interesantes las siguientes obras: MARUANI, M. «Hombres y mujeres en el mercado de trabajo: paridad sin igualdad», *Revista de Economía Mundial*, nº 10/11, 2004, pp. 59-75. CASTAÑO, C. (dir.), *Indicadores laborales básicos de la situación de la mujer en España y sus regiones*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2004.

10. Una aplicación de los instrumentos conceptuales de los Estudios de género al análisis de la violencia puede encontrarse en: De MIGUEL, A, «La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género», *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 18, 2005, pp. 231-248.

LA VIOLENCIA A LA REALIDAD O LA VIOLENCIA SILENCIOSA

DESINFORMACIÓN Y MANIPULACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Gabriel Galdón López

RESUMEN:

La praxis informativa generalizada, al no basarse en unos principios sólidos que configuren la actividad periodística como un saber al servicio de la sociedad, en vez de informar adecuadamente a los ciudadanos, lo que hace es desinformarlos y manipularlos de diversas maneras. Lo cual supone una violencia a la realidad, una violencia silenciosa e incruenta pero enormemente pernicioso, cuyo remedio fundamental estriba en la educación del sentido crítico ante lo que difunden los medios de comunicación, realizada en todos los niveles de la enseñanza

Palabras clave: periodismo, medios de comunicación, desinformación, manipulación, violencia a la realidad, educación, sentido crítico.

ABSTRACT:

Modern journalism is not based on humanistic criteria. It does not usually serve to citizens but to the different political and economical powers. There is not a true information and knowledge, but there is misinformation and lies. That is silent violence. So a wide and deep educational training of the critical thinking is necessary

Keywords: journalism, mass media, misinformation, violence, education, critical thinking.

Correspondencia con las autoras: Gabriel Galdón López. Catedrático de Periodismo. Director del Observatorio para el estudio de la información religiosa de la Universidad San Pablo CEU (Madrid) Correo electrónico: galdonlo@ceu.es. Original recibido: febrero 2007. Original aceptado: abril 2007

I. Introducción

En la “Babel” terminológica y conceptual en la que nos encontramos, pienso que la primera obligación de todo científico es definir los conceptos. En este caso, qué queremos decir con *Desinformación y Manipulación*. Nos vamos a referir a la información de índole periodística. Pues bien, el Periodismo, por naturaleza, si no está corrompido, es *un saber prudencial que consiste en la comunicación adecuada del saber sobre las realidades humanas actuales que a los ciudadanos les es útil saber para actuar libre y solidariamente*. Pero una cosa es el Periodismo y otra la Información periodística. El periodismo es una determinada actividad humana, mientras que la información periodística es su contenido y su resultado práctico. Por eso, para que se realice efectivamente, es necesario no sólo que los periodistas hagan bien su trabajo, sino que cuenten con los modos y medios pertinentes y que haya unas personas, los ciudadanos, que soliciten y aprehendan de modo reflexivo y activo ese saber sobre las realidades... Y ello mediante un diálogo implícito (que con las nuevas tecnologías podrá hacerse más explícito) entre unos y otros.

De ahí que haya definido la Información periodística como *un saber sobre las realidades humanas actuales con proyección e interés social, compartido por periodistas y ciudadanos, mediante el diálogo sobre los textos elaborados por aquellos y difundidos por los medios de comunicación*.

Es decir, no basta que se comunique adecuadamente un saber necesario o útil, sino que éste sea correctamente asimilado, entendido, por los destinatarios. Hasta que esa intelección no se produzca no se podrá hablar en puridad de que haya habido información periodística.

No hace falta que ese saber compartido sea perfecto, de matrícula de honor. Si lo es, mejor; y a esa meta hay que tender. Pero también vale un saber de sobresaliente, de notable e, incluso, de aprobado. Pero si no hay saber, si sólo hay un conocimiento superficial y fragmentario, o falso y equivocado, o inane y vacío, o insignificante e irrelevante..., lo que hay es **desinformación**.

Desinformación que, por tanto, no es otra cosa que *la ausencia de verdadera información o de información verdadera*. Una persona desinformada es una persona que no sabe lo verdadero y esencial de algo; que está en el error o que

tiene una confusión mental y vital sobre los temas que necesita o le son útiles saber para actuar libre y solidariamente.

Esta desinformación puede producirse por un sinfín de causas interrelacionadas. La mayor parte de ellas no son intencionadas, sino que obedecen a una serie de deficiencias de tipo conceptual y estructural, cuando no a las propias debilidades intelectuales y morales inherentes a los seres humanos, ya sean periodistas o ciudadanos.

Pero cuando esa desinformación se busca adrede, cuando hay una intención clara de engañar por parte de los promotores y realizadores de la información, entonces estamos ante lo que quiero denominar, por aquello de que es bueno distinguir lo distinto, **manipulación**.

La manipulación es, por tanto, *la desinformación intencionada que, a través de las diversas técnicas de ocultación o tergiversación de la realidad, se elabora con verosimilitud al servicio de los diversos intereses del poder dominante*.

Una vez que tenemos las primeras nociones sobre información, desinformación y manipulación, vamos a explicar cuáles son las causas, efectos y modos de estas dos últimas realidades, una a una.

2. La situación desinformativa actual

Tras realizar, durante decenas de años, análisis constantes de los contenidos de los medios, he podido comprobar con claridad, aunque con honda pena, que en un porcentaje grande y casi generalizado la situación que vivimos es de desinformación. En resumen, las causas por las cuales en la mayor parte de los casos no se llega al *aprobado* en esta importantísima asignatura de la entera sociedad son:

- a) que una mayoría de los ciudadanos no pone los medios adecuados para informarse bien o no tiene la necesaria formación para hacerlo;
- b) que muchos empresarios de la información conciben sus “productos” mucho más como mero negocio, o como plataformas para defender sus intereses

propios o para satisfacer sus ansias de poder, que como medios para comunicar a los ciudadanos la información que necesitan para ser más libres y solidarios;

- c) que son pocos los periodistas que quieren y/o pueden realizar cabalmente su misión de saber para servir;
- d) que las “teorías” sobre el periodismo que se han generalizado más, surgidas en y desde los planteamientos filosóficos de la *Modernidad*, impiden el logro de los requisitos del buen periodismo.

Pero lo que tenemos que tratar ahora es del panorama desinformativo que presenta nuestra sociedad. Pues bien, esa situación desinformativa puede representarse como un prisma con seis caras:

2.1. Una visión parcial y superficial de la realidad

Parece claro que no hace falta haber visto la película Titanic para saber que un iceberg tiene mucha más masa que la que aflora a la superficie. Como tampoco es necesario tener una inteligencia privilegiada para comprender que cualquier acontecimiento, idea, etc., tiene unas causas, antecedentes, relaciones, etc., que son parte sustantiva de esa realidad. Y, además, la más importante y la que la explica y da razón de su significado.

Pues bien, la mayor parte de las noticias que leemos, vemos y escuchamos o sólo escuchamos nos informan nada más que de lo que en ese momento se ha puesto de actualidad de esa realidad o, por expresarlo en términos kantianos, de lo epifenoménico. Con lo que el periodismo más generalizado consagra la superficialidad y la parcialidad. Y los ciudadanos, acostumbrados a ese modo de proceder, y sin preparación o tiempo para pensar, creen que están informados, cuando lo que saben es muy poquito y anecdótico. Además, a ese escaso y casi inútil conocimiento llegan, por centrarnos únicamente en la prensa, los que leen las noticias, porque, debido al aburrimiento que suscita la forma estandarizada de redactar las informaciones, muchos, cada vez en mayor número, sólo leen los titu-

lares...

2.2. Una acumulación de hechos sin sentido

Y sólo leen los titulares también porque hay tantísimas noticias que no hay tiempo para leerlas. En nuestros días contamos cada vez con más medios de comunicación que parecen competir por ver quién da más noticias, más opiniones, más, más, más... El *hipermercado de la comunicación y de la información* ha adquirido proporciones gigantescas y es cuasi omnipresente... Ante esta realidad, alguien podría pensar que estamos muy bien informados...

Y cometería un grave error. Porque cantidad y calidad no son términos sinónimos. Es más, en este caso, son antónimos. Ya que, debido a esa parcialidad y superficialidad de la mayoría de las pretendidas informaciones; a que no se realiza una selección de temas motivada por el interés real que tienen para los destinatarios en concordancia con la finalidad de la información; y a que tampoco hay una jerarquía de tratamiento según esa importancia y ese interés general... Nos encontramos con que la mayoría de los medios nos ofrecen cada cierto espacio de tiempo un repertorio de noticias breves, declaraciones de personajes y opiniones rápidas sobre temas las más de las veces innecesarios, carentes de interés, triviales y fragmentarios. Y si el tema es de por sí interesante y crucial, al recibir el mismo tratamiento trivial que los demás, se pierde en la vorágine general.

Y es que tratar informativamente del mismo modo un atentado terrorista y el salvamento de unos montañeros perdidos en la nieve; las declaraciones de un Premio Nobel de Física y las de un jugador de fútbol; un congreso de cualquier partido político y un cónclave de la Iglesia; etc., etc., es un atentado contra el sentido común y contra los requisitos de una verdadera información.

Una acumulación enorme de informaciones parciales, superficiales, sin orden ni jerarquía, y homogeneizadas constituye, en sí, una realidad falseada y trivializada. Pero esta **infopolución** adquiere características trágicas al impedir que realmente se produzca la información y, al mismo tiempo, al contribuir a que muchos informadores piensen que están informando y muchos más ciudadanos consideren que están informados. No sólo se construye una gran falacia, sino que, además, se impide que la mayoría se aperciba de ella.

Y es que, como vimos sucintamente al principio, para que haya información

es necesario que el periodista sepa sobre la realidad y que sepa comunicarla para que el ciudadano, a su vez, la aprehenda en sus justos términos y sepa a qué atenerse. Y no hay saber posible si no se usa la inteligencia, si no se valora conforme a razón, si no se descubre, en la medida de lo posible, el sentido que las cosas tienen tanto de suyo como en su relación con nosotros. Si no hay valoración, si no hay selección y jerarquización, si no hay profundización ni contextualización, si no hay aplicación... No hay verdadero saber y, por tanto, no hay verdadera información. Si lo único que las noticias “dicen” de las cosas es que pasan y, a veces, cómo pasan, pero no por qué pasan, para qué, qué consecuencias puede tener su paso, que gravedad o importancia óptica o moral tienen esos acontecimientos... Todo se relativiza, todo se banaliza, todo se vulgariza. Se le quita hierro a las mayores aberraciones y se hace desaparecer del horizonte vital y social la grandeza y la heroicidad. Treinta siglos de tradición humanística y literaria, de esfuerzos por comprender y valorar las acciones humanas conforme a razón, de expresar artística o filosóficamente esa lucha entre el bien y el mal que se da en el corazón del hombre y que, caracteriza, al decir de Dostoevski, la historia de la humanidad, se pierden en la enorme barahúnda de hechos sin sentido que nos proporciona constantemente una inmensa mayoría de medios supuestamente informativos.

2. 3. *Una idolatría de la actualidad*

También coadyuva significativamente a esa sucesión continua de impactos fragmentarios la norma de tomar como criterio de selección y actuación informativa el reflejo puntual de lo más novedoso y reciente. Lo cual conduce inexorablemente al apresuramiento y a la rapidez como condicionamientos acuciantes de los informadores y, como correlato obligado, a la falta de tiempo para pensar y decidir con fundamento sobre los diversos intereses que hay en juego en la comunicación pública y sobre la verdad informativa. La actualidad se convierte en un ídolo al que se sacrifican innumerables veces la verdad posible y el rigor intelectual necesario. Y abre las puertas a toda una serie de desinformaciones y manipulaciones realizadas por las fuentes interesadas. Entre ellas las de difundir rumores infundados y calumnias dañinas que luego, en la mayor parte de los casos, no hay

tiempo para verificar aun cuando se tuviera la honradez para rectificar.

Aunque hayan sido muchos los autores que hayan criticado este tipo de proceder, parece que los propietarios de los medios y los propios informadores están muy orgullosos de “ser los primeros en dar la noticia” (aunque luego se demuestre que sea falsa, o que no es necesaria, etc.) o en dar las imágenes “en el mismo momento en que se están produciendo los acontecimientos” (aunque no se den las explicaciones previas ni el contexto necesario para poder entender mínimamente que significan esas imágenes).

Espacio y tiempo son factores vitales para poder informar adecuadamente. Y, especialmente, cuanto más se restrinja este último menos conocimiento se puede obtener. A más rapidez, menos verdad, menos saber. Y, por tanto, poca o nula información o, en otras palabras, segura desinformación. Se cumplen así unas palabras de Óscar Wilde: “aquellos para quienes el presente lo constituyen las cosas presentes, no conocen nada del tiempo en que viven”. O como expuso un buen alumno en un debate en el aula: “¿Para qué sirve enterarse rápidamente de muchas cosas si luego no sabes casi nada de ninguna?”

El problema es que no todos los ciudadanos tienen el sentido crítico de este alumno y, bombardeados por la propia autopropaganda de los medios sobre las maravillas de la actualidad y la instantaneidad, ven una necesidad ese estar enterados rápidamente de todo. Necesidad que no es natural, que es del todo superflua y artificial.

2.4. Una visión artificial de la realidad

Parece evidente que si, por los diversos factores ya mencionados, se renuncia de antemano a desvelar en la medida de lo posible la naturaleza de las cosas, dando razón cabal de sus causas, sentido y consecuencias, mediante la documentación y la reflexión, y el empleo de los métodos adecuados y el tiempo necesario para lograrlo, es imposible dar una visión natural de la realidad. Y lo que no es natural es artificial. Si, en el mismo orden de cosas, esa visión chata, superficial, fragmentaria, no significativa, actualísima o instantánea de la realidad no satisface la legítima ansia de saber de los ciudadanos, el inte-

rés que de por sí tiene la sabiduría, que es un interés natural, tiene que ser sustituido por otros reclamos del interés si los medios de comunicación han de venderse.

Esa es la razón por la cual, al no dar razón de *lo normal*, se busque proporcionar innumerables noticias de *lo anormal*. Lo extravagante se convierte así en criterio habitual y preponderante de selección informativa. De ahí, por ejemplo, que desde hace muchos años hasta nuestros días muchos profesores y periodistas repitan aquello de que “si un perro muerde a un hombre no es noticia, pero si el hombre muerde al perro...”. Y de ahí también que sucedan cosas tales como que los principales medios norteamericanos mandasen a los corresponsales que habían enviado a “cubrir” la visita de Juan Pablo II a la Cuba de Fidel Castro que volviesen urgentemente a Washington o Nueva York porque se habían producido ciertas novedades en el caso “Lewinsky”. O que, en la rueda de prensa conjunta que por esas mismas fechas dieron Clinton y Arafat tras conversar sobre el proceso de paz de Oriente Medio no hubo ninguna pregunta a Arafat. Todas se dirigieron a Clinton. Pero ninguna sobre esas conversaciones. Todas sobre Monica Lewinsky...

Extravagancias, rarezas, anormalidades o catástrofes... ¿Por qué no se publican también buenas noticias? Parece que el diario bombardeo de desgracias, cataclismos, crueldades, crímenes, bancarrotas, suicidios, hambrunas, guerras, violaciones, etc., no deja espacio y lugar para informar de todo lo bueno que ocurre en el mundo que, gracias a Dios, es muchísimo. Además, todo ese cúmulo de desventuras se presenta de modo banal con lo que, amén de crear artificialmente un pesimismo destructor, aumentan aún más la trivialización.

Por si fuera poco, al no imperar la buena lógica natural de la verdad sino la perversa lógica mercantilista de la noticia, se busca denodadamente lo espectacular, lo impactante, lo emotivo y lo conflictivo. Cuando el conflicto existe realmente lo noticiable es la polémica misma, no sus contenidos sustantivos. Lo cual ya es una artificiosidad. Pero cuando apenas existe polémica, ésta es también buscada y promovida artificialmente por los propios informadores. Si esto se une a los otros defectos descritos con anterioridad, tenemos que la mayor parte de los medios informativos no sólo no comunican adecuadamente el saber sobre las realidades humanas actuales que los ciudadanos necesitan comprender para ser más libres y solidarios, sino que construyen y comunican una realidad ficticia, artificial y falaz. Que eso sí, se vende con cierta verosimilitud. Por

eso, cabe estar de acuerdo con algunas personas que piensan que uno de los mayores engaños que se producen cada día se efectúa cuando ciertos presentadores de ciertos noticieros se despiden de los televidentes con la fórmula “esto es lo que ha pasado en el mundo y así se lo hemos contado”.

Y, en gran parte, es un gran engaño por todo lo que han omitido.

2.5. La omisión de lo esencial y otras omisiones

Y es que la sustitución de la “lógica de la verdad” por la “lógica de la noticia” no se da sólo por las causas enumeradas en el epígrafe anterior. Sino también, y fundamentalmente, por la vía de la omisión de lo esencial, de lo que realmente importa saber de cada acontecimiento, acción humana, proyecto o idea. E, incluso, por la omisión de acontecimientos, acciones, proyectos e ideas realmente importantes y significativos.

Quizás no sea completamente cierto que, en palabras de Oscar Wilde, “el periodismo justifique su propia existencia merced al principio darwiniano de la supervivencia de lo más vulgar”. Pero no parece andar descaminado. Como tampoco lo están aquellos que piensan que “la omisión es el *pecado capital* de los medios de comunicación”. Omisión que, como se ha apuntado ya, es, en parte, el resultado directo del enorme exceso de noticias inútiles. Pero es, sobre todo, la consecuencia de no procurar cumplir los requisitos de una verdadera información, de no entenderla como una *síntesis significativa de un saber al servicio de la sociedad*, sino como una comunicación de los hechos y declaraciones recientes que sirven para rellenar el espacio o el tiempo asignado y para que la gente piense que está informada.

Las omisiones son muchas y significativas. Salvo magníficas excepciones, habitualmente no se informa de:

- a) Las causas, los antecedentes temporales e históricos de los propios acontecimientos que se destacan; las relaciones reales, en el espacio y en el tiempo, de esos hechos con otras realidades “fácticas” o con las ideas; el contexto en el que surgen... Se impide así, como ya vimos, una visión global, com-

pleta, más o menos íntegra de cualquier realidad.

- b) Las previsibles o ya constatadas consecuencias sociales de las ideas, proyectos o acontecimientos. Su significado en el devenir histórico y sus repercusiones en el actuar concreto y cotidiano de los ciudadanos. El sentido que esos hechos tienen de suyo o en su implicación con las personas y con la entera sociedad.
- c) La importancia social y la gravedad ética o moral de esos acontecimientos. Se fomenta de este modo el relativismo, el indiferentismo, el *pasotismo* y el gregarismo de los ciudadanos. Se pierde del horizonte vital y social la diferencia entre la verdad y la mentira, el bien y el mal, lo justo y lo injusto...
- d) El estado subyacente de los acontecimientos, de los desarrollos de largo alcance, de la conexión entre pasado, presente y futuro... Se pierden muchas realidades significativas y, también, la propia noción de la instalación en el tiempo, de la memoria del pasado y de la proyección en el futuro necesarias para el obrar libre del hombre.
- e) Las referencias reales imprescindibles para que se pueda realizar una interpretación cabal, un comentario acertado, una opinión fundamentada y un diálogo racional. Se falsea así uno de los fundamentos de la convivencia democrática.
- f) Los datos y documentos que propicien la necesaria verificación fáctica y crítica de las declaraciones realizadas por los actores sociales y representantes de los poderes públicos. Se impide así diferenciar la verdad de la falsedad, conocer si hay intereses espurios... Con lo que se facilita la manipulación por parte de los más poderosos de unos ciudadanos que, en su inmensa mayoría, no tienen resortes para contrastar los hechos y la lógica que fundamentan esas declaraciones, y se consolida un juego de intereses mutuos entre los poderes y los medios que, a su vez, se consagran como otro poder y no como un saber y un servicio.
- g) Los planteamientos, circunstancias, etc., de las personas, grupos sociales, instituciones, estamentos, etc., que carecen del poder, el dinero y la organización para organizar ruedas de prensa; y/o trabajan en actividades no pertenecientes al circuito de la imagen llamativa o espectacular; y/o mantienen actitudes y opiniones contrarias a los poderes dominantes. Se produce así

una *espiral del silencio* sobre ciertas personas, valores y temas *políticamente incorrectos*.

- h) Las investigaciones de largo alcance, profundas y realizadas con rigor, sobre el estado de la cuestión de los principales problemas sociales y sobre sus posibles soluciones; acerca de los avances paulatinos y realidades que mejoran; etc.

Todas estas omisiones generalizadas (aunque haya honrosas excepciones en muchos casos) son enormemente significativas y revelan que no siempre lo que se comunica socialmente es un verdadero saber. Pero si no se consigue comunicar la verdad posible, entonces ¿qué queda? Pues queda la opinión. Su inflación y sacralización.

2.6. La sacralización de la opinión

Considero que el mejor modo de exponer este aspecto es el de recurrir a un caso claro que sirva para comprobarlo fehacientemente. Por ejemplo, el de la “información” electoral.

Si a alguien le importase que los ciudadanos ejercieran su derecho al voto de un modo racional, ponderado, reflexivo, es decir, verdaderamente libre, cabría esperar de los medios de comunicación social que analizaran los diversos programas electorales e hiciesen una síntesis cabal, por temas, comparando los programas entre sí y dando razón de los cambios efectuados con respecto a los de elecciones anteriores; reflexionasen sobre las consecuencias sociales que la implantación de esas medidas traerían consigo y las explicasen de modo claro y ordenado; que hicieran un resumen significativo de la labor realizada por esos partidos - en el Gobierno o en la Oposición - en los años anteriores, de acuerdo con la coherencia entre sus promesas y sus realizaciones y cuáles han sido los resultados de esas acciones respecto a la mejora o no de los diversos aspectos vitales de una sociedad; que...

Pero no. Salvo honrosas excepciones, la esperanza es vana. En cambio, asisti-

mos a un bombardeo diario de cientos de declaraciones rimbombantes sobre las excelencias de los unos y las carencias de los otros, de declaraciones sobre esas declaraciones, de sondeos de opinión, de declaraciones sobre los sondeos de opinión... Esto por lo que respecta a la parte “informativa”. En la otra, se exponen diariamente las opiniones de los columnistas y editorialistas sobre las opiniones de los políticos y sobre las opiniones recogidas en los sondeos de opinión.

Los ejemplos podrían multiplicarse pues esa inflación de la opinión afecta a todos los ámbitos, incluidos los históricos, antropológicos, éticos, científico-experimentales, religiosos... Todo cae bajo la órbita de la opinión aunque para ello haya que olvidar el saber acumulado arduamente durante siglos. Quizás por eso, el sabio tradicional no tiene cobertura en la inmensa mayoría de los medios de comunicación. Sí la tiene, en cambio, el de una nueva especie creada por los propios medios: el *opinador*. Es decir, un profesional de la comunicación que dispone de seis cualidades: ha sido elegido por un medio (o por varios) para opinar; tiene venia para opinar sobre cualquier tema sin necesidad de especialización, documentación o tiempo para reflexionar; su actividad de opinar se produce al filo de la actualidad y con conciencia de que participa abiertamente en la formación de la opinión pública; su pensamiento es superficial; es fiel a la ideología del medio que lo recluta; y, desde luego, sigue la tendencia de lo *políticamente correcto*... Algunos *opinadores* suelen ser personas con cierta notoriedad en su campo, pero no se les llama para hablar de lo que han mostrado entender como especialistas, sino de cualquier otra cosa. La capacidad de cumplir este atrevido encargo le da una nueva notoriedad añadida, que puede acabar desplazando la reputación de origen y sustituyéndola por la popularidad.

Ante esta inflación de la opinión que, como tal, sustituye al saber y, por tanto, imposibilita la verdadera información, cabe pensar con propiedad que estamos ante una cultura y una sociedad sofisticada. Aquella en la que no importa saber la verdad sino propiciar una apariencia de verosimilitud que ayude a la verificación de un poder. Con lo que entramos ya en el terreno de la manipulación.

3. La manipulación de la realidad

En efecto, vivimos en una cultura sofisticada del simulacro, en la que el montaje y el argumento general han sido ideados por las actitudes positivistas (con algunos retoques posteriores), el guión y los textos únicos que se interpretan son realizados por los poderes e “ideologías” dominantes (actualmente, junto con diversos nacionalismos extremos en diversos lugares, queda la eficaz interacción mutua del laicismo, el capitalismo y el hedonismo consumista), y los actores principales y los coros que hacen de eco reiterativo son la mayor parte de los medios de comunicación que, en su actuación, hacen ver al público que responden a sus demandas. Para que el teatro se llene cada día es conveniente que no falten dosis de morbo y sangre, conflictos y extravagancias..., como ya hemos tenido oportunidad de reseñar.

También hemos visto ya el aspecto de la *infopolución*. Pues bien, esa enorme cantidad de noticias, datos, declaraciones y opiniones que se vierten diariamente produce en los ciudadanos la sensación de que se habla de todo, de que se recogen todas las opiniones, de que se pone a su disposición un gran caudal de conocimientos y de posibilidades. La gran variedad de medios hace que se tenga la sensación de poseer una casi ilimitada libertad de elección. El tipo de presentación objetivista y la propia propaganda de los medios (y de muchos autores sin sentido crítico o que desempeñan su papel dentro del guión) acerca de la objetividad propia hace que el público piense que esas informaciones corresponden a la realidad de las cosas (salvo, claro está, en aquellos casos en los que se informa de algo que uno ha vivido o conocido directamente, donde indefectiblemente se suelen comprobar dolorosos errores o tergiversaciones de bulto). Se crea así una ilusión de conocimiento y libertad que, como hemos visto, es muy ilusa.

Pero, además, ese bombardeo excesivo de información bruta, trivial y muchas veces inútil crea también y al mismo tiempo las condiciones adecuadas para que los dueños de los medios seleccionen a su antojo (léase intereses ideológicos y económicos de poder) los temas o aspectos de los mismos y las personas e instituciones que deben realizarse y aquellas otras que deben omitirse, silenciarse o atacarse. Esta selección interesada marca, a mi entender, el punto neurálgico de verificación del poder por parte de los medios. Y eso estaba escrito en el argumento, ya que uno de los aspectos fundamentales del positivismo lo constituye el seguimiento de principios de interpretación y selección carentes de fundamentación teórica e inspirados tan sólo en prejuicios políticos e ideológicos, o en intereses personales de diverso tipo. La selección de los contenidos

debería obedecer a un pensar sobre el valor y sentido de cada realidad en relación con lo que es útil o necesario para la actuación libre del hombre en sociedad. Pero el positivismo, al negar la posibilidad de conocer las realidades metafísicas (las que no son medibles por los sentidos físicos), afirma al mismo tiempo y en consecuencia que el hombre puede manipular la realidad a su antojo. Como para ello hay que tener poder y/o medios, quien los tenga en mayor medida o los maneje mejor dominará la sociedad...

De ahí que en los últimos decenios se haya producido, por un lado, una proliferación enorme de “gabinetes de comunicación” de las grandes empresas, de los *lobbies* o grupos de presión ideológicos, de los partidos políticos..., que intentan que los medios expongan sus ideas y propuestas, creándose una tupida red de relación de intereses que, en la mayor parte de los casos, nada tienen que ver con los intereses reales de los ciudadanos ni, por tanto, con el objeto y la finalidad de la información periodística, sino con la imposición de las modas que aseguran la consolidación del sistema dominante. Por otro lado, las propias empresas informativas, otrora pequeñas, han ido poco a poco creando su propia red en la industria cultural, en un proceso imparable de concentración de medios, hasta llegar en nuestros días a una situación en la que unos pocos oligopolios mediáticos, verdaderos imperios comunicativos que abarcan diarios, revistas, cadenas de radio, emisoras de televisión, productoras y distribuidoras audiovisuales, editoriales, plataformas y redes de telecomunicaciones, con conexiones estrechas con los grandes bancos, grupos de presión ideológicos y partidos políticos, dominan en cada país la casi totalidad de la “producción” de información y comunicación. Con lo que no sólo se pone en peligro la realización efectiva de esa libertad de información, de ese pluralismo consagrado felizmente en las diversas Constituciones democráticas, sino que ejercen visiblemente una influencia cada vez mayor sobre la cultura, sobre los hábitos y costumbres sociales. De modo que la evolución histórica de los medios ha ido desde la información (mejor o peor hecha) sobre los acontecimientos que interesaban a los ciudadanos (con mayor o menor acierto en la elección y con mayor o menor mezcla de intereses propios o espurios) hasta la imposición de los propios intereses y necesidades que son los que con gran frecuencia crean o dan forma a los acontecimientos. Se imposibilita así, de raíz, la información verdadera y la verdadera información. Parafraseando al gran poeta T.S. Eliot cabe afirmar que no sólo la información no produce conocimiento y sabiduría en la ciudadanía, sino que se ha convertido en opinión y moda al servicio de la

cada vez más poderosa industria mediática.

3.1. Causas y supuestos

Hemos visto que el positivismo (y el inmanentismo y relativismo consiguientes: no hay verdades naturales sobre las realidades propiamente humanas, sobre su naturaleza, propiedades, destino, dignidad y trascendencia) es la condición, el sustrato que hace posible la existencia de esas acciones u omisiones desinformativas conscientes y deliberadas a las que denominamos manipulaciones. Ahora bien, sus causas directas y primordiales son la **voluntad de poder**, de dominio sobre la sociedad, de imposición de una ideología o de unas *modas, costumbres o estilos de vida* para el consumo masivo, y la **voluntad de tener**, de obtener la mayor riqueza monetaria posible. ¿De qué modo contribuye el periodismo de corte positivista y relativista a crear las condiciones necesarias para que los medios al servicio de una determinada voluntad de poder y de tener manipulen? ¿Cuáles son las líneas-clave de la acción manipuladora?

De un modo disperso y genérico ya se ha contestado. Cabe ahora explicarlo con mayor claridad, con una visión concreta y de conjunto.

Cualquier persona medianamente inteligente, si se pone a pensar por un momento, se da cuenta de que el relativismo es intrínseca y absolutamente absurdo; que, como decían los clásicos, es una contradicción en los términos, ya que si se expresa que “todo es relativo” se está diciendo al mismo tiempo que ese principio no es relativo, que es una verdad incontrovertible. (Así sucedió, por poner un solo ejemplo, que cuando Sartre acabó de explicar en una de sus reuniones, con todo género de argumentos -demagógicos y falaces, pero muy brillantes- que la verdad no existía, una alumna, enardecida, se levantó y gritó: “que gran verdad es ésta, maestro”)

Pero, claro, si durante siglo y medio la mayor parte de los medios de comunicación se han regido por unos parámetros relativistas, éstos acaban siendo asumidos en gran parte por los ciudadanos. Como vimos en el epígrafe anterior, la desinformación podría resumirse en que la mayor parte del Periodismo ha convertido los hechos en opacos y mudos, y las opiniones en sagradas. En el campo de las ciencias experimentales y empíricas todavía se conserva un respeto por los hechos, pero en los temas culturales, antropológicos, morales o reli-

giosos, o en cualquiera que tenga una relevancia política, todo se convierte en opinión. Si el hecho de que dos más dos es igual a cuatro adquiriese relevancia política, en ese mismo instante -decía Hobbes- surgiría una facción para negarlo. Y entonces la prensa se sentiría en la obligación ineludible de darle cabida, ya que, en un principio, todas las opiniones valen lo mismo por irracionales y absurdas que sean. Pero eso es sólo al comienzo. A la postre, y parafraseando a Orwell en su *Rebelión en la granja*, unas opiniones valen más que otras. Y éstas no son precisamente aquellas que más fundamentadas estén (pues no hay parámetros de verdad ni saber), sino las que más interesen en ese momento a los que detentan el poder. Aunque sea la de que dos más dos sea igual a 5.

Porque para los manipuladores la verdad ya no es lo que es sino lo que ellos quieren que sea. Para ellos no hay hechos ni verdad, sino sólo intereses ideológicos y económicos de poder. “Si los hechos no concuerdan con mi teoría, peor para los hechos” decía Hegel. Pero como los hechos son tozudos y hay quienes aún piensan que hay una naturaleza que respetar, entonces los manipuladores tienen que establecer una estrategia para eliminar esa **oposición** a sus fines e intereses. En toda acción manipuladora sistemática hay así un conflicto, un enemigo a quien vencer.

La imposición del relativismo en la sociedad ha sido así el caldo de cultivo, la manipulación de base que ha abierto y abre las puertas a las sucesivas manipulaciones concretas de diversas ideologías o sistemas de costumbres al servicio de unas determinadas voluntades de poder y/o tener. En el siglo XX hemos asistido a las grandes manipulaciones producidas por el nazismo y el marxismo-leninismo. Actualmente, y junto a otras de menor incidencia geográfica como las producidas por ciertos nacionalismos extremos, la manipulación preponderante tanto por su intensidad como por su extensión es la producida por la interacción del **laicismo**, el **libertarismo hedonista** y el **capitalismo consumista**. Las tres pueden actuar por separado o conjuntamente, pues tienen un enemigo común: las personas e instituciones que siguen la tradición artística, sapiencial, metafísica y ética greco-latina y judeo-cristiana, que ha dado lugar al progreso moral y cultural de Occidente por tener en su centro la lucha por la dignidad del hombre y su reflejo en la sociedad. Para ellos no vale ni siquiera el principio de que “todas las opiniones valen” sino que tal “opinión”, por ser presentada como verdad, no debe ser expresada ni hacerse valer en el discurso público, ya que supone una limitación a la voluntad de poder y de tener de los

medios manipuladores. Así, no sólo “unas opiniones valen más que otras” (las suyas) y por eso hay que imponerlas, sino que “hay opiniones que no valen nada” (las de los que siguen esa tradición moral) y por eso hay que caricaturizarlas, desdeñarlas, silenciarlas...

Con ello entramos ya en la explicación de las formas o modos de esa manipulación sistemática...

3.2. *El itinerario de la manipulación*

Lógicamente me referiré sólo a unas cuantas: las que son más predominantes, generalizadas y actuales. Ya que, si tuviésemos pretensiones de exhaustividad, nos veríamos obligado a realizar un tratado que, desgraciadamente, sería bastante amplio. A efectos de cumplir los fines de este artículo basta con explicar brevemente las más significativas, comenzando con la *carta de presentación* de los medios de manipulación.

a) *Carta de presentación: las palabras mágicas.*

Como se trata, en definitiva, de una labor de **sustitución** de una cosmovisión natural por otra artificial, y eso implica partir de una serie de principios que hay que saber presentar adecuadamente, mediante una labor de *marketing de ideas*, habrá que ver en primer lugar cuáles son las ideas-clave, las **palabras-mágicas** con las que se presenta en sociedad esa interacción ideológico-económica. Y cómo, a su vez, en esa presentación se desfigura la cosmovisión a sustituir.

Pues bien, la palabra mágica es la idea de **progreso**, cuyos sustentadores son lógicamente los progresistas, quienes se enfrentan a los retrógrados por el bien de la humanidad. Dicho así, es difícil no entusiasmarse con la idea y aceptar las concreciones que se vayan proponiendo. Que no se diga de dónde se viene y hacia dónde se progresa es lo de menos, lo importante es que se hace ver que hay que estar con los tiempos, y si no, se es un marginado, amén de vituperado.

Ese progreso, además, se presenta como **ilimitado**, pues los avances científicos y tecnológicos de los dos siglos precedentes permiten avizorar que no hay medidas para las conquistas científico-técnicas y que los que hablan de límites naturales o éticos lo que quieren es impedir el imparable avance del hombre hacia su liberación plena. Y, claro, quién va a osar ir contra la diosa ciencia y contra la libertad. Que no se informe de la cantidad de intereses económicos y políticos que están detrás de muchos experimentos científicos, ni se hable de las fortunas millonarias que se han acaparado con ellos, es lo de menos...

Por añadidura, es un progreso **tangible y placentero, material y cuantificable** del que se benefician todos. Y, claro, si se palpa y se disfruta, si en los hipermercados hay todo tipo de bienes materiales, si la ciencia progresa hacia la salud, que es lo más importante, e, incluso hace posible la mejora estética, el cambio de sexo, el placer sin límites, contexto ni consecuencias no deseadas... ¿Para qué pensar en cosas tan deletéreas como la dignidad, la conciencia o los valores del espíritu? Cuando, además, esos valores no están claros y pueden llevarnos a la intolerancia, siendo así que la **tolerancia** es la gran conquista social del progreso. Que no se informe de hasta qué punto la industria posibilitadora del consumo hedonista obtiene pingües beneficios para unos pocos, ni de que es un dato fehaciente, histórica y científicamente comprobable, la imposibilidad de que el ser humano alcance la felicidad posible mediante la acumulación de bienes materiales y placeres meramente sensibles, ni tampoco que no puede haber tolerancia, por definición, si se intenta imponer el pensamiento único de lo *políticamente correcto*, eliminando del circuito informativo a todos aquellos que crean en que la dignidad humana exige algo más que lo material, es lo de menos...

Como se tiene el poder de manipular y con esa *carta de presentación* se ha logrado una respetabilidad... Hay que ir hacia delante, por ejemplo, creando un mundo artificial y silenciando gran parte de la realidad. Y es que el *progreso* informativo ha sido tal que los personajes y los acontecimientos se crean desde la propia industria mediática. Eso sí, no duran mucho tiempo, porque la dinámica exige el continuo recambio ya que hay que consumir nuevos productos continuamente. Se cosifican e instrumentalizan personas al servicio de una realidad virtual a la que se dota de tanta o más importancia que a la real. Y se informa de lo que los otros medios crean en un sistema autorreferencial que bien poco tiene que ver con los intereses de conocimiento de los ciudadanos.

Y se producen también las *sinergias comunicativas*, esto es la utilización de los

contenidos de unos medios para hacer publicidad de los otros del mismo grupo, con merma de nuevo de una información al servicio de los ciudadanos. Se ha dado el caso, por poner un solo ejemplo entre muchísimos, de que una película de cine que emitía una determinada cadena de televisión fue recomendada por el crítico de un cierto diario. Varios meses después, ese mismo film se iba a emitir por otra cadena de televisión. El mismo crítico del mismo diario la denostó. Huelga decir a qué grupo pertenecía el diario.

Si ese mismo imperio mediático, como es el caso, además del diario y la cadena de televisión, aglutina decenas de editoriales, no es de extrañar que, por ejemplo, en las secciones de cultura se le dé especial relevancia a las obras *propias* y a los autores de la casa, y que no haya espacio para otros libros, producciones y autores ajenos. Lo cual sucede también en los cientos de emisoras de radio de ese mismo grupo. Como, además, lo que impera, porque se trata de imponer, es el criterio cuantitativo –los programas más vistos, los libros más vendidos– y se posee una extensa red de distribución y de librerías, no es difícil hacerles ver a unos ciudadanos que no conocen estos pormenores que se está reflejando una realidad *objetiva*. Si además, ese y otros poderosos grupos coinciden en lo sustancial de la ideología dominante, quedan fuera del circuito comunicativo e informativo todos aquellos que piensan de otra manera, y se impone poco a poco ese pensamiento único y uniformador sin que la mayoría de los ciudadanos se aperciban de ello.

Y es que, cuando no hay voluntad de saber y de servir, cuando lo único que importa es el poder y el tener, cuando a los ciudadanos no se les considera como personas, sino que se les cosifica y se les trata como meros consumidores serviles del propio poder, cuando se trata de imponer un sistema único de pensamiento que garantice la continuidad del sistema y del poder económico, ideológico y político de unos pocos, no hay nada más útil y rentable que el silenciamiento activo, cuando es posible hacerlo, de personas, hechos e ideas que pueden poner en peligro ese engaño sistemático.

Si se hiciera una lista de esas personas, acontecimientos e ideas que hubieran merecido darse a conocer por su calidad intrínseca, por su interés y aportación al enriquecimiento moral y cultural de los ciudadanos y, por ende, a su libertad, se comprobaría el enorme fraude moral y social que ese silenciamiento sistemático ha producido. Pero aquí y ahora es imposible hacerla. Tan larga es.

Como es largo asimismo el elenco de técnicas manipuladoras concretas que se utilizan cuando, al no poder silenciar a determinadas personas e instituciones, o determinados acontecimientos e ideas, no tienen más remedio que darles cabida en las páginas, ondas o pantallas.

b) *Algunas técnicas concretas del tratamiento manipulador*

A un Papa no es fácil silenciarlo. Más aún en el caso de Juan Pablo II, cuya actividad en los diversos ámbitos de su ministerio fue tan ingente y extraordinaria. Así que había que pensar acerca de cómo informar de algunas de sus actividades que no pudieran silenciarse. Por ejemplo, de sus viajes. Pues bien, desde el primero al último, (con la excepción del viaje a Cuba) el tratamiento informativo ha sido el mismo en los medios de comunicación autodenominados *progresistas*: nula o descontextualizada y escasa mención a los textos de las homilias o discursos del que se supone es el protagonista principal al que, sin embargo, se le ha hecho un seguimiento atento para poder seleccionar las fotos menos favorecedoras; amplísima difusión de cualquier voz contraria a su persona o al viaje y nula acogida a los que le acogen con agrado, simpatía o fervor, aunque estos sean millones y los otros decenas; recuento pormenorizado y exagerado de los gastos del viaje; recopilación no menos exhaustiva de detalles nimios, insignificantes y periféricos y, si los hay, aunque a veces haya que buscarlos en el baúl de los recuerdos, de los problemas o situaciones conflictivas de la Iglesia en ese país.

Lógicamente esta **omisión de lo esencial positivo y significativo y realce de lo accidental negativo e insignificante** no está recogida en los Libros de estilo de estos medios, pero es una de las técnicas habituales de su proceder manipulador. Pero no el único. También hay amplia cabida para la **calumnia**...

Pero la **calumnia, el juego de la omisión y el realce y el silenciamiento**, además de la utilización frecuente de la **simple mentira, la media verdad, la descontextualización, la caricaturización de la imagen o de los argumentos, la generalización falsa, la memoria selectiva y la falsificación de los sondeos y las estadísticas** sirven primordialmente para combatir al ene-

migo, ya sean las personas e instituciones que no entran dentro de lo *políticamente correcto*, ya sea en las luchas por el poder concreto entre grupos mediáticos que, aun perteneciendo a esa interacción ideológica dominante, tienen intereses económicos diversos y apoyan a partidos políticos distintos. Para construir el sistema de *pensamiento único* según el dogma del *progresismo* hacen falta otras técnicas, tales como el **eufemismo, la absolutización de valores triviales, la doble moral y el doble discurso...**

El **eufemismo**, la técnica de edulcorar mediante otra palabra más blanda la crudeza de un concepto, con la que se intenta presentar con mejores vestidos una determinada realidad o idea dura de admitir, ha sido uno de los cauces por los que se ha conseguido la sustitución de ciertos valores naturales y/o *tradicionales* por otros de corte *progresista*. Así, la implantación del pansexualismo ha tenido muchas causas: la absolutización de las teorías freudianas, su divulgación exhaustiva por cierta literatura y por el cine, y un largo etcétera... Pero también ha tenido mucho que ver con la expresión *hacer el amor* que, reiterada millones de veces, sobre todo a partir de 1961 en coincidencia con la difusión de la *píldora*, ha tomado carta de naturaleza y forma parte del lenguaje ordinario. Con lo que una de las palabras más sublimes que significa algo tan profundo y espiritual que no se puede conceptualizar con exactitud y que al modo poético fue definido por Dante como “aquello que mueve el sol y las otras estrellas” ha sido convertido en mero objeto material, algo que se puede hacer, como una silla o un churro. Como toda pérdida de significado es una pérdida de realidad, el eufemismo es una gran mentira: el amor no puede hacerse; se tiene, se da, mueve a obrar e, incluso, al sacrificio heroico y a conocer la verdad. Pero como las palabras con las que se definía el acto sexual no sonaban muy bien y había que procurar que se convirtiera en algo normal y trivial, sin necesidad de que hubiera ningún vínculo anterior o posterior, para poder vender millones de píldoras anti-conceptivas, millones de preservativos, etc., había que edulcorar la realidad. No todos los eufemismos que han venido después han tenido tanta perdurabilidad, ya que algunos estaban concebidos solo para el primer momento de la campaña. Tal es el caso de la *interrupción voluntaria del embarazo*. Conseguido el propósito, ya no es necesario y se habla con toda normalidad de aborto...

La utilización de eufemismos no está ligado solo a la campaña sistemática pansexualista, ni a las campañas para la legalización del aborto, la eutanasia (que, en sí, es un eufemismo y por eso solo han tenido que traducirla, convirtiéndola

prácticamente en un oxymoron: *muerte dulce*) las parejas de hecho... Sino que es una argucia frecuente de cualquier discurso manipulador sobre cualquier tema. Así, por ejemplo, en la portada del diario *El País*, el día 2 de diciembre de 2000, se exhibe una foto del entonces recién elegido presidente de México cuyo pie de foto dice: “Rompiendo con una tradición de distanciamiento entre Iglesia y Gobierno, Vicente Fox comulgó ayer en el templo de Guadalupe antes de jurar su cargo”. Desde luego, llamar *distanciamiento* a una de las persecuciones religiosas más graves del siglo pasado, consagrada constitucionalmente y en la que fueron asesinados miles de cristianos por el mero hecho de serlo, es un eufemismo que suena a broma pesada, incluso a los no cristianos que sean honrados.

Pero también hay que comprender que a ese diario no le debe resultar fácil asimilar que tras 90 años de persecución religiosa (de la cual no ha informado ni informará) el pueblo mejicano siga siendo mayoritariamente católico y, casi en su práctica totalidad, devoto de la Virgen en su advocación de Guadalupe, cuya imagen esta impresa sobre una tela de yute que dura ya cuatro siglos sin deteriorarse siquiera, y que, investigada por científicos de la NASA y de varios Institutos Científicos especializados, no católicos, les lleva a la más absoluta perplejidad: la forma de impresión y el “material” con el que está “hecha” la imagen no existe en nuestro planeta ni, por ahora, en la luna y en el planeta Marte. En el iris de sus ojos se puede observar con potentes microscopios a varias personas, vestidas con los trajes de la época en la que la imagen “apareció” en la tilma del indio Juan Diego...

Y de eso tampoco informarán. Aunque en sus páginas y en sus pantallas aparezca continuamente una Ciencia muchas veces absolutizada y deificada y, por consiguiente, el recurso a “los “científicos dicen...” como si eso fuera la Verdad Absoluta. Y es que el relativismo fundante de la manipulación y la voluntad de poder y de tener que la causan llevan necesariamente a una mezcla de lo que Orwell llamaba el *double think* y de lo que la sabiduría popular entiende por la doble vara de medir. En definitiva se trata de una **doble moral y de un doble discurso**. La Ciencia es estupenda cuando conviene; cuando no, mejor no hacerle caso... Ha sido penalty si es a favor del equipo propio; si es a favor del contrario, el árbitro es malísimo y tiene manía persecutoria... El argumento que vale para defender una cosa se contradice para otra...

Además, el discurso manipulador no puede dejar de utilizar los conceptos de

bien y de mal (aunque estas palabras concretas intenten evitarse) ya que están insertos en la naturaleza humana. Tanto en los que escriben o hablan a través de los medios como en los que reciben sus mensajes. Por eso también el relativismo es imposible y a lo que conduce, como ya expuso Orwell, si bien con otra finalidad y aplicado al totalitarismo soviético de los 50, en su magnífica parábola *Rebelión en la granja*, es al cambio de unos “mandamientos” por otros. Otros que ni siquiera tienen por qué ser contradictorios (algunos sí) con los que se intenta sustituir, sino que, fundamentalmente, se trata de una reducción sistemática de su riqueza y contenido, de su continuidad y permanencia. Esto es, que se proclaman y defienden unos valores siempre que no vayan contra el sistema; que se absolutizan valores relativos y se relativizan valores absolutos; que la jerarquía de estos valores relativos va cambiando a medida de los deseos (y de los intereses económicos y políticos del momento) de los creadores de opinión...

Así, por ejemplo, y sin que esto suponga una relación ni mucho menos exhaustiva pero sí significativa, la Religión se reduce a un sentimiento individual sin relevancia pública; la Caridad se reduce a filantropía; el Amor se queda, las más de las veces, en sexo; la Prudencia se convierte en astucia, cautela o cobardía; la Ética se reduce a un consenso coyuntural de mínimos que garantice el orden público; a la Libertad se le desgaja de su correlato natural, la responsabilidad, y de su finalidad; la libertad de expresión es el máximo valor de la democracia; “la salud es lo más importante”; el cuerpo se glorifica y el alma se olvida; la economía es el principal o único referente para medir el estado de una sociedad; la cantidad sustituye a la calidad; el éxito profesional, a costa de lo que sea, se considera valor supremo; la atención a los animales prima, a veces, sobre la dedicación a las personas... Abortar es un derecho y fumar es un escándalo...

No es, por tanto, que no haya valores. Es que estos, debido a la acción manipuladora, como diría Chesterton, se han vuelto locos. Y, por ende, gran parte de la sociedad anda sin brújula permanente, sometida a los dictados de los que tienen el poder, a los vaivenes de las modas que estos imponen para garantizar la pervivencia de un sistema que requiere el consumo continuo de productos nuevos de toda índole. De ahí que esa interacción de laicismo, capitalismo consumista y hedonismo libertario parezca construida por un extraordinario genio maléfico. Y que su autopresentación como *progresismo* sea, probablemente, el eufemismo más astuto y completo que se haya inventado, ya que lo que está

consiguiendo es el *regreso* (bajo otras condiciones y con tecnología punta) a situaciones de barbarie que se han dado ya en otras épocas históricas, de infausta memoria. Y es que el criterio de *novedad* no sólo no es sinónimo de bondad, verdad, belleza, utilidad... (El olivo es prehistórico y sigue alimentando a la humanidad. El agua es antiquísima y sigue saciando nuestra sed. El sol es arcaico y sigue dándonos calor y luz), sino que no es ni siquiera real en lo sustancial: en lo específicamente humano, “no hay nada nuevo bajo el sol”.

Por eso, tampoco la manipulación es nueva. Tampoco la violencia es nueva. (En el relato bíblico de Adán y Eva y en el de Caín y Abel ya hay materia suficiente) Ni tampoco es original considerar la desinformación como violencia. En 1987 Jürgen Liminski escribía que “la violencia por autocensura o desinformación es tal vez la forma más inadvertida de atacar a los receptores. Se les deja en paz, tranquilos, y sin embargo, al privarles deliberadamente de elementos imprescindibles de una información veraz, se les impide utilizar su libertad. En este sentido, la desinformación es una agresión directa y personal. Restringe la libertad de los que de buena fe han comprado o se han suscrito a un producto de la información. Es la violencia silenciosa”.

Si contemplando sólo unos pocos aspectos de la desinformación, el escritor alemán pudo afirmar con verdad lo que acabamos de leer, al considerar el panorama completo de la desinformación y de la manipulación, cabe aseverar que estas realidades suponen no sólo un tipo más de violencia sino que constituyen hoy día la violencia más real y universal, causante, en gran parte, de todas las demás. Violencia que adquiere una forma sutil, menos visible, pero a mi juicio, junto a la destrucción y manipulación masiva de la vida humana, es la más dañina. Violencia que no por inmaterial ni silenciosa es menos grave y real. Porque, parafraseando a Swift, la mentira y el engaño roban el alma, lo cual es más grave que el robo de algo material. Porque, en definitiva, la desinformación y la manipulación atentan, en primer lugar, contra la propia realidad. Contra el sustento de la libertad, del diálogo y de la convivencia humanas. De ahí que desde una perspectiva ética natural, y aunque a algunos pueda sonarles “muy fuerte”, pienso con razones fundadas que la “dictadura del relativismo” –en expresión feliz de Benedicto XVI- y el imperio de la mentira en que se ha convertido la mayor parte del sistema mediático suponen hoy día el mayor ejercicio de violencia jamás ejercida en la historia. Que nos apercebamos o no de ello es otro cantar.

4. ¿La solución? La educación

Sea como fuere, como ya quedó recogido en cuando expusimos el concepto de información periodística, ésta no se efectuará propiamente si no hay un *saber compartido por periodistas y ciudadanos sobre las realidades humanas actuales con proyección e interés social*. Y tal requisito fundamental no se podrá dar sin que los ciudadanos se esfuercen activamente por informarse cabalmente o si no poseen las cualidades pertinentes para buscar y solicitar la información que precisan para cumplir sus fines personales y sociales; para distinguir lo verdadero de lo falso, lo importante de lo intrascendente, lo perdurable de lo efímero, lo útil de lo inútil, lo enriquecedor de lo perjudicial...; para dialogar sobre los textos informativos...

De ahí que, junto a la tarea educativa de formar buenos periodistas y buenos empresarios de la información, haya otra tarea igual de necesaria y vital si se quiere que la sociedad esté bien informada: la de educar a los ciudadanos en el desarrollo de una pasión por la verdad y la libertad, de un adecuado sentido realista y crítico, participativo y activo, ante lo que difunden los medios de comunicación. Enseñanza que sólo se puede dar en un contexto humanista y verdaderamente democrático. Y que es el gran reto que tenemos por delante los educadores de todos los niveles: desde los propios padres hasta los catedráticos de universidad, pasando por los decisivos profesores de primaria y secundaria.

Espero poder explicitar modos y métodos pedagógicos en un próximo artículo. Hasta entonces, conviene prepararse utilizando una buena bibliografía.

5. Bibliografía orientadora

a) Para profundizar en los requisitos de la información

Brajnovic, Luka. *Deontología Periodística*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1978.

Brajnovic, Luka. *El ámbito científico de la Información*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1997.

Brajnovic, Luka. *El relato del sexto periodista*. En: Barrera, Carlos, Jimeno Miguel Ángel (eds). *La información como relato*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1991, pp. 96-97

Galdón, Gabriel. *Desinformación. Método, aspectos y soluciones*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1994 (4º edición, 2006)

Galdón, Gabriel (coord.). *Introducción a la comunicación y a la información*. Barcelona: Ariel, 2001.

Galdón, Gabriel. *De la objetividad a la prudencia. Hacia un paradigma informativo humanista*. En: *Comunicación y hombre*, nº 2, Madrid 2006, pp. 43-53

Kapuscinski, Ryszard. *Los cínicos no sirven para este oficio*. Barcelona: Anagrama, 2002.

Nieto, Alfonso. *Cartas a un empresario de la información*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1988.

Núñez Ladevéze, Luis. *Manual para Periodismo*. Barcelona: Ariel, 1991.

Sánchez Ortiz, M. *El Periodismo*. Barcelona, 1990.

Soria, Carlos (editor). *Prensa, paz, violencia y terrorismo*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1987.

Wurman, R. S. *Information Anxiety. What to do when information doesn't tell you what you need to know*. Nueva York: Bantam, 1989.

b) Para analizar los diversos aspectos de la desinformación

Bettetini, Gianfranco. *Los mitos de la objetividad, la neutralidad y la profesionalidad en la información*. En: *Jornadas Internacionales de Ciencias de la Información (2ª. 1987. Pamplona)*. *La Responsabilidad pública del periodista*. Pamplona : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1988.

Finkelkraut, A. *La défaite de la pensée*. París: Gallimard, 1987.

Ferro, Marc: *L`information en uniforme*. París: Ramsay, 1991.

Galdón, Gabriel. *Desinformación. Método, aspectos y soluciones*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1994 (4º edición, 2006)

Lipovetsky, G. *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama, 1986

Lipovetsky, G. *L`empire de l`éphémère*. París: Gallimard, 1987.

Nelkin, Dorothy. *Selling Science. How the Press covers Science and Technology*. Nueva York: W.H. Freeman, 1987.

Noëlle-Neumann, Elizabeth. *The Spiral of Silence: Our Social Skin*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

Pizarroso, Alejandro. *La guerra de las mentiras*. Madrid: Eudema, 1991.

Ramonet, Ignacio: *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate, 1998

Sommerville, John: *Why the News Makes Us Dumb*. En: *First Things*, 16, Octubre 1991.

Tuchman, Gaye. *La producción de la noticia*. Barcelona: Gustavo Gili, 1993.

c) Para completar el análisis de la manipulación y estudiar otras perspectivas

Baudrillard, J. *Les stratégies fatales*. París: Bernard Grasset, 1983.

Cacho, Jesús. *El negocio de la libertad*. Madrid: Foca, 1999.

Chomsky, Noam, Herman, Edward S. *Los guardianes de la libertad*. Barcelona: Crítica, 1990.

Comellas, José Luis. *El último cambio de siglo*. Barcelona: Ariel, 2000.

Fraguas, María. *Teoría de la desinformación*. Madrid: Alhambra, 1985.

Galdón, Gabriel (coord.). *Introducción a la comunicación y a la información*.

Barcelona: Ariel, 2001.

Graf Huyn, H. *Seréis como dioses*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias, 1991.

Jacquard, R. *La Desinformación. Una manipulación del poder*. Madrid: Espasa-Calpe, 1988

Lewis, C.S. *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro, 1991.

Llano, A. *La Nueva Sensibilidad*. Madrid: Espasa-Calpe, 1988.

Lorda, Juan Luis. *La Desinformación religiosa*. Ecclesia nº 2.982, 29.I.2000

Pascua, H. *Verdad y opinión*. Madrid, 1991.

Revel, J.F. *El Conocimiento inútil*. Barcelona: Planeta, 1989.

d) para establecer una adecuada formación del sentido crítico.

Consejo Pontificio para las Comunicaciones Sociales: *Ética de la Comunicación*. Roma, 2000.

Galdón, Gabriel. *De la desinformación y la superficialidad a la reflexión y la interioridad. Sobre la necesaria educación del sentido crítico ante los medios de comunicación*. Madrid: Fundación Universitaria San Pablo CEU, 2003.

Ibáñez Martín, J.A. *La manipulación y el hombre contemporáneo*. En: Revista de Estudios Políticos, pp. 195-196, 1974

Ibáñez Martín, J.A. *Hacia una formación humanística*. Barcelona: Herder, 1975.

VIOLENCIA ESCOLAR: CLAVES PARA COMPRENDERLA Y AFRONTARLA

Rosario del Rey y Rosario Ortega



RESUMEN:

La violencia escolar se ha convertido en objeto de estudio e intervención prioritario durante la última década. La preocupación tanto de la comunidad educativa como de la sociedad sobre los episodios de violencia en los centros educativos está incluso anteponiendo la necesidad de su respuesta educativa a los procesos instruccionales. En este artículo presentamos una breve síntesis sobre la naturaleza de los fenómenos de violencia escolar y sobre las claves para abordarlos a través de la construcción de la convivencia.

Palabras clave: Violencia escolar, bullying, convivencia, intervención, prevención

ABSTRACT:

School violence has become a priority of study and intervention during the last decade. The educational community and society's concern about school violence episodes is even giving preference to the need for an educational response to instructional procedures. In this article, we present a summary about school violence phenomena and the keys to cope with them through the construction of the convivencia.

Keywords: School violence, bullying, convivencia, intervention, prevention

Correspondencia con las autoras: Rosario del Rey: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla (delrey@us.es). Rosario Ortega: Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba (ortegarui@uco.es). Original recibido: diciembre 2006. Original aceptado: abril 2007

La mayoría de las investigaciones sobre violencia en la escuela o violencia escolar se han centrado fundamentalmente en la investigación en torno al fenómeno conocido como bullying y traducido al castellano como maltrato entre escolares o iguales (Ortega, 1997; Ortega, Del Rey, Mora-Merchán, 2001). Sin embargo, éste es solo uno de los tipos de violencia interpersonal que acontece en los centros educativos. A pesar de ello, el hecho de que la línea de investigación sobre el bullying surgiera hace ya más de treinta y cinco años (Heinemann, 1972, Olweus, 1973) ha dado mayor protagonismo a este tipo de violencia frente a otros como, por ejemplo, las agresiones de alumnos hacia profesores y de éstos hacia los padres de alumnos.

Se puede afirmar que la definición de bullying más citada y aceptada por la comunidad científica es la de Dan Olweus (1989), pionero en los estudios del fenómeno bullying. Olweus define el bullying diciendo que *“un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes”* (Olweus, 1999; p. 10). Olweus ha matizado las acciones negativas en varias ocasiones, por ejemplo, en la definición de bullying que presenta en su cuestionario modificado señalando que hace referencia a decir cosas desagradables, poner motes, ignorar, excluir, golpear, amenazar, etc. En cambio, independientemente de las formas agresión que se utilicen, las características que, según Olweus, definen el bullying son tres: intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder.

Sin embargo, a pesar de que parece existir un acuerdo sobre la definición del bullying, algunos autores han realizado interesantes contribuciones para la comprensión del fenómeno. Una gran aportación es la de Ortega (1998a) cuando explica las dos leyes que mantienen el maltrato entre escolares: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. Según Ortega, estas dos leyes son las que posibilitan que el bullying se mantenga. Por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente, tienen a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir; y, por otro, las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro, a ser sumiso a esta dominación. Por su parte, Rigby (2002) ha limitado el bullying al abuso sistemático de poder de uno sobre otro u otros y Smith y Sharp (1994) lo han resumido como el abuso sistemático de poder. Otros autores incluyen en la definición el daño que el agresor ejerce sobre la víctima (Hazler, 1996), incluso Tattum (1993) lo ha considerado como el deseo de hacer daño o presionar a otro.

En nuestra opinión, esta ampliación del concepto ha llevado a que muchas investigaciones que se han realizado en torno al fenómeno bullying terminen analizando lo que, desde nuestro punto de vista, es la violencia interpersonal en los centros educativos, ofreciendo verdaderas dificultades a la hora de comparar datos entre investigaciones dentro de un país o entre países (Smith, 2003; Smith, Pepler y Rigby, 2004; Smith y otros, 1999). Por tanto, en aras de clarificar las diferencias entre violencia interpersonal en la escuela y bullying, algunos investigadores, entre los que nos encontramos, se han ocupado de esclarecer las diferencias entre ambos conceptos, aunque otros los siguen utilizando indistintamente.

En este sentido, encontramos dos líneas de trabajo. Una, liderada por Olweus (1999), quien afirma que tanto el maltrato entre iguales como la violencia son incluidos en el concepto de la agresividad compartiendo, entre ellos, la agresividad física directa, lo que es apoyado por muchos investigadores (Smith y Sharp, 1994; entre otros). Otra, en la que nos incluimos, considera el maltrato entre compañeros como un tipo de violencia interpersonal que se caracteriza por suceder en un entorno de convivencia cotidiana, por ser entre iguales, persistente y manifestarse de cualquiera de las formas posibles, es decir, verbal, física, social, etc. Para nosotras, el bullying es un tipo de violencia interpersonal, posición también aceptada por otros investigadores (Debarbieux y Blaya, 2001).

A pesar de este esfuerzo por diferenciar ambos fenómenos, la mayor parte de las investigaciones europeas que pretenden abordar la violencia escolar, siguen enfocando particularmente el maltrato entre escolares a través de la percepción de éste por parte del profesorado, del alumnado, o ambos. Sin embargo, ya existen investigaciones que incluyen en el estudio de la violencia interpersonal en la escuela, la violencia que ejercen los jóvenes hacia los adultos, como es el caso de una investigación previa que nosotras mismas realizamos (Del Rey, 2002), y la violencia de los docentes a los jóvenes sobre todo acerca del castigo físico (Skiba y Peterson, 1999). Por tanto, aunque la violencia escolar más estudiada sea el bullying, es importante recordar que, dentro de los centros educativos, los niños y jóvenes también pueden verse implicados en otros tipos de violencia que igualmente deben ser abordados. De hecho, durante el tiempo que se ha ido investigando en torno al bullying, se han ido desarrollando y evaluando propuestas de intervención para prevenirlo y erradicarlo (Ortega y Del Rey, 2001; Smith, 2003; Smith, Pepler y Rigby, 2004), dejando de manifiesto que

la violencia escolar no es exclusivamente el bullying, sino que también hay violencia esporádica, violencia de los alumnos a los docentes y de los docentes a los alumnos (Terry, 1998).

Por otra parte, la violencia, entendida como un fenómeno psicosocial que sucede en las escuelas, puede entenderse como victimización si el foco de interés está en el proceso que está viviendo la víctima de esa violencia. Normalmente, la victimización alude a procesos prolongados en el tiempo en los que una persona está sufriendo violencia (Juvonen y Graham, 2001). En cambio, la intimidación pone el foco de atención de la violencia en el agresor, en el intimidador. Y, a diferencia de la victimización, la intimidación no tiene el mismo carácter de continuidad en el tiempo, pudiéndose afirmar que un alumno o alumna ha intimidado a otro una vez, mientras que no sería lo mismo cuando se afirma que un alumno o alumna ha sido victimizado una vez, sino que se interpreta como un hecho aislado.

Al margen del debate conceptual, comprender la naturaleza del bullying, en particular, y la violencia escolar, en general, con el objetivo de conocer las variables que influyen en ellos y así poder diseñar medidas preventivas y de intervención para evitarlos, nos lleva a considerarlos como fenómenos de naturaleza social (Bjorkqvist et al. 1982). Concretamente, Björkqvist y sus colegas destacan su carácter colectivo y su inserción en la dinámica de un grupo.

En este sentido, en los inicios investigadores la identificación de los implicados en la dinámica social del bullying era muy simple, ya que se especificaban dos roles en la dinámica del maltrato entre iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Por un lado, los alumnos y alumnas que padecían las agresiones o intimidaciones de sus compañeros, las víctimas; y por el otro, los que realizaban los actos de agresión o intimidación a los primeros, los agresores.

Sin embargo, en la medida que se seguía estudiando sobre el fenómeno se observaba que el rol de víctima no era homogéneo y que se podían diferenciar, al menos, dos tipos: las víctimas clásicas, que son victimizadas sin previa provocación y las víctimas proactivas, que en realidad provocan, en parte, su situación de victimización (Pikas, 1989). Siendo, por tanto, preciso aceptar que existen niños y niñas que al tiempo de ser victimizados también están intimidando a sus compañeros y que, ante cualquier estudio o intervención, sería necesario tener en cuenta esta posible dualidad en la implicación del maltrato entre escolares.

Durante el desarrollo investigador se han ido diseñando distintos tipos de clasificaciones sobre la forma de implicación de los alumnos y alumnas en la violencia escolar, pero siempre centradas en diferenciar las formas de implicación directa en el problema. Sin embargo, más allá de ésta, se ha demostrado que la gran mayoría de los alumnos y alumnas están presentes cuando un alumno está siendo victimizado por otro u otros por lo que, aunque sea de forma pasiva, también deben ser considerados como implicados en el fenómeno (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Por ejemplo, Pepler y Craig (1995) encontraron que en el 85% de los episodios de bullying había otros escolares presentes. Esto nos lleva a preguntarnos si esta presencia tiene o no influencia sobre la propia situación de violencia. Ante esta cuestión, Sutton y Smith (1999) señalan que la mayoría de los presentes muestran actitudes negativas frente al bullying o, al menos, neutras. En cualquier caso es importante tener presente al resto de alumnos que no están, directamente implicados.

Respecto a la estructura social del maltrato entre escolares, y de la violencia escolar, supone un cambio cualitativo el trabajo de Salmivalli y sus colaboradores (1996) cuando abren un nuevo camino a la hora de describir y analizar los roles del bullying, sobre todo haciendo hincapié en el papel de los espectadores o no implicados directamente. Siendo esta propuesta la que actualmente cuenta con más apoyo investigador. La tipología de Salmivalli es particularmente idónea cuando se quiere profundizar en la dinámica y el funcionamiento complejo y variado de los problemas de relaciones interpersonales y no sólo en la violencia en su expresión más directa. Por ello, la autora describe un amplio conjunto de roles para expresar los matices que pueden adoptar las actitudes y conductas de todos los escolares ante el fenómeno del bullying. Concretamente, se diferencian seis roles: agresor, que realiza la agresión; reforzador del agresor, que estimula a la agresión; ayudante del agresor, que apoya al agresor; defensor de la víctima, que ayuda a la víctima a salir de la victimización; ajeno, que no participa de ningún modo en la dinámica; y víctima, que es quien padece la victimización. Sin embargo, como se puede observar, en esta tipología no aparece el rol de agresor victimizado, lo que según Ortega y Mora-Merchán (2000) se ha seguido demostrando que es importante en esta dinámica tanto en número de implicados como en rasgos característicos.

Finalmente, de forma paralela a esta distinción de los implicados, se ha tenido en consideración el grado de implicación de éstos, ya que no es lo mismo

participar de esta dinámica de forma leve o moderada que de forma severa o grave. Esta diferenciación, ha sido tenida en cuenta en las investigaciones de nuestro equipo de investigación (Ortega y Mora-Merchán, 2000), donde se aborda principalmente el estudio de víctimas, agresores y agresores victimizados en el nivel más severo, es decir, cuando éstos afirman verse implicados muchas veces en uno u otro de los roles directamente implicados.

De forma gráfica, y adaptando la propuesta de Ortega sobre el triángulo de violencia (Ortega, 1997), los roles del maltrato entre iguales se pueden representar en un triángulo que se sostiene por dos leyes: el esquema de dominio-sumisión y la ley del silencio.

Representación gráfica de los implicados en bullying



La construcción de la convivencia y la prevención de la violencia

A lo largo de muchos años, la gestión de los problemas de convivencia, como por ejemplo la violencia, se ha caracterizado por tener como factor común la

ausencia de criterios explícitos que guíen al profesorado para responder a cada uno de estos fenómenos, haciéndose, por el contrario, de manera implícita. Sin embargo, durante la última década, se ha tomado conciencia de la necesidad de tomar como tarea educativa y labor del profesorado la educación de la convivencia o, incluso, la construcción de la convivencia (Ortega y Del Rey, 2004). De este modo, de toda la diversidad de problemáticas que acontecen en un centro educativo en torno a la convivencia, ha sido la violencia y, específicamente, el maltrato entre escolares, el fenómeno que más ha influido en el desarrollo de programas de educación para la convivencia escolar. Ya que en las experiencias pioneras sobre prevención e intervención en fenómenos de violencia escolar entre iguales quedó de manifiesto que la vía más efectiva era la educación y construcción de la convivencia.

El primer programa de intervención psicoeducativa desarrollado en España en relación con el fenómeno del maltrato entre escolares ha sido el *Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar*, comúnmente conocido como *Proyecto SAVE* (Ortega, 1997). A su vez, dicho proyecto fue el origen y modelo del primer programa institucional desarrollado en España por la Comunidad Autónoma de Andalucía desde el año 1997 y denominado “Programa de prevención de los malos tratos entre escolares. Andalucía Anti-Violencia Escolar, “ANDAVE” (Ortega y Del Rey, 2003b). Ambos programas, así como la mayoría de los desarrollados posteriormente, tanto por la iniciativa de investigadores y prácticos (Díaz-Aguado *et al.*, 2004; Ortega y Del Rey, 2003a; 2004; Trianes y Fernández Figarés, 2001; entre otros) como a nivel institucional (Carbonell, 1999; entre otros), apuestan por lo que se conoce como *Whole Policy* (Ortega, 2005; Smith, Pepler, Rigby, 2004) que se caracteriza por basar la gestión de la convivencia en la implicación de toda la comunidad educativa y en todos sus niveles. No obstante, a pesar de este factor común, no todos han sido evaluados científicamente, ni han mostrado los mismos resultados positivos.

En el marco de un proyecto financiado por la Unión Europea, hemos analizado (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003) la mayoría de los programas de intervención psicoeducativa existentes, observando que la mejor opción para abordar la violencia es la simultaneidad de diversas acciones y la atención a todos los niveles de la comunidad educativa. En este trabajo de análisis, realizamos una tipología de las líneas de trabajo para prevenir e intervenir la violencia en los centros educativos que se sintetiza en las siguientes:

Mejora de la organización escolar: acciones encaminadas al desarrollo democrático y dialogado de la vida en el centro, al aumento de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, el establecimiento de canales de comunicación, al cumplimiento y respeto de las decisiones y normas, así como a la búsqueda de coherencia entre objetivos, procesos y productos instruccionales.

Formación del profesorado: mediante la combinación de las diversas modalidades de formación como son las jornadas, seminarios, cursos, grupos de trabajo y formación en centros se fomenta la sensibilización, la información y la formación del profesorado así como el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para la construcción de la convivencia y el desarrollo de estrategias específicas.

Trabajo de aula: acciones a realizar con el grupo de alumnos y alumnas, ya que, como espectadores, tienen el potencial para paliar la dinámica social de la violencia escolar. Normalmente, son actividades centradas en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la valoración de las opiniones de los demás y actividades que potencian la empatía, la expresión emocional, la asertividad y la actitud activa ante situaciones moralmente injustas.

Programas específicos: al margen del trabajo globalizado y del protagonismo de la prevención frente a la intervención es imprescindible establecer medidas de respuesta e intervención directa con los chicos y chicas directamente implicados en problemas de violencia o que está en riesgo de estarlo. Este tipo de programas precisan una formación específica de profesorado o la intervención de un agente especializado y son de gran diversidad en función de la problemática que pretendan abordar, aunque los escolares, como iguales, también son una positiva fuente de dinamización y ayuda. Entre ellos, destacar la ayuda entre iguales (Del Rey y Ortega, 2001), la mediación en conflictos (Torrego, 2000; Ortega y Del Rey, 2003a); y los programas de desarrollo de la asertividad y de la empatía (Ortega, 1998b).

Al margen de que la mejor opción es la combinación de varias de estas acciones, tomando como referencia la evaluación sistemática y de rigor científico (Smith, 2003; Smith, Ananiadou, Cowie, 2004) del proyecto SAVE (Ortega y Del Rey, 2001), podemos decir que, entre ellas, las más efectivas para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia son aquellas en las que el profes-

rado está activamente implicado y en las que se abordan como fuentes de trabajo y objetivos a bordar la gestión democrática de la convivencia, la cooperación en los procesos instruccionales y la educación en emociones, sentimientos y valores.

La idea central redundante en que toda intervención para mejorar la convivencia debe ser planteada como un trabajo de innovación del profesorado. Es decir, si un equipo docente se propone cambios que signifiquen mejorar la calidad de su acción educativa, se enfrenta también a un reto de formación y mejora de su capacitación profesional. Y, lo que es aún más importante, a un proceso de toma de conciencia sobre la competencia personal para dar respuesta a este tipo de problemas. Desde este punto de vista, un proyecto para mejorar la convivencia debe ser un proyecto de innovación educativa y de autoformación del profesorado, que tenga en cuenta que se trata de trabajar incorporando todos los elementos del currículo, desde la acción tutorial a la formación permanente del profesorado. Se podría afirmar que lo importante es incluir innovaciones que, al ser puestas en práctica de forma sistemática, dejen de ser tales innovaciones y queden integradas en la dinámica cotidiana del aula y del centro escolar.

Por tanto, el profesorado es el agente dinamizador de la convivencia, entendida ésta de la manera más amplia posible. Educar la convivencia no es exclusivamente trabajar con los alumnos unos temas determinados, sino que los docentes deben gestionar la convivencia tanto entre ellos mismos como con el alumnado, las familias de éstos y con el exterior del centro. Identificar la educación para la convivencia exclusivamente con el trabajo que se realiza con el alumnado es un error, porque la educación para la convivencia también incluye la gestión de las relaciones entre el propio profesorado. Si demandamos a los alumnos que se pongan de acuerdo entre ellos, que pidan disculpas cuando ofenden a un compañero, que resuelvan los conflictos de manera dialogada y no los eviten, que integren a todos los compañeros, etc.; nosotros, los docentes, debemos ser modelo de ello y practicarlo con nuestros compañeros. Y ésta quizá sea la tarea más compleja de todas las que implica educar la convivencia. De hecho, en algunos centros educativos el primer año de trabajo de prevención de la violencia y de construcción de la convivencia han focalizado las acciones principalmente en la formación y coordinación del equipo docente.

Aunque la forma de trabajo del equipo docente puede ser muy diversa, es necesario o buscar un mínimo consenso respecto de los pasos a seguir para el

diseño y desarrollo de un proyecto de convivencia. Para ello, es recomendable disponer de algún experto en la materia que actúe de asesor externo y ayude a dinamizar el trabajo así como a abordar y solucionar los posibles conflictos. Nosotras (Ortega y Del Rey, 2003a) concretamente proponemos que el equipo docente elija la forma de organizarlo teniendo en cuenta las condiciones peculiares en las que el centro se encuentre, y partiendo de la idea de que las percepciones de un grupo de personas no deben ser identificadas con la realidad, por lo que los docentes deben lograr saber, en realidad, qué es lo que va bien y qué es lo que va mal en términos de convivencia. Conocimiento a partir del cual, el equipo docente debe darse a sí mismo el espacio y el tiempo necesario para reflexionar y priorizar necesidades y visualizar recursos. Y será, a partir de esa reflexión conjunta, de donde surjan las medidas generales para la mejora de la convivencia pero quizás también las medidas específicas para detectar y abordar los problemas concretos de violencia.

De este modo, el profesorado debe ser protagonista en la dinamización de la construcción de la convivencia al desempeñar su función tutorial, entendida ésta en su acepción más amplia, ya que tutores o no de un grupo determinado de alumnos, todos pueden promover la convivencia positiva y el desarrollo sociomoral de su alumnado. En este sentido, la educación en emociones, sentimientos y valores, debe ser incorporada a los procesos educativos e instruccionales de manera que permitan a los alumnos y alumnas expresar sus emociones, tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes y valores de respeto mutuo. También utilizar el grupo cooperativo como metodología instruccional que fomenta la buena convivencia. No como única forma, pero sí como una alternativa a incluir en el desarrollo de la acción instructiva que acontece en las aulas. De todos es sabido que aprender de forma cooperativa produce, como efecto secundario, el desarrollo de la comunicación, la atención al otro, la creación conjunta de conocimiento, el respeto a las ideas propias y a las de los demás, entre otros. Al mismo tiempo es importante, priorizar la disciplina democrática y educativa frente a la punitiva y sancionadora. No obstante, priorizar no significa tener una única alternativa. El equipo docente debe tener presente que, en ciertas ocasiones en las que las medidas educativas no tienen repercusión, deben emplearse las punitivas. Alternativa también compleja debido a la dificultad de encontrar castigos o sanciones efectivos.

Referencias

BJORKQVIST, K., EKMAN, K., LAGERSPETZ, K. Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychiatry*, 1982, 23, 307–13.

CARBONELL, J. L. (coord.) *Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Social de Caja Madrid, 1999.

DEBARBIEUX, E. Y BLAYA, C. *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulinaux: ESF, 2001.

DEL REY *Convivencia escolar. Un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. España: Universidad de Sevilla (inédito), 2002.

DEL REY, R. Y ORTEGA, R. El Programa de Ayuda entre Iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 2001297-310.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ, R. Y MARTÍN, G. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2004.

HAZLER, R. J. *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development, 1996.

HEINEMANN, P.P. *Mobbing – Gruppvåld bland barn och vuxna*. Natur och kultur: Stockholm 1972.

JUVONEN, J. Y GRAHAM, S. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimised*. New York & London: Guilford Press, 2001.

OLWEUS, D. *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1973.

OLWEUS, D. Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. En M. Klein (Ed.). *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1989.

OLWEUS, D. Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds) *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. (pp. 7-27) London y New York: Routledge, 1999.

ORTEGA, R. El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 1997, 313:143-158.

ORTEGA, R. Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega y colb. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998 a.

ORTEGA, R. Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de violencia. En R. Ortega y colb. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998b.

ORTEGA, R. Intervención con los alumnos. En *IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia 2005.

ORTEGA, R. Y DEL REY, R. Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 2001: 253-270.

ORTEGA, R. Y DEL REY, R. *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó, 2003a.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Investigación Educativa e Intervención Contra la Violencia Escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (Andave)*. Comportamiento Antisocial: Escola e Familia. Coimbra. Ediliber, 2003b, 231-256.

ORTEGA, R. Y DEL REY, R. *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebe, 2004.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Y FERNÁNDEZ, I. Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith: *Violence in Schools: The Response in Europe*. (Pp. 209-240) Londres: Routledge, 2003.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Y MORA-MERCHÁN, J. Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 2001: 95-113.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. A. *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, 2000.

PEPLER, D.J. Y CRAIG, W.M. A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 1995: 548-553.

PIKAS, A. A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, 10, 1989: 95–104.

RIGBY, K. *New perspectives on bullying*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley, 2002.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., Y KAUKIAINEN, A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1996: 1–15.

SKIBA, R. Y PETERSON, R. The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools? *Phi Delta Kappan*, 80 1999: 372-376, 381-382.

SMITH, P.K. Research on Bullying in Schools: The first 25 years. *Oxford Kobe Seminars: Bullying in Schools*. Japón. Kobe, 2003.

SMITH, P.K.; ANANIADOU, K.; COWIE, H. Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9) 2003:591-9.

SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANA, R. Y SLEE, P. (Eds) *The nature of bullying. A cross.national perspective*. London, Routledge, 1999.

SMITH, P.K., PEPLER, D., AND RIGBY, K. *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press, 2004.

SMITH P. K., & SHARP, S. The problem of school bullying. En P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 1994.

SUTTON, J., & SMITH, P. K. Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 1999: 97–111.

TATTUM, D.P. (ed) *Understanding and managing bullying*. London: Heinemann Books, 1993.

TERRY, A. A. Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 1998 :255–268.

TORREGO, J.C. (Coord.) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea, 2000.

TRIANES, M.V Y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. Enseñar a ser personas y a convivir: un programa para secundaria. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

CINE Y VIOLENCIA

Juan Orellana Gutiérrez de Terán



RESUMEN:

¿Es el cine actual causa de la violencia que vive la sociedad del siglo XXI? Se iniciará un recorrido por la evolución de las distintas formas de violencia que se han ido dando en el cine, ya que no se puede hablar unívocamente de un solo tipo de violencia, para finalizar ofreciendo un intento de diagnóstico antropológico del presente.

Palabras clave: cine, violencia social, mensaje fílmico, estética de la violencia, contexto educativo

ABSTRACT:

Is current cinema the cause of the violence which the society of the XXI century is living? We run through the evolution of the different forms of violence which have appeared in cinema, as we cannot speak solely about one kind of violence, to end by offering an attempt at making an anthropological diagnosis of the present.

Keywords: cinema, social violence, film message, aesthetic of violence, educational context

Correspondencia con el autor: Universidad San Pablo CEU, C/ Julián Romea, 23 - 28003 Madrid (Madrid).
Correo electrónico: orellana@ceu.es Original recibido: noviembre 2006. Original aceptado: marzo 2007.

I. Introducción

Parece inevitable que al hablar de “cine y violencia” surja la pregunta de si el cine actual es en parte causa de la violencia juvenil o no. En realidad no es esta la cuestión que queremos responder, en primer lugar porque no es fácil aproximarse científicamente a esa pregunta, y en segundo lugar, porque para la sociedad puede ser muy cómodo buscar en el cine a un culpable, cuando es en otra dirección hacia donde se debe mirar. El cine, indudablemente, es un factor de influencia social -más potente en adolescentes que entre adultos-, pero que es eficaz sólo en la medida en que forma parte de un todo cultural y mediático. Es decir, el cine como fenómeno aislado es meramente anecdótico si no se articula junto a un mensaje cultural global que refuerce los valores o contravalores del mensaje fílmico.

Si nos centramos en la cuestión de la violencia social actual, parece claro que el problema no está en el cine, ya que siempre ha habido violencia en el séptimo arte, desde sus orígenes a principios del siglo XX. Pero lo cierto es que esa violencia se proponía en un ambiente social y familiar muy diferente, en un contexto educativo radicalmente distinto. Vamos a hacer un recorrido por la evolución de las distintas formas de violencia que se han ido dando en el cine, ya que no se puede hablar unívocamente de un solo tipo de violencia, para finalizar ofreciendo un intento de diagnóstico antropológico del presente.

2. La violencia como contenido argumental

En un principio, las situaciones violentas se mostraban y justificaban como elementos propios de acontecimientos históricos, bien de carácter bélico, bien social, ideológico o de cualquier otro tipo. Abel Gance mostró aparatosas escenas de guerra en su *Napoleón* (1927) para resaltar los perfiles morales y el carácter incontenible y tenaz de Bonaparte. En otros casos, la sangre se derramaba para apuntalar una apuesta ideológica, como la defensa ingenua que hace Eisenstein de la Revolución bolchevique en *El Acorazado Potemkin* (1925), película que tiene en su haber secuencias de una dureza tremenda, como la carga de los cosacos contra la población en las escaleras del puerto de Odesa. La violencia se empleó también para avivar una reflexión social en torno a un tema polémico

y candente, como hizo D. W. Griffith con la cuestión de los negros en el Sur de los Estados Unidos, a través de su film *El nacimiento de una nación* (1915). Este último es un ejemplo del uso didáctico que se hacía de la violencia en el cine de entonces: el pueblo americano salió a la calle a manifestarse a favor o en contra de los contenidos de aquel film. Incluso muchos miembros del Ku-Klux-Klan vieron reforzados sus argumentos ideológicos con las imágenes de aquella obra. El mismo Griffith, en obras más sociales, como *La culpa ajena* (1919), retrata escenas de violencia doméstica con el fin de denunciar las consecuencias del alcoholismo (Pensemos en la tendencia actual del cine de maltratos domésticos, como *Solo mía*, *Te doy mis ojos*, *El bola*...). Incluso en *Intolerancia* (1916), el mismo Griffith nos ofreció momentos de violencia bélica que hoy calificaríamos de carácter gore (mordiscos en el cuello, decapitaciones,...).

Estos son ejemplos muy conocidos que muestran que la violencia en el cine nació como necesidad argumental, como ilustración didáctica de contenidos moralizantes o ideológicos, y con un objetivo distinto de sí misma. Su aparición en la pantalla no era gratuita sino que formaba parte esencial de las intenciones argumentales y del contenido que se quería transmitir. Este planteamiento se fue desarrollando a lo largo del siglo XX, hasta dar obras maestras en las que la violencia se convierte precisamente en el argumento central o más importante del film, siempre -insistimos- como medio para un fin de tipo normalmente moral, político o social. A veces incluso está presente implícitamente y no como un contenido visual. Es el caso de *Senderos de gloria* de Kubrick (1957), uno de los directores que más ha dado que hablar sobre la violencia en el cine desde la perspectiva que ahora estamos analizando. Por el contrario, en otras ocasiones la violencia como tema de reflexión tiene un carácter eminentemente visual, como *La naranja mecánica* (1971), del antedicho cineasta. Esta película, por ejemplo, aunque puede herir la sensibilidad del público por su brutalidad, no abandona nunca su intención didáctica y reflexiva, que en este caso tiene que ver con una crítica a determinados planteamientos conductistas.

A los citados autores podemos añadir I. Bergman, F. Lang, B. Bertolucci, V. De Sica, L. Visconti, R. Aldrich, E. Kazan,... y el que posiblemente más violencia ha llegado a mostrar con intenciones ideológicas: Pier Paolo Pasolini con *Saló o los cien días de Sodoma*, (1975). Actualmente son muchos los ejemplos que prolongan esta corriente, como *Una historia de violencia* de Cronenberg (2005), *El 7º Día* de Carlos Saura (2003),...

3. La violencia como género

La forma de concebir la violencia en el cine que acabamos de señalar, una forma que la entiende como un contenido sobre el que se reflexiona, sufre una primera transformación con la aparición de tres grandes géneros: el cine negro, el Western y el cine de terror. En estos géneros de gánsters, malhechores y monstruos, la violencia forma parte esencial de la acción de los personajes, sin la cual no existirían ni tendrían sentido, pero no representa el “tema” del film. Normalmente la violencia en estas películas se justifica desde el esquema maniqueo de buenos/malos que siempre suele estar en el fondo de este tipo de producciones. A estos géneros se añadirá enseguida cierto cine de aventuras, thrillers, ... Lo que interesa resaltar es que con esos géneros nace, imperceptiblemente al principio, una estética de la violencia. Un duelo bien filmado o una impactante mordedura del Conde Drácula agradaban al público, que generalmente pedía más, consagrándose rápidamente en un valor del film. Estos géneros han dado lugar a películas tan notables como *El padrino* de F.F. Coppola (1972), o *Frankenstein* de Kenneth Branagh (1994). A pesar de todo, el asesinato y la violencia en estas películas sigue siendo una necesidad del guión, y por ello acompañan al contenido central de manera más o menos sustancial. Sin embargo, hay algo que ha dejado de ser: materia de reflexión moral o ideológica, algo que era evidente en los autores citados en el primer apartado. Ahora su valor consiste en su importancia para el guión y para la puesta en escena desde su carácter estético, pero apenas comunica un mensaje conceptual.

Dentro de este apartado, pero con características especiales, hay que ubicar cierto cine social reciente, muy explícito en su reflejo de la violencia. No es cine de género, pero sí que puede recurrir a la violencia como necesidad argumental, y aquí sí que con intenciones ideológicas o de mensaje. Pensemos en ejemplos como *Amores Perros* de González Iñárritu (2000), *Ciudad de Dios* de Fernando Meirelles (2002), *Totsi* de Gavin Hood (2005), *La vendedora de rosas* (1998) de Víctor Gaviria, *La Dalia negra* (2006), de Brian de Palma, *Munich* (2005), de Spielberg, ...

4. Violencia como forma

A finales de los ochenta se da un giro radical en estos planteamientos. La violencia comienza a abandonar los contenidos argumentales de una película, para convertirse en su forma narrativa, independientemente de lo que se quiera narrar. A lo largo de los últimos años se constata -véanse los grandes festivales europeos- una demanda creciente de films cuya característica definitoria es la violencia desproporcionada de sus imágenes, mucho más que la interpretación de los actores, la puesta en escena, el guión literario o la fotografía. Desproporcionada -decimos- respecto a las exigencias argumentales. Por ejemplo, si el guión pide matar a alguien, en este tipo de producciones no sólo se le mata, sino que el crimen se muestra con todo detalle y explicitud, o incluso se recurre a una muerte lenta o tortura. Muchos directores como, Oliver Stone, Abel Ferrara, Dominic Sena, Roger Avary, C. Schenkel, M. Kassovitz,... son algunos exponentes de esta tendencia.

Mención especial merece el dúo formado por Quentin Tarantino y Robert Rodríguez. Ambos -bien sea juntos o separados- han hecho de la violencia cinematográfica un divertimento hilarante absolutamente desdramatizado. Es decir, han conseguido que una escena terriblemente brutal sea percibida por el público como un gag de la época del Slapstick, y que sea recibida con regocijo por parte de este. Películas como Kill Bill 1 y 2 o Death Proof & Planet Terror (2007) se han situado en un supuesto terreno “neutral”, en el que la violencia queda despojada de cualquier connotación antropológica, y se reduce a algo “epidérmico”, meramente coreográfico y carente de verdadera entidad dramática. Es una violencia sin significado.

Una consecuencia de esta “estética gore” es que películas que quieren reflexionar sobre la violencia, al estilo de las presentadas en el segundo apartado, se vuelven indigeribles cuando además participan de esta opción formal. El caso más llamativo es Irreversible, de Gaspar Noé (2002), un film que obliga al espectador a tomar en serio una violencia física y sexual insoportable. Lo que en un film de corte tarantiniano se toma como la ilustración gamberra de un cómic, aquí se torna directamente pornográfico.

Sin ir más lejos en 2007 se han estrenado unos cuantos títulos que ya participan de esa estética de la violencia, como El retorno de los malditos, de Marton

Weisz; Shooter. El tirador, de Antoine Fuqua; The Messengers, de los hermanos Pang; 300, de Zack Snyder; Hannibal: el origen del mal, de Peter Webber; Cry Wolf, de Jeff Wadlow o Apocalypso, de Mel Gibson.

5. Raíces culturales

Esta inversión, que va de la violencia como contenido a la violencia como forma, se debe fundamentalmente a factores antropológicos y culturales precisos. Hoy existe una gran confusión sobre lo que es el hombre en general y el “yo” personal en particular. Esta es la consecuencia final de un proceso laicista y nihilista en el que, según afirma Cornelio Fabro, el hombre se pertenece y se basta a sí mismo¹. Este autocentramiento del hombre afecta al concepto de razón, a la imagen de la libertad, a la idea de conciencia y a la concepción de la cultura. Se ha impuesto una antropología de la disolución cuya característica central es una angustia y una desesperación ética. Esto conduce a un desconocimiento de lo que constituye al hombre, a su naturaleza, al “yo” de cada persona, y esto conlleva a una ignorancia también respecto al “otro”, al “tú”. Esta ausencia de algo “propio” o definitorio en las personas hace que el único mecanismo de relación disponible sea la pura instintividad. En esta mentalidad, lo humano y lo justo se corresponde con aquella imagen que viene de modo inmediato y reactivo a mi mente. “Lo que me pide el cuerpo” se antoja como lo más “razonable”. En una sociedad como la actual, huérfana, sin vínculos, competitiva, con el éxito como único horizonte, hipócrita,... la violencia se presenta como una de las manifestaciones de la instintividad más frecuente². Esta violencia tiene como contrapartida un sentimentalismo débil, vacío, poderoso pero inconsistente, que sólo puede afirmarse a sí mismo, por ejemplo, en una sexualidad absorbente y apasionada en su autocomplacencia. En el cine, estas dos caras de la misma moneda (el eros y el tanathos del instinto freudiano) encuentran un reflejo y un incentivo que llenan la mayoría de las salas de proyección.

Esta nueva violencia, por lo que hemos visto, da forma y es el modo de expresar cualquier reacción humana, que en el cine se expresa en el lenguaje, en el sexo, en la interpretación de las situaciones, incluso en la música. Se trata

de una violencia sin centro, sin objetivo, que no sirve a ningún interés distinto de sí mismo.

Vicente Molina Foix, en un artículo³, confirma que la brutalidad sanguinaria del cine actual tiene su razón de ser en una percepción exclusivamente estética y cinematográfica de la violencia. “No hay violencia, sólo el color rojo” (Godard, in op. cit.). Esto ilustra la profunda perversidad de este modo de entender el arte, a través de lo que Belohradsky llama la “escatología de la impersonalidad”⁴. Con esta expresión alude a una característica de nuestra sociedad que consiste en plantear cuestiones morales en un plano -artificial- que está más allá de la esfera de lo humano, en un supuesto “más allá” impersonal, y donde, por esto mismo, cualquier decisión se torna neutra, aséptica. Las expresiones “los negocios son los negocios” o “la guerra es la guerra” son ejemplos de esa concepción. Con posiciones del tipo “el cine es el cine” o “el arte es el arte”, estos directores se distancian de cualquier responsabilidad moral respecto de sus propias creaciones incurriendo en lo que Sartre llamaba “la mala fe”. Por todo esto la violencia como forma en el cine es radicalmente superficial ya que no busca ningún vínculo con la conciencia del espectador, sino que existe exclusivamente en función de la propia sintaxis del film. Del efecto que estas películas puedan tener sobre la mirada de las personas que las ven, estos realizadores no quieren saber nada.

6. Un caso paradigmático

Como hemos visto, podríamos recurrir a un sinnúmero de ejemplos, pero queremos llamar la atención sobre *Elephant* (2003), de Gus van Sant, por su clarividencia al relacionar violencia y nihilismo. El director de *El Indomable Will Hunting* y *Descubriendo a Forrester* sorprendió en el festival de Cannes de aquel año, acaparando nada menos que la Palma de Oro y el Premio al Mejor Director.

La película se ambienta en un Instituto de Oregon. Un Instituto lujoso y con todas las prestaciones imaginables. Gus Van Sant hace un seguimiento de siete u ocho alumnos de dicho centro en una jornada cualquiera. De esta forma cono-

ceмос al chico aficionado a la fotografía, a la joven acomplejada que colabora en la Biblioteca, a tres pijas que han entrado frívolamente en el pozo sin fondo de la anorexia, al típico chaval con quien todo el mundo se mete, y a una pareja de novios que vive sus instantes de felicidad. En general, sorprende su abrumadora soledad, la ausencia de sus padres en la vida cotidiana y el hastío de una vida tan lujosa como vacía y superficial. Cuando la película ya ha avanzado casi una hora por la senda de este melancólico costumbrismo, la anodina vida del instituto se vuelve trágica: dos alumnos con graves carencias afectivas y vitales deciden rebelarse radicalmente contra su insatisfactoria existencia y asesinan a tiros a todo el que se cruza en su camino.

Elephant es una película que golpea directamente la conciencia del espectador. Y lo hace sólo con los hechos que muestra, sin artificios sensibleros ni apoyos discursivos. El desenlace provoca una pregunta inevitable: ¿qué tipo de sociedad hemos creado? La familia es la segunda gran cuestión que plantea la película. Gus van Sant se preocupa de mostrarnos cómo detrás de esos chicos hay familia despreocupadas, rutinarias y fundamentalmente ausentes de sus vidas. El único adolescente que no sumbirá a la hecatombe es uno que vive pendiente de su padre, alcohólico, pero con el que existe al menos una relación afectiva verdadera. Tampoco escapan los educadores del juicio de Gus Van Sant: en el director del Instituto vemos a un hombre carente de autoridad moral, y ha degenerado en un autoritarismo mediocre y ridículo. En definitiva, la película nos viene a decir que esas noticias que nos aterran desde las páginas de los periódicos no son la consecuencia excepcional de mentes enfermas no diagnosticadas a tiempo, sino que son el síntoma de la forma de vida que hemos transmitido a nuestros hijos, una vida sin hipótesis, sin experiencia, sin certezas, sin novedad,... sin sentido, pero abundante en reclamos de ocio y dispersión.

La historia se basa en los sucesos reales ocurridos en el Instituto Columbine que todos conocimos por los medios, y que desde entonces ya ha tenido varias "réplicas". En definitiva, lo que esta y otras películas muestran es que la violencia no es un problema aislado que requiere un tratamiento aislado, sino que es la punta de un iceberg. Un iceberg cultural compuesto fundamentalmente de nihilismo, que es la madre de todos los demás ingredientes.

Notas

1. Cf. Giussani, L., *La conciencia religiosa en el hombre moderno*. Madrid: Ediciones Encuentro, 1986.
2. "...un síntoma del ambiente urbano enfermo es el desinterés y la repugnancia por la vida. Poco a poco todo llega a adquirir un tono gris, monótono e insípido. Los afectados se mueven cada vez más como en un trance, indiferentes. El final de estos procesos de aislamiento, de apatía e inercia es el autismo social: la alienación de los ciudadanos y su extrañamiento de sí mismos y de los demás". Rojas Marcos, Luis, *Las semillas de la violencia*, Madrid: Espasa, 1996; p. 202.
3. Cf. Molina Foix, Vicente, *El cine posmoderno, un nihilismo ilustrado*, en *Historia General del cine*, Vol. XII, Madrid, 1995.
4. Cf. Belohradsky, V., *La vida como problema político*. Madrid: Encuentro, 1998.

SELECCIÓN TEMÁTICA DE ÁLBUMES ILUSTRADOS PARA UNA EDUCACIÓN EN LA NO VIOLENCIA

Beatriz Hoster Cabo



RESUMEN:

El artículo aborda la educación en valores a partir de la lectura de álbumes ilustrados. Propone un repertorio temático de títulos, organizado en tres grupos: obras que representan distintos tipos de manifestación de violencia; obras centradas en las relaciones del individuo con su entorno y consigo mismo, y, por último, obras que enfatizan competencias emocionales y sociales indispensables para superar dificultades afectivas y comunicativas. Se sugiere partir de esos documentos para propiciar la reflexión e intervención educativa sobre los valores personales que rigen las actuaciones infantiles y juveniles actuales.

Palabras clave: Álbum ilustrado, literatura infantil y juvenil, educación en valores, no violencia, paz, competencias emocionales y sociales.

ABSTRACT:

The article approaches education in values parting from illustrated albums. It proposes a thematic list of titles, organized in three groups: works which represent different kinds of manifestation of violence; works centred on the individual's relationships with his surroundings and with himself, and, finally, works that emphasize emotional and social competences which are absolutely necessary to overcome affective and communicative difficulties. We suggest starting with these documents to pave the way for educational reflection and intervention on the personal values which prevail in everyday infant and juvenile actions

Keywords: Illustrated albums, juvenile and infant literature, education in values, non violence, peace, emotional and social competences.

Correspondencia con la autora: Dpto.: de Filología. CES Cardenal Spínola CEU. Campos Universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Tel.: 954 48 80 00. Correo electrónico: bhoster@ceuandalucia.com
Original recibido: junio 2007. Original aceptado: septiembre 2007.

“Que la no-violencia sea enseñada a todo nivel en nuestras sociedades durante esta década, para que los niños del mundo se hagan conscientes del significado real, práctico y de los beneficios de la no-violencia en sus vidas de todos los días, con el fin de reducir la violencia y el sufrimiento que esta genera contra ellos y la humanidad en general.”

Llamamiento de los Premios Nobel de la Paz, 1 de julio de 1997.

I. Estado de la cuestión

La familia, las entidades educativas y, en sentido más amplio, la sociedad actual denuncian la existencia de altas dosis de violencia en la cultura mediática, a la que está expuesta, inevitablemente, la población infantil. No obstante, contrarrestar este ambiente agresivo corresponde a esos mismos sectores denunciantes. Y tan sensibilizadores como indispensables resultan todos los esfuerzos que se realizan desde las más diversas instituciones sociales y educativas. Baste recordar, como ejemplo, “El gran debate sobre el porvenir de la escuela”, impulsado por el gobierno francés en 2004, que implicó a toda la sociedad, sobre aspectos pedagógicos, organizativos y sociales, y sobre la misión y valores prospectivos de la escuela francesa. El documento marco que recogió los resultados corroboró que la escuela y la familia tienen un grave problema en la transmisión de valores, por su incapacidad para conectar con el imaginario cultural, las necesidades y los intereses de niños y adolescentes; mientras la publicidad, el mercado musical, las revistas, el cine y los medios consiguen detectar y satisfacer sus necesidades, y así conectar con ellos. Urge, por tanto, buscar medios alternativos que resulten más eficaces en la educación en valores.

En el ámbito de la Asamblea General de las Naciones Unidas, fruto de la 55ª Sesión plenaria, celebrada el 10 de noviembre de 1998, se aprobó una *Resolución sobre el Decenio Internacional de una cultura de la paz y no violencia para los niños del mundo (A / RES / 53 / 25)*, proclamado para el periodo entre los años 2001 y 2010. En ella se invita expresamente “a los Estados Miembros a que adopten las medidas necesarias para velar porque la paz y la no violencia se enseñen en todos los niveles de su sociedad, incluidas las instituciones de ense-

ñanza”, y se solicita un apoyo activo a este proyecto por parte de organizaciones no gubernamentales, instituciones y grupos religiosos, instituciones de enseñanza, artistas y medios de difusión.

En otras instancias, el Papa Benedicto XVI refuerza esta petición en un Discurso a la asamblea diocesana de Roma:

“...Hoy cualquier labor de educación parece cada vez más ardua y precaria. Por eso, se habla de una gran “emergencia educativa”, de la creciente dificultad que se encuentra para transmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la existencia y de un correcto comportamiento, dificultad que existe tanto en la escuela como en la familia, y se puede decir que en todos los demás organismos que tienen finalidades educativas. Podemos añadir que se trata de una emergencia inevitable: en una sociedad y en una cultura que con demasiada frecuencia tienen el relativismo como su propio credo; el relativismo se ha convertido en una especie de falta de luz de la verdad, más aún, se considera peligroso hablar de verdad, se considera “autoritario”, y se acaba por dudar de la bondad de la vida; ¿es un bien ser hombre?, ¿es un bien vivir?; y de la validez de las relaciones y de los compromisos que constituyen la vida. Entonces, ¿cómo proponer a los más jóvenes y transmitir de generación en generación algo válido y cierto, reglas de vida, un auténtico sentido y objetivos convincentes para la existencia humana, sea como personas sea como comunidades? Por eso, por lo general, la educación tiende a reducirse a la transmisión de determinadas habilidades o capacidades de hacer, mientras se busca satisfacer el deseo de felicidad de las nuevas generaciones colmándolas de objetos de consumo y de gratificaciones efímeras. Así, tanto los padres como los profesores sienten fácilmente la tentación de abdicar de sus tareas educativas y de no comprender ya ni siquiera cuál es su papel, o mejor, la misión que les ha sido encomendada. Pero precisamente así no ofrecemos a los jóvenes, a las nuevas generaciones, lo que tenemos obligación de transmitirles. ..”¹.

Ante este llamamiento, los formadores universitarios de profesionales de la docencia nos sentimos ineludiblemente convocados a dedicar un especial

esfuerzo a la investigación en torno a posibles vías para la educación en la no violencia.

La *Resolución* de las Naciones Unidas declara, asimismo, “la necesidad de una transición hacia una cultura de paz, con valores, actitudes y conductas que reflejen e inspiren la interacción y la participación en la sociedad sobre la base de los principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad, una cultura en que se rechaza la violencia y se procure prevenir los conflictos abordando sus causas profundas con objeto de resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación”.

Centrándonos en la tarea educativa, parece lógico pensar que se contribuiría al acercamiento hacia esa meta si se adoptara un estilo pedagógico *positivo* - que enseñe al niño a identificar y expresar sus sentimientos-, *asertivo* y *proactivo* -que le ayude a alcanzar la responsabilidad desde la autonomía. Conflictos emocionales como el miedo, la inseguridad, los complejos, la dependencia de los demás o la falta de expresividad, y conflictos de comunicación como la sumisión, la falta de escucha, el egoísmo, la impulsividad o la falta de criterio, deben ser verbalizados desde la primera infancia y sometidos a reflexión y diálogo.

2. Nuestra investigación

Nuestra propuesta se concreta en el aprovechamiento del caudal artístico-literario infantil y juvenil que actualmente se edita en formato álbum ilustrado. ¿Por qué este género? Se trata de una manifestación multimedial que responde a gustos, intereses y formas de percibir muy actuales en niños y jóvenes. Estos libros transmiten mensajes breves, intensos y atractivos, en una combinación en la que la imagen y el texto se complementan y enriquecen.

Un álbum, si se aprende a leer reflexivamente y con mirada observadora, proporciona al lector una experiencia vital que le ayuda a ir descubriendo a la vez el mundo exterior y las relaciones entre los seres, y el mundo interior de la Humanidad. Además, el álbum -como manifestación cultural compleja que ese presta a la intervención del adulto mediador (docente, bibliotecario, padre) como guía en su lectura, y a la creación de espacios de diálogo sobre los efec-

tos que esa lectura ha producido entre los receptores. Esa posibilidad de compartir lecturas y de intercambiar interpretaciones amplía los horizontes al niño y al joven y les suministra las claves para conocerse mejor.

Partiendo de la premisa de la oportunidad y adecuación del álbum como recurso pedagógico para una educación en la no violencia, sería conveniente que las acciones docentes que se lleven a cabo en este ámbito temático pudieran contar con la referencia de una recopilación de álbumes significativos básicos. Teniendo en cuenta la amplitud y la constante incorporación de novedades al mercado editorial actual, son mínimas las posibilidades que tienen actualmente los docentes, padres y bibliotecarios para conocer de forma directa y valorar la oportunidad y adecuación de todas las obras literarias infantiles. Si consideramos, además, la variabilidad en relación con los índices de calidad en las ofertas editoriales, la decisión sobre qué adquirir para implementar una educación en la no violencia, puede llegar a convertirse para el docente, el bibliotecario o el familiar en una responsabilidad, si no inabarcable, al menos sumamente delicada.

Nuestra aportación, por lo tanto, intenta dar respuesta a esta circunstancia, centrándose en la búsqueda, el análisis y la selección de un repertorio de títulos actuales, disponibles y editados en España, que podrían ser susceptibles de formar parte de los fondos de cualquier biblioteca de centro escolar. En el CES “Cardenal Spínola” CEU, las profesoras María José Lobato y Beatriz Hoster venimos llevando a cabo, dentro del marco de un proyecto institucional sobre “Educación en Valores” que surgió durante el curso 2005/06, una investigación centrada en la búsqueda de álbumes y libros ilustrados que resulten suficientemente representativos para hacer reflexionar a niños y jóvenes acerca de los *principales tipos de manifestación de violencia* y, como contrapartida, los *pilares básicos para la construcción de una cultura no violenta*.

Por una parte, hemos investigado qué obras abordan los diversos temas centrales relacionados con los grandes conflictos que se producen en relación con las manifestaciones de violencia, que son: *sobre personas, sobre cosas, sobre animales o sobre el medio ambiente en general*, desde un punto de vista del destinatario; y según la acción, *activa* (física, social, psicológica) o *pasiva* (por abandono emocional, físico u omisión del deber cumplido)².

Como complemento de la colección de títulos relacionados con esa taxonomía, hemos considerado necesario localizar también obras que ofrezcan pistas

que nos acerquen a las bases para una construcción cultural de la no violencia: álbumes centrados en las relaciones interpersonales desde el respeto a la dignidad del ser y la valoración demostrada hacia el otro; álbumes centrados en la revisión del vínculo que mantiene el hombre con los demás elementos de la naturaleza; álbumes sobre la totalidad de nuestra personalidad, incluida la parte oscura que existe en todo ser humano; y, por último, álbumes que apuntan a la bondad de la vida (las historias narradas por algunos álbumes ayudan a percibir la dignidad de nosotros mismos y de los otros, a reconocer lo sagrado que hay en el interior del ser humano, y a preservar ese tesoro)³.

Esta selección se completa con una última relación de álbumes protagonizados por personajes que disfrutan, en unos casos, y carecen, en otros, de *competencias emocionales y sociales* que facilitan la superación de dificultades afectivas y comunicativas⁴.

En nuestro proceso de búsqueda de títulos para una biblioteca infantil, hemos consultado revistas especializadas en Literatura Infantil (*Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, *Imaginaria*, *Babar*, principalmente), así como bases de datos y guías de lectura de reconocido prestigio internacional, disponibles en la red; en concreto, las que ofrecen la Fundación Germán Sánchez Ruipérez <<http://www.fundaciongsr.es/>> y en especial el Servicio de Orientación a la Lectura <<http://www.sol-e.com/>>. Haciendo un recorrido temático, los términos por los que la búsqueda ha resultado más fructuosa se han centrado principalmente en “familia”, “discriminación racial”, “pacifismo”, “solidaridad” y “tolerancia”.

3. Los resultados

Tras el análisis y valoración de los álbumes localizados, hemos seleccionado un total de sesenta y seis títulos. Con ellos hemos configurado un catálogo cuya estructuración se corresponde con las tres líneas de nuestra búsqueda bibliográfica:

- Modos de expresión de la violencia (veintiún libros)
- Relaciones no violentas en distintos ámbitos (treinta y cuatro libros)
- Competencias emocionales y sociales para superar dificultades afectivas y comunicativas (once libros).

La organización interna de cada grupo de obras responde a la clasificación que incluye el siguiente cuadro:

1. Sobre personas	1.1. Activa	1.1.1. Física 1.1.2. Psicológica 1.1.3. Social
	1.2. Pasiva	1.2.1. No responder a señales de llanto 1.2.2. No responder a señales de dolor 1.2.3. No responder a señales de sonrisa 1.2.4. No responder a señales de conductas 1.2.4. No responder a otras expresiones emocionales
2. Sobre cosas (bienes de utilidad pública y enseres privados)		
3. Sobre animales		
4. Sobre el medio ambiente en general		
RELACIONES NO VIOLENTAS EN DISTINTOS ÁMBITOS		1. Relación con otras personas y grupos 2. Relación con el patrimonio natural 3. Relación con la totalidad de nuestra personalidad 4. Relación con la verdad que nos supera
COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SOCIALES		1. Conflictos emocionales en niños pequeños 2. Conflictos comunicacionales en niños pequeños 3. Superación de conflictos a través de una actitud positiva 4. Superación de conflictos a través de una actitud asertiva y proactiva

Sobre cada obra hemos elaborado un registro que identifica la referencia bibliográfica y la ilustración de cubierta. También incluimos un breve comentario sobre el aspecto temático del libro relacionado con la educación en valores para una cultura de la no violencia. Por último, proponemos algún fragmento textual significativo, que podría fomentar en los niños y jóvenes la curiosidad sobre el contenido completo del álbum. Tras la lectura y observación de la obra, en el aula o la biblioteca, proponemos que se sugieran debates que propicien el análisis de situaciones análogas experimentadas por los miembros del grupo y la introspección individual. No obstante, nuestro planteamiento es, evidentemente, una más entre las numerosas alternativas posibles relacionadas con la animación a la lectura y la educación en valores.

Para aquellos docentes y bibliotecarios que encuentren utilidad en nuestra propuesta, detallamos a continuación la relación de libros seleccionados.

3.1. Álbumes que reflejan modos de expresión de la violencia

3.1.1. Violencia sobre las personas

3.1.1.1. Violencia activa (física, psicológica o social)

- HAUSFATER-Dourieb, Rachel y LATYK, Olivier (il.). *El niño estrella*. Zaragoza: Luis Vives, 2003. (Violencia física, psicológica y social.)

Observaciones: Alegoría sobre la persecución nazi del pueblo judío ⁵.

Fragmento: “Y entonces el niño estrella empezó a sentir vergüenza. Y cuanto más vergüenza sentía, más grande se hacía la estrella.”

- HOLZWARTH, Werner y ERLBRUCH, Wolf (il.). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Madrid: Santillana, 2005. (Violencia física.)

Observaciones: Responder a una agresión con otra agresión, ¿caso es beneficioso para alguien?

Fragmento: “*«¿Has sido tú la que se ha hecho esto en mi cabeza?», preguntó a la paloma, que volaba por allí en aquel momento.*”

- DE MAEYER, Gregie y VANMECHELEN, Koen (il.). *Juul*. Salamanca: Lóguez, 1996. (Violencia psicológica.)

Observaciones: Respeto a nuestra personalidad. Denuncia la violencia interpersonal de maltrato entre iguales. El comportamiento de los protagonistas agresores muestra tres características típicas del maltrato verbal: intencionalidad, prolongación en el tiempo y desequilibrio de poder. La víctima muestra una personalidad débil, insegura, que lo sitúa en posición de inferioridad ante sus agresores, crueles e insensibles. El factor decisivo que rompe con la espiral destructiva de la historia es la aparición de un último personaje, que representa la sensibilidad y preocupación por las necesidades del otro. Su afectividad se convierte en la fuerza motivadora necesaria para aprender a conocerse, a respetarse y a autoestimarse.

Fragmento: “*Nora puso a Juul en la silla de la muñeca. Después de mirarlo un largo rato, le preguntó: «¿Qué es lo que te ha pasado?» Nora cogió un lápiz y se lo puso a Juul en la boca. Le dio una hoja de papel. Y entonces Juul comenzó a escribir...*”

- DE PENNNART, Geoffroy. *Sofía, la vaca que amaba la música*. Barcelona: Corimbo, 2006. (Violencia social.)

Observaciones: Los que son rechazados por su apariencia exterior reclaman el derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad, ofreciendo la oportunidad de ser valorados tal cual son, evitando sobre todo el uso de los criterios relativos a los rasgos físicos.

Fragmento: “*¡No contrataremos a nadie si no es por su talento!*”

- BATTUT, Eric. *Los niños no quieren la guerra*. Barcelona: Juventud, 2001. (Violencia social.)

Observaciones: El pueblo a favor de la paz y el mestizaje, contra la voluntad de los gobernantes.

Fragmento: “*Hacía tiempo que nadie se acordaba de los niños. Frente a frente, los tenían a los niños de los otros y éstos tenían a los niños de aquéllos. Los reyes se miraban a los ojos. Había un gran silencio.*”

- ELZBIETA. *Flon-Flon y Musina*. Madrid: SM, 1999. (Violencia social.)

Observaciones: El riesgo del enfrentamiento bélico radica en el interior del ser humano.

Fragmento: “*Los niños son demasiado pequeños para despertar la guerra.*”

- RAPAPORT, Gilles. *10 soldados*. Zaragoza: Luis Vives, 2003. (Violencia social.)

Observaciones: Apología del desarme presentada bajo el patrón formal de una retahíla popular francesa de enumeración decreciente.

Fragmento: “*Diez soldados se van a la guerra con una sonrisa en los labios y una flor en el fusil.*” (Préstamo de la cantinela popular francesa.)⁶

- YIM BRIDGES, Shirin y BLACKALL, Sophie. *El deseo de Ruby*. Barcelona: Serres, 2005. (Violencia social.)

Observaciones: Sobre la discriminación de la mujer por razón de género en otras culturas.

Fragmento: “*Ah, ya es mala suerte haber nacido niña... Bajo la fina capa de hielo del estanque, Ruby podía ver una carpa anaranjada intentando a duras penas respirar*”.

3.1.1.2. Violencia pasiva (por abandono emocional o físico, o por omisión del deber cumplido)

- BROWNE, Anthony. *El libro de los cerdos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. (Abandono emocional y físico, omisión del deber cumplido.)

Observaciones: La madre y esposa es infravalorada como trabajadora y como persona: marido e hijos no detectan la necesidad de compartir las tareas domésticas ni ofrecen un trato respetuoso a la mujer. La toma conciencia se produce tras intervenir ella, explicitando sus sentimientos y necesidades.

Fragmento: “*Todos ayudan a cocinar. ¡Hasta se divierten! Mamá también está feliz...*”

- JIMÉNEZ, María Ángeles y PRESTIFILIPPO, Pablo (il.). *Vecinos*. Pontevedra: Kalandraka, 2002. (Negligencia emocional: no responder a señales de llanto.)

Observaciones: El final de la historia nos avisa de la catástrofe que puede llegar a provocar la falta de empatía que predomina en nuestra sociedad. Las formas de vida aceleradas nos impiden percibir las lágrimas derramadas por el otro a causa de la falta de afecto y el abandono, hasta que nos inundan.

Fragmento: “*Encima del árbol redondo hay agua. Los ojos de la lechuza están llenos de agua.*”

- RUBIO, Antonio y PACHECO, Gabriel (il.). *El pollito en la Avellaneda*. Pontevedra: Kalandraka, 1991. (Negligencia emocional: no responder a señales de dolor.)

Observaciones: No se puede demorar la atención a una llamada de socorro.

Fragmento: “*Ande no se haga de rogar, que se me puede ahogar.*”

- CAVE, Kathryn y RIDDEL, Chris (il.). *Otra Cosa*. Barcelona: Elfos 2003. (Premio UNESCO 2003.) (Negligencia emocional: no responder a señales de sonrisa.)

Observaciones: Los intentos de *Otra Cosa* y de *Algo* por alcanzar la aceptación y la amistad de los demás ayudan a ponerse en el lugar del otro y descubrir que el rechazo puede herir.

Fragmento: “Eres diferente. No eres uno de los nuestros-. Otra Cosa se sentía triste, triste y pequeño, pequeño.”

- RAUCH, Andrea; DE FELIPE VILA, Luis G. (tr.). *El peor niño del mundo*. Valencia: Brosquil, 2003. (Negligencia emocional: no responder a señales conductuales).

Observaciones: La historia incide en uno de los posibles factores que favorecen el comportamiento agresivo en los niños: el ambiental. El protagonista parece que aprende interacciones violentas en sus relaciones familiares. Solo recibe de la madre mensajes desacreditadores ante las conductas provocadoras. El tratamiento de la resolución del conflicto mediante la desaparición del niño, engullido por las fauces de un monstruo ante la mirada insensible de la madre, convierte este texto en no recomendable para la infancia.

Fragmento: “¡Eres el peor niño del mundo! –le chillaba siempre.”

- SHANNON, David. *No, David*. León: Everest, 2001. (Negligencia emocional: no responder a señales conductuales).

Observaciones: El protagonista muestra una conducta violenta para llamar la atención del adulto, principal destinatario del libro, aunque no excluyente. Las intervenciones verbales maternas se limitan a la prohibición. No obstante, habría que buscar los motivos que subyacen en esa conducta infantil provocadora.

Fragmento: “¡No, David! ¡No, David! ¡No, David!...”

- BROWNE, Anthony. *Gorila*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. (Negligencia emocional: no responder a otras expresiones emocionales).

Observaciones: El álbum denuncia el maltrato que puede llegar a suponer la desatención paterna.

Fragmento: “Cuando Ana le preguntaba algo, él siempre le contestaba: -Ahora no, estoy ocupado. Tal vez mañana.”

3.1.2. Violencia sobre las cosas

- SILVA, Lorenzo y SABAT, Jordi (il.). *Laura y el corazón de las cosas*. Barcelona: Planeta-Destino, 2002 (Premio Destino Infantil – Apelles Mestres 2002-2003).

Observaciones: Laura siempre trató con cariño y con cuidado todo aquello que le rodeaba, porque fue capaz de ver las necesidades del otro desde pequeña.

Fragmento: “...sabía que las cosas tenían un corazón como la gente, y que echaban de menos el cariño y se sentían mal cuando estaban solas.”

3.1.3. Violencia sobre los animales

- COLE, Babette. *Mi amor*. Barcelona: Destino, 2001.

Observaciones: Denuncia la desatención del otro. Mensaje extrapolable a dos niveles: literalmente, critica el abandono desconsiderado de mascotas cuando estas dejan de cumplir la función para la que han sido adquiridas. Se trata de una manifestación más de violencia hacia los animales, considerados como objetos para la satisfacción de necesidades o carencias. En otro nivel, considerando el antropomorfismo como recurso literario, la voz del narrador reclama manifestaciones de atención, escucha, respeto y valoración.

Fragmento: “Ahora tienen un bebé, ya no me quieren.”

- GEHRMANN, Katja. *Perros de playa*. Vigo: Factoría K de Libros, 2006.

Observaciones: Perros vagabundos, abandonados al llegar las vacaciones por sus familias, en busca de alguien que les adopte.

Fragmento: “Yo no tenía ganas de hablar con nadie. Estaba muy triste porque me habían abandonando.”

3.1.4. Violencia sobre el medio ambiente

- SARAMAGO, José y CAETANO, Joao: *La flor más grande del mundo*. Madrid: Santillana, 2001.

Observaciones: Alegoría de un hipotético resurgimiento de la Naturaleza, a partir de las proezas sobrehumanas de un niño que, al final del camino, encuentra una flor sedienta y siente que su destino es salvarla.

Fragmento: “...decían que había salido de casa para hacer una cosa que era mucho mayor que su tamaño y que todos los tamaños”.

- SANTOS CANTERLA, Abel [et al.] *Un cuento para el futuro*. Sevilla: Kalandraka, 2006.

Observaciones: Manifestación infantil en torno a la tristeza de lo perdido en los devastadores incendios forestales y la esperanza por el resurgimiento de la vida.

Fragmento: “En nuestro pueblo había una sierra, una iglesia, un parque y muchas plazas.”

- *Nunca mais: A ollada da infancia*. Pontevedra, Kalandraka 2003.

Observaciones: Llamamiento de la infancia a la responsabilidad ecológica. Recopilación de creaciones verbales y plásticas infantiles en torno a las huellas del desastre del buque Prestige.

Fragmento: “Nunca máis, marea negra. Nunca máis, negrura do fuel. Nunca máis, aves mortas. Nunca máis, nunca máis...”

Nunca máis, costas manchadas. Nunca máis, eses barcos a navegar. Nunca máis, mar contaminado. Nunca máis, nunca máis... “

3.2. Libros que tratan las relaciones no violentas en distintos ámbitos

Ante las manifestaciones de violencia propias de la sociedad actual, parece necesario mostrar a la infancia modelos alternativos de relación con los demás

y con uno mismo que combatan el sentimiento de soledad. Esta inversión de perspectivas puede influir incluso en las relaciones en sentido amplio, como réplica a una tendencia cultural utilitaria, fundada en el predominio de lo económico: renunciar a la dominación y la explotación de los recursos humanos y naturales, porque se toma conciencia de que somos un elemento más del universo y que las otras criaturas son hermanos nuestros que necesitan ser respetados y apoyados ⁷.

3.2.1. Relación con otras personas y grupos

- ANDERSEN, H. Ch.; LUNA, Gonçal (ad.); OLIVARES, Javier (il.). *Lo que hace el abuelo, bien hecho está*. Barcelona: La Galera, 2001.

Observaciones: La base de la convivencia radica en el respeto mutuo de la pareja ⁸.

Fragmento: “*Pero el mejor tesoro que tenéis es que os queréis de verdad. Eso vale mucho más que todas las riquezas que yo tengo.*”

- WAECHTER, Philip. *Yo*. Salamanca: Lóguez, 2005.

Observaciones: Saber que siempre podemos contar con el apoyo de algún ser querido, incluso en los peores momentos, nos ayuda a sentirnos más seguros de nosotros mismos.

Fragmento: “*Pero aún así hay días en los que me siento terriblemente solo... y pequeño. Entonces, me pongo inmediatamente en camino... y corro... ¡hacia ti!*”

- BEREBROUCKX, Annemie. *Esther recupera a sus amigos*. Madrid: Luis Vives, 2003.

Observaciones: Pensar en los demás es una condición básica para alimentar la amistad.

Fragmento: “*Pero un día todos se fueron. Esto suele ocurrir cuando uno piensa sólo en sí mismo e ignora a los demás.*”

- RUIILLIER, Jérôme. *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud, 2005.

Observaciones: Contra la intolerancia y el racismo. A pesar de que las diferencias a veces sean incómodas, el otro necesita que seamos justos con él y nos pongamos en su lugar.

Fragmento: “*Es hora de entrar en la casa grande. ¡Pero cuadradito no puede entrar! No es redondo como la puerta. (...) Pues te tendremos que cortar las esquinas!*”

- RECORVITS, Helen y SWIATKOWSKA, Gabi. *Me llamo Yoon*. Barcelona: Juventud, 2003.

Observaciones: En el colegio donde la protagonista logra integrarse, se produce un acercamiento recíproco gracias a la paciencia de la maestra, a la confianza de los padres en las capacidades de su hija y a la superación por parte de la protagonista de la inseguridad y el rechazo iniciales que le producían las diferencias culturales. No en vano su nombre es Yoon, que significa *Sabiduría Resplandeciente*.

Fragmento: “*Quizá estaré bien aquí. Quizá lo diferente también es bueno.*”

- DURÁN, Teresa y MONSERRAT, Pep (il.). *Mila va al cole*. Barcelona: La Galera, 1999.

Observaciones: Los compañeros de Mila, la niña búlgara recién llegada al colegio, han descubierto que las diferencias idiomáticas que existen entre ellos no suponen un obstáculo para el entendimiento: se puede decir lo mismo con otras palabras.

Fragmento: “*Mila siente algo de miedo en este lugar, donde nadie habla como ella y donde ella no entiende a nadie*”.

- DE KEMMETER, Philippe. *El muro*. Barcelona: Editorial Entre Libros, 2004.

Observaciones: La inseguridad y preocupación que provoca la llegada de otras personas diferentes, pueden ser superadas si se adopta una actitud refle-

xiva y curiosa, que permita descubrir que hay otras formas de vivir interesantes y enriquecedoras. Lo que para unos resulta molesto, para otros puede ser atractivo y asombroso.

Fragmento: “*Decide entonces construir un muro entre las dos casas. Piensa: «!Así estaremos más tranquilos! Son tan diferentes de nosotros...!»*”

- MCBRATNEY, Sam y EACHUS, Jennifer (il.). *Lo siento* León: Everest, 2002. **Observaciones:** Humildad y diálogo como bases para la amistad.

Fragmento: “*Si mi amiga estuviera tan triste como yo, esto es lo que haría: vendría a decirme: «Lo siento».*”

- WOJTOWICZ, Jen y ADAMS, Steve (il.). *El jardín de Hugo*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2006.

Observaciones: Paradojas de la vida: tras la apariencia de personas desfavorecidas, puede haber una sensibilidad y espiritualidad excepcionales.

Fragmento: “*...cuando había luna llena le crecían flores por todo el cuerpo.*”

- KISS, Kathrin y URBERUAGA, Emilio (il.). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* Madrid: Kókinos, 2006.

Observaciones: Hay personas tímidas e inseguras que necesitan la ayuda de otras para integrarse en la sociedad.

Fragmento: “*Aunque con quien mejor se llevaba era con Paula, porque era quien le había encontrado y lo quería tanto que le adivinaba el pensamiento. Así que él apenas tenía que hablar.*”

3.2.2. Relación con el patrimonio natural

- BATTUT, Éric. *El secreto*. Madrid: Kókinos, 2005.

Observaciones: No somos dueños del patrimonio natural. Es un bien destinado a ser compartido.

Fragmento: “*¿Qué has escondido? –le pregunta la ardilla. –Es mi secreto, no lo diré jamás.*”

- PFISTER, Marcus. *El pez Arcoiris*. Barcelona : El Arca, 1995. (Christopher Award en 1992 y primer premio *Critici in Erba* en 1993.)

Observaciones: Presenciar la evolución del pez arco iris invita a revisar nuestras relaciones con los demás elementos de la naturaleza y a dejar de contemplar los bienes naturales como una fuente para satisfacer apetencias y como objeto de éxito.

Fragmento: “*Al final, el pez arco iris se quedó con una sola escama brillante. ¡Había regalado todas las demás! ¡Y se sentía feliz, más feliz que nunca!*”

- SILVERSTEIN, Shel. *El árbol generoso*. Venezuela: Litexsa, 1997.

Observaciones: Esta metáfora del amor paterno-filial y su entrega incondicional es extensible a la generosidad de la madre naturaleza hacia los hombres.

Fragmento: “*«...un viejo tocón es bueno para sentarse y descansar. Ven Niño, siéntate. Siéntate y descansa». Y él se sentó*”.

- LEAF, Munro. *Ferdinando el toro*. Salamanca: Lóguez, 1994.

Observaciones: Alegoría del pacifismo y de la no violencia.

Fragmento: “*Todas las provocaciones fueron inútiles. Él no estaba dispuesto a luchar ni a embestir como una fiera. Estaba sentado pacíficamente en medio de las flores.*”

3.2.3. Relación con la totalidad de nuestra personalidad

Las experiencias vividas por los protagonistas de algunos álbumes demuestran a los niños que debemos mirar de frente y aceptar responsablemente aquellas facetas de nuestra personalidad que nos da miedo reconocer.

- VOLTZ, Christian. *¡Yo no he sido!* Pontevedra: Kalandraka, 2003.

Observaciones: Todos tenemos una parte oscura en nuestro interior que reconocer para empezar a trabajar sobre ella.

Fragmento: “¿Que ya no hay arañas? No hay arañas... Pero... Pero... ¿Quién ha sido?”

- JERAM, Anita. *Inés del revés*. Madrid: Kókinos, 2003 (2ª ed.).

Observaciones: La actitud lúdica y paciente de una madre le permite interpretar lo que podría parecer una provocación infantil, como un simple juego, inocente y liberador.

Fragmento: “Cuando Inés se levantó aquella mañana se sentía del revés.”

- GOOSSENS, Philippe y ROBBERECHT, Thierry (il.). *Soy un dragón*. Zaragoza: Vicens Vives, 2003.

Observaciones: La impulsividad es uno de los conflictos de comunicación en niños pequeños. Aprender a reconocer cuándo aparecen los ataques de ira ayuda a ir dominándolos poco a poco, hasta alcanzar el autodomínio, signo de madurez. La intervención cariñosa y firme de los padres es decisiva.

Fragmento: “Y cuando mamá y papá me dan un gran achuchón, ya vuelvo a sentir sus manos en mis mejillas, y oigo muy bien sus palabras de consuelo. El dragón ha desaparecido.”

- ORAM, Hiawyn y KITAMURA, Satoshi. *Fernando furioso*. Venezuela: Ekaré, 2004. **Observaciones:** Hay que intentar evitar la espiral de violencia que genera la furia.

Fragmento: “... y el país, el pueblo, la calle y la casa de Fernando, su jardín y su cama quedaron convertidos en migajas en el espacio.”

- KESELMAN, Gabriela y NOVOA, Teresa (il.). *Pino se viste solo*. Zaragoza: Luís Vives, 2006.

Observaciones: Una madre que permite que su hijo desarrolle manifestaciones de autonomía, interviene en la construcción de su identidad favoreciendo su autoestima.

Fragmento: “*Trató de ayudar a Pino a quitarse el pijama. Pero Pino se escabulló. Salió disparado y exclamó: -¡Yo me visto solo!*”

- HEREDIA, María Fernanda. *Por si no te lo he dicho*. Madrid: Santillana, 2003. **Observaciones:** El instinto de supervivencia provoca los celos y las envidias en el seno familiar. El álbum contiene un catálogo de manifestaciones verbales sobre los sentimientos ambivalentes entre hermanos.

Fragmento: “... y que nadie se atreva a molestarte, porque tendrá que vérselas conmigo.”

- OLTEN, Manuela. *Niños valientes*. México: Abrapalabra - Serres, 2005. **Observaciones:** Aceptar las propias limitaciones y abandonar los tópicos puede ser el primer paso para el acercamiento entre ambos sexos.

Fragmento: “*Los niños valientes no temen a nada. Pero siempre puede haber alguien más valiente...*”

- SENDAK, Maurice. *Donde viven los monstruos*. Madrid: Santillana, 2000.

Observaciones: El uso saludable de la imaginación y la fantasía ayuda a superar la frustración y la ira.

Fragmento: “*Y Max el rey de todos los monstruos se sintió solo y quería estar donde alguien le quisiera más que a nadie.*”

- GREDER, Armin: *La isla*. Salamanca: Lóquez, 2003.

Observaciones: Este álbum provoca la búsqueda de las razones internas que nos llevan a proyectar la desconfianza y el miedo sobre el inmigrante.

Fragmento: “*No se puede esperar que, además, te tengas que preocupar del bienestar de los de fuera. Entonces cualquiera podría venir...!*”

- BROWNE, Anthony. *Willy el tímido*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

Observaciones: Más allá de los cambios formales, la esencia del individuo permanece.

Fragmento: “*Cuando alguien tropezaba con él siempre decía: «¡perdón!», aunque no fuera su culpa.*”

- RUBIO, Gabriela. *Las fotos de Sara*. Destino, 1999. (Premio Apelles Mestres 1999.)

Observaciones: Aceptar la propia imagen requiere un proceso de introspección que lleve a apreciar el valor de la individualidad de cada persona.

Fragmento: “*Mira a su alrededor e intenta encontrar a alguien a quien tomar como modelo, alguien a quien parecerse para pasar desapercibida.*”

- VELTHUIJS, Max. *Sapo es Sapo*. Caracas: Ekaré, 1997.

Observaciones: La superación del sentimiento de inferioridad parte del reconocimiento de las posibilidades y limitaciones propias.

Fragmento: “*No sé leer. No sé hacer una torta, no sé fabricar cosas. Y no puedo volar. Ustedes son todos mucho más inteligentes que yo.*”

- MCKEE David. *Elmer*. Madrid: Santillana, 1998.

Observaciones: Cada miembro de la comunidad tiene una función que desempeñar.

Fragmento: “*Y era Elmer el que hacía felices a los elefantes.*”

- MADDERN, Eric y HESS, Paul. *El rey con las orejas de caballo*. Blume. Barcelona: Blume, 2003.

Observaciones: Adaptación del cuento popular que advierte sobre el valor terapéutico de la verbalización de los conflictos internos.

Fragmento: “*Pero los secretos tienen algo que los hace muy especiales. Invitan a quien los guarda a contarlos, y cuando no es posible hacerlo, te corroen por dentro, revolviéndote la tripa y no te dejan en paz en ningún momento.*”

3.2.4. Relación con la bondad de la vida

- RODARI, Gianni; ALEMAGNA, Beatrice (il.); TERZI, Marinella (tr.). *Uno y siete* Madrid: SM, 2001.

Observaciones: Prevenir la guerra entre adultos educando desde la infancia en el mensaje de que por encima de las diferencias superficiales de color, de idioma, de hábitat, todos somos esencialmente iguales.

Fragmento: “... *pero eran el mismo niño y reían en la misma lengua.*”

- GUILLOPPÉ, Antoine y ALIBEU, Geraldine (il.). *¿Cuál es mi color?* Madrid, Anaya (Sopa de Libros), 2006.

Observaciones: Problema de la intolerancia y el racismo: la construcción de la identidad del niño árabe nacido en España se ve dificultada por expresiones de rechazo involuntarias entre quienes lo rodean. Los otros siempre resaltan las diferencias, en lugar de descubrir lo que les une.

Fragmento: “*Para los alumnos, soy su compañero árabe. Para los árabes, soy español.*”

- ERLICH, Bernardo. *El color de mi familia*. Bilbao: A fortiori, 2005.

Observaciones: La historia familiar de dos mellizos de distinto color es un símbolo de la hermandad entre razas.

Fragmento: “*Y nosotros, desde muy pequeños, aprendimos que el mundo es algo lleno de muchos colores.*”

- LEGNAZZI, Claudia. *Tuk es Tuk*. Méjico, Barcelona, Madrid: Ediciones del Eclipse - Albur - La Panoplia, 2005.

Observaciones: El deseo de propiciar la convivencia pacífica de grupos diferentes puede convertirse en un proyecto de vida.

Fragmento: *“Aquí nos vamos a quedar. Un pueblo podemos fundar para quienes lo quieran habitar.”*

- BROWNE, Anthony. *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Observaciones: La sonrisa y el amor bastan para iluminar una vida ⁹.

Fragmento: *“Mancha me levantó el ánimo. De camino a casa me fue platicando alegremente.”*

- URGERER, Tomi. *Los tres bandidos*. Sevilla: Kalandraka, 2007.

Observaciones: La compasión por los niños desvalidos es un sentimiento más poderoso que la violencia.

Fragmento: *“Y compraron un castillo enorme para que todos aquellos niños tuviesen un hogar.”*

3.3. Álbumes sobre competencias emocionales y sociales que facilitan la superación de dificultades afectivas y comunicativas

3.3.1. Conflictos emocionales y comunicacionales en niños pequeños

- McBRATNEY, Sam y JERAM, Anita (il.). *Todos sois mis favoritos*. Madrid: Kókinos, 2004.

Observaciones: El papel de unos padres que atienden a las señales de miedo a no ser aceptados o a no cubrir expectativas sobre ellos, favorece la autoestima de sus hijos. Ayudarles a superar complejos de inferioridad puede prevenir la agresividad y problemas de rivalidad.

Fragmento: *“«Quizás Papá Oso prefiere a los otros dos antes que a mí.»”*

- DÁLLANCÉ, Mireille. *iTe he visto!*. Barcelona Corimbo 2005.

Observaciones: El protagonista sufre un conflicto de comunicación fre-

cuenta en niños pequeños: la sumisión. No se atreve a contradecir las peticiones de los amigos. Un segundo mensaje apunta hacia la autoexigencia y la justicia. Todos los personajes asumen su parte de responsabilidad en la fechoría y prestan ayuda para reparar el mal que entre todos han provocado.

Fragmento: “«Dame un trocito y prometo no decirle nada a tu mamá».”

3.3.2. Superación de conflictos a través de una actitud positiva

- ANGUERA, Merce y PIEROLA, Mabel (il.). *Muy María*. Barcelona: La Galera, Círculo de Lectores, 2002. (Premio Hospital San Joan de Déu, 2002.)

Observaciones: Las voces de la mirada positiva de los pacientes padres intervienen en la construcción de la identidad de los niños, favoreciendo su autoestima.

Fragmento: “- Mamá, papá...¿Cómo soy en realidad?”

- BURNINGHAM, John. *Eduardo, el niño más terrible del mundo*. Vigo: Factoría K de Libros, 2006.

Observaciones: Sustituir una actitud indiscriminada e irreflexivamente recriminatoria por una mirada positiva puede mejorar en el otro su actitud: sentirse respetado y valorado es motivo suficiente para mostrar un comportamiento colaborador hacia los demás.

Fragmento: “*Algunas veces Eduardo le pegaba patadas a las cosas. «Eres un niño muy bruto, Eduardo, siempre andas dándole patadas a las cosas. Eres el niño más bruto del mundo».* Y Eduardo se volvía cada día más y más bruto.”

- ALCÁNTARA, Ricardo y CARRER, Chiara (il.). *El gallo Jacinto*. León: Everest, 2004.

Observaciones: Los problemas de convivencia cotidiana surgidos en una comunidad se pueden arreglar de manera pacífica.

Fragmento: “*En vista de ello, los animales se reunieron para discutir el caso*”.

- ALCÁNTARA, Ricardo y GUSTI (il.). *Perro y Gato*. Barcelona: La Galera, 1998.

Observaciones: La enemistad inicial de los protagonistas se desvanece ante el peligro común.

Fragmento: “*Estando tan unidos, no les asustaba la oscuridad.*”

3.3.2. Superación de conflictos a través de una actitud asertiva y proactiva

- DE PAOLA, Tomie. *Oliver Button es una nena*. León: Everest, 2005.

Observaciones: El protagonista no se deja tratar como un objeto, reclama su individualidad. La cuestión de sus gustos no es negociable: él nunca cede, aunque al principio no obtenga apoyo, ni siquiera comprensión por parte de los demás. Su perseverancia y seguridad en sí mismo provocan finalmente la aceptación de quienes le rodean.

Fragmento: “*A Oliver Button le llamaban nena. No le gustaba hacer las cosas que se supone deberían hacer los chicos.*”

- CHAPOUTON, Anne-Marie y CLAVERIE, Jean (il.). *Julián*. Salamanca: Lóguez, 1993.

Observaciones: El protagonista evoluciona desde una postura sumisa y manipulable a una toma de criterio propio.

Fragmento: “*Y los demás se han callado para escucharle.*”

- RAMOS, Mario. *Romeo y Julieta*. Corimbo..

Observaciones: La voz valorizadora del otro da confianza y ayuda a crecer. Julieta demuestra que existen otras opciones diferentes a responder sumisamente a la agresión.

Fragmento: “*Nunca se separan porque están muy bien juntos. Así de simple.*”

- McKEE, David. *Los conquistadores*. Madrid: Kókinos, 2004.

Observaciones: Existen otras opciones más constructivas que responder con violencia a la agresión.

Fragmento: *“El pequeño país sorprendió al General. No tenían ejército y no ofrecieron resistencia.”*

- Keselman, Gabriela y Ranucci, Claudia (il.). *¡Te lo he dicho 100 veces!* Barcelona: Destino, 2006. (XXVI Premio Destino Infantil Apelles Mestres.)

Observaciones: Catálogo de mensajes cariñosos pero firmes, de una madre hacia su hijo.

Fragmento: *“¡Léete las bandejas...Lávate las ovejas... Lávate las orejas!”*

4. Conclusiones

En el curso 2007-2008 comienza a impartirse en España la asignatura “Educación para la ciudadanía”, una materia polémica por los contenidos políticos y morales que puede incluir. Esta materia se impartirá a alumnos de tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, es decir, a los quince años de edad.

Frente a este tipo de enfoques, nuestra propuesta se centra en un aspecto que ningún tipo de educación en valores puede obviar: la violencia como fenómeno que es necesario afrontar para comprender y erradicar. Es esta una cuestión que, más allá de formar ciudadanos, pretende ayudar a formar seres humanos.

Además proponemos hacerlo a través de álbumes ilustrados, a los que se puede acceder desde edades muy tempranas. Maestros y maestras y, sobre todo, padres y madres pueden contar con este material para iniciar la formación moral de los niños y niñas en el momento en que esta es realmente necesaria e imprescindible y en el contexto, familiar, en que auténticamente debe comenzar. Este es nuestro pensamiento y al mismo se ajusta nuestra propuesta.

Notas

1. Discurso a la asamblea diocesana de Roma sobre el tema “Jesús es el Señor. Educar en la fe, en el seguimiento y en el testimonio”, 11 de junio de 2007, basílica de San Juan de Letrán. Traducción distribuida por la Santa Sede © Copyright 2007 - Libreria Editrice Vaticana. Puede consultarse en línea: <<http://www.msc-peru.org/matrimofam/3familia/famfe/emergEduFeBXVI.htm>>.

2. Véase SOLER, Julieta. *Detección y pautas de intervención en violencia en el alumnado*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2006.

3. Véase RICHARD, Alain J. *Pilares para una cultura de la no-violencia*. Madrid: PPC, 2006.

4. Véase BAUTISTA, José María / SAN JOSÉ, Ana Isabel. *Competencias emocionales y sociales para educar y prevenir*. Madrid: FERE-CECA, 2006.

5. *Encontramos cierto paralelismo con otras historias de niños que tuvieron que ser ocultados por la guerra como Elías (BRAMI, Élisabeth; JEUNET, Bernard. ¡Sálvate, Elías! Sevilla: Kalandraka, 2006) o Erika (ZEE VANDER, Ruth; INNOCENTI, Roberto (il.); MARTÍNEZ, Pilar y GONZÁLEZ Xosé M. (tr.): La historia de Erika. Pontevedra: Kalandraka, 2005).*

6. RAPAPORT <<http://www.ricochet-jeunes.org/parudet.asp?livrid=3554>> [consulta 15 de julio de 2007].

7. Recomendamos la lectura del libro ilustrado FUCHSHUBER, Annegert. *Toribio y el sombrero mágico*. Barcelona: Juventud, 1982, que ha sido descartado de nuestra selección por no presentar las características de un álbum. Su protagonista aspira a llevar una vida en armonía consigo mismo y con el entorno, rechazando las prioridades materialistas propias de la actualidad.)

8. Cfr. LOBATO, M. J.; HOSTER, B. *Cuentos de Andersen*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Fundación San Pablo Andalucía CEU, 2006 (formato cederrón).

9. Para ampliar este tema, pueden consultarse los estudios de RUIZ CAMPOS, Alberto Manuel sobre la función de la ilustración en el álbum ilustrado, cuyas referencias se encuentran en Internet, y LOBATO SUERO, María José. Análisis del contenido de álbumes ilustrados para una educación en la no violencia, en AZAUSTRE, Carmen (Dir.). *Escuela Abierta*, vol. 10. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Fundación San Pablo Andalucía CEU, 2007.

EL VALOR DE LA ILUSTRACIÓN EN ÁLBUMES PARA UNA EDUCACIÓN EN LA NO VIOLENCIA

María José Lobato Suero



RESUMEN:

Se realiza una reflexión sobre una selección de los álbumes tratados en el artículo “*Selección temática de álbumes ilustrados para una educación en la no violencia*”¹. Se analiza el contenido de las ilustraciones desde el concepto de la imagen como comunicadora, complemento y referente del texto, y eventualmente con significado autónomo. Se revela la relevancia del conocimiento del código plástico y la cultura visual, y la importancia de su adquisición para los mediadores.

Palabras clave: Álbum ilustrado, literatura infantil, educación en valores, ilustración, lectura de imagen, retórica visual, simbología.

ABSTRACT:

A reflection is carried out on a selection of the albums discussed in the article “*Thematic selection of illustrated albums for education in non violence*”. The content of the illustrations is analysed from the concept of the image as being communicative, complement and reference of the text, and eventually with an autonomous meaning. The relevance of knowledge of the plastic code and the visual code is unveiled as well as the importance of its acquisition for mediators

Keywords: Illustrated album, infant literature, education in values, illustration, image reading, visual rhetoric, symbolism.

Correspondencia con la autora: Dpto.: de Ciencias Humanas. CES Cardenal Spínola CEU. Campos Universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Tel.: 954 48 80 00. Correo electrónico: mlobato@ceuandalucia.com
Original recibido: enero 2007. Original aceptado: junio 2007.

I. Estado de la cuestión

La omnipresencia de lo visual e icónico en nuestra sociedad actual invita a revisar la influencia que tienen los primeros imaginarios en la construcción del criterio artístico, la estética o el gusto en general desde la etapa infantil.

*“El libro-álbum, en medio de un ambiente complejo, se convierte en una isla imaginaria”*². Esta frase de Leo Lionni se corresponde con el concepto de álbum como solaz y refugio. Sin abandonar esta metáfora, podemos considerar que en el perímetro de esta isla se han construido muchos puentes por los que se llega a territorios que merece la pena explorar.

Hemos observado que en el libro ilustrado tradicional las imágenes aparecen como complemento del texto, dándose el caso de que la combinación entre ambos tenía carácter redundante. Las nuevas tendencias literarias ofrecen ediciones en las que texto e imagen se alían en simbiosis expresiva de manera que la ilustración añade significado a la historia aportando elementos importantes a nivel cultural que no aparecen en lo escrito; o bien texto e imagen se reparten la tarea de contar y se mantienen a salvo de los peligros de la redundancia³.

En estos momentos la lectura de álbumes supone la entrada en un espacio donde, más que la evasión de una realidad, se exponen temas de gran carga expresiva y con trascendencia, adheridos a formas no canónicas de la literatura en cuanto a la estructura tradicional. Las secuencias visuales anexas o paralelas se unen así al desarrollo central creando estructuras novedosas que dan lugar a un arte multimodal, en el que se trasgreden los esquemas de integración de la dimensión espacial de la composición y la dimensión temporal del ritmo narrativo en el álbum. *Mundos polifónicos* es el término que en literatura se ha usado para denominarlo. Trasladando esta idea a la estructura de las ilustraciones ¿tendríamos que hablar quizás de *polifonía visual*? De cualquier forma este tipo de álbumes se convierten en lugares en los que el lector puede investigar, hacer hipótesis, recrearse, etc.

Los ilustradores construyen poco a poco el imaginario más inmediato para niños y niñas que empiezan a conocer el mundo de la representación del color y de la forma a través de las ilustraciones que son las ventanas que se abren a la fantasía. Los adultos las desmenuzamos con ojo crítico, pero ellos la contemplan *tal cual son*.

“El trabajo del ilustrador es el de un mediador. Se las tiene que ingeniar para encontrar elementos justificables que concilien su mundo visual particular con el escrito que tiene en las manos evitando cualquier tipo de redundancia. De este modo, el choque poético que se establece entre una imagen y la palabra, es lo que llamamos ilustración” (Pablo Amargo en Primeras noticias. Revista de literatura, N° 208 de 2005, Págs. 35-37).

El deseo de editor, escritor e ilustrador es proyectar al lector más allá del puro placer de leer o contemplar, con la intención de ayudar a construir criterios de apreciación y valoración de la realidad y la fantasía que comenzarán en la etapa infantil⁴. Desde el punto de partida de estas dos ideas básicas y tomando como muestra algunos de los álbumes seleccionados del total de 66 que aparecen en el artículo *“Selección temática de álbumes ilustrados para una educación en la no violencia”*⁵, comprobamos que el público dispone de ediciones que tienen valores culturales añadidos al cuerpo básico de la obra, que convierten estas obras en recurso didáctico para el uso de la imagen como elemento comunicacional y de culturización. El aprovechamiento adecuado de este material supone un reto para el mediador adulto, que debe aprender a utilizarlos en toda su extensión:

*“Solo a partir del conocimiento de los mecanismos que intervienen en la fabricación de la imagen como transmisora de contenido podremos tener una visión crítica y completa de la misma...”*⁶.

Por ello ofrecemos en el siguiente epígrafe un acercamiento al contenido de los álbumes más significativos desde el punto de vista de la retórica visual. Suponemos que estas breves aportaciones en torno al funcionamiento del lenguaje plástico en el álbum pueden servir de orientación al docente, bibliotecario o padre que desee potenciar en los niños una lectura más allá de lo evidente.

Nuestro trabajo parte del estudio de las ilustraciones que actualmente se construyen -como otra obra de arte más- basándose en unos códigos similares. A continuación se exponen los aspectos generales del análisis que hemos realizado sobre las imágenes de las obras seleccionadas. Básicamente, los aspectos

en los que hemos profundizado son los siguientes:

- La influencia del lenguaje visual en el ritmo narrativo, ya que sus elementos (línea, color, textura...) determinan el resultado final que llega al lector.
- El valor de la imagen como un vehículo de expresión y de transmisión de sentimientos y sensaciones: evocando, corroborando o contradiciendo al texto.
- La existencia de figuras literarias que han sido absorbidas por la cultura de la imagen -retórica visual⁷ - y tienen su reflejo en las ilustraciones: figuras de adjunción (similitud, acumulación, oposición, etc.), figuras de sustitución (sinécdoque, hipérbole, metonimia, metáfora, prosopopeya, etc.) y figuras de intercambio (préstamo, hipérbaton...).
- La presencia de los préstamos de la pintura y el arte dirigidos principalmente al lector adulto con la inclusión de obras artísticas que aparecen con muy distinto grado de intervención en el marco total de la ilustración: reproducidas, reelaboradas, más o menos sugeridas o como personajes de pleno derecho dentro del álbum.

3. Selección de ejemplares comentados

3.1. Álbumes que reflejan modos de expresión de la violencia



HAUSFATER-Dourieb, Rachel y LATYK. Olivier. *El niño estrella*. Zaragoza: Luis Vives, 2003.

Retórica visual: La estrella, *metonimia* del pueblo judío se encuentra presente en todo momento en el relato.

Comentarios: Este álbum está cargado de figuras retóricas que se van desgranando a lo largo del texto y que ocultan la dureza de holocausto nazi, principalmente en relación con los niños. Rojo y negro, colores que acompañan a la máxima negatividad, definen las formas más duras e impersonales de los soldados y el dictador, cuyo tamaño sobrepasa lo humano; así como múltiples indicios de la tortura: la nube

negra con ojo de luna y boca que engulle a Oliver, las mazas de las sombras de los soldados, etc. “*Cazadores de estrellas, El niño estrella replegó sus puntas, dulces estrellas ascendían hacia la noche*” aparece como la terrible *metáfora* de los hornos de incineración que se muestra en un paisaje invernal. Al final, como si nada hubiera pasado, se repite la idea de ciclo con la vuelta al paisaje y al juego plácido, propio de los niños de su edad.

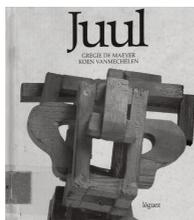


HOLZWARTH, Werner y ERLBRUCH, Wolf. *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Madrid: Santillana, 2005.

Retórica visual: El álbum repite visual y literariamente un “patrón discursivo” clásico en la literatura infantil.

Comentarios: Muchos álbumes ilustrados se empiezan a disfrutar desde las páginas de guarda. En esta secuencia se nos adelanta a modo de síntesis la evolución del carácter del topo. La dirección de izquierda a derecha (la misma que usamos en nuestra lectura) enfatiza la postura decidida del topo por esclarecer los hechos misteriosos y nos invita a descubrir hacia dónde se dirige, pasando la página y siguiendo sus pasos. Así las páginas de guarda resumen de forma paralela los hechos que acontecen dentro del libro: vemos al topo saliendo de su agujero, sorprendido, confundido, enfadado, pensativo y analizando la información que recoge, decidido y feliz por ese pequeño “ojo por ojo” que pasa casi desapercibido para su receptor, porque ahora es el perro quien no entiende las razones que el topo tiene para hacerlo.

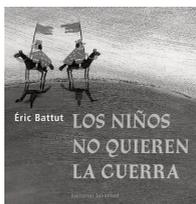
En la estructura general, la dualidad de la página apoya el ritmo de pregunta y respuesta, que tanto favorece la fijación del esquema dialógico como base para la iniciación al uso lúdico del código escrito: *repitiéndose la* la estructura de la ilustración a nivel literario y plástico ⁸.



DE MAEYER, Gregie y VANMECHELEN, Koen (il.) *Juil*. Salamanca: Lóguez, 1996.

Retórica visual: *Elipsis* visual continuada por supresión de elementos que se *metaforiza* en el cuerpo de Juil.

Comentarios: La crudeza del tema de la mutilación (*metáfora* de la renuncia a lo que nos constituye) se expresa de forma *simbólica* en Juul. De manera insospechada el lector se sobrecoge con el ritmo desasosegador del paulatino desprendimiento que la construcción de madera que representa visualmente a Juul, hace de su yo, en respuesta a los insultos de los demás. Cada imagen contiene elípticamente el resto del cuerpo del que se despoja y que suponemos reconstruirá, reescribirá a partir del momento que Nora le pone el lápiz en la boca.



BATTUT, Eric. *Los niños no quieren la guerra*. Barcelona: Juventud, 2001.

Retórica visual: La idea formal de *oposición* aparece desde la cubierta en la que los reyes se dan la espalda en una imagen simétrica.

Comentarios: Nadie puede comprender porqué se inicia un conflicto entre dos si la agresión la reciben de un tercero. La importancia del relato radica en que la oposición a la intervención, la idea de paz surge de las propias bases y no de los mandatarios. La plácida primera ilustración nos ofrece pueblos y gentes que se miran de frente con un horizonte en calma; el mismo horizonte que empieza a ondularse el día en que el suelo se pone rojo cuando atardece. Los reyes ya no se miran de frente con confianza, sino que se enfrentan al sentir que son motivo de mofa. A partir de aquí el bando azul y el bando rojo ya no están dispuestos a seguir mezclándose, sus vidas discurren en paralelo, sin rozarse, como los túneles que construyen. Los niños, sin embargo, se convertirán en los principales artífices de la paz que los mayores no supieron conservar



ELZBIETA. *Flon-Flon y Musina*. Madrid: SM, 1999.

Retórica visual: En la ilustración central del relato encontramos un *préstamo* de “*La guerra*”, pintado por Henry Rousseau en 1984, cuadro que lleva por subtítulo “*Pasa rauda horrorizando a la gente y por todos los lados deja tras de si desesperación, lágrimas y destrucción*”⁹. Este mismo cuadro fue utilizado años después por Picasso para *El Guernica*



"La guerra" de Henry Rousseau (El Aduanero)



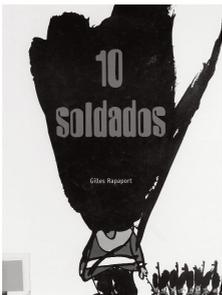
"El Guernica" de Pablo Ruiz Picasso



Comentarios: “Michael Green (Universidad de Londres) conservador de la exposición Selvas en París de la Tate Modern en 2005, dice de este cuadro, relacionado con la invasión de Prusia y la represión de la Comuna de París: -Es imposible mirar este jinete del Apocalipsis sin pensar en el Guernica, realizado 43 años después-¹⁰”.

La guerra se convierte en una ridícula *fiera* (un conejo) en una extensa prosopopeya en la que se le atribuyen capacidades o “incapacidades” humanas como: “no escuchaba a nadie. La oían ir y venir. Hacía mucho ruido. Encendía unos fuegos inmensos. Destrozaba todo”. (Pág. 16). Con solo nombrar la guerra, toda imagen queda encerrada en el recuadro de una ventana, al igual que las libertades de los niños que quedan cercenadas.

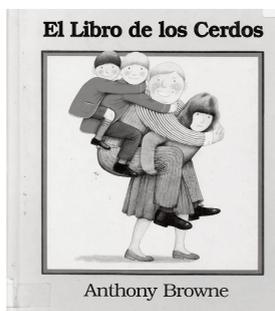
RAPAPORT, Gilles. *10 soldados*. Zaragoza: Luis Vives, 2003.



Retórica visual: La exhibición de colores en la naturaleza evoca la máxima señal de alerta. Los tonos rojo y negro para el pájaro y amarillo y negro para la reina expresan su peligrosidad apoyándose en la *simbología del color* y sus valores emotivos.

Comentarios: Un ratón huye despavorido y busca protección en el rincón de la página “bajo” la tipografía de los 10 soldados. Éstos van a luchar propulsados por una reina que

extiende su poder a través de la arenga “¡luchad hasta morir!”. La absurda propuesta de la guerra se vuelve aún más, si cabe, al personalizarse en este torpe batallón que va poco a poco ocultándose y desapareciendo. Entre los avergonzados trazos recordamos a Tapiés, por el uso de los fondos claros y la profusión de negros y rojos, que -unidos a la carácter *expresionista* de la pincelada- coadyuvan a crear un clima violento, inexplicable y a la vez cómico. Las expresivas ilustraciones parecen querer esconder el horror de la verdad de las muertes inútiles, casi burlescas, de personas anónimas.



BROWNE, Anthony. *El libro de los cerdos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Retórica visual¹¹: La *elipsis* a doble página sobre la madre pone de manifiesto la ruptura con la situación, sirviendo de punto de inflexión al desarrollo del álbum.

Comentarios: Las relaciones familiares actuales se ven ejemplificadas en esta otra creación de Browne: ¿Por qué si son una familia se presentan todos fuera? “*En la casa estaba su esposa*”. Ella pertenece a su marido, un padre demasiado “*ocupado por sus asuntos*”. La mujer sin rostro, expresión, ni nombre, representa el doble papel de mujer trabajadora y ama de casa, que sin hablar hace sus labores en habitaciones de color sepia en las que se percibe el cansancio en la atmósfera. Mientras, marido, hijos (niños indisciplinados, exigentes que tiranizan a los mayores), hasta las caras en el periódico, la llaman a gritos para que prepare el desayuno. Un entorno en el que todo se vuelve cada vez más “*porcino*”.

La alusión a la Pintura se hace en este caso con una obra fetiche: *Caballero sonriente* de Franz Hals¹², por el uso continuado en la producción de Browne. Resulta muy interesante, divertida e irónica la transformación decorativa del entorno en la parte central del álbum, en la que hasta el papel pintado va adquiriendo la marca de la degradación de los roles familiares (que a nadie pasa desapercibida). El cuadro sobre la chimenea en el que se suprime la figura femenina es otra muestra de *préstamo pictórico*, ya que se refiere a *Mr. and Mrs. Andrews* de Thomas Gainsborough (1727 – 1788) pintado en 1750. En él se simboliza la marcha de la madre que por fin dice lo que piensa. En la última parte aparece

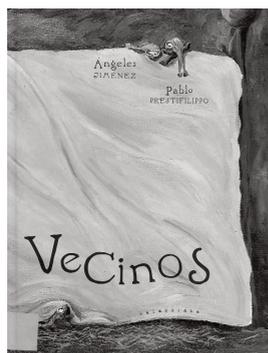


Mr. and Mrs. Andrews de Thomas Gainsborough



por primera vez su rostro porque empieza a ser considerada a partir del ajuste de papeles de cada uno en el entorno familiar.

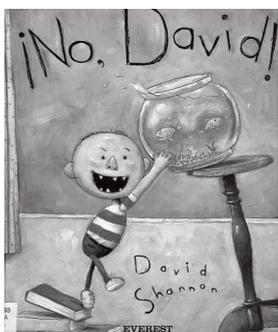
JIMÉNEZ, María Ángeles y PRESTIFILIPPO, Pablo (il.). *Vecinos*. Pontevedra: Kalandraka, 2002.



Retórica visual: Las imágenes con los más variados puntos de vista: picados, contrapicados, etc. nos muestran paisajes *hiperbólicos* con visiones aceleradas de espacios interiores que necesitan ser escudriñados para ser comprendidos.

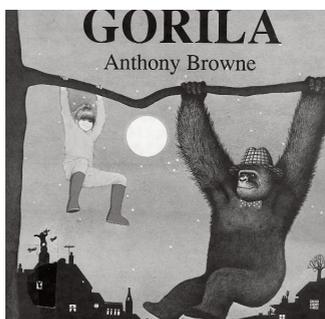
Comentarios: Álbum con ilustraciones de colores tenebrosos que nos transmite la sensación de estar llegando tarde a algo. Las variaciones tipográficas, los juegos de luces nos indican la dirección a seguir, las ráfagas de las pinceladas dan premura a la carrera de los topos por salvar... ¿algo propio? Los picados y contrapicados se suceden como el agua que corre, como en el rápido lenguaje cinematográfico. Contando de dos en dos hasta llegar a ser treinta, los animales en grupo se hacen más fuertes y logran llegar a la copa del árbol. Lo que en principio es un objetivo común por beneficio propio puede convertirse en respuesta a una necesidad ajena que vamos descubriendo a través de sombrías ilustraciones de difícil pero interesante análisis. Llegamos...

SHANNON, David. *No, David*. León: Everest, 2001.



Retórica visual: Acumulación de escenas en las que la madre corrige el comportamiento desobediente del niño. La propuesta hacia el lector podría retarle a imaginar el contenido que aparece en *elipsis*.

Comentarios: Abordar los conflictos con paciencia, hace que los niños mejoren su comportamiento. El lector solo lee y ve las imágenes de acciones negativas del niño. Pero tenemos la oportunidad de añadir la parte del guión que no está escrita: todo lo que se supone que ocurre entre cada reprimenda de la madre. Se ofrece así el reto de una lectura alternativa personal: texto e ilustración pueden ser superados por la imaginación del lector (mediador) al rellenar los intervalos de la *elipsis* en un proceso de inferencia. El niño hipotéticamente podría corregir su comportamiento: el que desarrollaría cuando, por indicación de su madre, dejara de hacer lo que no está bien. David solo hace cosas que todos los niños hacen y podría ser el ilustrador el que imprimiera la terrible expresión a un niño como todos los niños.



BROWNE, Anthony. *Gorila*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Retórica visual ¹³: De nuevo el autor hace un guión al lector retándole a encontrar el *paralelismo artístico* dentro de sus ilustraciones.

Comentarios: ¿Puede un niño sufrir carencias en un entorno en el que tiene las necesidades básicas cubiertas? Browne nos presenta a Ana en un recuadrado pequeño, nos dice lo que le gusta. Esta niña inicia el día en la cocina de su casa: el padre forma parte de un ambiente bien estructurado y dotado, pero frío: en blanco, azul y negro y falto de comunicación. En estos entornos hay excesiva preocupación por lo laboral y los niños pasan horas solos en casa viendo la televisión como única forma de *¿comunicación?* La televisión rellena espacios oscuros en los que en forma de oasis los niños se refugian, encontrando los colores de su vida gris y ahuyentando los fantasmas de la soledad. Cuando niña y gorila se dirigen a la calle les vela el cuadro

de James Whistler (1834-1903) *La madre del artista* pintado en 1871 (Museo de Orsay, París), que de alguna forma parece darles el beneplácito de la figura materna (puede que muchos niños lo reconozcan en el film de Rowan Atkinson: *Mr. Bean*). Otros préstamos son:

- Un simio vestido como un guerrillero, con gorra, puro y fusil (¿es un cartel de búsqueda de Ché Guevara, fumando su puro que la observa como vuelve satisfecha por haber pasado la tarde de libertad y alegría?), pág. 23.
- La Gioconda cuando Ana sube las escaleras (pág. 7) que sin embargo no aparece en la página 27, cuando la niña las baja a toda prisa (aunque el ángulo tomado podría ser distinto)

No sabemos si la niña vive un sueño o bien son hechos reales, pero a la maña-



Guerrillero en un cartel. Pág. 23



Monalisa-gorila Pág. 7



La madre del artista de James Whistler



Detalle en la página 12

na siguiente (día de su cumpleaños) las paredes han vuelto a recuperar su color. En una ilustración presidida por un dibujo infantil de un padre agarrado de la mano de una niña, ambos visten de rojo. Otro guiño al espectador: el padre lleva un plátano en el bolsillo y ahora viste vaqueros.

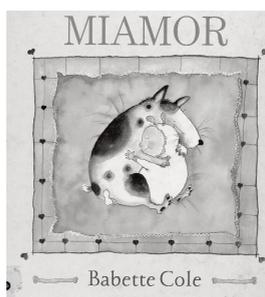


SILVA, LORENZO y SABAT, JORDI. *Laura y el corazón de las cosas*. Barcelona: Planeta-Destino, 2002.

Retórica visual: Encontramos en las dos últimas páginas un *préstamo* homenaje involuntario? a lela Mari en “*El globito rojo*”¹⁴, cuando el corazón que vuela y va más allá se metamorfosea en mariposa.

Comentarios: El cariño mal entendido se convierte en egoísmo. Desde una posición acaparadora se acumulan bienes que solo se usan o guardan para uno mismo. Pero los juguetes dejan de entrar en los baúles y empiezan a salir de ellos, de las jaulas, se cortan los hilos que los atan a los móviles y les dan libertad para caer dentro de las chimeneas (con unos lazos que recuerdan las cruces de la *Cruz Roja*). Las cosas se sienten tristes en las manos de los que no las valoran ni las necesitan. El argumento supone una metáfora de la generosidad. Desde las páginas de guarda podemos realizar el resumen de este álbum: en primer lugar las estanterías repletas de juguetes que luego en las páginas finales se vacían. El tratamiento intencionadamente envejecido y desgastado de la ilustración, el uso de colores modulados nos retrotrae a tiempos pasados. Las líneas de contorno en ocre dorado dan un sello especial a las formas que recorren.

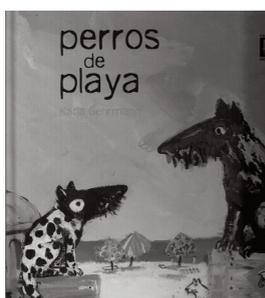
COLE, Babette. *Mi amor*. Barcelona: Destino, 2001.



Retórica visual: La construcción de B. Cole se basa en unas simpáticas *paradojas*. Texto e imagen contrapuestos conviven en la descripción del abandono del animal con la llegada del niño.

Comentarios: El juego de *ironía* nos divierte a cada golpe de hoja en que presenciamos como *Miamor* pretende recuperar la atención de sus dueños.

Las situaciones que se describen se *sitúan en alternancia*: Mientras que en la página de la izquierda aparece la situación de partida, la propuesta de *Miamor* a sus amos (reclamo de atención, acción con buena voluntad, etc.), en la página de la derecha se ve defraudado describiéndose el desengaño en tono *irónico*. El uso del color (frío o cálido) nos ayuda a comprender los sentimientos volcados en la imagen. La ilustración en este caso va más allá del significado del texto.



GEHRMANN, Katja. *Perros de playa*. Vigo: Factoría K de Libros, 2006.

Retórica visual: La división de la página en cuatro secciones (al estilo del cómic) y la *sinécdoque* en blanco y negro, alude a las hipotéticas situaciones que imagina el protagonista, produciéndose una *simultaneidad espacio-temporal*.

Comentarios: El no pensar en los demás se extrapola a las relaciones con los animales cuando son abandonados a su suerte y con desconcierto deben afrontar una nueva forma de vida que pueden no llegar a soportar. En este caso, la razón del abandono es otra de las principales por la que los perros y otras mascotas sufren la mayoría de las veces destinos crueles. Las hipótesis de adopción se ven reflejadas en oníricas ilustraciones acromáticas que describen los supuestos en que sería acogido por humanos traspasando las coordenadas espacio-temporales. Se representa a los perros como seres que no buscan nueva vida en la que ser felices sino también útiles. Las ilustraciones de trazos vigorosos y colores básicos quieren acercarnos a la inmediatez y fugacidad de la vida en la calle.



SARAMAGO, José y CAETANO, João: *La flor más grande del mundo*. Madrid: Santillana, 2001.

Retórica visual: Toda la historia se convierte en una gran metáfora sobre la salvación del mundo gracias a la heroicidad del niño.

Comentarios: El álbum comienza con un *zoom* a Saramago en su escritorio. La técnica mezcla pintura,

escritura a mano, collage de elementos extraídos del gremio de la sastrería, etc. que se manejan de forma virtuosa. En el desarrollo del libro, el relato visual se realiza con imágenes de sangrado irregular apareciendo en la misma página escritor y niño protagonista, obligando al lector a que escudriñe arriba, abajo, izquierda y derecha para comprender todo, e iniciándolo en estrategias de lectura más allá del formato tradicional. El viaje amplía y desdobra tiempo y espacio del texto, materializándolo en oníricos paisajes en los que la representación de la posible realidad se mezcla con objetos pegados, hojas secas, trozos de tela y papel, metros de costura, etc.

El escritor se encuentra entre personajillos (hadas madrinas, gnomos saltarines, algún mandarín) y figuras extraídas de un pormenor de Arte Namban Japonés, “*biombo atribuido a Kano Domi de la Escuela de Kano que evoca la pre-*



Página 12 (ver ángulo inferior derecho)



Detalle en el ángulo inferior derecho Pág. 12



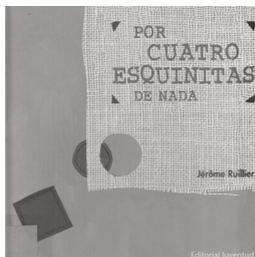
Biombo (pormenor) Museo Nacional de Arte Antigo, Lisboa

sencia de los portugueses en Japón en los siglos XVI y XVII” ¹⁵.

En palabras del ilustrador, “*estos elementos...refuerzan ciertas ideas fuertes del libro: una viaje de un niño persiguiendo una causa, un himno a la libertad y al altruismo, un ejemplo de universalidad y de humanismo*”¹⁶.

El niño con su juego feliz, casi imprudente, asume una empresa heroica¹⁷, casi imposible para su edad y da ejemplo de cómo ir al encuentro de los que necesitan ayuda, salvando al mundo (simbolizado por la flor cuyos pétalos están realizados con trozos de mapas). La empresa no era importante porque se tratara

de salvar una flor, era decisivo que necesitara su ayuda y que el niño fuera sin pensarlo dos veces.

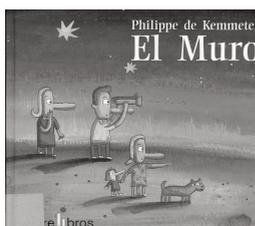


3.2. Libros que tratan las relaciones no violentas en distintos ámbitos

RUILLIER, Jérôme. *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud, 2005.

Retórica visual: La sustitución (*sinécdoque*) convierte este álbum en un *pequeño poema visual*.

Comentarios: Los marginados se encuentran representados por la figura geométrica cuadrada que no puede acceder al recinto reservado a las redondas, debido a su forma. Con una visión sintética y encantadora esta simple y preciosa *metáfora* ejemplifica como deben realizarse los cambios necesarios para la inclusión de los que son distintos en nuestra sociedad. En cierto modo el tratamiento con punto de vista alto, tan peculiar, nos recuerda a la *síntesis* llevada a cabo en *Pequeño azul, pequeño amarillo*¹⁸.



DE KEMMETER, Philippe De. *El muro*. Barcelona: Editorial Entre Libros, 2004.

Retórica visual: Todo el álbum está basado en la idea de *paradoja* como aproximación de términos opuestos e

irreconciliables.

Comentarios: En una pequeña historia de enfrentamientos entre cómicos personajes como éstos podemos encontrar sabias reflexiones. El álbum se estructura en tres partes bien diferenciadas. El muro, casi como un elemento de *sinécdoque*, sirvió en un principio de manera simbólica para separarlos aunque después se convierte en la base de la futura unión de las dos familias, el germen de un proyecto juntos.

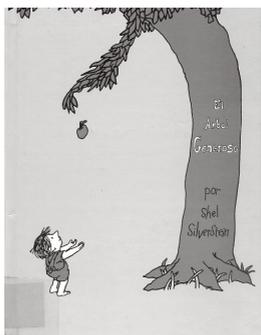


BATTUT, Éric. *El secreto*. Madrid: Kókinos, 2005.

Retórica visual: “*Tengo un secreto y nadie lo sabrá jamás*”. El álbum desarrolla la idea de que lo oculto, lo

que falta, por ello se hace más evidente (*elipsis*).

Comentarios: El interés por esconder algo puede volverse directamente proporcional a la *acumulación* de la verdad que se hace cada vez más grande y más imposible de ocultar. Cada vez que el ratón contesta “es *mi secreto*” el formato de fuente es de la tonalidad del animal que le dirige la pregunta (*variaciones tipográficas significativas*). Este juego va dirigido al público más pequeño y al aprendizaje del color.



SILVERSTEIN, Shel. *El árbol generoso*. Venezuela: Litexsa, 1997.

Retórica visual: La entrega material del árbol se presenta como *metáfora* visual continuada (*alegoría*) del amor y entrega incondicionales hasta el límite, produciéndose de manera simultánea una personificación (*prosopopeya*) del árbol.

Comentarios: La simplicidad y economía de recursos plásticos de las imágenes ofrecen, sin embargo, al lector la máxima información con el mínimo despliegue de artificios. El color solo se manifiesta en la cubierta, dejando todo el poder a la desnudez del trazo, la fuerza de la palabra y la crudeza de la relación.



LEAF, Munro: *Ferdinando el toro*. Salamanca: Lóquez, 1994.

Retórica visual: *Paradójico* planteamiento en el que el toro, animal relacionado con la lucha en su concepción más cruda se usa como *símbolo* de paz y equilibrio con el entorno.

Comentarios: Delicada apología de los detractores de la fiesta nacional. El tratamiento de la imagen resulta fresco aunque poco usado actualmente (fue escrito en 1936). Las ilustraciones, realizadas a ceras, con carácter dibujístico, podrían recordar a la estética de Picasso ¹⁹.

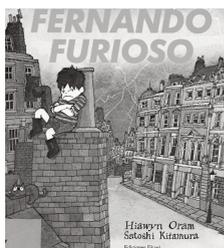


VOLTZ, Christian. *¡Yo no he sido!* Pontevedra: Kalandraka, 2003.

Retórica visual: La *aliteración* de la construcción del álbum impone un ritmo visual en el que mientras más pequeño es el animal, más crece nuestra intriga.

Comentarios: El ilustrador de *¡Todavía nada!* elabora sus obras como collages en los que los materiales están extraídos de cualquier vertedero de chatarra. Sus simpáticos personajes están compuestos de chapas, alambres o maderas y adquieren movimiento al adherirse a cartones, arena o papel craft de embalar.

Una cadena de acontecimientos que nosotros mismos hemos provocado puede dar la vuelta al mundo y afectarnos iniciando un nuevo ciclo. De forma inversa al desarrollo de la película “*Cadena de favores*”²⁰, los efectos negativos se vuelven contra quien los inicia. La representación de los hechos fragmentados como en un puzzle solo se completa con la última pieza o la primera, en este caso; porque el eslabón que se parte, el más débil, puede precipitar nuestro futuro, haciéndolo incierto o abandonándonos a un final imprevisto. Total, por una colilla, por una barbacoa, ... “*por una araña*”... La desaparición del animal más pequeño desata los acontecimientos. Podríamos decir que en este caso comenzamos con la falta de respeto hacia el patrimonio natural que llega a desencadenar una marea de relaciones irrespetuosas con los demás en las que todos se auto-eximen de su culpa. La penúltima página es un resumen de la historia de *nunca acabar*. ¿Habrà comprendido la lección el primer eslabón de la cadena, el que provoca el efecto dominó? Seguro que los niños sí lo harán.



ORAM, Hiawyn y KITAMURA, Satoshi. *Fernando furioso*. Venezuela: Ekaré, 2004.

Retórica visual: El *préstamo* sutil se debe a que el álbum está basado en una obra de la literatura clásica *Roland Furieux* (su *hipertexto*), que toma forma en el relato del mal comportamiento de un niño con afán destructor.

Comentarios: Este álbum, primer libro ilustrado de Satoshi Kitamura, de aparente simpleza recibe en 1983 el Mother Goose Award (Premio de la Madre

Oca)²¹.

Hiawyn Oram, realiza estudios universitarios de drama y puede que por esa razón nos ofrezca este interesante álbum. “La historia que nos relata tiene mucho que ver con la ópera *Orlando Furioso* de Ludovico Ariosto, cuento fantástico, por el grado de locura de sus muchos personajes, profusión de relaciones imposibles, guerras absurdas y hechos delirantes”²².

En el álbum el argumento, aunque adaptado, guarda la esencia de la obra clásica: La violencia desatada sin una razón justificada: “En la primera parte, -La locura de Orlando-, se narra la historia de una locura descomunal. Orlando aparece como héroe y como perdedor... pierde la razón y, enfurecido, siembra la destrucción por donde pasa. En la segunda parte, -El viaje a la luna-, se relata la búsqueda de la razón de Orlando que realiza Astolfo, su mejor amigo. Astolfo, caballero inglés, llega hasta la luna a lomos de su caballo alado. Allí encuentra a San Juan Evangelista que le muestra el lugar donde se acumulan todas las cosas que se pierden en la tierra- los suspiros de los amantes, las adulaciones, el tiempo ocioso, los deseos frustrados, la hermosura juvenil...-Allí está, dentro de una botella, la razón perdida de Orlando. Astolfo la recupera y regresa...para devolvérsela a su dueño, permitiéndole regresar a sus andanzas como caballero de Carlomagno”²³.

Fernando desata su violencia (cual Orlando) acompañado de su gato (¿cual Astolfo?). “*La furia de Fernando se convirtió en un huracán... en un ululante tifón... (Se observa cómo en un juego de palabras el bus se llama “Typhoon Tea”)... en un terrible temblor... en un terremoto universal...*” De forma acumulativa su comportamiento se hace cada vez más y más inapropiado (los espacios en los que se ejemplifica su violencia también los son: dormitorio, casa, calle, barrio, ciudad, paisaje abierto y el mundo desde el espacio con la totalidad del universo), y comprende la inutilidad de su enfado, cuando ya, en Marte, en su cama (desde la que todo se ve deformado por su óptica de niño inmaduro), se duerme sin recordar la causa. Las ilustraciones originales para *Roland Furieux* de Ariosto fueron realizadas por Gustavo Doré ²⁴.

El análisis comparativo en paralelo de algunas ilustraciones de Doré con las de Satoshi Kitamura pone de manifiesto la relación, voluntaria o no, de las imá-

genes.

Paralelismos: A nivel visual, el uso de la línea quebrada como recurso esta-



blece la relación entre las dos imágenes.

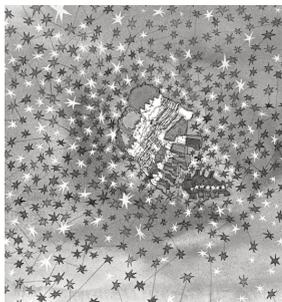
Fernando Furioso: “Y así fue. Se puso furioso. Muy, muy furioso. Tan furioso que su furia se convirtió en una nube tormentosa que explotó con truenos, relámpagos y granizo”

Orlando Furioso: “El asalto de Bizerte”.



da en la diagonal del árbol.

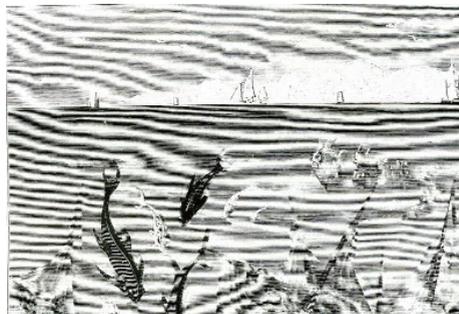
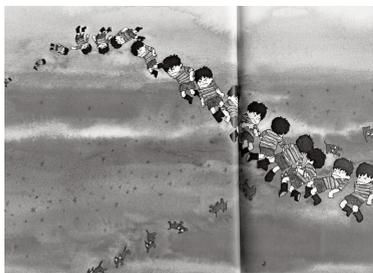
Paralelismos: Similar composición basa-



Fernando Furioso: “-Ya basta, -dijo su papá. Pero no bastó.”

Orlando Furioso: “Cabecera para el canto 30; Más actos salvajes de Orlando”.

Paralelismos: La idea de confusión se expresa en estos casos presentando al personaje en el centro rodeado de multitud de elementos en movimiento.

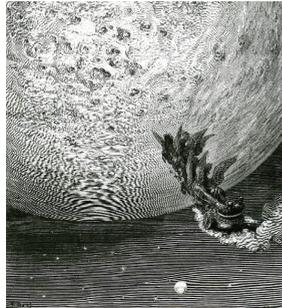
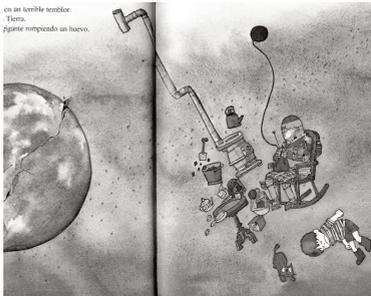


Fernando Furioso: “La furia de Fernando se convirtió en un terremoto universal”.

Orlando Furioso: “Orlando, totalmente furioso arranca árboles y destruye animales”.

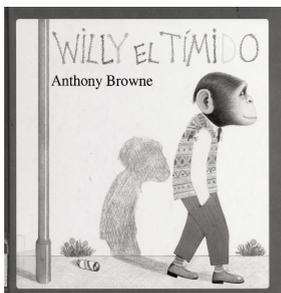
Paralelismos: En ambas imágenes el ritmo en la organización compositiva con

la disminución del tamaño y la repetición de las figuras adquiere similitudes.



Fernando Furioso: “...y la Tierra y la luna, las estrellas y los planetas...”

Orlando Furioso: “Cabecera del Canto 40; Secuelas de la batalla naval”.



Paralelismos: La relación se establece en cuanto a la colocación de los elementos básicos en la composición de la imagen. En *Fernando* se trata de la Tierra, en *Orlando* es la Luna a la que se dirige Astolfo.

Fernando Furioso: “-Ya basta, -dijo su abuela. Pero no bastó.”

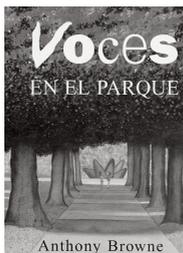
Orlando Furioso: “En el carro de guerra de Elijah, San Juan y Astolfo viajan hacia la luna buscando la causa perdida de Orlando”.

BROWNE, Anthony. *Willy el tímido*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.



Retórica visual: El protagonista, es una parodia²⁵ del héroe como antítesis del hombre fornido y triunfador. En la biografía del autor, podemos encontrar el doble sentido en el hecho de que su padre fue boxeador.

Comentarios: A veces los álbumes ilustrados aportan modelos y estereotipos de los que los niños absorben pautas de comportamiento ¿Qué les puede enseñar Willy?, débil, apocado, solitario, nada que ver con un héroe de ficción. Su *irónica* presencia en la clase de aeróbic resulta burlesca. La transformación que sufre se debe a un esfuerzo personal que no procede de la preparación física. El público no lo descubrirá hasta el final, porque su cambio físico solo era percibido por él mismo. Cuando Willy se hace tan grande que sobresale de la página, su maillot de halterofilia se va volviendo simbólicamente rojo por su adquisición de vigor físico. Sin embargo, esos “pretendidos cambios que al parecer experimenta” no sirven de mucho. La imagen en el portarretratos sobre la cómoda, junto al espejo, sigue recordándole quién es. El planteamiento circular (apoyado en las ilustraciones de cubierta y contracubierta) subraya “la inutilidad de los esfuerzos de Willy por ser algo distinto de lo que es”²⁶.



MADDERN, Eric y HESS, Paul. *El rey con las orejas de caballo*. Blume. Barcelona: Blume, 2003.

Retórica visual: Múltiples *simbologías e intertextualidades* en elementos anexos a los principales en la ilustración.

Comentarios: Preciosas evocaciones de paisajes e interiores tratados de singular manera, similar a la visión con lente de ojo de pez. Las simbologías y evocaciones a través de las ilustraciones son varias:



Caballero y Gioconda con expresión triste. (Pág. 9)



Caballero y Gioconda bailan (Pág. 13)

- Caballero sonriente de* • El rey exige silencio al barbero apareciendo en la imagen de un pavo real que alude a la necesidad de fidelidad para guardar su secreto²⁷.
- Por otro lado: el pavo real como emblema de la vanidad es fruto de una reflexión acerca de la fugacidad de la hermosura...²⁸.
- Otras *intertextualidades* aparecen a través de los *tres ratones ciegos*, su papel no es aludir a la verdad sino más al sentido que se le da en el clásico de la escritora británica Agatha Christie, escrito en 1950²⁹.

BROWNE, Anthony: *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Retórica visual³⁰: Son muchos los *paréntesis* (imágenes plagadas de llamadas de atención que parecen no tener relación con el contenido general). De nuevo encontramos el uso de obras clásicas como invitados que refuerzan los sentimientos de los personajes.

Comentarios³¹: Este álbum pone en duda la unicidad de la percepción, plantea la complejidad de las relaciones humanas y los efectos de nuestro comportamiento sobre los que nos rodean³².

Nada es gratuito en él (aunque se ha evitado comentar cada uno de los símbolos pues prolongarían la extensión del tratamiento). La sinfonía que constituye el álbum está formada por cuatro realidades espacio-temporales distintas que enlazadas dan una visión completa de la historia compleja. La construcción de las cuatro identidades y perfiles se basa en pistas visuales básicas que el lector podrá ir desglosando en cada una de ellas. Los puntos de apoyo para la identificación son: la *tipografía* de la letra usada en el texto, la trama y textura en el procedimiento de elaboración de la ilustración, los marcos de las mismas, la estación del año que se representa en el paisaje, la ropa que caracteriza su status social y la respuesta “*ánimica de los elementos del entorno*” (entonación en el color de las ilustraciones, vegetación en general, estatuas, edificios, pilares y muro del parque, obras de arte, Papá Noel, etc.). Hay múltiples detalles con función simbólica que jalonan la historia dando densidad a los personajes o voces que pasamos a describir:

Voz de la madre: Tocada con un sombrero, su feminidad queda desvirtuada y le imprime un aire autoritario. Va ataviada con joyas. Su gesto apenas muestra emociones. Tiene una perra llamada Victoria a la que matiza, “*de pura raza*” y se dirige a ella “*por favor*”. Su hijo, al que da la espalda o cubre varias veces, solo se llama Carlos y lo interpela: “*Siéntate...aquí*”. Los árboles gritan a la vez que ella lo hace. No se siente a gusto en el parque, que arde cuando se marcha, las hojas se caen. Es otoño.

Voz del padre: Se siente abatido, no tiene trabajo. *El caballero sonriente* y *La Gioconda* (de enigmática sonrisa) lloran. Los árboles no tienen hojas, el paisaje de color frío pone de manifiesto que es invierno. Al salir del parque sin embargo al calor de la relación y contacto con su hija. los edificios (con ventanas de corazones) y árboles se iluminan, las farolas florecen y alumbran la escena en que los personajes de los cuadros y Papá Noel bailan. King-kong exhibe su fuerza y pasa una estrella fugaz con la que podrán pedir un deseo. Padre e hija caminan manteniendo una conversación en la que la niña, segura de sí misma, porque ha construido su identidad ayudada por un padre que la considera, le da fuerzas: “*Mancha me levantó el ánimo. De camino a casa me fue platicando alegremente*”.

Voz del Niño (Carlos): Se siente solo. Su ropa es austera, va muy abrigado. Su sombra es alargada como la de un ciprés y cuando llega al parque lo absorbe la sombra de su madre en un camino que se hace interminable y plagado de faro-

las con cristales de nubes y rematadas por sombreros de Magritte. La perra no juega con él. En el encuentro con la niña, ésta le hace ver las cosas de otra manera, aunque a la hora de divertirse se encuentra desconfiado e incómodo con un abrigo que se lo impide. Aunque pretende enseñar a trepar a la niña, ella lleva la delantera. En el árbol se agarra a una rama con forma de pájaro. Es la única vez que sonríe. Su actitud y con ella el procedimiento en la ejecución de las ilustraciones cambia, el grafismo se hace más ligero, sin la trama cuadriculada del comienzo. Los colores también se hacen más claros y luminosos hasta el momento en que se marcha acompañado de su madre. En su camino parece dejar miguitas en el suelo como con ganas de ser encontrado. Cupido lanza flechas de amor hacia él.



Voz de
la Niña
(Mancha):
Sonríe. Su
ropa es
apropiada
para su
edad y

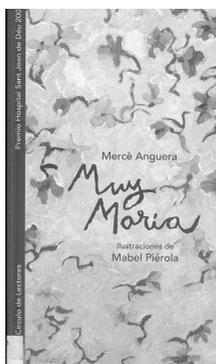


colorida. Los árboles en el parque han florecido, sus troncos son de colores y los setos se convierten en frutos gigantes. Hay farolas coronadas. Es verano. No aparecen en el resto de las voces ni la fuente ni el tiovivo (en la imagen es de día y de noche al mismo tiempo). Cuando Carlos se marcha fuera del parque el suelo se desdibuja en olas como un lugar en el que pudiera naufragar. La flor que Carlos le regaló, frágil y perecedera amapola, se convierte en recuerdo del niño.



Se muestran alusiones a obras de arte paradigmáticas. El intercambio (préstamo visual) al que juega constantemente el autor, nos ofrece una intriga que descubrir en varias ilustraciones: Aparece el Caballero sonriente de Franz Hals³³ y la Gioconda, obra famosa por su enigmática sonrisa. (Encontramos otra Gioconda en *Gorila*, álbum analizado en este mismo artículo). Los personajes de los cuadros, aunque en un primer momento están llenos de tristeza, cobran vida saliendo de los marcos y bailando juntos.

Otras referencias son sutiles como *El grito* Eduard Munch que aparece en el recuadro del periódico que maneja el padre (*iconotexto*) aludiendo al momento de dificultad. La obra famosa sin embargo aparece oculta a sus ojos, en la parte delantera del periódico (frente al espectador) porque mantiene la esperanza. En otra ocasión *El grito* es el reflejo del niño en el tobogán asustado por los juegos que no está acostumbrado a practicar.



Las referencias a René Magritte parecen vislumbrarse en el uso constante del sombrero, objeto protector que se cierne sobre el niño como extensión de su madre en todo momento (en los árboles, las farolas, las sombras, pilares de entrada a la casa, etc.) No es coincidencia que la madre de Magritte (que se suicidó siendo él un niño) tuviera el oficio de sombrerera.

URGERER, Tomi: *Los tres bandidos*. Sevilla: Kalandraka, 2007.

Retórica visual: El lenguaje de las imágenes utiliza el valor añadido y simbólico del color.



Comentarios: La oscura existencia de algunos individuos puede tener un cambio brusco de rumbo por causas sobrevenidas. El comportamiento violento de oscuras personas, que usan la violencia como forma de vida, se ve cortado por la aparición de alguien desvalido que necesita ayuda que viste de colores e ilumina la ilustración y del que se compadecen. Su entorno cambia incluso en la tonalidad general de las ilustraciones que van del azul y negro al amarillo y blan-

co de la niña; mientras que el paisaje que anteriormente ni siquiera aparecía se llena de niños; en los que volcarán todos sus esfuerzos.

3.3. Álbumes sobre competencias emocionales y sociales que facilitan la superación de dificultades afectivas y comunicativas

ANGUERA, Merce y PIEROLA, Mabel (il.): *Muy María*. Barcelona: La Galera, Círculo de Lectores, 2002. (Premio Hospital San Joan de Déu, 2002.)

Retórica visual: La imagen de la niña, que no aparece completa, compone la *sinécdoque* en la que se basa la obra, colaborando a dar importancia, pues se muestra al final.

Comentarios: Las travesuras de los niños *ponen en jaque* la paciencia de los progenitores. “*La cría ésta !me tiene hasta el moñoi*” Poco a poco presenciamos en las ilustraciones cómo percibe ella el entorno, a través de sus ojos de niña, como a través de la cámara subjetiva de un director de cine. Su punto de vista nos muestra magníficas ilustraciones en las que mediante primerísimos planos se descubren escorzos (figuras deformadas) o contrapicados que imprimen un carácter vivísimo a las ilustraciones probablemente relacionado con la naturaleza activa de la niña.

ALCÁNTARA, Ricardo y GUSTI: *Perro y Gato*. Barcelona: La Galera, 1998.

Retórica visual: La idea del hilo argumental del álbum se basa en el tópico de que las dos especies animales se llevan como “tales”. Se trata de la *oposición* tradicional de los personajes.

Comentarios: En la primera imagen los niños se encontrarán con dos pequeñas y cándidas criaturitas (todos los cachorros son adorables), desvalidos, asustados, protegidos en sus cajas y envueltos en una luz amarilla intensa. El encuentro con los niños es de lo más leve y no aporta mucho a la historia porque los animales son los verdaderos protagonistas. Sin embargo la escena cambia drásticamente y los lectores de pronto se ven sorprendidos por un estallido de enemistad: surgen dos grandes animales que cargados de rabia se enfrentan simétricamente. A partir de aquí la “guerra” muta el color de las ilustraciones

volviéndolas oscuras, y temibles, como la oscura noche que transforma y cae sobre los animales por dos veces: primero haciéndolos que se enfrenten el uno al otro, pero después unidos ante la contingencia adversa del miedo común dándose cuenta de que *“estando tan unidos, no les asustaba la oscuridad”*.

4. Las conclusiones

En la actualidad, la imagen domina el horizonte lúdico infantil. El álbum ilustrado es un producto renovado, con pretensiones culturales, que cubre unas expectativas comunicacionales generales que partiendo del uso lúdico van más allá de este objetivo. Por lo tanto, *“es importante educar el gusto de aquellos que empiezan a asomarse a los libros y, en un mundo donde lo visual ocupa un lugar tan destacado, es necesario aprender a leer y criticar las imágenes. Es un camino largo que hay que empezar a andar desde muy pronto”*³⁴.

Esta afirmación se sostiene en las siguientes ideas:

- Los mensajes de los álbumes ilustrados de calidad, en los que se alcanzan sublimes y sutiles cotas de intertextualidad y retórica visual, entrañan una complejidad que no impide la lectura infantil, pero que implica para el mediador adulto tener una experiencia en decodificación e interpretación.
- Frente al retroceso de la presencia de los contenidos de educación plástica e historia del arte en la enseñanza obligatoria e incluso en el bachillerato³⁵, el álbum ilustrado se ofrece como un recurso válido para la formación dentro de la competencia comunicativa visual, ampliando su dimensión didáctica por la interrelación de las *hiperimágenes* dentro del álbum, con la inclusión de obras de arte o imágenes paradigmáticas de nuestra cultura cohabitando en la ilustración.

Finalmente, concluimos que:

- Es necesario que los mediadores adquieran una formación en educación visual y de la mirada a través de un amplio bagaje cultural sobre la imagen y el imaginario arquetipal³⁶, que los ayude a ser competentes en este

campo para su actuación docente.

Notas

1. HOSTER CABO, Beatriz: *Selección temática de álbumes ilustrados para una educación en la no violencia*, en *Escuela Abierta*, vol. 10 (2007)

2. LIONNI, Leo: *Antes de las imágenes*. [recurso electrónico en línea] *Revista Peonza* 65, julio de 2003. Disponible en: [ref. 3 de septiembre de 2007]. También: *Revista Ilustrarte del Centro Virtual Cervantes* Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras> [ref. 3 de septiembre de 2007]

3. SILVA-DÍAZ, María Cecilia: *La función de la imagen en el álbum*. [recurso electrónico en línea] Laboratorio Internacional. *Construyendo lectores. Compartiendo el libro-álbum*. Disponible en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200610121947140.libro.pdf> [ref. 15 de mayo de 2007]

4. PEÑA MUÑOZ, Manuel: *El libro álbum. Un objeto cultural*. [recurso electrónico en línea] Laboratorio Internacional. *Construyendo lectores. Compartiendo el libro-álbum*. En: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200610121947140.libro.pdf> [ref. 15 de mayo de 2007]

5. (Op. cit.) HOSTER CABO, Beatriz.

6. LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián: *La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen*. [recurso electrónico en línea] Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones, 1998] Disponible en: <http://roai.mcju.es/es/consulta/registro.cmd?id=137272>. [ref. 29 de mayo de 2007. También en *Arte, individuo y sociedad* n° 10, 1998, Pág. 61.

7. (Op. cit.) LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián.

6. HOSTER CABO: Beatriz y LOBATO SUERO: María José: *Didáctica de la Expresión Plástica y Verbal en Educación Infantil. Desarrollo de la Competencia Comunicativa y Artística a través del Álbum Ilustrado*, en: MENDOZA FILLOLA, Antonio; MARCO, Aurora; GUILLÉN, Carmen (Dir.) *Lenguaje y Textos* N° 26.

Barcelona: Horsori, 2007

9. Henri “el aduanero” Rousseau – *Biografía*. Disponible en: <http://www.the-artwolf.com/rousseau_biography_es.htm > [ref. 15 de julio de 2007]

10. El ‘maestro’ de Picasso. Disponible en: <<http://www2.elmundolibro.com/elmundo/2005/11/02/cultura/1130923779.html>> [ref. 15 de julio de 2007]

11. Para ampliar este tema, consúltense los estudios de Alberto Manuel RUIZ CAMPOS sobre la obra de Anthony Browne.

12. SILVA-DÍAZ, María Cecilia: *Ejercicios en metaficción: el entrenamiento del lector-Browne*, en Espacios para la lectura, Año VII, N° 6-7, 2002, p. 22-25

13. Para ampliar este tema, consúltense los estudios de Alberto Manuel RUIZ CAMPOS sobre la obra de Anthony Browne.

14. MARI, Iela: *El globito rojo*. Barcelona: editorial Lumen, 1996.

15. Datos aportados por el ilustrador, João Caetano: “*Esta imagen é um por-menor retirado de um biombo Namban (japonês) que evoca a presença dos portugueses no Japão, nos séculos XVI e XVII e é atribuído a Kano Domi, da Escola de Kano, 1593-1600*”

16. Datos aportados por el ilustrador, João Caetano: “*Estes elementos não têm nenhuma justificação oculta ou erudita, mas apenas reforçam certas ideias fortes do livro: a viagem de um niño perseguindo uma causa, um hino à liberdade e ao altruísmo, um exemplo de universalidade e de humanismo*”

17. BLANCO, Lidia: *La flor más grande del mundo*, Reseñas de Libros en: Revista Imaginaria [recurso en línea] N° 75 Buenos Aires. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/07/5/flor.htm> [ref. 17 de abril de 2002]

18. LIONI, LEO: *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Traducción de Pedro Almeida. Sevilla, Kalandraka Ediciones Andalucía, 2005

19. *Ferdinando el toro*: Revistababar.com. Literatura Infantil y Juvenil. Disponible en: http://www.revistababar.com/web/index.php?option=com_content&task=view&id=349&Itemid=64 [ref. 15 de agosto de 2007]

20. *Cadena de favores*. Película norteamericana. Título original: *Pay it forward* dirigida por Mimi Leder en el año 2000 con guión de Leslie Dixon basado en la

novela de Catherine Ryan Hyde).

21. Para ampliar sobre este tema consúltese: , [ref. 12 de agosto de 2007]

22. Para más información consúltese: <http://www.festivaloperabutxaca.org/2005/artmagazine.php?lang=2&id=11> [ref. 12 de agosto de 2007]

23. Para ampliar sobre este tema consúltese: <http://www.rolandolbeter.com/pdfs/orlando>. [ref 12 de agosto de 2007]

24. DORÉ: Gustave: *Doré 's Illustrations for Ariostos "Orlando Furioso": A selection of 208 illustrations by Gustave Doré. New York Dover Publications, 1980*

25. COLOMER, Teresa (dir.): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002, Pág. 33.

26. *Ibid.*, Pág. 23.

27. El pavo real en el arte bizantino y romanesco, es símbolo de la resurrección y de la incorruptibilidad (San Agustín, Ciudad de Dios, XXI, C, IV). Disponible en: http://www.corazones.org/diccionario/aves_simbolos.htm

28. Para ampliar sobre este tema consúltese: <http://www.historiarte.net/iconografia/pavo.html> [ref. 12 de agosto de 2007]

29. El libro contiene siete pequeñas historias. La primera, que le da nombre, es aquella que fue transformada en la famosa pieza teatral *The Mousetrap*, en cartelera hace más de 50 años en Londres. En este primer cuento, un grupo de personas termina presa e incomunicada, en una pensión, a causa de una gran nevada. El problema es que entre ellos hay un asesino a sueldo... Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Tres_ratones_ciegos_y_otras_historias [ref. 12 de agosto de 2007]

30. Para ampliar este tema, consúltense los estudios de Alberto Manuel RUIZ CAMPOS sobre la obra de *Anthony Browne*.

31. María Cecilia Díaz Silva hace un exhaustivo análisis del álbum en su tesis *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*, de la que se han extraído algunas anotaciones. Tesis dirigida por Teresa Colomer Martínez leída en la Universidad Autónoma de Barcelona. [ref. 14 de agosto de 2007]

32. *Ibid.*, SILVA-DÍAZ, María Cecilia, Pág. 22-25

33. *Caballero sonriente* de Franz Hals (1580-1666), llamado “*el pintor de la risa*” por las expresiones más usuales en sus personajes. Colección Wallace, Londres. Cuadro pintado en 1624. Disponible en: [http://www.fortunecity.es/bohemio/pintura/149/Franz Hals.htm](http://www.fortunecity.es/bohemio/pintura/149/Franz%20Hals.htm) [consulta 12 de agosto de 2007]

34. FERRER AZCOITI, Vicente: *Los libros para niños*. Editorial Mediavaca. Disponible en: <http://www.mediavaca.com/gyp/curri/vida%20publicax.html>) [ref. 15 de agosto de 2007]

35. DE LA CRUZ SOLIS, Isabel: *Arte y Literatura infantil: una peculiar relación imagen texto*. [recurso electrónico en línea] Universidad Complutense de Madrid. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)* 2006, vol. 18 Pág. 128 [ref. 12 de agosto de 2007]. Disponible en: [http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/I1300531/articulos/DIDA0606I10125 A.PDF](http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/I1300531/articulos/DIDA0606I10125A.PDF)

36. LIONNI, Leo: *Antes de las imágenes*. [recurso electrónico en línea] *Revista Peonza* 65, julio de 2003. En: [ref. 3 de septiembre de 2007]

VIOLENCIA ESCOLAR: UNA ALTERNATIVA DESDE UN ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO

José Manuel Camacho Herrera



RESUMEN:

La situación actual en las escuelas pasa por un momento difícil fruto de la violencia que se está generando en las aulas. Hemos tratado de ver el fenómeno de la violencia escolar desde diferentes perspectivas y, de este modo, nos acercamos a conceptos como los de conflicto, esencial para entender el problema de la violencia. Analizamos también los elementos que configuran el conflicto y como influye en el mismo los problemas de carácter personal, los relacionados con otras personas y los que se originan en los grupos. Estudiamos, además, las causas que originan los conflictos y las fases que lo conforman, ofreciendo alternativas educativas a la resolución de los mismos.

Palabras clave: violencia escolar, conflicto, proceso educativo, valores, prevención.

ABSTRACT:

The actual situation in the schools is passing through a difficult moment due to the violence that is being generated in the classrooms. We've tried to observe the phenomenon of the school violence from different points of view and, in this way, get to know concepts like conflict, essential to understand the problem of violence. We also analysed the elements involved in setting up the conflict and how personal problems have an influence on the conflict. We also study the causes which give rise to the conflicts and their phases, offering educational alternatives in the resolution of those problems.

Keywords: school violence, conflict, educational process, values, prevention.

Correspondencia con el autor: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social c/ Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla. Teléfono 954 55 77 16. E-mail: jomacaha @ us.es
Original recibido: junio 2007. Original aceptado: septiembre 2007.

Introducción

El fenómeno de la violencia en las aulas se está generalizando de forma alarmante en todos los centros educativos públicos, concertados y privados del territorio nacional. Este hecho está proliferando de tal modo, que las intervenciones y medidas que se están aplicando, sobrepasan los límites de las actuaciones educativas llevadas a cabo por los profesionales de este ámbito y toman un carácter más coercitivo y represivo por parte de poderes judiciales y penales. En nuestras aulas, y cada vez con más frecuencia, podemos encontrarnos con un importante porcentaje de alumnado que, en algún momento de su etapa formativa, se ha topado con esta cruda realidad educativa de violencia y humillaciones por parte de sus propios compañeros. Se basa principalmente en la humillación, hostigamiento y maltrato verbal o físico entre escolares de manera reiterada y, en la mayoría de ocasiones, por desgracia para el acosado, prolongada en el tiempo.

Los elementos que deben concurrir para que se produzca esta situación pasan por la existencia de un sujeto acosador, una víctima y un conflicto de fuerzas. La persona maltratada queda expuesta física y emocionalmente a la figura del maltratador. Los escenarios donde se desarrollan principalmente estas situaciones de violencia suelen ser dentro de las mismas aulas ante la ausencia del docente o eludiendo la vigilancia de éste, en las zonas de recreo o a la salida del mismo centro educativo; son en estos lugares donde los alumnos/as violentos/as campean a sus anchas sin más ley que la impuesta por ellos mismos. No sólo la violencia que ejercen este grupo de indeseables va dirigida exclusivamente contra sus iguales, en muchas ocasiones, son los propios docentes, los que sufren en primera persona los ataques verbales y físicos de estos radicales, lo que repercute de manera directa en la práctica docente y en el clima de clase; cualquier dinámica que se lleve a cabo dentro del aula queda dinamitada por la actuación de unos pocos: una sola persona puede marcar, en estos casos negativamente, la diferencia en el devenir de la práctica educativa.

Este conjunto de actuaciones violentas y de acoso en las aulas han sido tipificadas y designadas con una nomenclatura específica procedente del inglés, el término en cuestión es “bullying” traducido literalmente como “maltrato”. Este término inglés hunde su raíz en la palabra “bully” que significa “matón”, una acepción que puede hacerse muy extensible al contexto latino. El perfil que

rodea a esta persona incluye conductas y comportamientos de distinta naturaleza yendo desde burlas y amenazas a agresiones físicas pasando por el aislamiento sistemático. Tiende a originar problemas que se reproducen y se dilatan durante un cierto tiempo. El causante de estos actos suele estar apoyado por un grupo, que son los que ejercen la presión sobre una víctima que se encuentra indefensa.

Esta situación se prolonga fruto de la ignorancia o pasividad de quienes rodean a ambas partes, víctimas y agresores. La consecuencia directa de los primeros se materializará en el miedo y el rechazo hacia el entorno donde soporta las agresiones verbales y físicas; por otro lado, repercutirá en la pérdida de confianza en si mismo y en los demás, en la estima personal y en el autoconcepto. Finalmente, no sólo la dimensión personal será el pilar que se desplome en la estructura del sujeto, también en lo académico el rendimiento y la motivación hacia las actividades formativas se verán mermadas, propiciando una bajada en la calidad de vida del individuo y del entorno que lo rodea (tensiones, susceptibilidades, malas interacciones, falta de empatía, etc.).

I. Aproximación a la noción de conflicto

Las personas que conforman la humanidad son distintas en género, etnias, creencias, religión, etc., lo que hace que tengan indiscutiblemente intereses, necesidades, inquietudes, gustos e ideas muy diversas. La continua interacción que se produce entre ellas por ocupar un mismo emplazamiento y por ser la persona consustancialmente un ser social, hace que existan divergencias en posicionamientos, planteamientos, opiniones y puntos de vista. Estas discrepancias o diversidad de posturas es según San Martín (2003) lo que provoca que se produzca de manera espontánea el conflicto, algo inevitable por ser un elemento vivo, que tiene un proceso de gestación y una continuidad en el tiempo.

El conflicto posee una carga negativa, ya que el enfrentamiento supone un desgaste, un esfuerzo de energías y, por lo general, afecta a las relaciones personales y grupales. En ocasiones, va acompañado de apellidos que le refuerzan, aun más ese matiz negativo: armado, bélico, de intereses, social... Por éstos y otros motivos, en nuestra sociedad predominará la concepción del conflicto como sinónimo de desgracia, de mala suerte, de algo patológico o aberrante, de algo

disfuncional. No obstante, la diversidad cultural y social en la que estamos inmersos, va a darle un enfoque al término “conflicto” de tintes menos dramáticos y perjudiciales. El conflicto como argumenta Jares (2001), va a suponer el cambio, la mejora, el crecimiento, el conocimiento integral y, ante todo, la madurez del sujeto.

La etapa que nos ha tocado vivir de la sociedad del conocimiento, del auge de las tecnologías de la información y la comunicación, de la multiculturalidad y la globalización nos posibilita ese contacto con el aprendizaje de lo novedoso, de lo diverso, de lo diferente, asumiendo estos factores como una oportunidad para crecer en lo personal y no tratar esa diversidad como un obstáculo e impedimento en la construcción social. En palabras de Freire (2002), la mejora sólo es posible desde el conflicto, siempre y cuando éste sea constructivo.

Llegados a este punto, y habiendo realizado una breve aproximación a la realidad del conflicto, el reforzamiento de estas nociones básicas pasaría por analizar las aportaciones que hacen algunos expertos en la materia. La diversidad de fenómenos sociales y los diferentes elementos que los configuran, unidas a las circunstancias donde se desarrollan los mismos, hacen que no exista uniformidad a la hora de elaborar una definición sobre conflicto, no hay un consenso por parte de los expertos en la construcción de una definición universal y única. Por consiguiente, en cada una de las enunciaciones habremos de tener presentes los distintos matices y perspectivas desde las que se analiza el problema.

Cortina (2006) comenta que el conflicto se define como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses en relación con un mismo asunto. En esta línea, Ortega (2000) afirma también que el conflicto es una situación de confrontación entre dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por un enfrentamiento de intereses. Estos elementos comunes de confrontación se vuelven a repetir en la definición que enuncia Alzate (1998). Según este autor el conflicto es una divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente.

Por último, Suares (1999) introduce un factor como es la mediación, construyendo esta definición abogando por el conflicto como proceso interaccional que se engendra en un determinado momento, se conforma como tal, se desarrolla, y en ocasiones llega a sufrir cambios, puede extinguirse o mantener una

relativa estabilidad temporal. A este proceso, se le une la necesidad de tener que coexistir dos o más partes, bien personas o grupos grandes o pequeños, predominando entre ellos las interacciones antagónicas sobre las atrayentes. Cada persona o grupo ha de manifestar sin ningún tipo de prejuicio o coacción sus ideas, percepciones, sentimientos y acciones dentro de unos parámetros establecidos por los mismos protagonistas o por un tercero; es por ello, el incluir la mediación e instrumentalizarla con una figura, el mediador, en las situaciones de conflicto, con la intención de guiar, orientar y conducir este proceso.

1.1. Elementos de las situaciones de conflicto

A la hora de abordar el conflicto, éste puede ser analizado teniendo en cuenta diferentes enfoques y puntos de vista. En palabras de Torrego (2000), el término en cuestión es examinado desde los elementos relacionados con los individuos, con los procesos que se llevan a cabo y con la esencia del problema. A continuación, podríamos analizar estas tres variables que rodean al conflicto.

En lo referido a las personas, es conveniente definir a los agentes que desarrollan las acciones en una realidad determinada y aquellos factores que directa e indirectamente pueden influir en la resolución del conflicto. En este sentido, y como menciona Jares (2001) podemos señalar los siguientes tipos de conflictos: el intrapersonal (producido en el interior de los individuos), el interpersonal (dado entre personas de forma individual: maestro-alumno, padre-hijo), el intra-grupal (surgido en el interior del grupo, colectivo, asociación...) y el intergrupal (provocado entre dos o más grupos, colectivos, asociaciones...).

Siguiendo con la perspectiva de las personas, son cruciales a la hora de entender esta dimensión los siguientes elementos: los posicionamientos personales o grupales, es decir, lo que reivindica cada parte del conflicto y las soluciones que se demandan; los intereses o lo que es lo mismo, los beneficios que se pretenden conseguir a través del encuentro; las necesidades físicas, psíquicas, de seguridad, de identidad...; el poder o capacidad de influencia de los interlocutores, tanto principales como secundarios en la intervención en el conflicto; la percepción del problema destacaría como se comprende y valora el conflicto y las posibles causas y consecuencias; las emociones y sentimientos que se viven en torno

a los protagonistas y como éstas se trasladan al ambiente; y, por último, los valores como elementos culturales, sociales e ideológicos que configuran la idiosincrasia de los artífices del conflicto y los determina para actuar de una manera u otra.

Otro bloque comprendería los elementos relacionados con el proceso, donde la dinámica del conflicto sería el punto de partida para entender como va a desarrollarse el mismo y el conocimiento sistemático del trasfondo de las causas que lo originaron. La relación entre las partes es otro pilar decisivo para comprender el elemento procesual del conflicto y, por ello, se hace necesario dotarse de pautas y directrices positivas para que la problemática sea abordada con garantías de éxito desde la tolerancia y el respeto de las partes. No podemos obviar la comunicación en la construcción del proceso, utilizar un código común que conozcan las partes implicadas, con el fin de poder argumentar los distintos discursos de forma inteligible y entendible para no caer en ambigüedades e interpretaciones, haciéndose decisivo en este aspecto la disposición empática que mantengan los interlocutores y el contexto en el que se desarrolle el conflicto.

Para concluir, abordaremos los elementos que se refieren al verdadero fondo del problema. En este sentido, ha de hablarse del núcleo del conflicto, es decir, de la auténtica esencia del problema, del hecho concreto que ha propiciado que se produzca una situación de desestabilidad y la relación causa-efecto. Otros elementos destacables en este apartado serían las relaciones e interacciones que se presentan en una determinada situación conflictiva; por otro lado, estarían los intereses y necesidades implícitos en el problema y los que se derivan de ello; y, por último, las preferencias, valores y creencias y la jerarquía que se establece entre los mismos buscando aquellos valores superiores comunes en todos.

1.2. Fases del conflicto

Todo conflicto se inicia en el preciso instante en que una persona o grupo irrumpe o interfiere de alguna manera (negativa o positiva) en la otra u otras partes, produciéndose un verdadero cambio en la situación, pudiéndose dar el caso que dicha transformación sea sólo detectada por la parte perjudicada.

Podemos analizar según San Martín (2003) las siguientes fases:

- **Conocimiento:** Cada una de las personas implicadas tienen una visión general de la situación interiorizando la existencia de un elemento de confrontación. Se consideran los diferentes posicionamientos que toman las partes enfrentadas, reconociendo las ideas, valores, creencias y sentimientos que poseen las mismas.
- **Diagnóstico:** Establecer si el conflicto es de valores o necesidades. En el supuesto que sea de valores, las consecuencias van a estribar en torno al respeto, la imagen personal, el estatus social... Si, por el contrario, el conflicto es de necesidades, todo revertirá en lo referido a la propiedad, el dinero, los intereses...
- **Reducción del conflicto:** consiste en disminuir el grado emotivo y entender las diversas posturas que se fijan, con la finalidad de aceptar y respetar lo diferente, para ello, se hace necesario fomentar la capacidad de empatía para reflexionar y asimilar las ideas de las distintas partes.
- **Resolución del problema:** determinar las estrategias de intervención que pasan por encontrar puntos comunes en los diferentes posicionamientos, que las interacciones entre los protagonistas partan desde el respeto y la comprensión y crear canales de comunicación factibles entre las distintas partes que favorezcan el entendimiento.
- **Creación del compromiso final:** acuerdo que recoja las medidas consensuadas por las partes llegando así al cese de las hostilidades y reestableciendo, en la medida de lo posible, la situación previa al conflicto.

1.3. causas y efectos de los conflictos

Las principales causas que originan los conflictos en nuestras sociedades según Vinyamata (2001), las podemos encontrar en los contextos de poder, en altas esferas de organizaciones, en dirección de entidades, en los gobiernos, y no tanto entre las actuaciones del movimiento ciudadano. Estas causas de conflicto son fruto de las tensiones generadas dentro de los núcleos de los mencionados ámbitos de poder, ya que son en ellos donde se gestarán decisiones de estruc-

turación, organización y funcionamiento, que posteriormente revertirán sobre personas, grupos o colectivos de nuestra sociedad. Un ejemplo que podría ilustrar perfectamente este planteamiento sería las crisis en las estructuras democráticas, la opresión y marginación social y las desigualdades políticas, causas que van a desencadenar directamente un efecto de violencia insurgente por parte de distintos colectivos sociales. Esta relación causa-efecto, ha de ser abordada desde la intervención con el fin de dar respuestas razonables y que satisfagan a las partes en conflicto. En este caso, el control por parte de los poderes públicos mediante criterios democráticos en sus actuaciones, podría ser una opción para paliar esta situación conflictiva.

Si aterrizamos y nos centramos en el plano educativo, las confrontaciones que pudieran darse en este contexto, no sólo serían atribuibles a elementos internos de la propia estructura educativa como el clima en las aulas, las interacciones entre el alumnado y las relaciones entre los docentes, la desvirtuación de las funciones educativas, etc., sino que los factores exógenos como argumenta Freire (2002), juegan un papel determinante en el desarrollo del conflicto. Entre estos agentes externos destacaríamos la familia, donde los valores, actitudes y comportamientos que se desarrollen en ella, se van a reproducir en la escuela. Las familias desestructuradas, de bajos niveles socio-culturales, de violencia conyugal, etc., van a ser un buen caldo de cultivo para que esos hijos e hijas provoquen en las aulas situaciones de conflictividad. El contexto social, como otro factor externo, va a impregnar al individuo de todo lo que lo envuelve: pobreza, delincuencia, desempleo, drogadicción, conductas antisociales... Parte de culpa en la configuración del individuo como tal, la tienen los medios de comunicación, ya que como afirma Cortina (2006), ofrecen de forma directa o subliminalmente mensajes que alimentan el egocentrismo, la insolidaridad, la superficialidad, la competitividad..., que hacen insensibles y pasivos a los sujetos de cara a la construcción de una sociedad justa y tolerante.

Todas estas causas expuestas en el ámbito educativo a niveles interno y externo, van a desencadenar consecuencias negativas para el alumnado traducidas en agresividad, estrés, competitividad, frustración o depresión entre otras, que habrán de ser atajadas desde la intervención global por parte de todos los responsables en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo.

2. Educar para el conflicto

Desde tiempo inmemorial cualquier tipo de disputa se ha resuelto a través de la fuerza física, de la violencia radical y en el peor de los casos ha desencadenado cruentas guerras enfrentando en dichas contiendas a amigos y hermanos. Extrapolando estas situaciones a nuestra realidad más cotidiana, se puede apreciar que los conflictos son zanjados de idéntico modo, aunque no alcancen tales cotas de violencia, pero si ponen en práctica los mismos mecanismos de intervención, obviando estrategias tan validas y viables como pudieran ser el diálogo y la cooperación entre las partes. Esta noción de violencia es la que impera en los contextos donde nos desenvolvemos, donde no se precisa de la fuerza física o de las armas para destruir y que se manifiesta en todo aquello que afecta al otro y al ambiente que nos rodea como odios, miedos, inseguridades, falsedades o prejuicios. En palabras de Vinyamata (2001), para educar en el conflicto tenemos que tomar como punto de partida la realidad presente, luchar para vencerlo, para eludirlo o para aceptarlo como algo que puede ser transformado y ser utilizado en aprendizaje. Para ello, se deben conocer sus orígenes y causas, aplicar las potenciales prácticas que permitan aceptar la diversidad y a empatizar con el otro, para de ese modo, superar el conflicto y convivir en paz.

2.1. Educación para convivir juntos

La regulación de la convivencia en las escuelas y centros de educación se va a instrumentalizar a través de la legislación recogida en decretos, órdenes y otras normativas donde se expliciten medidas sancionadoras, en el peor de los casos, al planteamiento de acciones correctoras. En este sentido, la existencia de documentación específica que contemple el funcionamiento interno de los centros educativos ante situaciones de conflicto, supondrá un gran apoyo para canalizar todas aquellas vivencias que supongan un problema para las personas que las experimenten y mantener así, un nexo de unión entre la institución y el sujeto.

Por consiguiente, se puede apreciar que para desarrollar una formación orientada hacia la paz y la convivencia, se hace necesario de una actuación estructurada y sistemática que queda plasmada en el curriculum. Se deberá

apostar por metodologías y estrategias que, partiendo de la realidad, se adecuen a las características y demandas del centro. Es por ello, por lo que se habrá de trabajar habilidades y actitudes surgidas de las propias experiencias fruto del contacto diario con el entorno circundante. En este orden de cosas y según Boqué (2003), se fomentará plenamente el desarrollo de las potencialidades de los individuos y para ello, habremos de hacer hincapié en una serie de particularidades que enunciamos a continuación: valorar el conflicto como un elemento consustancial a la humanidad y sacar de ello, lo positivo para utilizarlo como aprendizaje; fomentar el diálogo como la mejor de las estrategias en la resolución de conflictos; aprender a quererse uno mismo, porque en la medida que uno experimenta ese sentimiento lo va a volcar sobre los demás; impulsar la capacidad crítica, el pensamiento divergente y la comprensión de sentimientos y emociones; participar de forma activa y comprometida en la construcción y transformación de la realidad, incidiendo en actitudes de diálogo, no violencia y justicia social; y, por último, incorporar la mediación como proceso de encuentro entre personas para la resolución de los conflictos a través de alternativas constructivas de consenso.

2.2. Formación para prevenir los actos violentos

Las personas a las que se les ha inculcado desde su nacimiento unas aptitudes y actitudes favorables hacia la cultura de la paz y la no violencia, en palabras de Fernández (1999), enriquecerán y contagiarán con sus señas de identidad a su entorno más inmediato, por fundamentarse en estilos de vida participativos, asertivos y empáticos. En las aulas y en los centros educativos este no es precisamente el patrón más generalizado, por lo que, partiendo de una perspectiva prospectiva, habrá que establecer y elaborar estrategias de intervención para prevenir futuribles comportamientos de violencia, falta de respeto y agresión.

Un control extremado en el aula ocasiona un clima de tensión y desconfianza que no favorece la interacción entre profesorado y alumnado. El conocimiento de la situación y de sus protagonistas, va a anteponerse a las actuaciones que se pudieran dar en un momento determinado. En este sentido, la mediación juega un papel determinante, por situar a ambas partes en un mismo nivel de entendimiento. Se prioriza por encima de todo la escucha de emociones y sentimientos,

las demandas de necesidades e inquietudes, la consideración de los distintos puntos de vista y la toma de conciencia ante determinadas situaciones. Todo esto repercutirá positivamente en las relaciones intra e interpersonales, por haber efectuado un diagnóstico de la realidad y, de este modo, poder intervenir de manera preventiva con la finalidad de atajar futuras situaciones de conflicto. Para finalizar, y como comentaba Cerezo (2001), no se trata de preparar a personas dóciles, pasivas y obedientes, sino pacíficas, autodisciplinadas, críticas y participativas con la intención de trabajar por conseguir un mundo más justo y solidario donde no haya espacio para la violencia.

2.3. *Cómo actuar en situaciones conflictivas*

Una vez que se ha originado el conflicto y siguiendo a Stiefel (2003) podemos optar por dos alternativas, la primera de ellas tomando una postura de indiferencia hacia el mismo, ignorándolo y evitando participar en él; y la segunda de las opciones pasaría por sancionarlo a través de la legislación existente. No obstante, ninguna de las dos acciones aportaría una mejora a la situación al tratarse de relaciones interpersonales, por lo que la esencia del conflicto perduraría. Una forma de intervenir sería a través de la mediación donde se resaltan las posibilidades de decidir por uno mismo, se orienta hacia las formas de afrontar el conflicto, se promueven cauces de participación para transformar esa realidad y se trabajan las actitudes del compromiso y la responsabilidad.

Estos procesos de intervención ante situaciones problemáticas van a desarrollar entre los interlocutores una mayor comunicación e interacción personal y desde el punto de vista educativo, favorecerán los aprendizajes de toma de decisiones y de resolución de conflictos. Asimismo, el cultivar considerablemente la dimensión personal va a reforzar las capacidades de autoestima y confianza personal y en los demás. No sólo la mediación se erigirá en una de las alternativas más favorables para afrontar situaciones de este calado, el conocer y cumplir con las normativas vigentes en materia de violencia, se hace indispensable cuando las opiniones y conductas sobrepasan los límites del derecho. En ningún caso, y aunque se defienda la dignidad y el respeto hacia las personas por encima de todas las cosas, la libertad ha de asociarse a libertinaje, la autoridad no debe confundirse con autoritarismo y los deberes no deben ceñirse a lamentables restricciones.

3. trabajar la violencia escolar a través de la animación

La interiorización de ideas, conductas y actitudes es un proceso que conlleva un laborioso trabajo interactivo con el entorno y con las personas insertas en el mismo. La forma de adquirir conocimientos y habilidades sociales como afirma Moor (1987), variará en función de la etapa en la que se encuentre el individuo, por lo que se hace preciso adecuar las estrategias de aprendizaje a las potencialidades del individuo. La animación, y concretamente el juego, supone un buen punto de partida para acometer cualquier tipo de aprendizaje, por comprender estilos de participación cooperativos y creativos. Asimismo, el juego por sus múltiples componentes creativos, lúdicos, afectivos y sociales, lo convierten en un eje que vertebrará el desarrollo integral de la personalidad del sujeto. Por estos motivos, es considerado un factor de maduración biológica y potenciador de la actividad cognitiva y del desarrollo afectivo.

Como se ha manifestado, el juego a edades tempranas favorece la construcción de los distintos planos de la personalidad: biológicamente, es un factor de crecimiento del cerebro, estimulando las fibras nerviosas y contribuyendo a que se vaya conformando el sistema nervioso; desde un enfoque psicomotor, se fortalecen distintos planos de nuestro cuerpo (fuerza, elasticidad, musculatura, equilibrio, etc.) y, con ello, los sentidos; intelectualmente, se potencia el pensamiento y la creatividad que junto con las experiencias vividas van a propiciar que se originen los procesos de aprendizaje; desde un enfoque social, se establecerán relaciones entre iguales compartiendo y consensuando normas de conducta; el plano afectivo-emocional es fundamental para entender el juego como crecimiento personal, ya que esta actividad es fuente de placer y entretenimiento, donde se expresan muchos sentimientos y emociones contenidas.

En definitiva, podemos afirmar y según Garaigordobil (2006), que las técnicas de animación y el juego en general son modos de interacción con la realidad circundante, propio de la infancia caracterizándose por su universalidad, espontaneidad, regularidad y consistencia, siendo al mismo tiempo huella de la herencia biológica de la persona y producto de su capacidad creadora.

3.1. el juego cooperativo

Inmersos en un contexto educativo donde nuestras aulas, en ocasiones, se transforman en verdaderos campos de batalla, con conflictos interpersonales, disputas y continuos enfrentamientos, el juego cooperativo se erige en la más letal de las armas para dar respuesta a esta realidad. Prevenir y anticiparse a estas situaciones por medio de estrategias y técnicas de colaboración y cooperación, es primordial para el desempeño de la práctica docente y para que se materialicen eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de estrategias como dice Ovejero (1993), van a fomentar el aspecto comunicativo y relacional dentro del marco educativo, al producirse y provocarse directa e indirectamente situaciones de interacción donde cada individuo va a asumir un rol determinado dentro del grupo. Por tanto, a su vez se potenciarán habilidades sociales y técnicas propias de la comunicación como el diálogo, el debate, el coloquio, etc.

En este ambiente de continua interacción el individuo va a experimentar la cooperación, la participación, la competencia, el grado de aceptación dentro del grupo, la toma de conciencia, el ponerse en el lugar del otro, el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Con el juego los niños y niñas van a recrear un mundo ficticio, aunque no muy alejado de la realidad, donde se van a reproducir los roles, relaciones y conductas de sus adultos, con la finalidad de entender esa realidad para desenvolverse dentro de ella. En esta línea, los juegos cooperativos proyectarán técnicas y habilidades de negociación, pues en el transcurso de estos juegos se toman decisiones, se llegan a acuerdos, se defiende un determinado posicionamiento, lo que repercutirá de manera decisiva en la construcción del espíritu crítico y en la capacidad de discernimiento.

Como hemos comentado con anterioridad, estas dinámicas impulsan la comunicación, la cohesión grupal, la colaboración, la confianza y la capacidad resolutoria. Por lo general, los juegos cooperativos presentan una serie de características específicas que los ensalzan en eficaces guías en la intervención socio-educativa. Entre estos rasgos podemos destacar: la participación, primando el alcanzar objetivos comunes por encima de ganar o perder; la interacción afectiva, donde se establezcan relaciones comunicativas de escucha, diálogo, de negociación..., y se expresen sentimientos y emociones; la cooperación, dando

importancia al apoyo, ayuda y colaboración dentro del grupo priorizando lo grupal por encima de lo personal; recreación, protagonizando papeles sociales mediante una actividad simbólica y reproduciendo experiencias conocidas por ellos; y para concluir, la diversión, introduciendo el elemento lúdico en todo proceso de aprendizaje, al ser un factor motivador e incentivador.

Con este tipo de juegos y dinámicas hemos de huir de la competitividad, de la individualidad, de la conflictividad, e ir sentando las bases para construir un entorno educativo donde solo tenga cabida la participación, la cooperación y el compromiso social.

3.2. Educar para la paz en las aulas

No cabe la menor duda que en estos tiempos que corren de violencia desmedida, de injusticia social y de insolidaridad con los más necesitados, el impregnar de valores morales y éticos al alumnado sería un buen bálsamo para aliviar esas heridas. La educación en valores y más concretamente la educación para la paz, por tratar la temática de la violencia en las aulas, están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera implícita llegando a ocupar un papel relevante en el actual sistema educativo. La función socializadora de la educación y siguiendo a Carbonell (2001), va a considerar las nuevas problemáticas sociales como parte integrante del currículum: educación para la paz, para la salud, coeducación, ambiental..., y, por tanto, una obligación el trabajarlas sistemáticamente en los centros para formar a futuros ciudadanos. Comenzar desde la prevención, inculcando valores positivos en los niños y niñas e introduciendo esos contenidos transversalmente en las áreas, contribuirá a que se vaya conformando un individuo integral con el suficiente espíritu crítico para saber discernir entre lo que favorece al crecimiento personal y grupal y lo que no. Erradicar la violencia en las aulas como plantea Molina (2006), es un objetivo generalizado entre las administraciones educativas, por lo que se pone de manifiesto una intervención global orientada hacia un enfoque de educación para la paz y la convivencia. Los valores esenciales para el fomento de una educación de este tipo podrían sintetizarse en los siguientes:

- La libertad: abarca un importante abanico de derechos básicos como serían la libertad de expresión, de opinión, de movilidad..., esta condición humana habría de ser un derecho inherente a la persona y no verse coartada sin motivo justificado. En este sentido, la libertad ha de contribuir a la construcción de personas autónomas, participativas e independientes.
- La tolerancia: supone dar espacio de opinión y participación a la diversidad, a la pluralidad, a la multiculturalidad, asimilar que lo diferente es enriquecedor y fuente de crecimiento social, extrayendo lo positivo de lo cultural, lo religioso, lo político y lo racial.
- La igualdad: pasa por considerar de la misma forma a las personas de todos los estratos sociales, sin ningún tipo de distinción. Esta condición no debe ceñirse sólo al aspecto político sino que ha de englobar como mencionaba Cortina (2006), la igualdad en dignidad, económica y en competencias.
- La justicia: es un concepto muy ligado a la libertad y a la igualdad no pudiéndose entender una sin las otras dos. Esta condición se perpetúa en la medida que se le otorga a cada uno lo que le pertenece, buscando la equidad en función de las circunstancias que rodean a los hechos.
- El respeto: por los demás en cuanto a pensamientos, ideologías y creencias personales, mostrando una actitud de escucha y comprensión por sus opiniones y comportamientos.
- La solidaridad: incluye un sentimiento primordial de fraternidad, de afectarle el dolor del otro, dignificar a las personas, trabajar por los derechos de los desfavorecidos..., es un concepto muy emparentado al de justicia social e igualdad.
- El diálogo: una de las estrategias más efectivas en la resolución de los conflictos donde la escucha y el respeto hacia las opiniones de los demás se convierten en indispensables para llegar al acuerdo. Junto con la negociación constituye el motor que impulsa la construcción de sociedades democráticas y de ciudadanos con un alto sentido de la equidad y la justicia.

La educación para la paz en los centros educativos es un escenario idóneo para la práctica de todo tipo de dinámicas y estrategias orientadas en este sentido. Para este cometido se precisará de una formación integral al alumnado

donde se potencien las actitudes de diálogo, participación, cooperación, responsabilidad y empatía entre otras.

4. Una experiencia concreta de intervención en educación no formal

Los programas de actuación para paliar la violencia en las aulas, no sólo se circunscriben al sistema de enseñanza reglada sino que van más allá, desde la educación no formal se trabaja la prevención en valores democráticos y justos para sentar las bases de una buena convivencia en los centros educativos. A continuación, vamos a mostrar el caso concreto de la Asociación “Alborear” que desarrolla un trabajo integral de formación con menores y adolescentes en situación de alto riesgo social. La intervención se centra en el Polígono Sur de Sevilla, uno de los barrios periféricos de la ciudad donde el índice de paro, absentismo escolar y drogadicción entre otras características alcanzan cotas alarmantes, configurando una importante población en situación de exclusión social. El Polígono Sur está enclavado en el Distrito Municipal Sur, situado en la periferia de Sevilla, al sureste de la misma. Se puede delimitar como el territorio comprendido entre la carretera de Su Eminencia, en el tramo que va desde el viaducto, junto al cuartel de intendencia, hasta el cruce con la avenida de La Paz, donde se inicia la carretera de Utrera; la vía del ferrocarril Sevilla - Cádiz, en su tramo comprendido entre el viaducto antes mencionado y el viaducto que da acceso a la calle Cardenal Illundáin en el barrio de Tabladilla; la Ronda del Tamarguillo que lo separa del Tiro de Línea y de Santa Genoveva y la línea posterior a los edificios ubicados en la Avenida de la Paz, compuesta por el centro comercial Alcampo, HYTASA y los polígonos industriales Navisa y Su Eminencia.

El programa de intervención se enmarca en la comunidad parroquial de San Pío X, que desarrolla su acción social en esta zona de la ciudad. Los núcleos de población con los que se trabaja presentan una tipología muy específica circunscritas en un marco que contribuye a que estas características se consoliden: viviendas construidas o adquiridas de forma ilegal, condiciones de insalubridad y falta de higiene, tráfico y consumo de drogas, desorden público, inseguridad ciudadana, carencia de recursos e infraestructuras, etc.

El grupo de menores con los que trabaja la Asociación presentan un perfil que responde a un contexto socioeconómico y educativo propio a una realidad marginal, teniendo como peculiaridades: comportamiento conflictivo, hiperactividad, absentista, carencia afectiva, sentimiento de fracaso, bajo nivel de autoestima, dificultad de integración... Entre los objetivos que se marca la Asociación está el abordar una intervención integral con menores y adolescentes en alto riesgo social, a través de: la promoción del conocimiento de su barrio y su participación en la vida del mismo, potenciando la adquisición de habilidades y hábitos que contribuyan a un buen proceso de socialización, facilitando el descubrimiento de diferentes formas de diversión y ocio, detectando y analizando situaciones problemáticas e informando sobre temas de interés.

El trabajo directo que se realiza con este grupo concreto de menores y adolescentes, se centra en el desarrollo de talleres formativos con el objeto de enseñar conocimientos y técnicas que se deriven específicamente del propio taller (deportes, manualidades, etc.) y, por otro lado, y de mayor importancia, potenciar en el grupo la adquisición de formas de conductas y comportamientos idóneos para poder convivir en una sociedad multicultural basados en criterios pacíficos, de tolerancia y solidaridad. Se persigue que desde actuaciones de prevención se eviten comportamientos violentos a la hora de la resolución de cualquier tipo de conflicto, a la vez de inculcar una serie de valores y actitudes que fomenten el diálogo y la ayuda mutua. El grupo lo conforman menores de entre 6 a 16 años, un intervalo de edad muy amplio y con pretensiones, necesidades e intereses muy dispares, por lo éstos están divididos, de cara al trabajo directo, en grupos de edad que comprenden de los 6 a 8 años, de los 8 a 10 años y de los 10 a 12 años. De esta edad hasta los 16 años, el resto de personas estarían integradas en el grupo adolescente de la Asociación con una metodología y formación más específica.

La formación que se lleva a cabo con los niños de 6 a 12 años es muy similar en contenidos, organización y metodología de trabajo, se basa principalmente en la adquisición de habilidades sociales a través del juego, materializados en talleres deportivos, de teatro y de manualidades. Acercar a los niños al deporte va a fomentar y reforzar las conductas de cooperación, participación e interacción, a la par que potenciará el desarrollo de la psicomotricidad y el conocimiento de las nociones espaciales. Este taller es básico para realizar un trabajo

integral con este colectivo, a través de la interacción grupal, ya que en el deporte, en ocasiones, se producen situaciones que derivan en conflicto debido al alto grado de competitividad que contiene la actividad en sí. En este sentido, las dinámicas estarán dirigidas a juegos o deportes grupales para consolidar aspectos colaborativos y de ayuda (fútbol, baloncesto, voleiball, atletismo...). También tendrán cabida dinámicas creativas con la utilización de instrumentos y técnicas novedosas y atractivas para el grupo. En lo referido a las artes escénicas, el grupo va a conocer su cuerpo, va a utilizar otras formas de expresión aparte de la palabra, va a propiciar el desarrollo emocional, muy deteriorado en este colectivo de niños, van a entrar en contacto con la interpretación, con la creación de disfraces para la representación. Se promoverán los procesos de comunicación, participación activa y sensibilización hacia los otros y las cosas que le rodean con el fin de conseguir, en la medida de sus posibilidades, un grado de empatía y de ponerse en el lugar de los demás. Por último, el taller de manualidades que está orientado al desempeño de actividades tendentes a la creación artística personal y grupal, al conocimiento de técnicas artísticas y la utilización de materiales e instrumentos específicos. En esta línea, se perseguirá que el niño conozca distintas formas de expresión artísticas, el uso, disfrute y respeto hacia los materiales e instrumentos con los que trabaja y la importancia y funcionalidad que posee lo artístico en la realidad que le rodea.

En ninguno de los casos, los educadores poseen una formación específica en los talleres que se llevan a cabo con los niños de 6 a 12 años, salvo las nociones básicas para la impartición del taller, ni son diplomados en educación física, ni son licenciados en Bellas Artes o Arte Dramático, ya que la pretensión máxima a la que se aspira no es precisamente a que se conviertan en deportistas de elite, artistas de primera fila o pintores o escultores consumados, sino que persigue que el niño sea un buen ciudadano y que se nutra de valores y actitudes positivas para una perfecta convivencia en sociedad.

Los educadores organizados y dirigidos por la Coordinadora de Prevención están sujetos a un protocolo de actuación en sus sesiones con unas directrices de intervención determinadas. Estas acciones son supervisadas en reuniones quincenales, donde cada educador analiza como ha sido y es el funcionamiento y organización de su grupo o taller. Para ello, se dotan de registros anecdóticos y fichas de seguimiento personal entre otros instrumentos de evaluación, con el fin de poseer un estudio más pormenorizado del menor y de la situación

en el taller. A la hora del análisis de un conflicto dentro del taller, frecuentes por las particularidades y el perfil del colectivo, se tiene en cuenta el lugar donde sucedió, las personas que estuvieron implicadas, cómo se desencadenó el hecho, la intervención realizada y posibles propuestas de intervención futuras ante hechos de similares características. Es de vital importancia dentro del grupo de educadores, establecer unas líneas de actuación comunes para la resolución de conflictos, con la finalidad de ser equitativos y medir por el mismo rasero las intervenciones que se lleven a cabo, huyendo así de caer en subjetividades a la hora de actuar y evitar, de ese modo, privilegios de unos hacia otros.

La temporalidad de estos talleres es de dos veces por semana durante dos horas cada día a primera hora de la tarde. Una vez finalizada la actividad formal le precederá una merienda como recompensa a la actividad realizada. Este momento de esparcimiento es idóneo para confrontar ideas, para ver como se han sentido los niños, para conocer si les ha gustado la actividad, para que interaccionen todos los grupos... El horario se adecua al calendario académico escolar, comenzando las actividades a finales de septiembre y concluyendo las mismas sobre mediados de junio, respetando las festividades locales y nacionales.

Paralelamente al trabajo grupal que se desarrolla en los talleres, se realiza un trabajo más personalizado con aquellos niños que están escolarizados ofreciéndoles apoyo educativo. Los educadores resuelven las dudas surgidas en las aulas en todas las materias y ayudan al menor a realizar las tareas fijadas por el docente para el siguiente día. Principalmente se trabaja con estos niños la lectura, la escritura y el cálculo, pilares primordiales en la formación básica del menor, por encontrarse en desventaja con respecto al ritmo de la clase. Presentan carencias de escritura, algunos de ellos con diez años no saben apenas escribir, su vocabulario es exiguo y, por tanto, la fluidez verbal es mínima. La actividad se centra en reforzar la escritura a través de tareas de caligrafía, dictados y pequeñas redacciones para aquellos niños que tengan un mayor dominio. Se refuerza la lectura a través de la animación, de juegos y de descripciones de textos, intentando suscitar en el menor un hábito poco habitual en su entorno, el interés por leer. Los ábacos y las fichas son utilizados por los educadores para fortalecer las actividades de cálculo y se contextualizan los ejemplos a su ambiente más próximo, hablándose así de furgonetas, naranjas, perros...

El apoyo educativo ocupa un espacio horario de dos veces por semana, siempre alternos a los talleres, por lo que una gran mayoría de niños está en la asociación de lunes a jueves.

Por otro lado, y como parte del área de prevención de la asociación, el resto de niños que conformaría esta sección correspondería al grupo de adolescentes. El trabajo que desarrollan los educadores con este grupo es más específico en su temática. En este caso, el educador, aparte de realizar un proceso de enseñanza integral en valores y actitudes, es especialista en la materia que imparte. Está orientado principalmente al aprendizaje de una actividad laboral con visos a una futura incorporación en el mundo del trabajo, y como alternativa al estudio. No obstante, muchos de los jóvenes están escolarizados y asisten con regularidad al centro educativo. En estos dos últimos cursos los talleres que se han llevado a la práctica han sido carpintería, jardinería y guitarra flamenca. En cada uno de ellos se le imparte al joven contenidos básicos como son, en el caso de la carpintería, el conocimiento de las herramientas, afilado y cuidado de las mismas, manual de carpintería, conocimiento de los distintos tipos de maderas según su aplicación: duras, semiduras y blandas, normas de seguridad de higiene en el trabajo, etc.; en lo referido a la jardinería, se les enseña nociones sobre las funciones y las partes de las plantas e identificación de las mismas, el suelo, abonos y fertilizantes, labores y riegos, el conocimiento de las herramientas y su uso y cuidado, etc., por último, y con respecto al taller de guitarra flamenca, de gran aceptación por parte del grupo, se trabajará el ritmo, la melodía, la armonía, los acordes, las sevillanas, las rumbas, las bulerías...

Los talleres que se desarrollan en el grupo de adolescentes son de carácter eminentemente práctico, con la finalidad que puedan ser funcionales para el contexto donde se relaciona el joven y así conseguir una buena base formativa de cara a la oferta laboral. Al igual que con el grupo de menores, intrínsecamente a los contenidos específicos en cada ámbito impartidos, se potencia el hecho de la importancia de actitudes que favorezcan la cooperación, la ayuda y el respeto por las personas que componen el grupo, hacia los materiales con los que se trabaja y el entorno que lo rodea. Estas premisas van a favorecer que las interacciones que se establezcan entre los miembros del grupo sean más satisfactorias y las formas de resolver conflictos barajen diversas alternativas viables y positivas para ambas partes.

Otras áreas de actuación en las que formaliza sus acciones la asociación para el desarrollo integral del niño/a son:

- La Familia: se analiza la situación socioeconómica en la que se encuentra ésta. Por otro lado, se establecen canales de comunicación para concienciarlas del importante papel que juegan en el proceso educativo de sus hijos e hijas. En esta línea, se realizan visitas periódicas por parte del Coordinador de Prevención y de los educadores a sus casas para tener un trato más cercano y directo con los padres y, de ese modo, ponerle en su conocimiento los avances o retrocesos de sus hijos y consensuar medidas para paliar esas carencias. Para reforzar los cauces de actuación se organizan actividades conjuntas para que los padres participen y se involucren en el desarrollo formativo del niño (salidas culturales, fiestas, actividades deportivas...). Por último, se orienta, apoya y se despliegan actuaciones encaminadas a la resolución de conflictos o cuestiones de carácter social y/o cultural.
- La Escuela: toma de contacto con aquel profesorado motivado al cambio y a desarrollar un trabajo coordinado. Mantener relaciones directas con los tutores/as de los menores y realizar un trabajo conjunto (pasando información, temas de interés, alguna situación especialmente conflictiva...). Se mantienen reuniones quincenales con el profesorado donde se tratan aspectos no sólo educativos sino aquellos que abordan aspectos de salud e higiene (indumentaria y calzado, cabellos, dientes y uñas). En lo académico, se contrasta entre otras cosas el ritmo de estudio, la capacidad de trabajo, el nivel de asimilación de los contenidos o las estrategias de aprendizaje. Se toma en consideración las actitudes y comportamientos: ante la tarea (si es limpio y ordenado, si prefiere el trabajo individual o el grupal, si tiene iniciativa propia, si es responsable...), ante el monitor (acepta sus normas e indicaciones, muestra confianza y afecto, reacciona violentamente ante las correcciones, presenta problemas de conducta, etc.) y ante los compañeros (presta sus cosas, es aceptado por el grupo, le gusta destacar y llamar la atención, pide ayuda a los compañeros, es agresivo, es cuidadoso con el material, ayuda a los demás, es participativo...). Por otro lado, se le dará importancia al estado psíquico del niño, si es hiperactivo o si es un individuo pasivo en el aula, la capacidad psicomotriz que presenta a la hora de llevar a cabo las tareas y la alimentación. Esta información que nos proporciona el profesorado nos facilitará su apoyo educativo en la asociación (aspectos cognitivos, expresión oral y escrita, etc.) y, por otro lado,

el conocer las reacciones y comportamientos que mantiene con sus iguales en la escuela y si éstas se repiten en el taller ante un hecho determinado.

- La Comunidad: actuar de mediadores en la comunidad, procurando que la conflictividad de las personas con las que se interactúa se proyecte desde una dimensión social y no particular. Establecer unas directrices de coordinación estables con las instituciones y entidades del barrio, de cara a la delimitación de líneas de trabajo comunes. Estas actuaciones se concretan mediante reuniones periódicas con diferentes entidades públicas y privadas del barrio con objeto de fortalecer la toma de conciencia comunitaria sobre la problemática de la marginación y la conflictividad social y, por otra parte, con la intención de minimizar los posibles efectos negativos que puedan derivarse de las acciones perniciosas hacia la comunidad que virtualmente puedan realizar los niños o adolescentes y que podrían afectar a diferentes sectores sociales. En este sentido, el diálogo franco y directo con las entidades es fundamental y propicia un conocimiento mutuo de las acciones que se llevan a cabo y un acercamiento afectivo que favorece las relaciones humanas y evita multitud de tensiones.

Desde los organismos públicos se justifican las intervenciones propuestas y se apoyan los programas dirigidos a la población juvenil en general, las actividades formativas desde los centros educativos, la familia y la comunidad como elementos favorecedores en la prevención de conductas disruptivas y conflictivas. En este sentido, desde las administraciones públicas se considera prioritario el impulso de los programas destinados a las poblaciones en riesgo de exclusión social, estando coordinados con otros que cuenten con medidas compensatorias destinadas a este fin.

5. Consideraciones finales

La resolución de los conflictos en las aulas es bastante complicada, no obs-

tante, consideramos que podríamos establecer unas estrategias de intervención tendentes a la mejora de las relaciones entre todos los colectivos sociales que configuran no sólo la comunidad educativa, sino la comunidad en la que estén enclavados los centros educativos. Estas estrategias pasan por considerar la necesidad de implicar a toda la comunidad en la tarea educativa. Es imprescindible transformar los pueblos, los barrios y las ciudades en espacios de relación social, en espacios convivenciales, porque sólo a través del diálogo y la negociación se pueden resolver los problemas. Estos espacios convivenciales se deben transformar en espacios educativos favoreciendo que la población participe en acciones formativas y podamos tener ciudades educadoras y no espacios urbanos plenos de agresividad y violencia.

Son cada vez más reiterados los casos de agresiones a compañeros, falta de respeto al profesorado, indisciplina con los integrantes de los equipos de ayuda educativa (orientadores, terapeutas, etc.), vandalismo hacia los espacios, recursos e infraestructuras de los centros..., lo que convierte a las aulas en auténticos caldos de cultivo donde van a germinar potenciales maltratadores, delincuentes y violentos. La no erradicación de este fenómeno, cada vez más extendido en nuestros centros educativos, es consecuencia del silencio de aquellos que lo padecen, de los que lo ejecutan y de las personas que los ven y no lo denuncian. La justicia penal sólo debería intervenir en los supuestos graves, ya que se debe eludir por todos los medios, que la escuela entre en el círculo judicial en detrimento de la intervención educativa y preventiva.

Trabajar desde la prevención de programas orientados a educar en valores tendentes a la paz y la convivencia, supondría un pilar básico en la construcción de individuos más solidarios y tolerantes con lo diverso. No sólo la intervención directa con el alumnado garantizaría el éxito de esta labor, sino, además, es decisivo el trabajo conjunto con otros agentes socializadores que contribuyen al proceso formativo y de aprendizaje del sujeto, como por ejemplo los padres y madres. Establecer canales de comunicación entre ambas partes para conocer la situación que rodea al individuo a nivel social, cultural y económico, haciendo participes a los padres en el desarrollo integral de sus hijos y otorgándoles protagonismo en las acciones que realice la comunidad educativa, son premisas fundamentales para emprender estrategias en pos de resolver futuros conflictos que se puedan ocasionar en las aulas.

En definitiva, se trataría de elaborar un plan de actuación estructural en las

áreas formativas, legislativas y administrativas, que aborden temáticas orientadas hacia la educación en valores fundamentales para la convivencia y la paz, huyendo de medidas concretas que sólo den respuesta puntual y parcheen la realidad educativa.

Bibliografía

Alzate, R.: *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad País Vasco, Servicio Editorial, 1998.

Boqué, M.C.: *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa, 2003.

Carbonell, J.L. y Peña, A.I.: *El despertar de la violencia en las aulas: la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS. 2001.

Cerezo, F.: *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2001.

Cortina, A.: Educación en valores y ciudadanía. En Martínez, M. y Hoyos, G. *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro. 2006.

Fernández, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, 1999.

Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. 2002.

Garaigordobil, M.: *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. 2006.

Jares, J.: *Aprender a convivir*. Vigo: Editorial Xerais, 2001.

Molina, R. y Galera, M.J.: *Violencia y agresividad en las aulas: medidas de prevención*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 2006.

Moor, P.: *El juego en la educación*. Barcelona: Herder, 1987.

Ortega, R.: *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 2000.

Ovejero, A.: *Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI*. *Psicothema*. 5:373-391. 1993.

San Martín, J.A.: *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS, 2003.

Suares, M.: *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós, 1999.

Torrego, J.C.: *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea, 2000.

Stiefel, B.: *Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar*. *Revista de Educación*. nº extraordinario: 339-358. 2003.

Vinyamata, E.: *Conflictología. Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel, 2001.

LA EDUCACIÓN CONTRA LA VIOLENCIA

Joaquín Pérez Azaústre



RESUMEN:

Todas las noticias de violencia que asolan el vigor de cualquier día tienen dos esencias repetidas: la impunidad del agresor y el miedo como forma de chantaje.

Palabras clave: violencia, democracia, libertad, educación.

ABSTRACT:

All the news about violence which invade everyday life have two essences which are continually repeated: The aggressor's impunity and fear as a means of blackmail.

Keywords: violence, democracy, liberty, education

Correspondencia con el autor: Correo electrónico: azaustre@yahoo.es
Original recibido: febrero 2007. Original aceptado: mayo 2007.

Conocemos la noticia terrible y somnolienta, envuelta en pesadillas anteriores, de que un hombre de treinta y dos años ha matado a golpes a su hija de catorce meses. Escuchamos la información, un apartahotel en la Plaza de España de Madrid, así como otros datos: la edad de la joven madre -apenas veinte años- y su estado de shock tras la contienda, así como el desmoronamiento del asesino en cuanto fue interrogado por la Policía. Así trenzamos días en silencio, haciéndonos al limbo del horror, ese mismo limbo del que nos llegan otras variaciones de violencia: también mucho más lejos, como el terrorismo constante en ese panal tosco, henchido de metralla y sangre múltiple, que es Iraq, la monarquía autoritaria saudita o los regímenes comunistas opresores -acaso pueden serlo de otra forma- cubano, chino y coreano. Pero, dejando a un lado las manifestaciones de violencia lejanas y oficiales, nos encontramos, también, con las oficiosas: así, brilla con luz propia -luz de barro, hundida en la tortura, el exterminio- de un modelo soviético encubierto como es la Rusia de Vladimir Putin, y una nueva Siberia sin nieve y con chechenos; también, cierto intervencionismo de EE.UU. con el marchamo de la democracia pero con evidentes fines lucrativos -hay muchas contratas tras las bombas, muchas reconstrucciones muy jugosas, así como la exigencia de una industria armamentística que pone y quita presidentes, como descubrió JFK-, y también los vuelos ilegales de la CIA, el mantenimiento de los encarcelamientos ilegales en Guantánamo, que es una vergüenza universal de pronto consentida, inexcusable.

Sin embargo, este disparo avieso de violencia en la órbita internacional tiene un marco cercano, si miramos más cerca más acá del tono noticiario: así, podemos recordar la algarada con tapadera racista, con un fondo real de conflicto delincuente, como en el caso de Alcorcón -más recientemente, la del corazón de Malasaña, en Madrid, con brutales cargas policiales y más brutales, aun, ataques por parte de bandas organizadas de jóvenes matones-, la interminable lista de mujeres asesinadas por sus parejas, o de reyertas mortales en los campos de fútbol -recordemos las guerrillas urbanas en Italia-, así como las palizas terribles a profesores y alumnos en los centros de enseñanza españoles, que ya se ha revelado como un humus constante de terror.

Si además pensamos en la violencia encubierta en ciertos discursos políticos, y hasta en los programas televisivos de distracción frívola, nos encontraremos con la conclusión de que esta sociedad del bienestar tiene unas raíces bien violentas. ¿Hay una salida a esta locura? Aparentemente, sí. En realidad -véanse las

campañas políticas- nadie habla del mal hasta que llega, siempre que la sangre le salpique.

2

Todas las noticias de violencia que asolan el vigor de cualquier día tienen dos esencias repetidas: la impunidad del agresor y el miedo como forma de chantaje. Estos dos factores nos someten, hacen de nosotros víctimas posibles del abuso brutal, irrefutable: el mayor argumento, el discurso mejor argumentado, enflaquece ante el golpe, la ejecución o la tortura. Los poemas de García Lorca siempre serán más fuertes, siempre estarán más plenos de genio y gallardía que la vileza cobarde de sus asesinos; sin embargo, igual que Víctor Jara y tantos otros -tantos otros anónimos, que llenaron estadios y campos de fútbol a lo largo de todo el siglo veinte, siglo de conflictos engañosamente románticos que nos hicieron soñar con héroes vulnerables como nosotros-, hasta el poeta más alto es quebradizo, frágil, ante su exposición a la metralla.

Sin embargo, la violencia que vive y preside nuestras vidas no sólo se manifiesta en forma de agresiones visibles; también existen otras más taimadas, pero quizá más eficaces, que ya se han hospedado en nuestros usos como materia pública: también en la política, cualquier forma de violencia -de contenido o formal- cuenta con el parapeto de la impunidad del agresor, y con la consecuencia natural del miedo como forma de chantaje. De hecho, en Estados Unidos -y en España, también- se ha usado el miedo como capital político, un miedo convertido en sustancia crucial que administrar frente a los ciudadanos. Así, a través de la imposición de ese miedo, se alcanzará el poder. Y, desde el poder, será mucho más fácil -especulación mediante- obtener riquezas varias.

Ante esta impunidad, los ciudadanos terminarán indiferentes a ciertos desmanes, y caerán en la vieja argucia fascista de creer que todos los políticos son, por naturaleza, corruptibles, y que se vive mejor, entonces, sin políticos. Frente al miedo creciente, tendremos ciudadanos asustados. Como consecuencia de la imposición desde el poder, los ciudadanos terminarán siendo sumisos, impresionables frente al poder -cuando resulta que el poder político

jamás deberá impactar, en un sistema de soberanía nacional, al ciudadano medio, que es su detentador verdadero y lo ha delegado en los políticos- y, por último, frente al enriquecimiento de unos pocos -los ejemplos son múltiples: la especulación inmobiliaria jamás habría sido posible sin el favor político-, la casta dirigente más corrupta, gran parte de la población tendrá dificultades para vivir con dignidad. Así, el poder necesitará, para gestionar este proceso, ciudadanos anestesiados, que miren a otra parte, que piensen que la política es cosa de otros. La libertad total es imposible. Tratando de encontrar la relativa, ¿cómo se revienta esta espiral? Teniendo miedo sólo de una cosa: de tener miedo, precisamente.

3

La triste actualidad de la violencia, reactivada en el nimbo de unas horas que van marcando el pulso informativo, tiene un reverso oscuro de sumisión profunda. Si sólo debemos tener miedo a tener miedo, entonces, ¿cómo fortificar la resistencia? Lo peor de la violencia -ya sea terrorista o familiar- es la sumisión de quien la sufre: una sumisión que no sólo es externa, sino que se torna interior. Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública durante la II República, entendió pronto que la única manera de vencer ese miedo ultraterreno, íntimo, era la educación de gentes libres, y así surgieron las Misiones Pedagógicas. Una educación que después, desde el ámbito intelectual y con el respaldo de Fernando de los Ríos, pudo así nutrirse desde el teatro de nuestro Siglo de Oro por medio de La Barraca, donde el poeta Federico García Lorca y el pintor Santiago Ontañón, entre otros muchos universitarios entusiastas, fueron llevando a los pueblos españoles nuestra mejor dramaturgia.

Pero, ¿es posible hoy la educación? A priori sí, responderán algunos: los incautos. Sin embargo, pensemos un ejemplo: el libro *Platero y yo*. ¿Podrán entender los niños de ahora mismo la poética interior de Juan Ramón? ¿Qué diferencia a estos niños de los de hace cincuenta años? Que, hace cincuenta años, no existía un personaje como Belén Esteban, que ha hecho de la vulgaridad, de la violencia verbal, de la inmundicia vital, toda una proclama a vindicar.

Sin embargo, los culpables son otros: quienes la mantienen en una tribuna pública en horario máximo de audiencia.

Así, tenemos que lo que diferencia a nuestros niños de los de hace cincuenta años -que leían y entendían perfectamente a Juan Ramón, y no digamos a Machado- es, seguramente, la ingenuidad: para aprender, es necesario un resto de inocencia. Los niños de hoy ya no son inocentes -y, mucho menos, ingenuos-, y los maestros han de luchar no sólo con la dificultad de las materias que deben impartir, sino con el retraso añadido de la carga de mugre y de carroña que vienen agolpando de la tele. Creo que es necesario desconfiar de una sociedad donde los niños ya no pueden leer Platero y yo.

En la versión de Tim Burton de El planeta de los simios, con un guión a la altura de la versión clásica, la casta dirigente de los simios guarda el secreto de su verdadero origen: saben que son más fuertes que los hombres, pero que la inteligencia de éste basta para aniquilarlos, como finalmente ocurrió. Y qué es la inteligencia sino la capacidad para aprender, que siempre nos hará, de cara a la violencia, libres y orgullosos de existir.

OTRAS CONTRIBUCIONES

EL VÍDEO DIGITAL EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Francisco Pérez Fernández



RESUMEN:

El vídeo digital es un medio cada vez más popular en nuestro entorno cotidiano. Técnicamente nos aporta la flexibilidad y usabilidad de los archivos digitales, sobre todo en su distribución, almacenamiento, visionado y edición. Desde un punto de vista educativo, ofrece numerosas posibilidades para ser utilizado como recurso didáctico integrado en el diseño instructivo. En la presente contribución describimos y analizamos alguna de esas posibilidades centrándonos en el campo de la educación física.

Palabras clave: vídeo digital, medios didácticos, educación física, formación del profesorado.

ABSTRACT:

Digital video is a device which is more and more popular in our everyday surroundings. Technically it supplies us with the flexibility and usage of digital files, above all in its distribution, storing, visualising and editing. From an educational point of view, it offers numerous possibilities for use as a didactic resource integrated in the teaching design. In this paper we describe and analyse some of those possibilities concentrating on the field of physical education.

Key words: Digital video, didactic means, physical education, teacher training.

Correspondencia con las autoras: Dpto.: de Filología. CES Cardenal Spínola CEU. Campos Universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Tel.: 954 48 80 00. Correo electrónico: adsdsds@cica.es

Original recibido: marzo 2007. Original octubre: enero 2007.

Introducción

La digitalización de la imagen audiovisual y la llegada de videocámaras a muchos de nuestros hogares han supuesto, en palabras de Antonio Bartolomé (2003) la "apropiación de la expresión audiovisual por parte de sectores masivos de la población". Con un presupuesto relativamente bajo, podemos capturar, transmitir, almacenar y reproducir imágenes audiovisuales de una gran calidad, permitiendo abrir nuevos espacios para comunicarnos y desarrollar nuestra creatividad.

También Internet ha contribuido indudablemente a la familiarización con el vídeo digital, sobre todo con su distribución. Prueba de ello es el fenómeno protagonizado por YouTube, un portal que publica gratuitamente vídeos digitales. Según un estudio realizado por el Wall Street Journal Online (Gomes, 2006), esta reciente adquisición de Google está disponible en 10 idiomas, alberga 6,1 millones de vídeos, a los que se ha accedido 1.73 billones de veces. Pero además de la magnitud de estos datos, quizás lo más relevante de este portal sea su capacidad para generar comunidades de internautas. Como aplicación característica de la llamada web 2, uno de los factores de éxito de YouTube reside en que su construcción y desarrollo es "social", cuyo crecimiento depende de la interacción, participación y colaboración entre los usuarios. No se trata, por tanto, solo de compartir vídeos digitales, sino de tejer nuevas redes de relaciones sociales y del "aprovechamiento de la inteligencia colectiva" (O´Reilly, 2006).

Es indudable, como nos advierte Bartolomé, que en la digitalización de la imagen audiovisual perderemos información, en primer lugar por la conversión de un continuo analógico en la fragmentación en bits digitales y, posteriormente, por la comprensión de la señal, con la consiguiente disminución de la calidad de la imagen y el sonido.

También debemos considerar que un mayor acceso no implica necesariamente mayor calidad. Burbules y Callister (2000) han observado que la accesibilidad a los nuevos medios es una cuestión compleja que tiene que no se limita a valorar la posibilidad de uso, sino con el modo y la calidad de uso. Así, junto a una dimensión técnica (tener la habilidad de uso), debemos considerar otra actitudinal (cómo estoy dispuesto a usarlas), pragmática (para qué quiero y qué quiero conseguir con los medios) e incluso ideológica (qué valores guían mis acciones).

Pero a pesar de considerar esa merma técnica y de la complejidad del concepto de "acceso" a la tecnología, es indudable que el vídeo digital aporta un nuevo medio de comunicación, establece un acercamiento del gran público a la creación de imágenes audiovisuales (no sólo a su recepción) y abre nuevas posibilidades en el ámbito educativo.

Schuck y Kearney (2004) ofrecen una revisión sobre esta línea de investigación y práctica educativas, identificando tres modos básicos de uso educativo del vídeo digital, como herramienta de comunicación, como herramienta de observación y análisis y como herramienta de reflexión. Los hallazgos de las investigaciones sobre el impacto del uso del vídeo digital son ordenados en cinco grandes bloques: el papel que desempeñan los estudiantes y el profesorado, su empleo como instrumento de evaluación, su relación con el desarrollo de competencias interdisciplinarias y su incidencia en la enseñanza de los contenidos pertenecientes a las distintas áreas curriculares. En concreto, los estudios reseñados evidencian resultados en:

- la contribución a las nuevas alfabetizaciones emergentes, sobre todo a la alfabetización en medios (media literacy)
- la potencialidad para ofrecer experiencias auténticas de aprendizaje basadas en la resolución de problemas y situaciones reales
- la mejora en la comprensión de conceptos
- la capacidad de motivación y de una mayor implicación en tareas de aprendizaje
- la ayuda para favorecer habilidades expresivas y comunicativas, interpersonales de colaboración, tecnológicas y genéricas de aprendizaje (resolución de problemas, gestión de proyectos, pensamiento analítica, etc.).

Por su parte la British Educational Communications and Technology Agency (Becta) (2004) también ofrece un análisis de la investigación en el uso del vídeo digital que resumimos en la tabla I.

En nuestro contexto, Julio Cabero (2005), uno de los investigadores que más han trabajado sobre la aplicación y uso de los medios audiovisuales en educación, destaca cómo "la digitalización [del vídeo] está permitiendo que vuelva a

Beneficios para el profesor	Beneficios para el alumno	Factores para un uso efectivo
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo con video digital (VD) motiva a los estudiantes y los mantiene implicados con la tarea, incluyendo modificaciones en su comportamiento (Burn y Reed, 1999) • La planificación y edición de VD puede mejorar las habilidades de alfabetización, especialmente su comprensión de la narratividad (Parker, 2002) • La producción de VD permite la diferenciación de la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con las habilidades del estudiante, su estilo de aprendizaje y personalidad (Burn y Reed, 1999) • Realizar y editar películas en VD fomenta en los estudiantes niveles más profundo de pensamiento sobre contenidos de sus asignaturas (Swain, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • La producción de VD aprovecha los intereses que los alumnos traen al aula, especialmente sus conocimiento de televisión y cine (Parker, 2002) • La usar VD se incrementa la motivación y el disfrute (Burn y otros, 2001) • Realizar VD favorece la autoexpresión y la creatividad (Reid y otros, 2002) • Realizar y mostrar VD aporta un sentimiento de logro y autoestima al estudiante (Ryan, 2002) • Las actividades en VD puede acomodarse a los diferentes estilos de aprendizaje y a sus niveles de habilidad (Burn y otros, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores necesitan desarrollar una enseñanza creativa y voluntad para intentar nuevas ideas (Reid y otros, 2002 y Hoffenberg y Handler, 2001) • Una planificación y estructuración claras es esencial para las tareas con VD (Reid y otros, 2002) • Los estudiantes se benefician de las audiencias de sus producciones, sobre todo en motivación y autoestima (Buckingham y otros, 1999) • La alfabetización visual - la comprensión del lenguaje de la imagen en movimiento- es vital (Reid y otros, 2002) • Los estudiantes deben tener precaución al utilizar efectos de estilo como las transiciones, sonido y música (Buckingham y otros, 1999)

Beneficios para el profesor	Beneficios para el alumno	Factores para un uso efectivo
<ul style="list-style-type: none"> • La producción de VD ofrece oportunidades para el trabajo colaborativo (Burn y otros, (2001) • El VD facilita a los profesores grabar y compartir buenos ejemplos de práctica (Hoffenberg y Handler, 2001) • Los profesores puede reusar los VD y reeditarlos de acuerdo con las necesidades de diferentes clases (Ryan, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> • La producción de VD puede ayudar a desarrollar y ampliar abanico de habilidades sociales, incluyendo la comunicación, la negociación, la toma de decisiones y la resolución de problemas (Reid y otros, 2002) • Realizar VD permite a los estudiantes mejorar diferentes roles e identidades (Reid y otros, 2002) • El trabajo de los estudiantes puede ser compartido con sus padres y la comunidad a través de páginas web o CDs (Swain, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • Debe prestarse atención a la iluminación y al sonido cuando de graba (Brookes, 2003) • Debe considerarse la necesidad de espacio en los discos duros de los ordenadores para almacenar archivos de gran tamaño (Yao y Ouyand, 2001) • Los profesores necesitan desarrollar su comprensión sobre cómo evaluar el trabajo en VD, particularmente los aspectos creativos (Reid y otros, 2002) • Los estudiantes se benefician de las oportunidades de VD con mayor frecuencia, revisando el trabajo e intentando nuevas ideas (Reid y otros, 2002)

Tabla 1: Beneficios del vídeo digital en educación según Becta (2004)

tener el espacio que ocupó hace relativamente poco tiempo en las aulas”. Desde el punto de vista de su integración curricular, nos previene de “errores anteriores”, aconsejando aplicar un enfoque “multimedia, es decir, aquel que se aplica en diferentes tecnologías, y por tanto en diferentes sistemas simbólicos y de esta forma potencia habilidades cognitivas diversificadas en los estudiantes, crea entornos variados y ricos para el aprendizaje, la interacción entre los participantes en el acto sémico-didáctico, y facilita el acercamiento a la información” (Cabero, 2005: pp. 2-3).

El vídeo digital en la clase de Educación Física

En esta contribución vamos a explorar el uso del vídeo digital en un área de conocimiento específica, la Educación Física. En concreto, nuestra aportación se centrará en los usos de esta tecnología como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea en los niveles de educación obligatoria como en los universitarios de formación del profesorado. Reconocemos que esta parcelación del campo de trabajo es reduccionista, pues la relación tecnología y Educación Física despliega un amplio abanico de posibilidades que van desde los equipamientos deportivos a sofisticados programas informáticos de valoración y mejora del rendimiento, sin olvidar aquellas aplicaciones dirigidas a la gestión deportiva (Marqués Escámez y otros, 1998, Sánchez Rodríguez y Romance García, 2000; De Pablos, 2004).

Como el resto de profesionales del ámbito educativo, los profesores de EF han aceptado el reto de adecuar sus métodos y recursos didácticos tradicionales al nuevo contexto informacional, donde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desempeñan un papel destacable. Y esto en un triple sentido:

1. Aprovechando las características intrínsecas que ofrecen dichos medios como son su digitalización, la interconectividad, la interactividad, su capacidad multimedia o su facilidad para su transmisión y almacenamiento. A diferencia del vídeo analógico, este nuevo soporte permite ser anotado, incluyendo textos o vínculos hipermedia. Su posibilidad de etiquetarlos

facilita la búsqueda dentro de una colección e, incluso, localizar determinadas escenas dentro del propio documento. Además existen aplicaciones informáticas relativamente fáciles de utilizar y gratuitas que facilitan su edición sin necesidad de más herramientas que un ordenador.

2. Siendo conscientes de las nuevas demandas de nuestros alumnos. Los jóvenes que están llegando a sus aulas son, empleando la popular terminología de Prensky, “nativos digitales”. Es decir, han nacido en un contexto sociocultural donde las TIC son un medio cotidiano, ya sea en formatos de DVD, videojuegos, internet o teléfonos móviles, y que, por lo tanto, su manera de acceder, procesar, representar o pensar la información propicia modelos cognitivos y actitudinales distintos a los de generaciones anteriores. Así, mientras que nosotros los profesores (“pobres inmigrantes digitales”) nos esforzamos por *adaptarnos*, con mayor o menor grado de éxito, a los nuevos medios, nuestros alumnos están acostumbrados a recibir información de una manera más acelerada e interconectada, a pensar de manera paralela, ejecutar acciones multitareas y prefieren un formato visual antes que textual, entre otros rasgos diferenciales (Howe, y Strauss W., 2000; Oblinger y Oblinger, 2005).
3. Aceptando el reto metodológico de construir entornos de aprendizaje constructivistas, centrados en el alumno. Como nos recuerda Jonassen (2000), uno de los componentes para diseñar estos entornos basados en la resolución de problemas es la de poder representarlos de manera realista, atractiva y motivante. El vídeo digital es un medio de representación idóneo. Su alta calidad técnica de imagen y sonido permite presentar a los alumnos situaciones auténticas, mientras que su naturaleza narrativa los convierten en vehículos eficaces para plantear los problemas que son necesarios resolver.

Por consiguiente, la utilización del vídeo digital en las clases de Educación Física se enmarcaría en ese esfuerzo común al resto de disciplinas dedicadas a la formación por situar las nuevas tecnologías en el contexto de la innovación educativa, capaces de generar nuevos conocimientos entre profesores y alumnos, ofreciendo respuestas a los desafíos socioculturales de nuestro entorno y proponiendo nuevas alternativas de actuación docente.

Usos educativos del vídeo digital

Un primer ejemplo de este esfuerzo por incorporar el vídeo digital a las aulas puede surgir al aprovechar una de las características más tradicionales de la tecnología educativa, *la de ofrecer información y aprovechar el valor motivador de las imágenes en movimiento*. Aunque esta función de los medios ha sido ampliamente señalada (Escudero y otros, 1989; Ferres, 1988, Salinas, 1992, Cabero, 2005), una revisión actualizada sobre las investigaciones del vídeo digital en educación (Becta, 2004) considera que una de las claves de ese efecto motivador puede estar en la capacidad de este medio por vincular los aprendizajes a las expectativas e intereses de los alumnos, participantes en una sociedad donde la imagen en movimiento ocupa un lugar destacado en sus modos de socialización y acercamiento a la cultura.

Además el vídeo digital puede convertirse en un aliado eficaz para adecuar las tareas de aprendizaje a distintos tipos de inteligencia (verbal, auditiva, kinésica). En el área de Educación Física, Menickelli (2004) llevó una investigación sobre un grupo de 48 alumnos de Ciencias de la Educación en la que, entre otros resultados, concluía que la utilización del vídeo digital durante las clases aumentaba el grado de motivación, sobre todo por una mayor autopercepción de las habilidades motrices y un incremento de las expectativas hacia las actuaciones, que se manifestaba una mayor perseverancia en la correcta ejecución de las tareas.

Esta es una de las razones por la que muchos profesores de Educación Física van sustituyendo las tradicionales ilustraciones gráficas, diapositivas y transparencias en acetato por vídeos digitales para *ilustrar conceptos y movimientos*, aunque sin las limitaciones propias del vídeo analógico original. Hace unos años los aparatos para trabajar con imágenes audiovisuales eran más costosos, menos ágiles de transportar (era necesario utilizar, como mínimo, una cámara, un magnetoscopio, un televisor y acceso a la red eléctrica para su visionado) y, sobre todo, las imágenes grabadas eran mucho más difíciles de manipular en la etapa de postproducción. También su distribución era más limitada, frecuentemente reducida a colecciones de cintas VHS depositadas en bibliotecas de centros, centros de recursos audiovisuales y accesibles través de préstamos personales. Hoy en día, existen videotecas con material didáctico disponibles en la red

(www.xtec.es/videoteca/index.htm), experiencias de crear y compartir materiales audiovisuales digitales de realización propia entre las escuelas como en el proyecto Grimm-tv (<http://www.grimmtv.com/gtv/index2.html>), e incluso hay quienes graban sus exposiciones orales de clase o ejecución de ejercicios, para incorporarlas luego a páginas webs o a entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. De una manera asíncrona, sus alumnos pueden consultar esos vídeos una y otra vez, cómodamente desde sus propios hogares, según el ritmo que se adapte mejor a su estilo de aprendizaje, deteniendo la imagen para atender a este o aquel detalle, y disponibles las veinticuatro horas del día, con consiguiente flexibilidad espacio-temporal.

Por su parte, el profesor puede seleccionar aquellos momentos en el desarrollo de una determinada habilidad motriz que estime de más difícil comprensión o ejecución, detener o ajustar el ritmo de la imagen, elegir varios ángulos de visión, y aprovechando su capacidad multimedia, complementarla con gráficos, textos o comentarios orales. En definitiva, esta tecnología permite al docente intervenir en las distintas fases de la acción pedagógica, desde la exposición inicial de unas reglas mínimas para comenzar la acción hasta su posterior enriquecimiento, adecuando fases y ritmos, intercalando momento de reflexión y ejecución (Blázquez, 1999).

Pero además de desempeñar el papel tradicional de receptores de información audiovisual, podemos hacer que nuestros alumnos participen en el proceso de producción. Con ello no solo comprometemos al alumno con la adquisición de ciertos contenidos, sino que los enfrentamos a un complejo proceso de toma de decisiones, tanto de tipo técnico, conceptual o metodológico, identificando los problemas y ayudándolos a solucionarlos mediante una orientación didáctica adecuada.

Para ejemplificar este uso vamos a hacer referencia a dos proyectos de colegios de Primaria. El primero es el caso del colegio Erain de Irún (Guipúzcoa) en el que los alumnos emplean este medio para profundizar en los contenidos de distintas materias, incluyendo los del área de Educación Física, creando una interesante colección de vídeos didácticos elaborados por ellos mismos y que son compartidos a través de Internet. Si visitamos su página (<<http://www.erain.es/vde/videos/index.asp?categoriaES=Educaci%F3n%20F%EDsica>>) encontraremos vídeos ilustrativos sobre técnicas de calentamiento, lanzamiento de disco, orientación en el monte o salto de vallas. El segundo ejemplo lo constituye el

Colegio San Pedro de Alcántara (Málaga) (<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/sanpedro/sp/FCI20DCD-F996-4C6C-A50C-DB7EA10C3E31/561921DC-6ACB-4409-AAF8-833CDD0E834F.html>>) donde alumnos del tercer ciclo de Primaria han aprovechado la tecnología de los podcast ofreciéndonos algunos de los trabajos de los alumnos realizados en la asignatura de Educación Física sobre conceptos como la velocidad, la flexibilidad, las reglas básicas del balonmano, etc.

Esa función ilustradora y motivadora puede complementarse utilizando el vídeo digital como instrumento de reflexión y conocimiento. Dada la gran importancia que adquiere la imagen y la percepción en las clases de Educación Física (Fernández García, 2002), para muchos profesores de esta área, una videocámara digital y un ordenador portátil (y éste a veces resulta también prescindible al incorporar las cámaras una pequeña pantalla de visionado) se han convertido en tecnologías cotidianas en el aula. El vídeo digital permite ofrecer al alumno una rápida retroalimentación entre la ejecución de determinadas habilidades motoras y su posterior proceso de análisis y valoración. De manera individual o colectivamente las acciones pueden ser revisadas tantas veces como se desee, en el mismo momento de la grabación o posteriormente desde un ordenador conectado a internet, con escaso desgaste del material grabado, con una producción de copias barata e ilimitada y fácilmente transportables, similar a cualquier otro archivo digital de texto, imagen o sonido¹.

Así, por ejemplo, en el IES Landaberry de Lasarte-Oria (Guipúzcoa), y dentro de un proyecto de aplicación de las TIC a la Educación Física coordinado por Santiago Sesma y Pepelu Madina, alumnos de Secundaria graban distintos ejercicios (salto de longitud, salto de altura, carrera a pie), realizan la auto-observación de la propia actividad física e identifican, mediante una plantilla aportada por el profesor, distintos conceptos teóricos. Posteriormente en clase desarrollan un debate comparando distintas ejecuciones junto con otros modelos que el profesor ha dejado en el entorno virtual del curso (Moodle). La tarea se completa con una reflexión individual que es enviada a través de la misma plataforma.

Esta flexibilidad aportada por la tecnología digital podría aliviar uno de los grandes problemas que tiene el profesor de Educación Física en sus clases: la

gestión del tiempo y el número excesivo de alumnos para prestar una atención más individualizada a cada una de las circunstancias que presentan los alumnos (Piéron, 1988 y 1999). En una clase tradicional, resulta muy difícil la repetición de ejercicios por cada uno de los alumnos, mucho más su valoración personalizada, compartir los logros alcanzados y reflexionar sobre las tareas. El medio digital podría ayudar a resolver estos obstáculos, potenciando tanto las competencias cognitivas como motrices de los alumnos.

Del análisis y reflexión podemos pasar a emplear el vídeo digital desarrollando una habilidad cognitiva más compleja, como es la *evaluación*. La evaluación por observación constituye uno de los procedimientos de valoración más comunes en el área de la Educación Física. El proceso de recogida de datos varía desde procedimientos poco estructurados hasta los más sistematizados en los que se emplean instrumentos como las hojas de registro de conducta o las escalas. También las nuevas tecnologías están ofreciendo medios alternativos para esa toma de datos. Recientemente Llamas y Cipriano (2007) nos describen algunas de las ventajas de utilizar PDAs en las clases de Educación Física, sobre todo en la tediosa tarea de la recogida de datos, realizar operaciones numéricas y representar gráficamente los resultados, ahora facilitados por el uso de hojas de cálculo y la movilidad que ofrece dicho dispositivo electrónico.

La utilización del vídeo digital aporta una mayor flexibilidad a la hora de evaluar la información. Inicialmente no se hace necesario que el profesor valore la práctica de los alumnos en la inmediatez de su ejecución. Grabadas las ejecuciones, y etiquetadas correctamente, el proceso de evaluación contará con un tiempo adicional para su interpretación. La variedad de instrumentos de evaluación se amplía, permitiendo la construcción de diarios personales y portafolios digitales (García y Moreno, 2003, con un ejemplo en <http://www.headwaters-design.com/gregtait/greg.html>), donde se almacenan las grabaciones de los distintos momentos de ejecución y se facilita el aprendizaje a través de la reflexión crítica y la integración de teoría y práctica. Además, es posible conservar esos portafolios digitales para construir una biblioteca audiovisual, cuyos archivos sirvan de guía y orientación a otros alumnos, ya sean del mismo curso o de posteriores. Por su parte, el profesor, al disponer de un amplio catálogo de “ejemplos grabados”, puede ampliar sus estrategias metodológicas y emplearlos como material de base en la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en pro-

blemas, resolución de casos, indagación científica, aprendizaje a partir de simulaciones, etc.

Pero la evaluación mediante grabaciones en vídeo digital puede enriquecerse al combinarlas con el empleo de aplicaciones informáticas de análisis automatizado de la imagen. Gordon (1995), en su artículo sobre análisis automatizado del comportamiento humano mediante vídeo, cita ejemplos de cómo ese tipo de programas se vienen usando en la alta competición para la valoración de ejercicios gimnásticos. En la actualidad este tipo de programas informáticos se han popularizado (sportCad, VideoPoint, Worlds in Motion, VidShell), existiendo incluso versiones para demostración o descargas gratuitas para educación que facilita su inserción en los centros.

Otros de los ámbitos de la Educación Física donde el vídeo digital puede realizar valiosas aportaciones es el de la *formación del profesorado* y, sobre todo, en aquellos aspectos vinculados a *procesos de investigación-acción*. Como apunta McKernan (1999) esta metodología de investigación se ha promovido, sobre todo, en comunidades de profesores en ejercicio que buscan resolver sus problemas en situaciones reales de aula, con un decidido compromiso hacia la mejora de la práctica docente. En modelos de formación de profesorado ofrece un modelo alternativo orientado a la indagación y a la reflexión, conjugando las perspectivas técnica, práctica y crítica sobre la acción docente, tal como ha sido reconocido en el ámbito de la Educación Física por numerosos autores (Tinning, 1993, 1994; Fraile, 1995; Coste, 1997 y Toja y otros, 1999). Como comenta Vázquez y otros (2001):

“Estos postulados sobre la enseñanza o práctica reflexiva pueden aplicarse al ámbito de la Educación Física, máxime si consideramos que nuestra área profesional es susceptible de ser concebida bajo una perspectiva inductiva, en donde el conocimiento que de ella emana parte básicamente de teorías construidas a partir de la propia práctica, a través de las cuales se analizarán situaciones y se tomarán decisiones ante los problemas que van acaeciendo” (p.237)

Un primer paso en la integración del vídeo digital en la formación del profesorado podría ir encaminado a desarrollar sus habilidades de metacognición. Si vinculamos las grabaciones en vídeo digital de sus actuaciones, por ejemplo en

las prácticas de enseñanza, con un posterior debate, facilitaría a los futuros maestros acceder a sus modelos mentales sobre la educación física, ser conscientes de cómo sus concepciones previas sobre la motricidad se manifiestan en su modo de enseñar, generando de manera autónoma o colaborativa estrategias para corregir sus errores como parte de una auto-evaluación formativa. Las ventajas del formato digitalizado nos permitirían una mayor retroalimentación y ajustar los ritmos del visionado a las preferencias de cada alumno, modificar el ángulo de visión, llegando a poder observar rasgos que pasarían inadvertidos a primera vista. Basta colocar el archivo en internet para que la actuación pueda ser comentada por el profesor de manera asíncrona, incluirlo como evidencia en un portfolio o adjuntarlo a un foro si deseamos convertir dicho material en un caso para la reflexión por pares o colectiva²

Otra opción sería grabar situaciones reales de otros profesionales en ejercicio y ofrecerlas como estudios de caso y discusión. De esta manera los futuros maestros tendrían la oportunidad de observar con atención y reflexionar sobre las distintas variables que forman parte de una “buena práctica”, y compararla con sus propias actuaciones. Es decir, estaríamos ante lo que Lave y Wenger (1990) denominan un “aprendizaje situado”, un proceso de adquisición conocimiento que se encuentra *situado* en un contexto experiencial, fruto de una actividad concreta que posee una alta relevancia para el desempeño de la labor profesional.

En general este tipo de aplicación didáctica del vídeo digital ofrece un alto grado de satisfacción por parte de los alumnos, sobre todo si son profesionales en ejercicio, insertos en un programa de formación permanente. Tal es el caso, por ejemplo, de algunos de los participantes de la investigación-acción realizada por Jesús Viciano (1996), que tras analizar en grupo las grabaciones de vídeo realizadas en un seminario de formación permanente del profesorado de educación física, declaran:

“...creo que los conocimientos y experiencias de esta fase son realmente positivas, ya que esa fase de análisis de vídeos tanto de unas personas, y dentro de ellas estoy yo, no te encerrabas tan sólo en lo que era tu acción educativa, sino que también veías pues todas las diferentes acciones que otros docentes de tu misma profesión pues llevan a cabo. A través de este análisis se veían cosas que se podían modificar, cosas que estaban bien hechas y después las llevabas a la práctica en tus clases, en fin, creo que todo lo que sea comen-

tado en esta fase tiene un carácter positivo totalmente en la acción educativa y en mi persona.” (E4, Oscar, P2).

“...la influencia general del grupo en mí como profesor ha sido bastante positiva. Creo que ha sido bastante productivo que comentásemos entre todos diferentes formas de realizar las propias clases,...y de ahí salían multitud de variantes que se nos iban ocurriendo a medida que íbamos realizando las clases.

...Esta fase en cuanto a la reflexión, trabajo, aportaciones, etc. ha sido bastante interesante para mí. Quizás la más interesante de todas porque tiene una aplicación práctica inmediata y también te hace pensar en tu actuación como profesor...” (E4, Manuel, P.7 y P.8).

Así, junto al grado de satisfacción del estudiante, debe señalarse la potencialidad de usar el vídeo digital en metodologías de investigación-acción para tender puentes entre la teoría y la práctica. La propuesta de un paradigma crítico que enfatiza el aprendizaje a través de la reflexión sobre la práctica en el desarrollo de las competencias docentes (Shön, 1992) sería, por tanto, una alternativa al panorama actual de formación del profesorado de Educación Física caracterizado por Kirk (1986) como un “paradigma dualista”, proclive al aislamiento de las dimensiones teóricas y prácticas en la enseñanza.

En conclusión, el vídeo digital posee un gran potencial para la formación en Educación Física, cualquiera que sea su nivel educativo. Técnicamente aporta la flexibilidad y usabilidad características de los formatos digitales, sobre todo en modos de distribución, acceso y edición, contribuyendo a una mayor autonomía del estudiante y una mejor adecuación a su estilo de aprendizaje. Desde un punto pedagógico, y como recurso didáctico seleccionado intencionalmente para el desarrollo de determinadas competencias y habilidades, propicia entornos constructivistas, centrados en el alumno, sobre todo si apreciamos sus posibilidades de interacción. Además su alta calidad de imagen y sonido permite ofrecer a los alumnos situaciones “realistas” y al profesorado el empleo de estrategias didácticas como el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas o la reflexión crítica, bien sobre la propia práctica o sobre modelos de actuación.

Notas

1. Pueden verse varios vídeos digitales en una aula de educación física inglesa en http://www.lea.tameside.sch.uk/schools_grid/useofict/pe/index.htm

2 En la actualidad está en marcha un proyecto europeo denominado OVIDE (Online Video in Digital Environments for Teacher Education) cuyo objetivo es “identificar los beneficios y usos del vídeo y audio digitales para la formación del profesorado e identificar los diferentes aproximaciones pedagógicas que pueden ser utilizadas en su empleo.”

Bibliografía

Bartolomé, Antonio. “Vídeo Digital”. *Comunicar. Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. 2003, 21, pp. 39-47.

Blázquez Sánchez, Domingo. *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. 4ª edición. Barcelona, Inde, 1999.

British Educational Communications and Technology Agency (Becta). *What the research says about digital video in teaching and learning*, [En línea]. Coventry (Gran Bretaña), 2004. [Consulta: 3 de septiembre de 2007]. Disponible en: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_digitalvideo.pdf

Brookes, D. et al., “Integrating video technology effectively into instruction”. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 2003, pp.2 990-2993.

Buckingham, D. et al., “The difference is digital? Digital technology and student media production” *Convergence*, 1999, 5, pp. 10-20.

Burn, A. et al. “The rush of images’: a research report into digital editing and the moving image’ *English in Education*, 2001, 35, pp.34 – 47.

Cabero Almenara, Julio; Llorente Cejudo, María Carmen; Román Graván, Pedro. Las posibilidades del vídeo digital para la formación. *Labor docente*, [En línea]. 2005, n° 4, [Consulta: 24 de mayo de 2007]. pp. 58-74. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/videoabril.pdf>

Costes i Rodríguez, Antoni. "El profesor de educación física como investigador". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [En línea]. 1997, vol. I, nº 0. [Consulta: 22 de agosto de 2007].

Daniel, Marie-France. "Teacher Training in Physical Education. Towards a rationale for a socio-constructivist approach". *Analytic teaching*. [En línea]. Vol. 16 nº. 2. [Consulta: 25 de julio de 2007]. Disponible en:

De Pablo, Juan. "Entrenamiento deportivo y nuevas tecnologías". *Artículos. Edusport*. [En línea]. 2004. [Consulta: 10 de junio de 2007]. Disponible en: http://recursos.cnice.mec.es/edfísica/publico/articulos/articulo4/deporte_y_nuevas_tecnologias.pdf

Escudero, J. M. y otros. *Proyecto Mercurio. Informe de progreso. Fase exploratoria*. Madrid, MEC, 1989.

Fernández García, Emilia (coord.) *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid, Síntesis, 2002.

FERRES, J. *Vídeo y educación*. Barcelona. Cuaderno de Pedagogía-Laia, 1988.

García San Emeterio, Teresa y Moreno Arroyo, María Perla. El diario personal del alumno como instrumento de reflexión en expresión corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2003, 5,. pp. 4-10.

Gomes, Lee. "Will All of Us Get Our 15 Minutes On a YouTube Video?" *Wall Street Journal Online*. [En línea]. 30 de agosto de 2006. [Consulta: 6 de agosto de 2007]. Disponible en:

Gordon, Andrew S. "Automated Video Assessment of Human Performance". En J. Greer (ed) *Proceedings of AI-ED 95 - World Conference on Artificial Intelligence in Education*, Washington, DC; August 16-19, 1995. Charlottesville, VA: AACE Press. [Consulta: 18 de junio de 2007]. pp. 541-546. Disponible en:

Hoffenberg, H.y Handler,M., "Digital video goes to school". *Learning and Leading with Technology*, 2001, vol. 29, nº 2, pp. 10-17.

Jonassen, David. El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje en Reigeluth, Charles M. (ed.) *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid, AulaXXI/Santilla, 2000, pp. 225-250.

Llamas, Josué y Cipriano, Enrique. "La PDA y su aplicación en educación física". *Tándem*, julio 2007, nº 25, pp. 30-41.

Fraile Aranda, A. "La investigación-acción: instrumento de formación para el profesorado de educación física". *Apunts: Educación Física y Deportes*, 1995, nº 42, pp. 46-52.

Howe, N. & Strauss W. *Millennials rising: The next great generation*. New York, Vintage Books, 2000.

Kirk, D. and Tinning, R. *Physical education curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. Bristol, PA: The Falmer Press, 1989.

Marqués Escámez, José Luis; Román García, Rosalía; Samper Márquez, Manuel; García López, Antonio; Gutiérrez Hidalgo, Francisco; y Ruiz Juan, Francisco. "Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Física" en García López, Antonia; Ruiz Juan Francisco, Casimiro Andújar, Antonio Jesús (coords.) *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*. II Congreso Internacional Sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Almería, Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Deporte, 1998, pp. 101-121.

McKernan, J. *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, Morata, 1999.

Newhouse, C. Paul; Lane, Jenny; y Brown, Claire. "Reflecting on Teaching Practices using Digital Video Representation" *Teacher Education Australian Journal of Teacher Education*. Agosto, 2007, vol. 32, nº 3.

Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (Eds.). *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. [En línea]. 2005. [Consulta: 30 de mayo de 2007]. Disponible en: http://www.educause.edu/content.asp?PAGE_ID=5989&bhpc=1

O`Reilly, Tim. "Qué es web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software" [En línea]. [Consulta: 12 de marzo de 2007]. Disponible en: <http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146>

Parker, D. "Show us a story: an overview of recent research and resource development work at the British Film Institute". *English in Education*, 2002, 36 (1), pp. 38-44.

Piéron, M. *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid, Gymnos, 1988.

Piéron, M. *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicas-deportivas*. Barcelona, Inde, 1999.

Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. [En línea]. Octubre 2001, vol. 9, nº 5. [Consulta: 14 de junio de 2007]. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Ryan, S., "Digital video: using technology to improve learner motivation". *Modern English Teacher*, 2002, vol. 11, nº 2, pp. 72-75.

Salinas, J. *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Islas Baleares. Universitat de les Illes Balears, 1992.

Sánchez Rodríguez, José y Romance García, Ángel Ramón. “Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la educación física” en Cebrián de la Serna, Manuel y Ríos Ariza, José Manuel (coords.) *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid, Pirámide, 2000, pp.199-219.

Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivo: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós, 1992.

Schuck, Sandy y Kearney, Matthew. *Students in the director´s seat. Teaching and Learning across the curriculum with student-generated video*. University of Technology. Sidney, 2004. [Consulta: 6 de septiembre de 2007]. Disponible en:

Sesma, Santiago y Madina, Pepelu. “Las nuevas tecnologías en la Educación Física”. [En línea]. [Consulta: 22 de agosto de 2007]. Disponible en: <http://www.pangea.org/dim/aulatic/santiagosmesma.ppt>

Swain, C. et al., “Using digital video to study history”. *Social Education*, 2003, vol. 67, nº 3, pp.154-157.

Toja, B.; González Baleiro, M.A.; Fernández Villariño, M.A.; García Turnes, S.; Gesteiro, M.; Juega, B.; Moinelo, M.A. y Pillado Ordóñez, N. “La investigación-acción: una alternativa para los programas de formación inicial del profesorado en el ámbito de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (parte I)”. *Revista de Educación Física*. 1999, 75, pp. 5-9.

Tinnig, R. “Enseñanza Reflexiva, Investigación-Acción y Formación del Profesorado de Educación Física”. *Actas XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas de Magisterio*. Segovia. UAM, 1993, pp. 15-20.

Tinning, R. “Reflexionando sobre nuestra práctica: Enseñanza reflexiva, Investigación-Acción y formación del profesorado de Educación Física”. *Perspectivas*, 1994, 5 (44-49). INEF, León.

Vázquez, Benilde (Coord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Síntesis, 2001.

Viciana Ramírez, Jesús. “Procedimiento de una investigación-acción colaborativa entre docentes de secundaria en servicio de educación física y la universidad de Granada”. [En línea]. [Consulta: 5 de septiembre de 2007]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd12/jesusv.htm>

Yao, J.E. y Ouyang, J.R., “Digital video: what should teachers know?” *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education. [En línea] 2001, pp.1493-1498. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/50/e0.pdf

REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

David Cobos Sanchiz



RESUMEN:

En investigación educativa, la defensa del método experimental como único válido científicamente ha sido reiteradamente cuestionada por muchos autores. La percepción subjetiva, con ser necesaria en el tratamiento de la complejidad humana plantea, por su parte, el reto de la objetividad y el control. Ya desde finales de los años ochenta se empezó a superar el cisma entre los distintos paradigmas de la investigación educativa. Actualmente parece consolidarse la idea de que los diversos enfoques metodológicos han de complementarse unos a otros permitiendo así un abordaje más completo de los distintos objetos de investigación.

Palabras clave: Investigación pedagógica. Teoría de la Educación. Método científico. Filosofía de la Ciencia. Análisis cualitativo. Análisis cuantitativo.

ABSTRACT:

In educational investigation, the defense of the experimental method as the only one with scientific validity has been questioned repeatedly by many authors. The subjective perception, necessary in the treatment of the human complexity, raises the challenge of objectivity and control. Already at the end of the 80s the huge differences between the different models of educational investigation were beginning to be overcome. Currently, it seems to be accepted that diverse methodological focuses must supplement each other to permit a more complete approach of the different objectives of the investigation.

Keywords: Educational research. Educational theory. Scientific methods. Science philosophy. Qualitative analysis. Quantitative analysis

Correspondencia con el autor: David Cobos Sanchiz (Sevilla, 1970) Ur. Las Minas, 23A. Buzón 87. Aznalcázar. 41849 Sevilla. Correo electrónico: DSANCHIZ@terra.es dcobos@istas.ccoo.es
Original recibido: junio 2007. Original aceptado: septiembre 2007.

La **investigación**, procedimiento mediante el cual recabamos nuevos conocimientos que permiten el progreso de la ciencia, se basa en la aplicación de las metodologías científicas a la solución de problemas y el estudio relacional entre variables de diverso orden. Para Canales¹ la Ciencia es el resultado del proceso sistemático que hemos denominado método científico, mientras que la investigación es el instrumento mismo que permite operar, formular, probar e incorporar a la ciencia nuevos postulados teóricos. Sirve para conocer la realidad de la problemática, buscar alternativas y evaluarlas en función del impacto o resultado en la solución de los problemas estudiados. El conocimiento que produce la investigación pretende ser científico o, lo que es lo mismo, investido de una serie de **características básicas** que tradicionalmente se han concretado en los principios de objetividad, racionalidad y sistematicidad. Asimismo, el conocimiento científico se pretende fáctico, trascendente, analítico, claro, preciso y comunicable, verificable, metódico, explicativo, predictivo, abierto y útil.

La idea de **método** por su parte se refiere, en sentido amplio, a la forma de llevar a cabo una acción de manera estructurada. Más explícitamente, un método sería un procedimiento para analizar y resolver un conjunto de problemas relativos a nuestra experiencia. El método científico está ligado al propósito de descubrir las leyes del mundo natural y fuertemente relacionado con el desarrollo de la matemática. Ya empleado el término por Aristóteles no es, sin embargo, hasta la época moderna cuando la insistencia y preocupación por el método se hace más patente. La problemática metodológica y sus debates arrancan fundamentalmente con Bacon y su defensa del método inductivo, con Descartes y su duda metódica y con Galileo, quien introduce la medición como forma de observación objetiva de la naturaleza. A partir de ahí el método científico se fue fortaleciendo con el desarrollo de la física, en cuyo espejo se miraron las demás ramas del saber.

Sin embargo, la insistencia de los positivistas en la preponderancia de lo fáctico como único criterio válido de delimitación y “cuantificación” de la realidad, ha sido reiteradamente cuestionada como precondition científica fundamental. Asimismo, la defensa del método hipotético-deductivo-experimental como único válido científicamente que hacen algunos autores, situando a las ciencias humanas y sociales como tecnologías protocientíficas y la calificación que se hace de disciplinas de probado carácter terapéutico como el psicoanálisis de pseudociencia, mito o dogma², ponen de manifiesto el agotamiento de una

opción que en determinados campos del saber no da más de sí. Stephen Jay Gould es de esta opinión, “*se suele exagerar el método experimental o bien se considera el modo canónico, o incluso el único, de la ciencia [...] Además, el método experimental es fundamentalmente conservador, no innovador: un conjunto de procedimientos para evaluar y comprobar ideas que se originaron de otras maneras*”³. Esta metodología es adecuada para estudiar científicamente un objeto, que en el caso de la Educación es precisamente sujeto. Haciendo hincapié en el rigor y control experimental corremos el riesgo de quedarnos en lo meramente superficial y concretar únicamente los aspectos más elementales e irrelevantes de la condición humana. La utilización de herramientas estandarizadas que persiguen un conocimiento universal estático y ahistórico, cuantitativo y replicable, acaba por constituir un filtro de la realidad social que ignora todo aquello que no se ajusta a sus precondiciones, convirtiendo gran parte de la conducta humana en inexistente para la Ciencia. Sin embargo, bien es cierto, que la percepción subjetiva, con ser necesaria en el tratamiento de la complejidad humana, nos plantea fundamentalmente el reto de la objetividad y el control. Se ha dicho que la conducta del hombre “*nunca puede ser predicha en su totalidad y de ella sólo podemos esperar comportamientos acordes, coherentes y probabilidades pero nunca certidumbres absolutas*”⁴. Nosotros pensamos que los problemas de investigación surgen de una determinada perspectiva, una predisposición desde la convención o la disciplina, que necesariamente ilumina una parte del campo profesional, al mismo tiempo que ignora el resto. Como dice Shulman “*la mayor parte de la investigación se lleva a cabo dentro del contexto de universidades invisibles de investigadores que comparten determinados asuntos, métodos, técnicas y formas de exposición*”⁵ y el peligro para cualquier campo de las ciencias reside en su potencial corrupción o trivialización por situarse en una visión paradigmática única.

Abundando más en el debate cuantitativo-cualitativo, Smith y Heshusius⁶ distinguen tres niveles de discusión: epistemológico, metodológico y técnico. En cuanto al primero, el núcleo de separación fundamental reside en el criterio de verdad. En la orientación realista-racionalista, la verdad se define como una correspondencia de nuestras teorías con la realidad mientras que en la interpretativa-naturalista, la verdad se entiende como un acuerdo condicionado social e históricamente. Si para el primer enfoque la verdad de nuestro conocimiento se define por las realidades existentes “afuera”, mirando los hechos, en el enfoque interpretativo la realidad se construye más que se encuentra dependiendo del consenso de los “interpretadores”. En cuanto al segundo nivel de dis-

cusión, la solución tradicional era el método hipotético-deductivo-experimental pero se puede llegar a soluciones distintas desde dos puntos de partida: El planteamiento metodológico de la investigación es necesariamente distinto porque se busca el acuerdo entre investigadores y no el isomorfismo discurso-realidad, o bien por el convencimiento de que los datos y análisis cualitativos no se prestan a la lógica lineal ni a las técnicas de control de los diseños tradicionales. El punto de acuerdo se alcanza en la necesidad de la rigurosidad y sistematicidad de los planteamientos, independientemente de la orientación de la investigación. Finalmente, y en lo que se refiere a las cuestiones técnicas, la investigación social ha sido objeto de numerosas críticas formuladas por políticos, planificadores y científicos. La investigación en educación no ha salido indemne de las mismas, y en el calor de la discusión surgen enfoques diferentes:

- a) *La perspectiva de comprobación*, que parte de la base de que la investigación social produce información objetiva que puede generalizarse. Desde esta posición se concede gran importancia al diseño de la investigación, a la medida fiable de las variables, a la manipulación estadística de los datos y al examen detallado de las pruebas. Se formulan hipótesis que una vez confirmadas podrán generalizarse a otras poblaciones o contextos similares al estudiado.

- b) *La perspectiva de descubrimiento*. Da por sentado que las Ciencias Sociales son radicalmente diferentes de las ciencias exactas y mantiene que es imprescindible prestar mayor atención a las limitaciones y a la subjetividad de la ciencia social. Sus defensores comparten la convicción de que el conocimiento está basado en valores y los hechos sociales no pueden interpretarse fuera de su contexto siendo muy críticos respecto al verificacionismo, rechazando que los patrones sociales sean inalterables. Los métodos predominantes son la observación participante, la entrevista exploratoria o el estudio de caso.

Fundamentalmente desde finales de los años ochenta se empieza a superar el cisma, las “guerras entre paradigmas” como las llamó Gage⁷, y se proponen distintos tipos de *criterios de calidad* que permiten trascender las limitaciones metodológicas que venían presentando las perspectivas más cualitativas: la dura-

ción de la inmersión en el terreno, la densidad de la descripción, el análisis de casos negativos... y, sin duda el más consistente de todos ellos, la triangulación. Su utilización minimiza la varianza de error, ayuda a superar la limitación del método, produce seguridad y confianza al investigador y permite abordar la realidad desde distintos enfoques eliminando sesgos. Podemos definirla como *“el uso de dos o más métodos de recogida de datos, en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano; el uso de métodos múltiples, el “multimethod approach” o enfoque multimetódico contrasta con el método de enfoque sencillo que es más vulnerable”*⁸. En el caso de la investigación educativa puede existir triangulación en el tiempo, en el espacio, triangulación metodológica o niveles combinados de éstas.

Para Husen⁹ los diversos paradigmas o enfoques metodológicos se complementan unos a otros y no tienen forzosamente que ser antagónicos. Según sean nuestros objetivos en la búsqueda del conocimiento, se llegará a una visión más completa de un problema si tratamos de elucidarlo siguiendo diversas vías metodológicas. En la misma línea se expresa Demo, entendiendo que *“cada género de investigación presenta una variante del cuestionamiento sistemático, crítico y creativo y se une necesariamente a la práctica, sea como condición de intervención, o como intervención directa. Como norma de investigación nos dispensa cuidados teóricos, pasos metodológicos, cuestionamiento científico a la realidad, intervención innovadora, lo que lleva a reconocer que en cada género la diferencia se muestra apenas en actuaciones tendenciales”*¹⁰.

Autores como Cook y Reichardt propugnan la superación del enfrentamiento:

*“baste decir que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos”*¹¹.

Hoy es el momento de reconocer, como dice Ignacio Sánchez Valle, *“el gran bien que ha supuesto para el avance de las ciencias sociales y humanas los progre-*

sos de la metodología cuantitativa así como [...] el mal que ha supuesto para las mismas la antigua defensa (a modo de monismo metodológico) de dicha metodología con exclusión de la cualitativa”¹². No debemos olvidar que la investigación tiene siempre un alto componente de creación e imaginación y que la mayoría de los trabajos de cierta envergadura no se pueden resumir en un esquema muy cerrado o restringido. Siempre teniendo claro un determinado enfoque, y sin perder la orientación del proceso, la riqueza de éste se manifestará en la multiplicidad de experiencias, estrategias y diseños superpuestos que nos sirvan a un determinado fin.

Las Ciencias Sociales, sobre todo, no están necesariamente dominadas por una sola escuela de pensamiento. Lo que distingue a éstas de las Naturales es la ausencia misma de un paradigma dominante único pero esta característica no es un estado de retraso preparadigmático. La coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento es un estado natural y bastante maduro, pues en ello reside la riqueza del debate interno. Hoy no podemos hablar ya de una paradigma único, sino más bien de la aportación de diversas tendencias a una visión de la realidad socioeducativa más global y plural. Está claro que la investigación, en todo caso, parte siempre de una determinada concepción política e ideológica del mundo. Ningún modelo es neutral por cuanto que presenta el sesgo cultural de los valores y la óptica propia del investigador y de su mundo. Aunar objetividad y rigurosidad científica con praxis es el gran reto.

En definitiva investigar es, en su sentido más literal, “rastrear” la realidad. De cómo nos acerquemos a la misma para delimitarla, describirla o teorizar sobre ella va a depender el enfoque de nuestra investigación. Y *“como no puede decirse sin más sin un teleobjetivo es mejor que un gran angular o viceversa, sino que depende de lo que quiera destacar el fotógrafo, tampoco existe técnica alguna que tenga sólo ventajas; si se gana en detalle se pierde en perspectiva y viceversa”*¹³.

En realidad, las distintas formas de afrontar la investigación y la práctica educativa están estrechamente vinculadas a las formas de estructurar el conocimiento que posee el hombre. No se pueden obviar las definiciones que del aparato psíquico ofreció Freud en sus modelos topográfico y estructural, así como la propia constitución de la arquitectura cerebral que la psicofisiología desvela. Entendemos la corrección formal basada en el principio de no contradicción de la matemática y la lógica y los conocimientos sobre el mundo físico cuyo criterio de verdad es la verificación experimental. Sin embargo, existen saberes que

no devienen de la realidad misma, sino de la construcción mental basada en juicios de valor que de dicha realidad elabora la persona. La conciencia humana desnuda poco tiene que ver con la verificación intersubjetiva; la ideología es vertebradora entonces del propio conocimiento por más que se presente con apariencia aséptica. Así la Pedagogía, que bebe del conocimiento científico en su concepción más empírica pero que carece de criterio de verdad por propia definición en sus planteamientos axiológicos. No caben ya posicionamientos excluyentes. La realidad no es en sí nominal, ni ordinal, ni métrica; el hecho de captarla en una u otra forma depende del sujeto cognoscente; las formas de hacerlo llamadas cualitativas no se oponen radicalmente a las cuantitativas,

“y el que los productos de tales operaciones cognitivas y mensurativas se procesen luego mediante ciertas operaciones, en lenguaje matemático, lógico-matemático o natural, no cambia la pertenencia de unas y otras formas de proceder al complejo mundo de las habilidades cognitivas del homo sapiens, que en ningún caso es la tabula rasa de los empiristas, ni se comporta como máquina fotográfica”¹⁴.

Todo modelo tiene sus pros y sus contras, su objeto, su óptica y su momento. Sumar en lugar de dividir es el reto que ha de asumir hoy la comunidad científica.

Y precisamente este momento que vivimos, a caballo entre dos siglos, presenta un claro afán sintético de la tridimensionalidad del conocimiento en el análisis topográfico de los distintos segmentos de la realidad que refiere López Barajas¹⁵. Si tradicionalmente se había rechazado la intuición por irracional, cobra ahora especial vigor ese conocer “hacia dentro”, la percepción sentimental o sentir emocional de que hablaba Colbert y que es incapaz de comprender el cerebro electrónico. Hace más de treinta años, el matemático irano-norteamericano Lofti A. Zadeh publicó su teoría de lo borroso y en esa búsqueda de la lógica borrosa están los científicos japoneses y norteamericanos que intentan implantarla, hasta ahora con escaso éxito, en las últimas generaciones de superordenadores. Si hay algo que finalmente nos queda claro es la necesidad de la

integración metodológica en la búsqueda del establecimiento de las conexiones causales entre las cosas, esencia del conocer.

Notas

1. CANALES, F.H. et al: *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. México: Limusa, 1986, p. 46.

2. El profesor Sánchez-Barranco hace un extenso repaso de estas objeciones y críticas en SÁNCHEZ-BARRANCO, A.: *El psicoanálisis como ciencia. Reflexiones epistemológicas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1990, pp. 19-34.

3. JAY-GOULD, S.: "Brontosaurus" y la nalga del ministro. *Reflexiones sobre historia natural*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1991, pp. 224-225.

4. LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTOYA, J.M. (Eds.): *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED, 1994, p. 155.

5. En WITTROCK, M. (Ed.): *La investigación en la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC, 1989, p. 10.

6. En DENDALUCE, I.: *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, 1988, p. 26.

7. En MARTÍNEZ, F.: Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, nº 221 (2002), p. 27.

8. LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTOYA, J.M. (Eds.): op. cit., p.47.

9. HUSEN, T.: La investigación educativa en encrucijada: Un ejercicio de autocrítica. *Revista Perspectivas*. Vol XIX, nº 3 (1989), pp. 373-383.

10. DEMO, P.: *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985, p. 39.

11. En LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTOYA, J. M. (Eds.): op. cit., p.47.

12. En LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTOYA, J.M. (Eds.): *El estudio de casos: Fundamentos y metodología*, Madrid: UNED, 1995, p. 75.

13. MARTÍNEZ, F.: op. cit., p. 42.

14. *Ibidem*, p. 40.

15. LÓPEZ-BARAJAS, E.: *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: UNED, 1998, p. 17.

Bibliografía

CANALES, F.H. et al: *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. México: Limusa, 1986.

DEMO, P.: *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

DENDALUCE, I.: *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, 1988.

HUSEN, T.: *La investigación educativa en encrucijada: Un ejercicio de autocrítica*. *Revista Perspectivas*. Vol XIX, nº 3 (1989), pp. 373-383.

JAY GOULD, S.: "Brontosaurus" y la nalga del ministro. *Reflexiones sobre historia natural*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1991.

LÓPEZ-BARAJAS, E.: *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: UNED, 1988.

LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTROYA, J.M. (Eds.): *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED, 1994.

LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTROYA, J.M. (Eds.): *El estudio de casos: Fundamentos y metodología*, 1995.

MARTÍNEZ, F.: *Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa*. *Revista Española de Pedagogía*, nº 221, (2002), pp. 27-49.

SÁNCHEZ-BARRANCO, A.: *El psicoanálisis como ciencia. Reflexiones epistemológicas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1990.

WITTRUCK, M. (Ed.): *La investigación en la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC, 1989.

EXPERIENCIAS EN EL AULA

¿JUEGAS O TIENES?

**Martín Varela Dávila, Luz M^a Coto Domínguez y
M^a Dolores Lissén Fariza**

RESUMEN:

Educar en valores no es algo que pueda quedar al arbitrio de una actividad puntual ni a expensas de contar con un profesor que sea capaz de transmitirlos. Hemos desarrollado un proyecto de trabajo global que abarca todas las áreas curriculares y que hace al alumno partícipe de su propia experiencia e investigación. De fondo varias preguntas: ¿Son consumistas nuestros niños? ¿Por qué? ¿Pueden dejar de serlo? El elemento motivador: Los juguetes.

Palabras clave: Jugar, tener, juguetes, juegos, acumular, diversión, publicidad, consumismo, padres, abuelos, colegio, acción tutorial, encuesta.

ABSTRACT:

To educate in values is something that cannot depend solely on a precise activity or on a teacher who is able to transmit them. We have developed a project of global work which includes all the curricular areas and which makes the student part of his/her own experience and investigation. In the background, several questions: Are our children voracious consumers? Why? Can they stop being this? The motivating element is "toys".

Keywords: playing, having, toys, games, accumulating, joy, publicity, consumption, parents, grandparents, school, action carried out by tutor, survey.

Correspondencia con los autores: Martín Varela Dávila. Correo electrónico: martinyelu@hotmail.com; Luz M^a Coto Domínguez. Correo electrónico:luzmacoto@hotmail.com; M^a Dolores Lissén Fariza. Correo electrónico: juanjoylola@hotmail.com Original recibido: mayo 2007. Original aceptado: julio 2007

Alentados por las vivencias que en el Colegio San José SS.CC.nos está proporcionando la celebración del Cincuentenario de su fundación e inspirados por las imágenes en blanco y negro en las que vemos a nuestros anteriores alumnos disfrutar y jugar en su *cole*, un equipo de profesores de Primaria nos hemos propuesto llevar a cabo una experiencia con nuestros alumnos actuales que les lleve a conocer la riqueza de aquellos juegos y juguetes, a contraponerlos a los suyos y conocer algunas causas de dichos cambios.

Deseamos poner el corazón en el tiempo y comprometernos con nuestra realidad presente, nuestros alumnos, para tratar de “preñar” la realidad futura. Una realidad en la que nuestros alumnos son y serán protagonistas, por lo que se hace importante ese esfuerzo para tratar de hacerla mejor.

Tras varios años de trabajo con niños de 3º y 4º de primaria y vivir con ellos múltiples experiencias, comprobamos que las afirmaciones que podemos escuchar o leer en diversos medios sociales son completamente ciertas. Sí, nuestros hijos, nuestros alumnos, sus familias, son fácil víctima del consumismo, lo cuál afecta de lleno a sus deseos en materia de juguetes. Intuimos que, en lo que a juguetes se refiere, se ha pasado del JUGAR al TENER. Mas no queremos quedarnos ahí, en esa mirada *pesimista*, y aunque trataremos de estudiar hasta qué punto esas afirmaciones son ciertas o no, también comprobamos que nuestros alumnos siguen poseyendo el deseo del juego y el encuentro con sus amigos. Es ahí donde nos gustaría indagar para hacerlos conscientes de con qué y por qué se divierten, y con ello potenciar valores de encuentro y sana diversión. Para todo esto nos apoyaremos en una fecha muy especial: la Navidad y la llegada de los Reyes Magos.

Partimos de diferentes constataciones que queremos demostrar.

En *negativo*:

Cuando llega el momento de escribir la carta a los Reyes, nuestros alumnos lo que desean es el *último grito* y *muchas cosas*. De hecho solemos observar que se sienten orgullosos de mostrar que ya tienen determinado juguete electrónico o de contar (enumerándolos) todas las cosas que les han traído los Reyes (algunas cifras son mareantes). ¿Qué les hace entonces felices? TENER ese juguetito de moda o TENER muchos juguetitos.

En *positivo*:

A pesar de TENER esos regalos y ser consciente de que algunos de ellos pueden fomentar el aislamiento de los niños, todavía comprobamos en estas edades que les puede el deseo de JUGAR. Es en el encuentro con sus amigos en el recreo, en el cole, en la calle, donde podemos ver que *se lo pasan mejor*. En este sentido, las actividades extraescolares son también un ámbito de especial privilegio.

Precisamente en esta última premisa positiva es donde queremos hacer hincapié y mostrársela a nuestros alumnos, tratar de hacerles conscientes de dónde, cómo, con quién y por qué se divierten más. Junto con ello, despertar su conciencia y espíritu crítico ante la publicidad y las modas (que se dirigen más a despertar su deseo de TENER que el de JUGAR), educar en la austeridad y la sencillez, descubrir el placer de sencillos juegos, conocer cómo se divertían sus padres y abuelos, etc.

Desarrollaremos nuestro trabajo especialmente desde la acción tutorial, mas abarcará y coloreará todas las áreas del currículo (Educación Artística, Lenguaje, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Religión).

Actividades

Éstas son, de forma secuenciada, las actividades que hemos llevado a cabo:

1. Encuesta a alumnos sobre sus juegos favoritos y sobre sus juguetes (cantidad, adquisición, etc.).
2. Encuesta a padres sobre los mismos contenidos.
- 3.- Visionado en vídeo de anuncios televisivos.
- 4.- Tutoría y diálogo en clase sobre *la libertad de elección* (publicidad y anuncios televisivos).
5. Resolución de problemas matemáticos en los que aparecen diferencias de precios entre distintos juguetes según sus marcas o publicidad.
6. Investigación: *¿A qué jugaban mis padres? ¿A qué jugaban mis abuelos?*

7. Tutoría y diálogo en clase para poner en común lo investigado y resaltar las virtudes de los juegos y juguetes de nuestros padres y abuelos.
8. Construcción de juegos y juguetes (tanto programados por los profesores como creados por los propios alumnos).
9. Tutoría y diálogo en clase a partir de los resultados de la encuesta sobre la verdadera diversión, diferenciación entre *tener* y *jugar*, etc. Poner de manifiesto la importancia del juego simbólico, del juego grupal y de los encuentros en la calle, parque y colegio (actividades extraescolares).
10. Clase de religión basada en las Bienaventuranzas y el texto evangélico de Joven Rico.
11. Experiencias de padres y/o abuelos (visita concertada a clase de alguno de ellos para contarnos cómo y con qué jugaban).
12. Ejercicio de expresión escrita que recoja lo aprendido y vivido en toda esta experiencia de *¿Juegas o tienes?*
13. Tutoría y diálogo en clase que recoja todo el trabajo. Conclusiones finales y lectura por parte de los alumnos de los trabajos de expresión escrita más destacados.

Desarrollo del trabajo

Presentación, motivación y entrega de las encuestas

Queridos niños... ¡Vamos a hacer un trabajo que creemos va a ser una experiencia preciosa para vosotros... Algo parecidas fueron las palabras que cada uno de nosotros dirigió sus alumnos para explicarles someramente la aventura en la que nos íbamos a embarcar en las semanas que duraría todo el trabajo. Nos pareció intuir interés y alegría en todos ellos por lo que íbamos a empezar en clase. Entusiasmo y sonrisas que crecían al detallar algunas de las actividades que haríamos. Con esa energía positiva y ganas cogieron sus encuestas que rellenaron con silencio y buenísima acogida. Hay que decir la verdad, apostillaba otro...

Si bonita fue la acogida por parte de nuestros alumnos, no menor ha sido en el caso de sus padres. En carta dirigida a ellos explicábamos el motivo de la

encuesta y el porcentaje de participación nos ha abrumado: 98,6%. Agradecidos y aún más motivados, dimos el segundo paso.

Visionado de vídeo de anuncios

La grabación al azar de anuncios televisivos en franja infantil, en horario de series de dibujos animados, nos ha proporcionado material más que suficiente para esta actividad que, ante todo, pretendía motivar la tutoría y reflexión posterior en clase.

Una constatación clara: a los niños les encantan los anuncios. No sólo se alegraron enormemente al saber que el vídeo era sobre anuncios, sino que reían con muchos de ellos, los comentaban... ¡y se los sabían de memoria! Ellos disfrutaron con la actividad. Para nosotros fue una clara evidencia del poder publicitario.

Tutoría sobre la publicidad y la libertad de elección

Interesantísimo este primer momento de diálogo y reflexión con nuestros alumnos en clase. Trabajaron con dedicación la ficha preparada como motivación, en la que les pedíamos dibujar un juguete visto en un anuncio y contestar unas preguntas sobre el mismo.

Tal y como transcurrían los primeros minutos de charla, pudiera parecernos que nada habría que ofrecer y enseñar a nuestros niños. Muy avispados e inteligentes reconocen fácilmente el *engaño publicitario*. Fueron ellos mismos quienes nos ofrecían afirmaciones que encajaban en algunos de los objetivos de esta tutoría: *Muchos anuncios te engañan para que compres el juguete, te dicen que hace cosas que luego no hace, no traen todos los accesorios que aparecen, los niños no pueden leer la letra pequeña que aparece en los anuncios, muchas veces te llevas una decepción porque el juguete no es como creías...* Es evidente, no se fían. Muy acertadamente comentaban que para ellos el criterio fundamental era la opinión de sus padres. Alguno llegó a decir que los anuncios *les toman por tontos o idiotas*.

Al contestar a la pregunta *¿Qué crees que pasaría si ese juguete no se anunciara en televisión?*, nos decían cosas como: *Probablemente no lo compraríamos*,

no sabríamos que existe ese juguete o pensaríamos que ese juguete no es bueno por no salir en la tele. Las respuestas no tienen desperdicio. Fueron un buen inicio para comenzar a reorientar la reflexión en clase hacia el poder de la publicidad.

Una vez tomadas las riendas del diálogo por nuestra parte, llegó el momento de hacerles caer en la cuenta de esa falta de libertad que realmente tienen, cómo son presa de las modas y de lo atractivo que presentan esos juguetes los anuncios, a pesar de ser conscientes de los engaños publicitarios. Podríamos decir que esos que *les toman por tontos, ganan la partida.*

Tras esto, una vuelta más de tuerca que iba al centro y razón de ser de nuestro trabajo: LOS ANUNCIOS CONECTAN Y ENGANCHAN CON NUESTRO DESEO DEL TENER Y NO CON EL DE JUGAR. Les decimos a los alumnos que muchos de ellos al verlos no piensan si van a jugar mucho o poco con él, si podrán jugar con sus amigos, si se divertirán, si realmente tienen tiempo y momentos para ellos, si prefieren emplear su tiempo en otra cosa o juegos... No, simplemente *quieren tenerlo. (¡Qué chulo, yo quiero eso!)*. Les explicamos que este ir al deseo de tener desvirtúa la razón de ser del juguete en sí, algo creado para divertirse y pasar un buen rato (que será mucho mejor si es en compañía).

¿Qué ha pasado entonces con los juguetes? ¿Son juguetes o sólo cosas a tener? Quizás si preguntásemos a nuestros padres y abuelos cómo y con qué jugaban, podremos obtener algunas respuestas y conclusiones interesantes.

Al finalizar esta tutoría, les hacemos entrega de una encuesta con la que deben investigar sobre juegos y juguetes preguntando sus padres y abuelos.

Problemas matemáticos basados en hecho reales

Engarzando con la tutoría anterior, y teniendo en cuenta aspectos como la influencia publicitaria, el consumismo, la presión de las marcas y las modas, hemos creado una serie de problemas matemáticos para el área en cuestión.

Con ellos, y desarrollado en sus enunciados, hemos tratado de mostrar casos reales (sacados de folletos publicitarios de juguetes) de diferencias de precios por motivos de marcas. A su vez hemos incluido problemas en los que se reflejaran esos otros objetivos trazados para nuestra experiencia de educación en

valores contrarios al consumismo (como la austeridad, el compartir con los más necesitados, etc.).

El valor de las matemáticas o las matemáticas y los valores, así titularíamos un posible cuadernillo de problemas matemáticos que, sin duda, podría tener bastante éxito en colegios y familias que desearan despertar valores positivos en sus hijos o alumnos mientras trabajan. En los días en los que hemos hecho estos problemas no sólo, como es lógico, hemos comentado lo que en ellos aparecía, sino que la lectura y resolución de los mismos por parte de los alumnos ha sido gratificante para ellos. Mostraban un mayor interés a la hora de trabajarlos, lo que desembocaba en un mejor aprendizaje de la materia en cuestión.

Sin duda, nos quedaba demostrado que la educación en valores y la creatividad fomentan una mayor calidad en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Investigación: ¿A qué jugaban mis padres y mis abuelos?

Al finalizar la primera tutoría, como indicamos anteriormente, lanzamos unas preguntas *al aire* interrogándonos sobre cómo han evolucionado los juegos y juguetes. Para poder contestar a ellas facilitamos a los alumnos una encuesta en una ficha que debían rellenar con las aportaciones de sus padres y abuelos. Con ellas ya hemos conseguido, en primer lugar, un objetivo interesante: un ratito de diálogo con ellos.

Antes de pasar a comentar las respuestas dadas en clase, lo primero por lo que preguntamos a nuestros alumnos fue por el momento en el que realizaron la encuesta. Si vieron a sus abuelos, si charlaron un buen rato con ellos y con sus padres... La gran mayoría sonreía al recordarlo y comentaban anécdotas de todas las cosas y juegos raros que les habían contado. Algunos explicaban lo habladoras que eran sus abuelas y el detalle con el que les contaban sus juegos. *Nuestros mayores tienen grandes tesoros que pueden descubrirnos. No olvidéis seguir cuidándolos y pasando ratos con ellos para darles cariño y, de paso, aprender muchas cosas.*

Ya centrados en las respuestas y en los resultados de sus investigaciones, un primer paso fue contar y describir los juegos y juguetes preferidos de padres y abuelos. Así, nuestros alumnos han aprendido lo que es *la lima, el teje, el cascajo, las*

tabas, la lata, la trinkilina, los clips, los bolinches, el rescate...; han conocido que en el colegio sus padres o abuelos jugaban *al trompo, a las canicas, a los cromos, al cielo voy, al poli-ladro, a los indios y vaqueros, a la comba...*; han sabido que algunos juegos como el escondite, el pillar, el elástico o el fútbol, perduran con el paso del tiempo –aunque las pelotas eran de trapo–; y, también, descubrieron que algunas abuelas no podían lavar a sus muñecas porque estaban hechas de cartón. Reconocemos que en este punto hemos sido ampliamente desbordados. La riqueza de todas esas aportaciones casi merecería un solo y amplio trabajo.

Finalmente comentarios y reflexiones, tanto de los alumnos como de sus padres y abuelos traídas a la clase. De forma global, podríamos agrupar todos ellos en tres líneas fundamentales: lo que podríamos denominar el cambio en *hábitos sociales*, la propia evolución de los juguetes y el mayor poder adquisitivo de las familias.

Por un lado, fue muy comentado el evidente hecho de que ya los niños no juegan tanto en la calle. Los padres ya no dejan o no pueden dejar a sus hijos estar tranquilamente jugando fuera de casa. Si bien los parques y el colegio han recogido parte del testigo, es evidente el cambio que ha habido en este hábito. Los alumnos comentaban la cantidad de juegos que sus padres o abuelos practicaban en la calle y cómo esto ya no es posible por motivos de seguridad o falta de espacios. A pesar de todo, esa tendencia sigue viva en algunos ejemplos de continuidad, como en la denominada *placita* (ensanche y zona de bancos en la calle Virgen de la Antigua) donde se dan cita cada tarde un buen número de niños del barrio.

La propia evolución de los juguetes conecta también, en parte, con lo comentado en el párrafo anterior. Muchos de los juguetes actuales fomentan un cierto individualismo y un quedarse encerrados en casa. Nuestros alumnos comentan que sus abuelos no entienden cómo pueden quedarse *embobados delante de la tele. A la larga hay niños que acaban prefiriendo quedarse en casa para jugar a esos juegos y ello provoca déficit en su socialización. Aunque, por otro lado, hay abuelas que destacan aspectos positivos en esa evolución y mejora en los juguetes. Por ejemplo, pueden bañar a sus muñecas.*

Los juguetes no sólo han evolucionado en calidad, sino también en cantidad. El mayor poder adquisitivo de las familias ha ido acompañando esta evolución y ha permitido que los niños puedan tener más juguetes. Antes, el no tener más que una pelota de trapo o una lata hacía que -en boca de uno de los abuelos- los niños fue-

ran mucho más creativos e imaginativos a la hora de inventarse juegos y modos de divertirse con sus amigos. Una interesante aportación en este sentido fue la que nos comentaba que hoy en día los niños, al tener tantos juguetes o al ser fácilmente repuesto el roto, no tienen ningún apego y cariño a los mismos, no los cuidan con esmero. Hay mucho valor en esta afirmación del abuelo. En ese no cuidar los juguetes podemos apreciar claramente cómo y de qué forma podemos estar educando a nuestros hijos. Niños que acumulan juguetes sin sentido y que no los llegan a valorar. Entonces, ¿por qué los tienen? Justo, de nuevo, la raíz de nuestro trabajo: LOS TIENEN POR TENERLOS, MUCHAS VECES NO POR JUGAR, que es para lo que deberían estar hechos los juguetes. Al menos, muchos de los que tienen les sobran o ni los quieren, ni los cuidan. El juego, su diversión, como seguimos descubriendo a lo largo de nuestro trabajo, parece más encaminado por otros derroteros.

Algunos alumnos concluían que sus padres y abuelos se lo pasaban mejor que ellos. Tratamos de hacerles ver que eso no es del todo cierto. Lo que sí es verdad es que no les hacen falta tantos chismes para divertirse. De hecho, ellos también se lo pasan muy bien, nosotros lo vemos a diario. Mas si les preguntamos cómo, puede ser que la respuesta sea que con un balón y sus amigos, o jugando juntos en el cumpleaños de uno de ellos, etc. En la encuesta podremos ratificar alguna de estas intuiciones y, creemos, que una de las grandes conclusiones de nuestro trabajo puede ir encaminada en este sentido: LOS PADRES DEBEN FACILITAR MÁS ÁMBITOS DE ENCUENTRO ENTRE SUS HIJOS Y SUS AMIGOS. El colegio está cumpliendo, en parte, ese deseo de encuentro y juego con los recreos y actividades extraescolares. Quizás, en ese deseo se fundamenta también el éxito de las fiestas colegiales.

Una última constatación interesante: hay juegos, como el fútbol o el pillar, y juguetes, como las muñecas, que perduran a través de las distintas generaciones. Probablemente por tratarse de juegos y juguetes que desarrollan dimensiones psicológicas esenciales como la socialización, bien de manera directa o a través del juego simbólico. Lo que es, a su vez, indudable, es que en todas las generaciones el encuentro con los demás, el juego colectivo, es lo que más divierte a los niños.

Construcción de juegos y juguetes

Ni qué decir tiene que ha sido ésta una de las actividades estrella para los alumnos. No hace demasiadas semanas y previamente a diseñar todo nuestro trabajo, pudimos comprobar que nuestros alumnos disfrutaron enormemente

con la realización en clase de plástica de un sencillo tres en raya que tan sólo tuvieron que colorear y recortar. Los que lo iban terminando podían jugar entre ellos. Lo gratificante del día para los alumnos y cómo se divertieron nos hizo conectar rápidamente con la idea que ya barruntábamos sobre juegos y juguetes. Fue una constatación previa de algo que entendíamos evidente, no hacen falta grandes sofisticaciones, ni juguetes caros, para que los niños se diviertan.

Bebiendo de esa experiencia, buscamos distintas posibilidades en libros de trabajos manuales. Decidimos realizar tres juguetes: unos bolos-animales, un tablero para jugar a un juego similar al juego de la oca y unos ratones corredores.

Al igual que en el día del tres en raya, la finalización de los trabajos trae consigo unos minutos de juego en clase.

Tras la realización de los juguetes programados en el trabajo, ofreceremos la oportunidad a los niños de mostrar su creatividad a través de la realización de juguetes inventados por ellos. Les daremos una semana para pensar, cada uno hará su propuesta y realizaremos una votación entre los mejores y que conjuguen también facilidad en realización y materiales.

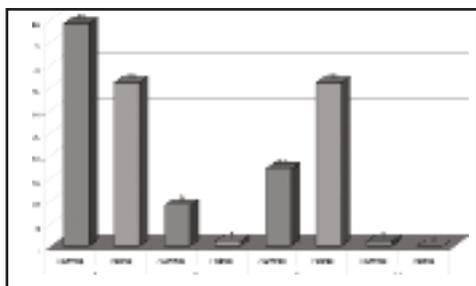
El *abandono* del libro de texto en la clase de plástica ha sido uno de los grandes aciertos y descubrimientos de nuestro trabajo.

Encuesta sobre juegos y juguetes

Desarrollamos este epígrafe en tres apartados. El primero expondrá los datos obtenidos con la encuesta, el segundo recogerá algunas apreciaciones y comentarios a esos datos por parte de este grupo de profesores, y el tercero el momento posterior de comentar los resultados de la encuesta con nuestros alumnos. Tal y como indicamos en el apartado de actividades, ese tercer momento corresponde con una tutoría grupal que desarrolla los contenidos que serán comentados posteriormente.

Los resultados de la encuesta también se mandaron a los padres de alumnos para su conocimiento y con un nuevo agradecimiento por su participación.

Informe sobre resultados



Pregunta 1:

Alumnos: ¿Cuándo te regalan más juguetes?

Padres: ¿Cuándo hace usted la compra de los juguetes?

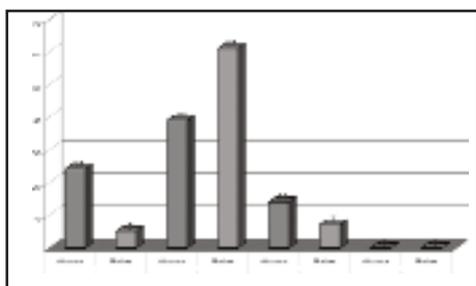
A.- En Navidad o Reyes. **B.-** Durante todo el año.

C.- En días especiales: santo, cumpleaños, notas...

D.- No sabe/ No contesta.

Los alumnos consideran que la mayor parte de los juguetes se los regalan en Reyes, aunque algunos consideran que también reciben dichos regalos durante todo el año.

Los padres eligen por igual ambas opciones, un 50% de los padres consideran que lo hacen en fechas navideñas y otro 50% durante todo el año.



Pregunta 2:

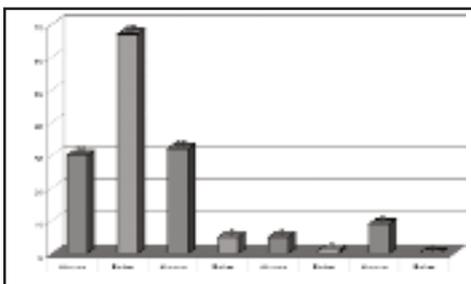
Alumnos y padres: ¿Quién escoge los juguetes?

A.- Los niños. **B.-** Los niños y los padres juntos.

C.- Los padres.

La mayoría de los padres, según la encuesta, eligen los juguetes junto con sus hijos.

Más del 50% de los alumnos dicen que hacen su elección del juguete bajo la supervisión de sus padres, mientras que algunos creen que son ellos los que hacen la elección sin control paterno. Aunque es una minoría, algunos niños piensan que ellos no eligen sus juguetes.



Pregunta 3:

Alumno: La publicidad de juguetes que recibes durante la campaña de Navidad-reyes, es...

Padres: La publicidad que reciben los niños durante la campaña de Navidad o Reyes, le parece...

A.- Excesiva.

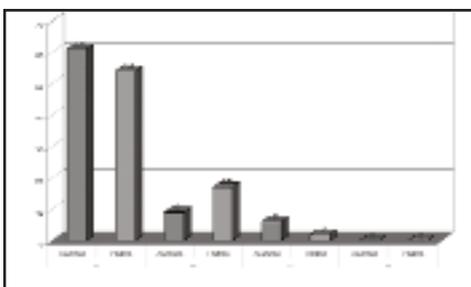
B.- Conveniente.

C.- Escasa.

D.- No sabe/ No contesta.

Casi la totalidad de los padres consideran que el volumen de publicidad sobre el tema es excesivo.

Los alumnos se reparten casi al 50% entre excesiva y conveniente.



Pregunta 4:

Alumnos: ¿Crees que los videojuegos y/o juegos de ordenador, están acabando con los juegos tradicionales?

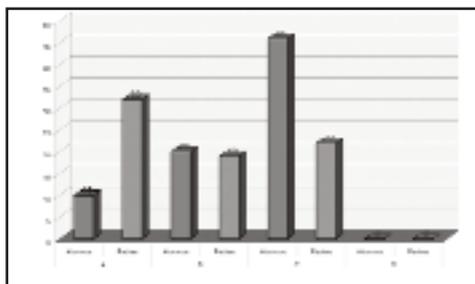
Padres: ¿Cree que la importancia que está adquiriendo los videojuegos y/o juegos de ordenador, está acabando con los juegos tradicionales?

A.- Sí.

B.- No.

C.- No sabe/ No contesta.

De forma casi unánime, tanto alumnos como padres, consideran que los videojuegos y los juegos de ordenador están desplazando a los juguetes tradicionales.



Pregunt 5:

Alumno: ¿Cuántos juguetes tienes?

Padres: ¿Cuántos juegos tienen sus hijos?

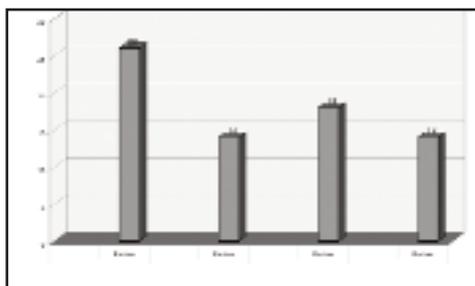
A.- De 10 a 20.

B.- De 20 a 30.

C.- Más de 30.

Son los alumnos los que en su mayoría opinan que tienen más de 30 juguetes.

Sin embargo los padres, reparten sus respuestas, casi por igual entre las tres opciones.



Pregunt 6

Alumno: ¿Consideras excesiva la cantidad de juguetes que tienes?

Padres: ¿Considera excesiva la cantidad de juguetes que tienen sus hijos?

A.- Sí.

B.- No.

En esta cuestión tanto padres como alumnos consideran excesiva el volumen de juguetes que tienen los niños.

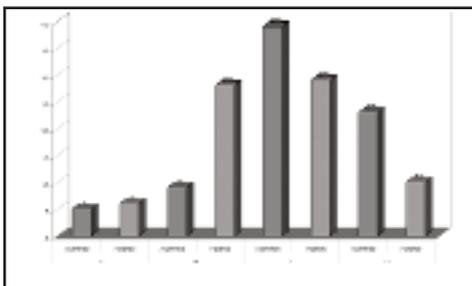
Pregunt 6 B (Solo padres):

Padres: En caso afirmativo.

¿Qué cree que influye más en esta situación?

- A.-** Padres demasiado permisivos.
- B.-** Deseos de los niños.
- C.-** Presión publicitaria.
- D.-** Influencia de los amigos.

Aunque no es mayoría, si hay muchos padres que creen que existe gran permisividad por parte de los padres en este aspecto. La presión publicitaria es la segunda opción.



Pregunta 7:

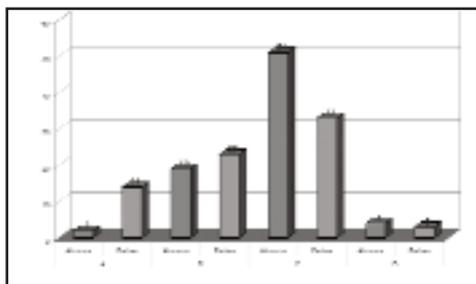
Alumno: ¿De todos los juguetes que tienes, podrías decir con cuantos juegas realmente?

Padres: ¿De todos los juguetes que tienen sus hijos podría decir con cuántos juega habitualmente?

- A.-** Con 1 ó 2.
- B.-** Menos de 5.
- C.-** De 5 a 10.
- D.-** Con todos.

Los alumnos piensan que juegan con un número considerable de juguetes.

La mitad de los padres contestan que juegan con o muy pocos.



Pregunta 8:

Alumno: ¿Por qué pides determinados juguetes?

Padres: ¿Por qué piden determinados juguetes los niños?

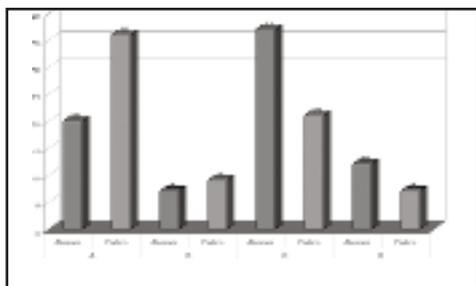
A.- Lo tienen los amigos.

B.- Lo ven en la televisión o en los catálogos.

C.- Lo conocen y les gusta.

D.- Es el “último modelo” de un juguete que está de moda.

Tanto padres como alumnos opinan mayoritariamente que la elección del juguete la hacen en función del conocimiento previo que tienen de este. Si bien los padres reconocen también ampliamente la influencia de la televisión y de las amistades.



Pregunta 9:

Alumno: ¿Cuáles son tus juguetes preferidos?

Padres: ¿Cuáles son los juguetes preferidos de sus hijos?

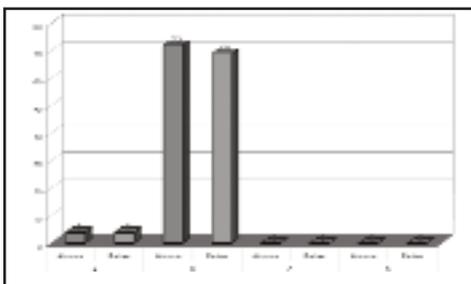
A.- Videojuegos/ Videoconsolas/ ordenador.

B.- Juegos de construcción, puzzles, ...

C.- Juegos deportivos.

D.- Juegos simbólico: muñecos, disfraces,

Los alumnos prefieren los juegos deportivos, mientras que los padres opinan que son los juegos de ordenador y videojuegos los preferidos por sus hijos.



Pregunta 10:

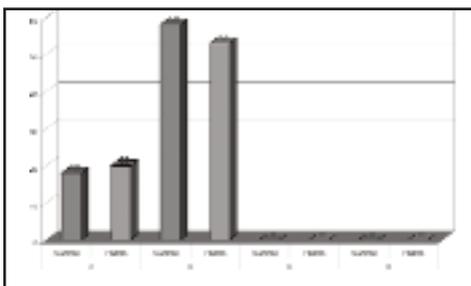
Alumno: ¿Qué prefieres jugar solo o con tus amigos?

Padres: ¿Qué prefieren sus hijos, jugar solos o con los amigos?

A.- Solos.

B.- Con los amigos.

Hay una gran unanimidad, los niños prefieren los juegos en grupo. El juego es un instrumento de socialización, mediante el juego se relacionan con los demás y prefieren compartir sus juegos con otros compañeros.



Pregunta 11:

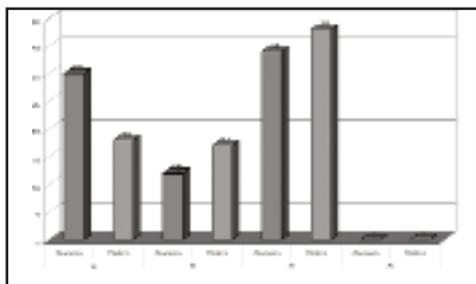
Alumno: ¿Cuándo juegas con tus amigos lo haces con los juguetes que tienes o prefieres otro tipo de juegos?

Padres: ¿Cuándo juegan con los amigos, lo hacen con los juguetes o prefieren otro tipo de juegos: escondite, fútbol, balontiro, cromos,

A.- Con juguetes.

B.- Otro tipo de juegos.

Tanto padres como alumnos consideran que los niños prefieren los juegos tradicionales: fútbol, balontiro, escondite..., en los que predomina la acción y les aproxime a los otros. Valoran más los momentos de juegos compartidos.



Pregunta 12:

Alumno: ¿Cuál es tu lugar preferido para jugar?

Padres: ¿Dónde prefieren jugar sus hijos?

A.- Casa.

B.- Colegio.

C.- Parque u otros lugares al aire libre.

Los espacios al aire libre son los preferidos por los niños, es la opción más elegida tanto por los padres como por los alumnos.

Es también interesante el número de niños que responden que prefieren jugar en casa.

Algunas conclusiones interesantes

El motivo fundamental de la encuesta era constatar la intuición que motivaba el punto de partida de nuestro trabajo: comprobar si es cierto eso de que los niños tienen demasiados juguetes, si lo acumulan, a veces sin sentido, y separados de su propia razón de ser, el jugar. Es por ello que queremos empezar nuestra reflexión posterior con el aplastante dato de la respuesta a la *pregunta 6*. *¿Crees que son excesivos el número de juguetes que tienes?*

La gráfica habla por sí sola. Tanto alumnos como padres son conscientes, muy conscientes, del exceso, de que tienen demasiados juguetes. Curioso es que haya más niños que padres que contesten afirmativamente a esta pregunta. No son muchos, pero por pocos que sean, ¿cómo puede ser posible que un hijo sea capaz de apreciar esta desmesura y no sus padres? Cuando les preguntamos a éstos por las causas, algunos parecen echar balones fuera contestando que puede deberse a la presión publicitaria o a la influencia de amigos, mas hay un grupo mayoritario que es plenamente consciente de que el problema radica en

su permisividad. Una permisividad que, a nuestro entender, sólo educa en el consumismo y en el tener por tener. Sí, un juguete, un regalo, puede ser una muestra de cariño; aunque, quizás, el verdadero amor a unos hijos se exprese y demuestre educando en otros valores que le ayudarán a madurar, como la austeridad, la sencillez, el conformarse con lo que uno tiene, en saber aceptar y encajar la frustración de no tener inmediatamente lo que uno desea, en distinguir entre el capricho y lo necesario, etc.

Este autoengaño al que nos hemos referido puede ser aún mayor en la pregunta sobre el número de juguetes que tienen los niños. Ellos responden mayoritariamente que más de 30, mientras los padres dicen que entre 10 y 20. Parece como si las familias *miraran hacia otro lado* o no dieran importancia a este hecho de TENER demasiados juguetes.

La tendencia parece invertirse en la pregunta 7. En este punto son los padres los que se muestran más realistas reconociendo que sus hijos tan solo juegan con pocos o muy pocos de ellos. Los alumnos parecen excederse en su apreciación contestando incluso un buen número de ellos, que juegan con todos los que tienen. Al menos aparentemente, les puede ese deseo de tener. Aunque son conscientes de que son muchos, parece que entran en ese justificarse diciendo que, en el fondo, todos le son útiles y son importantes para ellos

Si nosotros, padres, lo que deseamos con esos juguetes es que nuestros hijos de diviertan, quizás debamos ser más conscientes de lo que ya sabemos. Las respuestas a las preguntas de si *prefieren jugar solos o con sus amigos, dónde y si elegirían otro tipo de juegos*, son muy evidentes y claras. ¿Lo tienen igual de claro los padres? Por un lado puede parecer que sí, pues muchos coinciden en sus respuestas con los niños. Entonces, ¿por qué y para qué tantos juguetes? Quizás no tengamos suficiente creatividad en ese regalar a nuestros hijos. Aunque, por otro lado, hay algún que otro indicio de que quizás no conocen del todo a sus hijos y se pueden dejar llevar por apariencias o tendencias. Es significativa la diferencia en la respuesta de juegos y juguetes preferidos. Muchos más padres que niños responden que los videojuegos son los preferidos. Ellos dicen que eso no es así, que prefieren los juegos más dinámicos y deportivos. Para los que trabajamos con niños es muy evidente, donde haya un buen *sarao*, que se quite cualquier *game-boy* o *play-station*.

Aun así, no hay que despreciar el número de respuestas, no sólo de padres,

sino también de niños, que dicen preferir esos videojuegos. Es importante estar atentos a nuestros hijos y conocer las consecuencias perjudiciales que pueden conllevar el abuso de los mismos. Además todos contestan mayoritariamente que éstos van quitando el protagonismo de otros juegos tradicionales. Éste es un dato que no puede caer en saco roto. Las familias deben hacer un esfuerzo por mantener los valores positivos que desarrollan estos juegos, fundamentales para el correcto desarrollo psicológico de los niños.

Otro dato destacado que podemos obtener de la encuesta es el que se desprende de las preguntas que cuestionan sobre la publicidad y las tomas de decisiones a la hora de elegir los juguetes. Aunque también los niños expresan que la publicidad en la campaña de Navidad es excesiva, hay un buen número de ellos que la ve conveniente. Los padres son los que realmente pueden calibrar la fuerte presión publicitaria. Lo mismo ocurre con los verdaderos motivos de elección de juguetes. La mayoría de los niños dicen que es porque conocen el juguete y les gusta. Son sus padres los que saben que ese <<conocer>> es debido a la publicidad o a que lo tienen sus amigos y por eso lo desean. Es muy importante la labor educativa de éstos a la hora de orientar a sus hijos y no dejarse llevar sin más por modas o influencias televisivas. No deben hacer dejadez de esta función tan importante como principales educadores de sus hijos. Los datos que arrojan la encuesta al respecto nos indican que aunque ellos expresen que la elección de juguetes es de manera conjunta, junto con sus hijos, hay demasiados niños que nos dicen que eso no es cierto, que son ellos los que deciden. En este sentido, y recordando lo expuesto en la tutoría sobre la publicidad, los padres cuentan con que sus hijos se fían más de ellos que de la publicidad. Esa confianza es un buen punto de apoyo para el diálogo en casa.

Diálogo, educar, tiempo de dedicación... Tres claves fundamentales para invertir algunas de las gráficas, que no son más que el reflejo de una realidad mejorable.

Tutoría en clase

Exposición de resultados, comentarios a los mismos y reflexión inducida por el profesor. Éstos son los tres momentos en los que ha consistido esta intere-

sante tutoría con nuestros alumnos.

La comunicación de resultados se realizó de manera conjunta. Las tres clases implicadas en el proyecto se desplazaron a una sala del colegio en la que proyectamos las gráficas que recogen las respuestas dadas a la encuesta por sus padres y ellos mismos. Este momento fue de máxima excitación y el encuentro de todos los implicados en el trabajo dio unidad al mismo. Los niños se mostraban interesados y contentos de poder asistir juntos a esta exposición. Escuchaban atentos la explicación de cada gráfica y comentaban entre ellos entre alborozos lo que en ellas aparecía. En algunos casos reían, otros expresaban su sorpresa ante lo que sus compañeros habían contestado e incluso llamaban *mentirosos* a sus padres por alguna respuesta. Para nosotros el momento más llamativo fue la gran exclamación de alegría y ovación que se produjo tras mostrar el elevadísimo número de ellos que decían que tenían más de 30 juguetes. Les indicamos que todas estas reacciones las comentaríamos posteriormente en clase, ya que en este primer momento tan sólo queríamos comunicarles lo más objetivamente posible los datos obtenidos.

Al llegar a las aulas, reacciones y comentarios dialogados. Lo que más les llamó la atención eran las aparentes contradicciones o disparidad en datos. Comentaban que no entendían cómo sus padres decían que tenían menos juguetes de los que en realidad hay en casa, se extrañaban de los compañeros que habían puesto que la publicidad era poca, se preguntaban cómo era posible preferir los juegos deportivos o al aire libre y haber un buen número de ellos que expresaba le gustaba más jugar en casa (*itendrá un jardín!*). –dijo otro–.

La reflexión canalizada por los tutores comenzó por preguntar por esa enorme diferencia entre los juguetes que tenían y con los que jugaban realmente. Algún alumno comentó que los compañeros que decían que jugaban con todos o casi todos no estaban diciendo la verdad, que eso era casi imposible. *Tener por tener, ahí está la cuestión*, les decíamos. Una pregunta de partida: *¿Para qué son los juguetes? ¡Para jugar!*, lo tienen muy claro. Entonces otra pregunta: *Si decís que preferís otro tipo de juegos y que tenéis un gran número de juguetes que ni los usáis, ¿para qué los queréis? ¿Qué está pasando ahí? ¿Qué queréis, TENER O JUGAR?* Alguno sonreía encogiéndose de hombros como expresando que no lo sabe, pero que tampoco es que le importe mucho, ya que se siente contento de tener lo que tiene. Pero muchos otros callaban como no pudiendo responder a esa

pregunta. Por fin uno levantó la mano para decir que él siempre regalaba los juguetes a los pobres, otro reconoció que, a veces, en los cumpleaños, con tantos regalos, algunos de ellos ni los abría...

Sí, alguna solución posterior, algún despertar de conciencia de exageración en los regalos y juguetes, pero habría que empezar a buscar alternativas antes de que esto sucediera porque una vez hecho... *¿qué se está desperdiciando?* Interesantísimas respuestas de los alumnos: Primero, y lógicamente, *juguetes*, muchos juguetes para nada. En segundo lugar, *dinero*. Dinero desperdiciado que podría bien utilizarse para cosas más importantes, entre ellas, ayudar a los que no tienen. Pero además nos dijeron otras cosas más profundas: *tiempo y amigos*. Ambos desperdiciados por algunos de esos juguetes que realmente te hacen aislarte y, a veces, no quedas con tus amigos para jugar. La madurez y capacidad de visión de estas consecuencias por parte de nuestros niños ha llegado incluso a sorprendernos

Avanzamos en nuestra reflexión y les comentamos que, a veces, cuando se les regala se está atendiendo a eso que dijimos en la tutoría sobre los anuncios de *el tener y no en el jugar*. Vuestros padres reconocen que son demasiado permisivos y ceden. Puede que por cariño mal entendido, ya que educar en el tener y tener no es bueno. Desarrolla una personalidad en la que uno desea en la vida tener más y no valora tanto el compartir, construir una sociedad más justa y solidaria, etc. *Incluso cuando tenemos un cumpleaños en el que sabemos que lo vamos a pasar genial con todos los amigos que van a venir, puede que penséis más en todos los regalos que os van a hacer que en el hecho de ser consciente de que tenéis amigos, os podéis divertir juntos, etc. Al contestar a la encuesta lo tenéis muy claro: preferís estar con amigos...* Ese valor del encuentro y de la amistad es muy importante, no puede quedar ahogado por el tener, y a veces lo está. De ahí la importancia de los tiempos en el cole: el recreo, las tardes en las actividades extraescolares, en la Inmaculada, Olimpiada, maratones, verbenas y fiestas en general.

Una propuesta. Quizás podríais pedir a vuestros padres como regalos más tiempo para jugar con los amigos o momentos especiales de encuentro... Aquí fue muy destacable la intervención de un alumno. Nos comentaba que no entendía como los padres comentaban que les gustaban más los videojuegos. Decía que lo que a él le gusta es ir a la calle a jugar con sus primos y amigos, y que de hecho es lo que hace siempre que puede. A los juguetes de ese tipo sólo jugaba cuando se

quedaba en casa y allí no tiene otra cosa que hacer o se aburre. Sus padres o no están o no emplean su tiempo en jugar con él. Sobra cualquier tipo de comentario por nuestra parte.

Concluimos la tutoría con otro acontecimiento esencial para sus vidas, el más importante en su infancia: la primera Comunión. Ese primer encuentro real con Jesús, el Señor que va a entrar en sus casas. No hay nada más grande en la vida de uno, pero, ¿qué esperan? Sí, los regalos. Regalos con una desmesura enorme en muchas de las familias. ¿Dónde estamos poniendo los acentos importantes de la vida? Puede que ellos sólo sean niños y esos deseos son inevitables. Lo que es evidente, bajo nuestro punto de vista, es que son, en muchos casos, víctimas de una educación desenfocada.

Precisamente este punto final en la tutoría sobre el *tener-jugar* nos sirvió de enganche para nuestra siguiente etapa en el proyecto: la clase de Religión.

Bienaventurados los pobres (El joven rico)

Acumular

Cuando el gorrión hace su nido en bosque, no ocupa más que una rama. Cuando el ciervo apaga su sed en el río, no bebe más que lo que le cabe en la panza.

Nosotros acumulamos cosas porque tenemos el corazón vacío. (Anthony de Mello, La Oración de la Rana).

Este breve texto fue el que nos sirvió de introducción a una clase de religión que quisimos programar para descubrir los valores evangélicos de la austeridad y la sencillez en contraposición a la acumulación de riquezas (de juguetes en este caso para nuestros alumnos).

Tras una reflexión previa sobre el texto de Anthony de Mello (corto pero muy expresivo), nos adentramos en el pasaje evangélico de las Bienaventuranzas. Explicamos a los niños que en ellas se recoge el plan de Dios para nuestro mundo, y que la primera de ellas es la más importante y la que da sentido al resto de ellas.

Bienaventurados los que eligen ser pobres, porque ellos tienen a Dios por rey.

No se trata de la pobreza del tercer mundo. Ellos no han elegido esa pobreza, es causa del egoísmo de los hombres. Dios no quiere esa pobreza, todo lo contrario, desea que acabemos con ella. Se trata de vivir sobriamente, con lo necesario, sin la ambición de tener cosas y más cosas, y compartir con los que tienen menos. Se trata de hacerse un corazón de pobre, consciente de su vacío que Dios sólo puede llenar. Un corazón que no busca poseer sino darse. El pobre de corazón es humilde, sencillo, amable, abierto a los demás y generoso.

Para poder comprender un poco mejor esta bienaventuranza de manera práctica nos acercamos a la escena del *Joven Rico*. Lo leímos en la Biblia y en las viñetas del dibujante Cortés en las que, muy gráficamente, podemos apreciar cómo el joven se va acercando progresivamente a Jesús en la primera parte del relato, mas se va alejado cuando el Señor le invita a abandonar sus riquezas. Tras las lecturas, la reflexión. ¿Ocurre esto realmente? ¿Es necesario vaciar poco a poco nuestro corazón para que el Señor pueda caber en él?

Después el diálogo fue apoyado por un dibujo que aparece en la reflexión cuaresmal de la parroquia. En él aparece un señor que con sus gafas sólo ve la vida desde su perspectiva personal. Puede leerse YO, comprar, aparece el símbolo del euro, un candado, etc. A su lado, Dios, como si fuera un doctor, un oculista, le ofrece unas gafas con forma de corazón. ¿Qué vería ahora con esas gafas? ¿Cambiaría mucho su visión de la vida? ¿Qué más cambios crees que habría en él, en el dibujo? ¿Te ofrece a ti Dios esas gafas? ¿Cambiaría mucho lo que ves? ¿Te afectaría en todo esto de los juguetes también? Para estas últimas preguntas nos llevamos a clase unas gafas llamativas y se las ponemos a los niños para que nos digan qué es lo que ven ahora.

Terminamos la clase con una canción de Floricienta (*Pobres los ricos*) que en su letra recoge gran parte del espíritu de todo lo trabajado. Es, además, una canción muy alegre y pegadiza que gusta mucho a los niños y cantan con entusiasmo.

NO TENGO NADA, Y TENGO, TENGO TODO,
 SOY RICA EN SUEÑOS Y POBRE, POBRE EN ORO
 Y QUE ME IMPORTA SI CON LA PLATA NO COMPRO
 AMIGOS, NI AMORES, NI LUNAS, NI ALMAS, NI SOLES

Una visita muy especial

Entrañable es un adjetivo que se queda demasiado corto para describir la preciosa experiencia de la visita de los abuelos y padres a nuestras clases. Varios padres y abuelos se ofrecieron amablemente para venir a contar a nuestros niños sus vivencias en lo que respecta a juegos y juguetes.

Sin ningún lugar a dudas, lo más destacado de estas visitas fue la visita en sí. El hecho de que un abuelo, un padre o una madre estuviesen un buen rato con nuestros alumnos en clase. Un aula abierta a recibir y aprender de todos cuantos tengan algo interesante que ofrecernos para aprender. Y en este caso, la sapiencia de nuestros mayores.

El grado de atención de alumnos fue muy elevado, la sonrisa del nieto o hijo en cuestión, mayúscula, y los guiños de sus compañeros, constantes. Entre risas y caras enormemente risueñas, los alumnos volvían a escuchar cosas que ya habían recogido en sus encuestas en casa, pero que ahora oían con otros acentos y matices. Lo más destacado: la imaginación al poder. Se les iluminaban las caras oyendo eso de que jugaban con huesecillos de animales, que pasaban muy buenos ratos en la calle, que el río, unas piedras o unos escalones eran la excusa perfecta par inventar un juego...

En definitiva, una muy grata experiencia que podríamos repetir en clase con otros ejes temáticos y que ha vuelto a incidir en abrir los ojos a nuestros alumnos sobre la diferencia entre jugar y tener. Nuestro abuelos en eso lo tienen muy claro, tener tenían poco, pero jugar y divertirse, muchísimo.

Expresión escrita: *No es lo mismo tener que jugar*

En este apartado de nuestro trabajo sobran nuestras palabras. Hemos seleccionado algunos párrafos escritos por los alumnos:

Nosotros a veces queremos tener más de la cuenta y cuanto más pedimos nos volvemos a veces codiciosos. Los anuncios se implican un poco en esto como sucede en el caso de que lo exageran un poco y lo queremos tener.

También es duro malgastar el dinero porque a nosotros los niños los juguetes nos enganchan a comprarlos y después no jugamos con él.

Aparte de todo esto, me lo he pasado muy bien con mis amigos, preguntando a mis padres y abuelos qué juguetes tenían y hablando en clase sobre los juguetes. En plástica hemos construido nuestros propios juguetes y no los hemos comprado. Yo creo que en esta experiencia he aprendido muchas cosas. Ha sido uno de los trabajos que más me ha gustado.

También he aprendido que si los padres nos enseñan a jugar a los juegos que jugaban también podíamos jugar nosotros. A mí me gustan mucho los juegos, por eso juego sobre todo en el campo, para jugar a la lima.

Algunos niños sólo quieren tener los juguetes para quedarse tranquilos y para presumir. Nada más tengo que decir, pero la encuesta me ha encantado.

También he descubierto que es verdad lo que dicen los profesores de que lo que quieren los anuncios es que tengamos, no que juguemos.

Se pasan momentos divertidos hablando con tus padres y abuelos.

Hay veces que un niño es su cumpleaños, comunión, santo, etc., lo que quiere es el regalo y no le importa que vayan sus amigos o que vaya a ocurrir algo especial como en la comunión. que Jesús entra por primera vez en tu casa.

También hay niños muy caprichosos que les dicen a sus padres que quieren un juguete caro y cuando se los compran a los dos días se cansan y los padres se han gastado mucho dinero en nada.

Por ejemplo, te regalan un juguete y tus amigos te llaman para jugar, tú le dices que sí. Pero si tienes una consola, ellos te llaman y tú te inventas una excusa para seguir jugando.

A mí me gusta más quedarme en el cole después de extraescolares que irme a casa a jugar a la Nintendo DS. Ahora en el cole estamos creando nuestros propios juguetes y es más divertido que comprárselo, y además no cuesta dinero y además te lo pasas pipa haciéndolo con los amigos.

Espero que con la encuesta cambie todo.

¿El final de una gran aventura?

A pesar de dar por concluido todo el proyecto con esta tutoría y diálogo final en clase, sabemos que el trabajo no está finalizado. Eso mismo tratamos de transmitir a nuestros alumnos conscientes de que esta educación es a contra corriente y que para que pueda dar sus frutos requiere una mayor constancia por parte de todos: niños, padres y educadores.

La manera de finalizar la experiencia ha sido dando lectura en voz alta en clase a los textos más destacados escritos en la sesión anterior.

Según transcurrió el diálogo y escuchados los textos escritos y comentarios de los alumnos, parece que algo ha calado todo nuestro trabajo. Tanto alumnos como profesores nos sentimos satisfechos con el trabajo realizado que aún sigue su marcha en la construcción de juguetes en las clases de Educación Artística.

Conclusión

Recordando un aniversario centenario que hemos tenido hace un par de años, podríamos decir que este grupo de profesores se ha sentido en ciertos momentos como don Quijote luchando contra gigantescos molinos de viento. Toda la fuerza e influencia de la sociedad de consumo que con sus cantos de sirena va creando nuevos adeptos desde la más tierna infancia.

Como si de un rito de iniciación se tratara, los niños se educan en el consumir y poseer a través de los juguetes, que acumulan sin sentido. A través de nuestro trabajo hemos podido comprobar cómo éstos no se tienen por su fin último, el jugar, sino que son, en la mayoría de los casos, deseados y poseídos sin más. Cuando se trata de jugar, nuestros pequeños prefieren salir al parque, encontrarse con sus amigos en la calle o en el colegio y disfrutar juntos.

Muchos padres no parecen ser conscientes de lo absolutamente desvirtuado que está ese fin último de los juguetes y se muestran (y reconocen) excesivamente permisivos. Bajan sus brazos, se dan por vencidos, o miran hacia otro lado sin caer en la cuenta de la importancia y el valor de la educación por el bien de sus hijos y la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Sí, no cabe duda de que nos enfrentamos a un Goliat enorme, pero quién sabe si poniendo en juego nuestras pequeñas armas, como el rey David, podemos llegar a vencerle. Esas armas son pequeñas, pero muy poderosas. El diálogo con nuestros hijos, el dedicarles más tiempo a unos niños que nos expresan que se fían más de sus padres, que nos quieren, que nos miran y aprenden constantemente de nosotros... No hay nada con más fuerza.

Desde el colegio no queremos eludir nuestro papel protagonista, y en esa línea de confianza e ilusión en el poder de la educación se ha enmarcado esta experiencia más que gratificante para alumnos y maestros. Siendo conscientes de la necesidad de una continua profundización en esta labor, muchas de las palabras expresadas por los alumnos en los diálogos en clase o en sus trabajos escritos, nos hacen sentirnos ilusionados en nuestra tarea educadora.

LA INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE

Jesús Fernández Gavira



RESUMEN:

El presente artículo es el fruto de diferentes experiencias con personas en contextos variados de Exclusión Social y en los que la práctica de la Actividad Física es un elemento de integración. En él, se define el concepto de situación de riesgo, se analizan las características comunes de la población aquí incluida, una población en la que la violencia es a menudo la vía rápida de respuesta, y, a continuación, se ofrecen pautas para trabajarla. Se concluye con diversas experiencias en contextos educativos donde los excluidos son protagonistas. En ellos, la práctica de actividad física regular está siendo un instrumento de cambio social.

Palabras clave: Exclusión Social, Integración, Contexto Educativo, Actividad Física, violencia, Situación de Riesgo.

ABSTRACT:

This article is the result of different experiences with people in a variety of contexts of Social Exclusion in which practising a Physical Activity is an element of integration. In this we define the concept of risk situations, we analyse common characteristics of the participating population, one in which violence is often the quick way of response, and then we offer guidelines to work it out. It concludes with different experiences in educational contexts where the excluded are protagonists. In these, practising physical activity regularly is an instrument for social change

Keywords: Social Exclusion, Integration, Educational Context, Physical Activity, violence, risk situation.

Correspondencia con el autor: Doctorando en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla (Sevilla) Correo electrónico: jesus_fgavira@yahoo.es
Original recibido: febrero 2007. Original aceptado: junio 2007.

I. Introducción

Hablar de población o situación de riesgo es cuanto menos muy atrevido, sobre todo, cuando las causas de su marginalidad la tenemos que hallar en toda la sociedad. ¿Existe acaso una población exenta de riesgos? la respuesta es obvia, no. Lo que sí es cierto es que las personas que comparten las conductas más disociales, presentan a menudo características comunes, como pueden ser: vivir en la periferia, no tener ingresos fijos, tener problemas familiares... En esta línea, la Diputación de Jaén (Área de Asuntos Sociales) en su informe de 2001 propone la siguiente definición:

“Los individuos, grupos y sectores sociales situados al borde o fuera del sistema económico y social que apenas participan en el consumo, que no lo hacen en la producción, que viven la precariedad y el malestar, que son casi ajenos por completo a los mecanismos sociales generales y así excluidos de su funcionamiento real”

Ante esta situación descontrolada, organismos públicos y privados, lanzan propuestas de todo tipo, que a menudo se estrellan en las consecuencias de la propia pobreza, es aquí donde el contenido de este artículo, adquiere su sentido. En él, busco ante todo analizar el origen de esas conductas, propongo herramientas de trabajo y presento dos experiencias: el Plan de Apertura del I.E.S Polígono Sur en Sevilla (lugar de atención preferente) y el programa deportivo del Centro Penitenciario de máxima seguridad en Alcolea (Córdoba), en las que la Actividad Física es el denominador común para trabajar el conflicto y en los que yo he tenido la oportunidad de formar parte de forma activa como educador.

2. Finalidades del Estudio

El presente artículo se elabora con una finalidad clara, analizar las causas de las conductas violentas de la *Población de Riesgo*, estudiando, desde la base, el origen de las mismas, para las que ofrezco una metodología de trabajo, en la que se hace consciente a este grupo social, una vez que ya ha desencadenado una

respuesta violenta, de las consecuencias que su actitud ha generado en los demás y sobre sí mismo y se le ayuda a reelaborar soluciones con las que enfrentarse a las situaciones estresantes que se produzcan.

En una segunda parte, he querido mostrar dos experiencias educativas desde el punto de vista de la Actividad Física, con diferentes Poblaciones de Riesgo de “mayores delincuentes” y “menores en situación de riesgo”, en las que yo como educador he tenido la oportunidad de formar parte.

3. Dimensiones de la Investigación

3.1 Análisis de la Población de Riesgo

3.1.1 Clasificación de los colectivos desfavorecidos (Diputación de Jaén, Área Asuntos Sociales, 2001)

- Jóvenes menores de 25 años: Demandantes del primer empleo que hayan abandonado prematuramente la formación reglada o que presenten fracaso escolar dando prioridad aquellos que presenten una situación de abandono y/o desestructuración familiar.
- Parados de larga duración: Personas, a las que la situación de desempleo prolongado afecta al *normal* desarrollo de su vida profesional e incluso personal.
- Mujeres: Las mujeres acceden al mundo del trabajo pero siguen manteniendo los roles típicos que representaban, y que, en el caso de las familias monoparentales, son las responsables últimas del sustento de los suyos.
- Inmigrantes: Aquellos que en situación mayoritaria de ilegalidad, diferencia de hábitos culturales y creencias religiosas, situaciones de desarraigo o de separación familiar; situación en la economía sumergida, constante movilidad, heterogénea formación, etc., puedan llevarles a situaciones desfavorecedoras.
- Discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales.
- Ex-toxicómanos: pérdida de relaciones familiares, conductas delictivas, enfermedades y deterioro físico, inexistencia de redes de relación, carencia de hábitos y habilidades laborales.

- Reclusos en régimen abierto y ex-reclusos: el estigma de ser ex-recluso tanto para la persona, que tiene niveles de autoestima bajos, como para la comunidad que manifiesta fuertes conductas de rechazo y desconfianza a esta población, sobre todo, en el ámbito laboral. Además de que en la mayoría de los casos presentan escasa formación, problema de toxicomanías, etc.
- Minorías étnicas: Población gitana, diferencias culturales.

3.1.2 Características de la población

Analizando las características de la población de riesgo, nos damos cuenta de que suele haber condicionantes en sus contextos de referencia, que repercuten negativamente en su realidad actual, así, por ejemplo, si analizamos la realidad en la que se encuentran inmersos, a menudo presentan características comunes:

En primer lugar, la *precariedad económica grave*, con salarios o ayudas compensatorias que apenas llegan al salario base, que a menudo compensan con el desarrollo de economía sumergida: venta ambulante, compra-venta de chatarra, arreglos en casas por cuenta ajena, llegando incluso en algunos casos a meterse en actividades ilegales: venta de drogas, hurtos menores, etc.

La *preparación laboral insuficiente*, en segundo lugar, es otra de las características que a menudo presentan. Lo común es que no tengan ni graduado escolar, ya que abandonaron sus estudios, cuando eran muy niños, desmotivados por un sistema educativo que no supo llegar a ellos, ni al contexto donde crecían.

Como consecuencia de la anterior, tienen una *escasa cualificación profesional*, apenas algunos cursos ofertados desde los centros cívicos de sus barriadas o desde el Instituto Nacional del Empleo (INEM), relacionados en la mayoría de los casos con talleres de oficios: pintura, chapa, albañilería, etc., y a los que acuden de manera obligada desde los servicios sociales de su zona. Lo que crea a menudo también una *desvinculación con el mercado laboral*. Cuestión importante que si no se le pone remedio a tiempo, cada vez se va haciendo una losa más pesada en sus espaldas. Así es frecuente encontrarse chavales jóvenes

de entre 20 y 35 años, que no saben redactar un curriculum, que además, no tienen experiencia, y que cuando se atreven a realizarlo, no saben presentarlo. Acuden a las entrevistas de trabajos, llenos de pendientes, enseñando sus tatuajes o entregan su curriculum, sucio, con tachones, anotaciones a mano, etc. no obteniendo así el trabajo deseado y alejándose más aún del incipiente mundo laboral en el que se habían aventurado.

El *desarrollo psicológico* es muy poco sólido, derivando incluso a veces en trastornos mentales serios, originados en la mayoría de los casos por la poca estimulación, discusiones, peleas, en su ambiente familiar desde pequeños y que la escuela en la actualidad ya está detectando y tratando. Como ejemplo, podemos reseñar el comentario de la Jefa de Estudios del I.E.S. Domínguez Ortiz (Sevilla) sobre el crecimiento de casos de esquizofrenia entre sus alumnos.

El *Apartamiento social*, como consecuencia de las *relaciones sociales inestables* y ante todo por llevar una vida diferente, con otros horarios de acostarse y levantarse..., el realizar o haber realizado un tipo de actividades delictivas que le den mal nombre o incluso, el tener otra escala de valores, de lo que ellos consideran bueno o malo... hace que solo se relacionen con un tipo de personas, muy parecidas a ellos mismos, a menudo con un alto grado de independencia personal e incluso de egoísmo importante. Hecho que ocasiona la exclusión social.

Otra de las características destacables, es el *alto grado de pasividad e inhibición*, originada por la ausencia de una educación en la autodisciplina desde pequeños, o autocreada de mayores, lo cual hace que no crean en sí mismos, sobre todo en lo que se refiere a factores positivos, al no haber trabajado nunca por algo a medio o largo plazo. Hecho que crea en ellos un sentimiento de impotencia y de desidia que se ve aumentado cuando perciben en los demás que sí son capaces y asocian a la gente de otros contextos con otra educación, percibiéndolos, como mejores que ellos mostrándose tímidos en muchas situaciones cuando interactúan con ellos.

Por último, la *carencia de proyectos de futuro* es algo muy habitual, acostumbrados a conseguir lo que quieren ahora, al no ahorrar, al no tener que sufrir mucho para conseguir algo. Tiene como consecuencia, en un primer momento, el abatimiento, el pensar que ellos no pueden proyectar su existencia más allá del mañana, ya que casi todo en su vida, se ha dado por hechos fortuitos. Ellos no pueden crear su realidad, y, por tanto, el futuro les está negado.

3.1.3 Posibles consecuencias de la estancia prolongada en el grupo

Como consecuencia de perseverar en las características anteriormente descritas, se produce en la población una serie de fenómenos, que acaban mellando su propia identidad personal. Así, lo primero que se ve afectada es la autoestima, teniendo unas carencias importantes que intentan solventar con una actitud defensiva e incluso agresiva. Al no verse reforzada por su grupo de iguales, en sus actitudes más positivas, y al convivir en un contexto muy viciado, donde los límites son difíciles de definir, en los que la familia no está presente, hace que aumente el consumo de drogas, al principio en un inocente coqueteo con las mismas y más tarde en algo más grave, con las que evadirse de la realidad o en una continuada adicción que sencillamente *les tiene enganchados*.

Este difícil contexto de supervivencia genera en la población que aquí vive, actitudes destructivas, hacia fuera, casi todo lo que toca, se vuelve peor o resulta dañado, por ejemplo, con su familia en el caso de adicción o la falta de compromiso con su pareja y la búsqueda del propio placer personal y autodestructivos hacia si mismo, sobre todo en lo que se refiere al autoconcepto.

Por último, y como consecuencia de la falta de autocontrol de las emociones, los sujetos adquieren hábitos violentos como respuesta, con los que obtienen resultados a corto plazo, que trasladan a todos los ámbitos de su vida. Generando como consecuencia de sus acciones resultados nefastos, nada sostenibles y destructivos, que retroalimentan la insostenible situación en la que se encuentran.

3.2. La Violencia como Herramienta

3.2.1 Tipos de Violencia

Entre los tipos de violencia que se dan como más frecuente en esta población, encontramos dos tipos: la *violencia reactiva* “es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera” (Díaz-

Aguado, 1996), este tipo de violencia, surge normalmente de forma espontánea y no se ve reforzada, más que por el propio ego de la persona, en el caso de haber salido “vencedora” en la misma.

Mientras que la *Violencia instrumental surge cuando se refuerza para permitir obtener a corto plazo determinados objetivos. Puede surgir como consecuencia de la anterior, si la persona que la ejerce se da cuenta consciente o inconscientemente de que esta respuesta consigue lo que quiere. Esto se observa bastante a menudo en los contextos familiares basados en el miedo, cuando alguno de sus miembros se da cuenta que mediante los gritos, el enfado o incluso la violencia física, obtienen lo que se quiere, sin plantearse las consecuencias que este tipo de acciones tenga sobre sus seres queridos.*

3.2.2 Distorsiones más frecuentes que se producen en relación a la violencia

Respecto al tipo de distorsiones que genera en los adolescentes en relación a la violencia, cabría destacar (Díaz-Aguado, 1996, 2002):

- 1) *La visión de túnel, o tendencia a ver o recordar solamente un aspecto de la realidad, excluyendo el resto; centrándose en un detalle de la situación, que se exagera o distorsiona al no captar simultáneamente los otros aspectos que lo compensan o matizan (...).*
- 2) *Absolutismo y pensamiento dicotómico, tendencia a percibir la realidad en términos dicotómicos (“blanco o negro”) pasando de un extremo al otro sin considerar posiciones intermedias. En relación a la cual cabe considerar también la tendencia a sacar conclusiones excesivamente generales (...).*
- 3) *Fatalismo, percepción de falta total de control sobre los acontecimientos que se viven. Es el sesgo que subyace a la indefensión. Y genera una fuerte tendencia a la pasividad, el desánimo y el pesimismo, limitaciones que pueden ser consideradas como la antítesis del optimismo aprendido (...).*
- 4) *La confusión de los pensamientos y de las emociones con la realidad, o creencia a creer que lo que pensamos acerca de la realidad es la propia realidad y lo que sentimos como verdadero necesariamente lo es (...).*

- 5) *Interpretación exagerada de la conducta de los demás como intencionadas y negativamente dirigida hacia uno mismo.* El egocentrismo del adolescente contribuye a este sesgo cognitivo. Y la experiencia de situaciones de violencia contribuye, a su vez, a interpretar la conducta de los otros de la peor forma posible (...).

3.2.3 Pasos para resolver las Distorsiones en Contextos Educativos

En esa misma línea la profesora Díaz Aguado (1996), nos propone una serie de líneas de actuación para trabajar el conflicto de una manera eficaz y práctica, que llegue de manera tangible a los causantes de esas distorsiones.

En un primer momento, nos propone, tratar de reconstruir por escrito¹ el conflicto, frase a frase, cual fue el diálogo interno que se produjo en ellos mismos, para llegar actuar de esa manera.

Una vez hecho esto y teniendo delante la historia de lo ocurrido, se procederá a identificar los distintos tipos de distorsiones, que se producen en el diálogo interno que provoca el estrés y en el que le siguen las distorsiones antes mencionadas: visión de túnel, absolutismo, fatalismo, confusión de las emociones con la realidad...

Cuando el sujeto ya es consciente dentro de toda la gama de distorsiones, llega el momento de asumir el conflicto y corregir los pensamientos distorsionados, cambiándolos por otros que en el caso de repetirse la misma situación o parecida, les ayuden a superar dichas distorsiones en aras de otras más constructivas.

3.3 Experiencias Educativas

A continuación expongo dos experiencias educativas, en contextos muy diferentes. En primer lugar, presento la Prisión de alta seguridad de Córdoba, donde cumplen condenas presos adultos, lugar en el que estuve algo más de cuatro meses impartiendo un curso de Formación Profesional Ocupacional con el que capacitaría a un grupo de 20 reclusos como Técnicos Deportivos.

Seguidamente, hago un recorrido, por los talleres deportivos de un Instituto del Polígono Sur de Sevilla, el I.E.S “Polígono Sur”, con unas características muy especiales, al recoger adolescentes de las zonas más conflictivas de esta zona, las barriadas: “Martínez Montañés”, “Murillo” y “Letanías”. En donde participé activamente durante un curso escolar como monitor de actividades.

Dos experiencias que salvando las distancias, tienen mucho en común, “el trabajo en el conflicto, desde el respeto”, partiendo del conocimiento de la realidad de sus gentes², y utilizando como excusa (y herramienta) la actividad física y el deporte.

3.3.1 Deporte en las Cárceles: Prisión de Córdoba

3.3.1.1 Datos del Centro

El Centro Penitenciario de Córdoba está situado en la proximidad a la ciudad, a tan solo nueve kilómetros de Córdoba, en la barriada de Alcolea. La parcela se encuentra en la confluencia de la nacional IV (Madrid- Sevilla), km. 391. La superficie total de los terrenos afectados por la construcción es de 277.296 m², siendo la superficie construida de 83.112 m². Este centro se inauguró en el año 2000 y su capacidad es de 1008 presos funcionales (3) y hasta 1180 totales⁴.

En la actualidad, se estructura en módulos, en función de: la peligrosidad de los reclusos, sexo, grado de condena, etc.

3.3.1.2 Datos del Área Deportiva

El área deportiva, es una de las tantas que conforman este centro (5), y es en la actualidad sin duda, la más demandada por los reclusos. En la actualidad, el número total de internos que la conforman es de 317, viniendo una media diaria de 250⁶. Además tiene en lista de espera a unos 350 internos aproximadamente.

El número de horas semanales que puede llegar a realizar un practicante es de un máximo de 29 horas.

3.3.1.3 Infraestructuras

La prisión de Córdoba, al ser un centro moderno, se construyó, teniendo en cuenta: el número de reclusos que la ocuparían, sus características y necesidades y tiene en la actualidad, una gran cantidad de instalaciones, gestionadas eficientemente desde el Área Deportiva. A continuación, hago una enumeración de las mismas.⁷

- 1 Pista Polideportiva.
- 3 Pistas de Squash.
- 1 Piscina Descubierta.
- 1 Gimnasio Central.
- 1 Campo de Fútbol/Atletismo (200 metros de cuerda)

3.3.1.4 Recursos Humanos

En cuanto a los recursos humanos, este centro, se encuentra bien dotado, aunque a menudo debido a las características de los sujetos, el número es insuficiente. A continuación, hago una enumeración de los mismos. (8)

- 2 técnicos deportivos de Instituciones Penitenciarias (I.I.PP).
- 1 Técnico Deportivo perteneciente ala O.N.G.D Batá.
- 1 Técnico Deportivo específico de Tenis de Mesa. (IMD)
- 1 Técnico Deportivo para Grupo de Mujeres. (IMD)
- 1 Técnico Deportivo perteneciente a Diputación.

3.3.1.5 Objetivos del Área Deportiva

En el año 2004, fecha en la que desarrollo mi actividad formativa con los reclusos, se establece como **Objetivo General:**

- Lograr la Reeducción y Resocialización del interno/a a través de la Educación en Valores en el ámbito del deporte y actividad física.

Y como **Objetivos Específicos** para conseguir el anterior, los que cito a continuación:

- Fomentar entre los internos el desarrollo de aptitudes y actitudes deportivas, mediante el desarrollo de valores educativos.
- Contribuir al desarrollo integral y armónico de la personalidad del interno a través del movimiento.
- Iniciar a los internos en la utilización y aprovechamiento del tiempo libre, dirigiéndolos hacia la creación de hábitos o actividades favorables al ejercicio físico.
- Enriquecer las relaciones individuales y colectivas mediante la consecución de hábitos democráticos y trabajo en equipo, aprendiendo a relacionarse a través del deporte de forma lúdica y educativa.
- Fomentar las relaciones con grupos no delincuenciales.
- Mejorar la salud e higiene física y psíquica de los internos.

3.3.1.6 Actividades del Área Deportiva

Para llevar a cabo todos estos objetivos, en la práctica, se tradujeron en las siguientes actividades

Interior de Prisión

- Fútbol sala.
- Culturismo.
- Squash.
- Tenis de Mesa.
- Step-Aerobic.

- Voleibol.
- Badminton.
- Gimnasia Mantenimiento.
- Frontón mano.
- Frontenis.
- Chi Kung.
- Atletismo.
- Cursos de formación

Exterior de Prisión⁹

- Vela.
- Carreras Populares.
- Senderismo.
- Piragüismo.
- Fútbol sala.
- Fútbol 7.
- Tenis de Mesa.
- Visitas a instalaciones deportivas.
- Visitas a eventos deportivos.

3.3.1.7 Curso de Técnicos Deportivos

La actividad formativa que impartí se enmarcaba en las actividades que se realizaban en el interior de la prisión, constituyendo una de las más demandadas por los asistentes al área deportiva, ya que a la finalización de la misma, se les entregaba un título homologado de “Monitor Deportivo”.

Por cuestiones de ratio, el número de alumnos que tuve en el mismo, era de 20 oficiales, aunque el número de alumnos no inscritos, era a menudo mayor debido al interés por aprender de los mismos, sobre todo en las materias relacionadas con nutrición y entrenamiento deportivo que ellos tenían la oportunidad de aplicar durante su vida en el centro.

El conflicto durante mis sesiones era casi diario y aunque se solucionaba rápidamente, las causas más comunes del mismo eran el reparto de material, la realización de las actividades prácticas con los alumnos que tenían dificultades motoras más importantes, sobrepeso, exceso de protagonismo de unos sobre otros, etc. y las vías de solución variadas, aunque normalmente trabajaba desde el afecto y la empatía, obligando tras el conflicto a asumir el rol de sus compañeros.

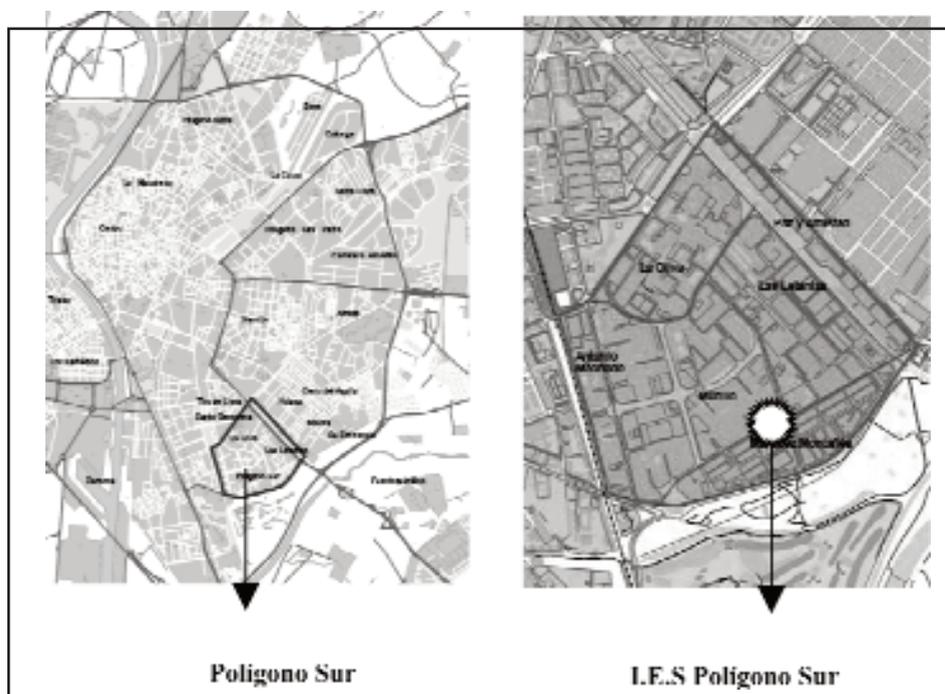
3.3.2 I.E.S Polígono Sur “Engánchate al Deporte”

3.3.2.1 Datos del Centro

La historia de este instituto, se remonta al año 1981, cuando se inaugura este centro para atender a la población con un crecimiento demográfico en auge, por encima de la media de Sevilla. Desde entonces hasta la actualidad, las actividades se han diversificado y adaptado mucho, en aras de atender las necesidades y características actuales de la población de la zona. Como particularidad comentar que, desde los orígenes del centro, la barriada circundante, se ha degradado mucho y como consecuencia, la actividad delictiva y comportamiento violento entre los alumnos del centro se ha disparado, constituyendo en la actualidad uno de los focos de atención preferente. La población en el curso escolar 2006/07 es de 680 alumnos.

3.3.2.2 Ubicación de Centro

El I.E.S Polígono Sur se ubica en el mismo corazón de la zona que le da nombre, en la intersección de los límites de las barriadas: Murillo con 10.430 habitantes, las Letanías con 4.236 habitantes y Martínez Montañés (10) con 5.060 habitantes. Acogiendo en la actualidad a la mayoría de la población escolar de la zona¹¹



Polígono Sur I.E.S Polígono Sur

3.3.2.3 Oferta Educativa

La oferta educativa que este instituto ofrece a sus alumnos, es muy variada. Erigiéndose en la actualidad como uno de los centros de secundaria, avanzados en Sevilla, por su capacidad de innovación y de adaptación al medio. En esa lucha por adaptar sus contenidos a las necesidades de la zona, su programa educativo, se resume en lo siguiente:

- Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O): 1º, 2º, 3º y 4º
- Bachillerato
- Programas de Garantía Social
- Educación Secundaria de Adultos (E.S.A)

- Formación Profesional
- Plan de Apertura: Deporte (12)

3.3.2.4 Talleres de Deporte

Dentro del Plan de Apertura (antes enumerado), presente en casi todos los centros educativos públicos de Sevilla, se encuadra el taller de deporte, que tuvo la oportunidad de desarrollar durante el curso 2006/07 y que en este contexto en concreto, supuso todo un reto al centro y por supuesto a mi persona.

La realización del mismo era todos los días de lunes a jueves en horario de tres a seis de la tarde. Aprovechando que los alumnos almorzaban en el centro y, a continuación, se iniciaban en las prácticas deportivas.

Entre las actividades impartidas regularmente, se encontraban: Bádminton, Tenis de Mesa, Baloncesto, Voleibol, Fútbol Sala, las cuales iban rotando diariamente para su correcta organización.

El número de asistentes a los talleres de deporte era aproximadamente de unos 40 alumnos fieles diarios, de los cuales once eran chicas y 29 chicos. Cabe destacar la cantidad importante de chicos que pasaba diariamente por las actividades de manera discontinua y que tuve que despedir a menudo, para trabajar con calidad con el resto de sus compañeros.

3.3.2.5 Infraestructuras

Entre las infraestructuras con la que cuenta el centro educativo son las siguientes:

- 1 Pista de Fútbol Sala de Cemento
- 1 Pista de Baloncesto
- 1 Cuadrado de albero de 20 X 15
- 1 Pista Cubierta

3.3.2.6 Recursos Humanos

Los recursos humanos con los que contaba el centro para el desarrollo de las actividades de la tarde eran tres monitores de deporte. Dos de ellos alternaban con las actividades de Bádminton, Baloncesto, Voley y Fútbol Sala y el tercero se dedicaba en exclusiva al Tenis de Mesa, ya que venía por mediación del equipo paralímpico de esta modalidad.

3.3.2.7 Objetivos

Durante este curso, los monitores, en coordinación con el director del centro, establecimos los siguientes objetivos para nuestro taller.

Uno de carácter más **General:**

- Ocupar el tiempo libre de l@s adolescentes del Centro Educativo, con actividades de interés para ellos.

Otros más **Específicos:**

- Trabajar con l@s alumn@s su reconocimiento y aceptación personal en aras de aumentar su autoestima.

- Concienciar a l@s alumn@s de la importancia de unos niveles mínimos de autoexigencia en la vida diaria.

- Promocionar valores de vida saludable, como la higiene en el deporte.

- Promover actividades de interacción donde sea necesario el/la compañero para resolverlas.

- Mejorar su condición física general en situaciones controladas.

4. Conclusiones

La Constitución en sus artículos 14 y 15 hace mención de la importancia de la libertad e integración de la persona como derecho fundamental de la misma. Estos derechos para nosotros básicos son a menudo inexistentes e incluso

impensables en muchos sectores de nuestra sociedad. Es algo que todo el mundo sabe que existe pero que para una parte importante de nuestra ciudadanía es a menudo impensable y lejano, lo cual se hace más patente y es mucho más trágico, cuando son menores “sin culpa” los excluidos.

La lucha por la igualdad, respetando las diferencias, y la integración son pilares sobre los que descansa nuestro sistema educativo, la L.O.G.S.E lo menciona abiertamente. Yo he querido ofrecer una perspectiva y una propuesta de intervención en la problemática reseñada y que, con independencia del mayor o menor éxito obtenido, denota una preocupación y un compromiso de presencia. Son actitudes necesarias para que nuestra sociedad cambie. Una sociedad que tiene que cambiar nuestra forma de pensar, nuestra escala de valores, tenemos que ser ciudadanos críticos y tenemos que atrevernos a actuar.

En este punto la labor de educadores, psicólogos, maestros... adquiere gran importancia, sobre todo en lo que se refiere a la educación de la población, a analizar desde el origen la base de nuestros miedos, nuestro racismo, la xenofobia. Nuestra labor generacional es no dejar una herencia carcomida a nuestros hijos, y, sin duda, que aún hoy existan núcleos de pobreza poblados de “excluidos” lo es.

En fin, aquí dejo una muestra de mis experiencias, testimonio humilde de lo que sí se puede hacer, como ven, no analizo resultados, creo que todavía no es el momento, tan solo me limito a llevar a la práctica un modelo educativo más o menos acertado. Los resultados obtenidos serán el objeto de estudio de futuras investigaciones, hasta entonces, les dejo el fruto de mi esfuerzo y de las ilusiones de muchas personas que luchan por cambiar el mundo.

5. Notas

1. Cuando la persona no sepa escribir o sea para el mismo motivo de vergüenza el hacerlo, se podrá sustituir, esto por una grabación de la voz u otro medio que quede archivado.

2. Hasta donde se me permitía. Tenemos que tener en cuenta, el derecho de protección de datos, que nos asiste. Con lo que a menudo la información que obtenía, partía de los propios sujetos.

3. Capacidad del Centro Penitenciario para presos en celdas normales, sin

contar la enfermería, aislamiento...

4. Capacidad Total del Centro Penitenciario, incluyendo todas las estancias para reclusos: celdas normales, enfermería, aislamiento...

5. En paralelo al área deportiva, se desarrollan otras actividades, como cocina, carpintería, mecánica, lavandería... alguna de las cuales, generan ingresos extras para los reclusos.

6. El número de reclusos en horario de mañana es de 115 aprox. Y 135 en la tarde.

7. A parte de las instalaciones que enumero, cada módulo tiene a su vez un pequeño gimnasio y una cancha de cemento con dos canastas y dos porterías.

8. Los técnicos de Instituciones Penitenciarias, son los únicos contratados fijos, el resto lo son de forma discontinua, creando problemas de planificación a medio y largo plazo en esta área.

9. Solo para reclusos con el segundo grado concedido.

10. Según el estudio del comisionado para el Polígono Sur de 2004, este es en la actualidad posiblemente el barrio más degradado de Sevilla.

11. Datos obtenidos del boletín demográfico de la ciudad de Sevilla de 2003.

12. En este apartado se incluye el trabajo desarrollado por mí.

6. Referencias Bibliográficas y Fuentes

DIAZ-AGUADO, MJ. (Dir.). Todos iguales, todos diferentes. *Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Cinco volúmenes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

DIAZ-AGUADO, MJ. (Dir.). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.

DIAZ-AGUADO, MJ. *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Un libro y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2002.

DIAZ-AGUADO, MJ. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, 2002

FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea, 1998

FERNÁNDEZ, I. *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española, 2001.

FERNÁNDEZ, I. VILLOSLADA, E. Y FUNES, S.): *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata, 2002.

MARÍN IBÁÑEZ, R); *Educación para la Paz, Año Internacional para la Paz*. Madrid: UNED, 2000.

SANMARTÍN, J. *La Violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel, 2000.

TORREGO, J. *Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia*. En Fernández, *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española, 2001.

VV.AA. *Memorias curso 2001-02*. Sevilla: Asociación Juvenil "Grupo Boom". Documento sin editar. 2002.

VV.AA. *Estudio del Comisionado para el Polígono Sur*. Sevilla: Plan Integral para el Polígono Sur. Documento sin editar. 2004.

CINE FORMATIVO MEDIANTE ENSEÑANZA POR TAREAS: MILAGRO EN MILÁN

José Luis Tornel Sala



RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es emplear el texto fílmico desde una perspectiva formativa para el alumnado de Enseñanza Secundaria, apoyándose para ello en el film Milagro en Milán, tal como se llevó a cabo en las clases de lengua española y ámbito sociolingüístico de 4º de ESO y diversificación curricular. La didáctica utilizada participa de la combinación del método ORA de autores como Saturnino de la Torre y los presupuestos de la enseñanza de lenguas mediante tareas, desarrollada en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Palabras clave: cine, educación, valores, pensamiento crítico.

ABSTRACT:

The aim of this paper is to use the film text from an educational perspective for Secondary school pupils, based on the film Miracle in Milan, as was carried out in Spanish language classes in the sociolinguistic sphere of 4th year Obligatory Secondary Education and curricular diversification. The didactics used are a combination of the method ORA by authors such as Saturnino de la Torre and the proposals of language teaching through tasks, developed in the teaching of Spanish as a foreign language.

Keywords: cinema, education, values, critical thinking.

Correspondencia con las autoras: Correo electrónico: jlornel@hotmail.com

Original recibido: abril 2007. Original aceptado: octubre 2007

Propuesta metodológica: cine formativo y enseñanza mediante tareas

El cine no es sólo un poderoso mecanismo de la imaginación, no es únicamente una “fábrica de sueños”, como se ha venido afirmando desde sus orígenes; es, también, junto a esta labor de la fantasía, un ejercicio de captación de la realidad circundante, un reflejo en muchísimas ocasiones de los entresijos de la sociedad, una forma singular de la imaginación de mostrar al espectador qué se mueve entre la, a veces excesivamente veloz, trama de la vida.

No obstante, a causa, precisamente, de este rasgo de reflejo icónico del pensamiento y de la forma perceptiva del mundo que nos rodea, el cine presenta los peligros habituales en los que cualquier instrumento de transmisión de realidades es susceptible de caer: la utilización partidista e ideológica de las imágenes fílmicas por parte de entidades individuales, colectivas o institucionales (Miquel Porter, 1996: 43-44; Anna Solà y Marta Selva, 1996: 49). Desde el propio empleo de encuadres determinados, hasta la misma sintaxis fílmica, sin omitir sus contenidos e imágenes particulares, el cine ha sido, es y seguirá siendo una eficaz arma ideológica, de fomento de formas de comportamiento y actuación (Miquel Porter, 1996: 43-44).

De lo anterior se deriva, inexorablemente, como han apuntado determinados autores (Anna Solà y Marta Selva, 1996: 50; Saturnino de la Torre, 1996: 56; Miquel Porter, 1996: 44-45), la necesidad de profundizar en la transmisión de conocimientos en materia fílmica (cine, televisión, publicidad) a los alumnos, no sólo a los más pequeños (sin duda, la afirmación de Saturnino de la Torre de que los niños “no disponen de armas ni criterios para discernir ni criticar lo que ven” (1996: 56) es cierta, pero tal realidad no sólo se circunscribe a este colectivo), sino a todo el conjunto de personas que desconocen en el seno escolar y académico el poder ideológico de la mediación icónica del cine y la televisión. Como señalan Anna Solà y Marta Selva, “creemos prioritaria la educación en el terreno de la descodificación y el análisis crítico, más que la de formar su participación en el proceso creativo de discursos audiovisuales” (1996: 50), de tal forma que los poderes públicos debieran ser capaces de potenciar el conocimiento profundo del lenguaje fílmico en el alumnado, porque sólo la aprehensión de este tipo de conceptos, en una sociedad mediatizada como nunca por los mass-media, por el poder e influjo de la imagen, deviene esencial para conseguir ciudadanos críticos, no fácilmente manipulables ideológica, actitudinal y conductualmente.

La propuesta de análisis fílmico que se presenta a continuación no es sino un intento de aportación en este ámbito, con el fin expreso de desarrollar en el alumno los conocimientos necesarios para poder actuar de forma crítica, activa y decidida frente a las continuas imágenes narrativas fílmicas y televisivas a las que tiene acceso. Junto a esta finalidad, el presente trabajo pretende indagar en las posibilidades formativas que el cine posee en cuanto a la transmisión de valores y contravalores. Coincidiendo con la opinión de Saturnino de la Torre (1996 I: 15, 17) y Avelina Escudero (1996: 36, 39), el cine, desde perspectivas formativas, es capaz de transmitir valores culturales, sociales, educativos, entendiéndose por tales aquellos que provocan el desarrollo humano y la mejora en el comportamiento social (Saturnino de la Torre, 1996 II: 60).

A pesar de ello, también considero que cualquier película, y no únicamente aquellas que supuestamente poseen la potencialidad de transmisión de valores, puede ser empleada desde un punto de vista formativo (considerando este posicionamiento analítico como aquel que no sólo posibilita la transmisión de contenidos adecuados, sino la interiorización y puesta en marcha de tales contenidos, conjuntamente con sus respectivos valores y conductas asociados (Saturnino de la Torre, 1996 I: 17). En este sentido, los textos fílmicos que nos manifiestan abiertamente contravalores, esto es, aquellos constructos sociales opuestos a los valores anteriormente señalados, pueden ser igualmente utilizados como contraejemplos de lo que no debiera ser una pauta conductual, de aquello que es preciso erradicar de la forma de pensar y actuar en el alumno y en el futuro ciudadano. Todo depende, obviamente, de la intencionalidad didáctica de la que se haga uso a la hora de emplear el recurso del cine como instrumento de enseñanza, porque, como acertadamente indica Avelina Escudero (1996: 37), “todos los medios de comunicación se convierten en servicio educativo cuando la educación los utiliza con fines instructivos y formativos o cuando, a la inversa, dichos medios realizan una función educadora en virtud de sus contenidos y programas”. Para que lo meramente informativo, en apariencia, de la imagen fílmica, cinematográfica y televisiva, se transforme en instrumento eficaz de formación didáctica, es precisa una intencionalidad muy definida. La perspectiva, el ángulo, el “sistema conceptual bajo el que analiza” (Saturnino de la Torre, 1996 I: 19) una determinada película por parte del docente en el aula, deviene el eje esencial de un cine verdaderamente formativo. No importa, en consecuencia, si el texto fílmico en sí carece originariamente de contenidos que explícitamente se puedan observar, no

importa igualmente que dicha película carezca de valores adecuados que transmitir (puede que se trate, como hemos señalado, de películas que exclusivamente transmitan contravalores), lo importante es la lente transformadora con la que se emitan y analicen sus imágenes y contenidos, y en esa labor de transformación “de las escenas o relato fílmico en códigos de aprendizaje significativo” (Saturnino de la Torre, 19962: 63) la intencionalidad es necesaria e imprescindible (Lluís Tort, 1996: 30).

Por ello, como ejemplo textual de reflexión sobre las relaciones y valores sociales de los que participamos como protagonistas, el cine deviene un recurso didáctico de amplísimas posibilidades formativas. Incluso partiendo de lo onírico, de lo surrealista, de lo ilimitado de la imaginación, el texto fílmico, un buen texto fílmico, es capaz de enseñarnos cuáles son nuestros temores, deseos, anhelos, defectos y virtudes; aun en el film más sorprendente en cuanto a innovaciones técnicas o contenidos insólitos (vid. por ejemplo, *Un chien andalou*, de Luis Buñuel), las prestaciones formativas que de él se pueden extraer desde un primas de voluntarismo analítico y reflexivo son inmensas (en el caso mencionado, la arbitrariedad de la belleza, el poder sugestivo de la imagen, la ausencia de significación intelectual en pos del impacto anímico y emocional, la presencia del sueño como eje constructor de la sintaxis fílmica...). El cine es formativo cuando se provoca en el alumno, y en cualquier otro receptor, determinados efectos cognoscitivos que modifican, alteran, reestructuran los conocimientos previos existentes, consiguiendo de esta forma aprender y asimilar estrategias, actitudes y conocimientos que le van a permitir interiorizar aquellos valores de desarrollo humano que mencionábamos con anterioridad (cfr. Saturnino de la Torre, 19962: 18-19 y Lluís Tort, 1996: 33-34).

Debido al carácter formativo que el cine posee, nos hemos decidido a adoptar los presupuestos analíticos que autores como Saturnino de la Torre (19963: 88-89) han empleado a la hora de utilizar una película como recurso didáctico en el aula. Por ello, se han introducido en la propuesta didáctica algunos de los aspectos que dichos autores señalan (método ORA: destinatarios, datos técnicos y fílmicos, tareas de observación y análisis, tareas de relación y reflexión, tareas de aplicación). No obstante, la estructuración de la Unidad Didáctica, tal como la consideramos, no se articula exclusivamente en torno a los presupuestos del cine formativo; antes al contrario, se ha completado con las valiosísimas aportaciones del método comunicativo denominado enseñanza

mediante tareas (cfr. M. Siguán (1996), J. Zanón (1999), Sheila Staire (1999)). Este método es empleado esencialmente en la enseñanza especializada de lenguas extranjeras como un procedimiento eficaz de aprendizaje; pero sus premisas y su forma de estructurar el trabajo didáctico representan, en nuestra opinión, una enriquecedora manera de enseñar con significado y motivación.

El método por tareas intenta que el alumno observe en todo momento su proceso de aprendizaje como un camino lleno de interés, vinculado de alguna forma a su mundo experiencial y de interés, tanto de aprendizaje como comunicativo. Para ello, la Unidad Didáctica se articula alrededor de la realización de un “algo” práctico (la elaboración de un producto final –objeto o texto—o una respuesta física ante una situación concreta), de tal modo que el alumno comprende que aquello que ha de aprender y desarrollar en la Unidad sirve para hacer algo, tiene un propósito concreto y determinado, posee un significado y un interés: es, por consiguiente, interesante el llevarlo a la práctica.

Desde este prisma pragmático, se construye un mecanismo de aprendizaje significativo y motivador, y estos aspectos son los que cualquier docente desea conseguir en su enseñanza. Partiendo de ello, la presente propuesta didáctica ha adoptado las diversas fases por las que atraviesa la enseñanza mediante tareas, esto es, como unidad de trabajo, la tarea posee un inicio, un desarrollo y un fin. El inicio se ha definido como un foco de interés para el alumnado, en nuestro caso, el punto de partida es la dimensión multiforme del concepto de ciudadanía.

Tras ello, se han determinado las diversas tareas finales que se quiere conseguir con esta Propuesta Didáctica, entendidas siempre desde un concepto práctico, en las cuales el alumno debe introducir lo que ha ido aprendiendo durante el visionado y reflexión del film. Para poder llevar a cabo dichas tareas, la propuesta, tras establecer los objetivos generales y específicos que se quiere conseguir con su realización, elabora un desarrollo a través de actividades diversas, vinculadas en un proceso sincrético, a las actividades formativas señaladas más arriba. Estas actividades se dividen en diversos apartados y se pretende con ellas, primeramente, una observación objetiva del film y, en segundo término, una reflexión particular y propia sobre el contenido y la forma del mismo.

I. Antecedentes y resultados de la aplicación de la propuesta metodológica

El proceso programático que se estructura y desarrolla en lo que sigue se llevó a cabo previamente durante el curso académico 2006-2007 con alumnos pertenecientes a un nivel de 4º de ESO, en un ámbito curricular tanto normalizado como alterado mediante un programa de diversificación curricular. De forma más concreta, se desarrolló en el seno de las asignaturas de Lengua española y Ámbito sociolingüístico, respectivamente.

La elección de dichos niveles y ambos ámbitos de aplicación no fue obstáculo para que los objetivos generales y específicos que se pretendía alcanzar en el alumnado fuesen llevados a buen término; antes bien, precisamente debido al hecho de emplear distintos niveles de aplicación curricular en un mismo curso académico, propició la satisfacción de observar que el planteamiento esencialmente práctico-comunicativo y formativo del método utilizado, derivó en un aumento del aprendizaje significativo por parte del alumno: el alumnado en su conjunto corroboró que el visionado de una película tenía una finalidad cognitiva de índole formativa, y ello, esencialmente mediante un proceso de utilidad concreta. En otras palabras, el alumno se percató de que la visualización de un film no tenía por qué poseer simplemente una noción lúdica; si bien, de igual manera pudo corroborar que la existencia de diversos ejercicios vinculados a la contemplación y análisis de dicha película no se circunscribían en un ámbito de mero formulismo pseudoacadémico, un mero listado de preguntas de comprensión contenidista de aquello que se visualiza. Frente a ello, la presencia conjunta de un planteamiento que aunaba lo formativo, lo reflexivo y analítico con lo pragmático (la elaboración de tareas finales concretas, comunicativas, útiles desde una perspectiva cognitiva y formativa), tuvo como consecuencia un incremento de participación del alumnado en el desarrollo de las tareas, por una parte, y del visionado analítico, por otra: el alumno se sintió, en su amplia mayoría, copartícipe de aquello que el film expresaba o deseaba significar; interiorizó e hizo suyo el objetivo que se le intentaba transmitir y desarrollar: consiguió, en definitiva, a través de tareas concretas, hacer “interesante” aquello que se le pedía, lo cual aumentó de forma considerable su involucración en el propio proceso formativo, así como, obviamente, enfatizó su motivación a la hora de enfrentarse a lo que se le demandaba.

El resultado final se concretó en un dinamismo participativo del alumnado en general (existieron, lógicamente, casos de reticencia a participar de forma con-

secuente y activa en el proceso formativo), de tal forma, que en su amplia mayoría los alumnos incrementaron su deseo de visionar en diversas ocasiones la película propuesta, supuso la petición de otros textos filmicos que supusiesen un susceptible aumento de efectos cognoscitivos y formativos en su concepción particular del mundo. Pero, ante todo, propició un cambio de mentalidad respecto al objeto esencial del visionado del film, esto es, una toma de conciencia del concepto abstracto y manido de ciudadanía, observándolo como parte integral de su propia personalidad y de su misma pertenencia a un grupo social, a una sociedad concreta. Al mismo tiempo, la realización de tareas concretas que suponían la necesidad de comprobar in situ el cumplimiento del concepto de ciudadanía en los contextos cercanos al alumnado, implicó un aumento de la educación en valores, al despertar la necesidad de la solidaridad ante lo que se halla muy cercano a nosotros y, por otra parte, encendió la llama de un deseo de ir más allá por parte de determinados alumnos con relación a la contribución al desarrollo y verdadera extensión del concepto de ciudadanía en el prójimo.

Por su parte, en lo referente al futuro de la propuesta metodológica planteada, durante el curso académico 2007-2008, hemos pensado aplicar este mismo proceso en ámbitos de un nivel curricular distinto (2º y 3º de ESO), así como a programas de Adaptación Curricular en Grupo (ACG), en su asignatura de ámbito sociolingüístico.

De igual forma, se pretende aplicar dicho proceso en otras materias curriculares, como ahora, lengua valenciana, mediante el visionado de películas que posean audio en tal lengua (vid. Tirante el Blanco), con el propósito de incrementar las destrezas básicas de comprensión oral, expresión oral y expresión escrita, de forma conjunta con el propio e idiosincrático objetivo del cine formativo: el aumento reflexivo del alumno y su ampliación cognoscitiva del mundo.

2. Propuesta concreta del método: análisis del film *Milagro en Milán*

La propuesta didáctica que presentamos fue la que se desarrolló en el aula de los alumnos mencionados en el apartado anterior (4º de ESO y diversificación curricular del mismo nivel) y se basa en el análisis, comprensión y reflexión de la película italiana *Milagro en Milán*, como instrumento didáctico apropiado para la

aprehensión del concepto de ciudadanía. No se trataba de emplear el texto fílmico como una excusa lúdica que en apariencia solucionase los problemas diarios con los que cualquier alumno podía enfrentarse; antes bien, se escogió el film desde el convencimiento de que su visionado analítico, pausado, reflexivo y crítico podía potenciar los valores democráticos circunscritos a la múltiple dimensión del concepto de ciudadanía (ciudadanía universal, política y socio-civil (Juan Benito, 2007: IV)).

Se pretendió emplear *Milagro en Milán* como lo que creímos que era, una maravillosa apuesta por la libertad, la solidaridad y la alegría, y una feroz crítica de la irreflexividad capitalista, la ausencia de empatía de parte de la sociedad ante el que sufre, un alegato contra la carencia de derechos de muchos “ciudadanos políticos”, y un alegato a favor de la proximidad, el amor y la sensibilidad como poderosos instrumentos de felicidad y armonía. Las actividades procuraron, por su parte, orientar, guiar, conducir al alumno hacia la contemplación y reflexión, precisamente, de estos aspectos de contenido referidos.

Por último, la Unidad Didáctica finalizaba con la apuesta práctica de los conocimientos mediante la visualización del film, a través de la captación en la sociedad circundante de las carencias de derechos ciudadanos civiles y sociales, con la finalidad de aumentar el compromiso ciudadano del alumno y el anhelo de que éste sea capaz de no apartar la vista del necesitado y hacerlo prójimo.

Los materiales didácticos y unos criterios de evaluación articulados en tres apartados distintos consumaban el conjunto de la Propuesta Didáctica del Cine Formativo mediante Tareas, considerando, ante todo, la valoración del propio alumno de la misma como eje nuclear de la evaluación.

3. Análisis formativo de la película *Milagro en Milán*

3.1. sentido y destinatario

El film que empleamos en el aula como propuesta para un desarrollo didáctico es *Milagro en Milán*, película italiana de contenido social, fantástico y religioso que plantea el reto de la felicidad como un estado basado en la amistad,

el amor y el sacrificio por el otro, supeditando aspectos como la posesión material y la acumulación de riquezas como fuentes de pobreza espiritual, soledad y tristeza.

Desde una perspectiva original que combina perfectamente elementos fantásticos, religiosos y dramáticos, la película efectúa una severa crítica al concepto de libertad individual, de ciudadanía social, por cuanto pone en tela de juicio el verdadero alcance de las diferencias sociales, económicas y culturales en el seno de un todo comunitario cuya naturaleza humana es directamente proporcional a la riqueza del espíritu, e inversamente proporcional al número de cifras que un individuo es capaz de acumular en su cuenta corriente.

Se ha escogido esta película y no otra debido, precisamente, a sus enormes valores humanos, a cómo el concepto de ciudadanía social puede y debe existir en una sociedad (cfr. Emilio Martínez, 2007; Juan Benito, 2007 y Manuela Carmena, 2007), y cómo, al unísono, los rasgos éticos y los valores morales que caracterizan al ciudadano son, más bien, papel mojado, incluso entre aquellos que, en principio, poseen ese otro garante de ciudadanía: la ciudadanía política.

El destinatario de esta propuesta didáctica es el alumno de 4º de ESO, si bien puede extrapolarse a otros cursos y ciclos, siempre y cuando se produzcan las adaptaciones didácticas oportunas. De cualquier forma, lo interesante radica en el interés por despertar en el alumno adolescente la visión crítica de la sociedad en la que se desenvuelve, oculta muy a menudo por medio de lo sobreadundante, el exceso y la desproporción.

3.2. Datos técnicos y filmicos

Título original: Miracolo a Milano

Año: 1950

Duración: 92 min.

País: Italia

Director: Vittorio de Sica

Guión: Cesare Zavattini, Vittorio De Sica, Suso Cecchi D'Amico, Mario

Chiari, Adolfo Franci

Música: Alessandro Cicognini

Fotografía: G. R. Aldo

Reparto: Emma Gramatica, Francesco Golisano, Paolo Stoppa, Guglielmo Barnabò, Brunella Bovo, Alba Arnova, Anna Carena

Productora: P.D.S. / E.N.I.C.

Género y crítica:

1951: Cannes: Palma de Oro. 1951: New York Film Critics Circle: Mejor película extranjera / Drama / Totó es un muchacho huérfano que vive en un mísero barrio de chabolas a las afueras de Milán. Cuando en el terreno donde vive se descubre petróleo, Totó, a pesar de su poca inteligencia, decide enfrentarse al poderoso señor Mobbi. A pesar de contener elementos fantásticos se la considera, junto a Umberto D. y El ladrón de bicicletas, una de las tres obras claves del neorealismo italiano dirigidas por Vittorio de Sica. (<http://www.filmaffinity.com/es>).

3.3. Centro de interés

Ciudadanía universal, política y social.

3.4. Tareas finales

- 1) Elaborar una definición consensuada entre el conjunto de alumnos sobre el concepto de ciudadanía, en sus tres dimensiones.
- 2) Crear un mural donde se expliciten los derechos y deberes que cada individuo ha de poseer según cada clase de ciudadanía.
- 3) Incluir en la actividad anterior los impedimentos (actitudes, comportamientos, realidades sociales concretas, pensamientos, etc.) que existen en la misma localidad, en el país y en el mundo y que coartan el acceso a la ciudadanía del individuo en cualquiera de sus dimensiones.

3.5. Objetivos

- 1) Comprender el concepto de ciudadanía en sus múltiples facetas.
- 2) Reflexionar sobre la propia conciencia de ciudadanía.
- 3) Saber contrastar la particular situación del alumno como poseedor de la condición de ciudadano frente a otros ciudadanos políticos que no la poseen de igual modo.
- 4) Observar y comprender los rasgos esenciales de ser ciudadano y contrastarlos con los rasgos de esa ciudadanía que poseen otros ciudadanos menos favorecidos.
- 5) Aprender a discriminar y sancionar los actos y conductas que en el seno de la sociedad local, nacional y mundial impiden el alcance del concepto de ciudadanía en el individuo.
- 6) Comprender la relación existente entre ciudadanía, sociedad democrática y Estado de Bienestar.
- 7) Mostrar comprensión sobre la necesidad de incorporar en la sociedad las diferencias étnicas, sociales, políticas, lingüísticas y económicas.
- 8) Valorar la exigencia del concepto de ciudadanía universal como eje vertebrador del resto de ciudadanía existentes.
- 9) Valorar y poner en práctica la precisa y urgente toma de conciencia de la participación en la vida pública y política.
- 10) Saber rechazar todo comportamiento y rasgo susceptible de discriminación social, racial, etc.
- 11) Potenciar el espíritu crítico en el alumno ante la realidad socio-política que lo envuelve.
- 12) Aprender a satisfacer las necesidades físicas y culturales de los otros para que lleguen a alcanzar un estatus decente de ciudadanía.
- 13) Aprender habilidades de observación y comprensión de la realidad fílmica, textual y artística, así como de la propia sociedad.
- 14) Saber llevar a cabo el análisis crítico de un texto fílmico.

3.6. Contenidos

A. Valores culturales.

- Felicidad y humildad.
- Solidaridad y compañerismo.
- Alegría de vivir.
- La no-discriminación.
- La ayuda desinteresada.
- La no-indiferencia ante el dolor.
- Amistad.
- El amor sin prejuicios.

B. Sociales

- Las desigualdades sociales.
- El poder del dinero.
- La especulación inmobiliaria.
- Los prejuicios étnicos y económicos
- Los poderes fácticos como garantes del estatus social existente.
- La hipocresía.
- El desinterés y la ausencia de empatía.
- La soledad social.

C. Religiosos

- El altruismo.
- Pedir y recibiréis.

Un mandamiento nuevo os doy.

El amor al prójimo.

La igualdad ante los ojos de Dios.

Compasión y misericordia frente al sufriente.

Compasión y perdón frente al pecador y el que ofende.

No violencia y mansedumbre.

Pobreza de corazón y de espíritu.

La vida más allá de la muerte.

El valor del otro.

3.7. Metodología

3.7.1. Tareas posibilitadoras.

3.7.1.1. Actividades antes de la visualización.

- 1) Se le presenta al alumno la definición de ciudadanía en sus tres dimensiones:
 - a) Ciudadanía como posesión de derechos y deberes reconocidos.
 - b) Ciudadanía como perteneciente a una comunidad política determinada.
 - c) Ciudadanía como participación en la vida pública y política.
- 2) Se pide al alumno que establezca cuáles son, a su parecer, los derechos y deberes que cualquier ciudadano debe poseer.
- 3) Se establece una lista de los derechos inalienables que todo ciudadano debería tener (libertad, intimidad, integridad física y moral, respeto por

sus ideas, derecho a la educación, a la formación, derecho a una vivienda digna, a un trabajo, a una prestación sanitaria...).

- 4) Se le plantea al alumno que todos esos derechos configuran la ciudadanía socio-económica y cultural, y se le pide que piense si todos los denominados ciudadanos de pleno derecho político poseen o no esta otra dimensión de ciudadanía.
- 5) El alumno debe recapacitar acerca de qué se necesita prioritariamente para ser persona y ciudadano, con la intención de reconducir su pensamiento hacia la necesidad de la satisfacción física y educacional como bases de una futura participación pública y política.

3.7.1.2. Actividades durante la proyección

3.7.1.2.1. Tareas de observación y comprensión

	QUÉ	PARA QUÉ	DÓNDE	QUIÉN	CÓMO
Argumento y temática					
Mensaje que sugiere					
Contexto					
Personajes					
Estrategias de las que se vale el film					

a) *Totó*

- 1) ¿Quién es? ¿Cuál es su origen? ¿Quién es su familia? ¿En qué contexto socioeconómico se desenvuelve su infancia y adolescencia?
- 2) Analizar el comportamiento de Totó desde que sale del centro de menores: ¿Qué posesiones tiene? ¿Tiene mucho dinero? ¿Cómo se siente Totó, triste o alegre ante su enfrentamiento con el mundo? ¿Cómo reacciona frente a las dificultades de los demás? ¿De qué forma reacciona ante las dificultades que se le presentan cuando le roban la maleta y cuando ha de vivir en un contexto de pobreza y miseria? Ante el desencanto y el sufrimiento de los marginados con los que vive, ¿cómo actúa, de forma pesimista o constructiva; de forma negativa u optimista?

b) *Totó y los marginados*

- 1) ¿Cómo es el lugar donde deben residir las personas marginadas que viven con Totó? ¿De qué manera construyen su “ciudad”?
- 2) Observa la conducta general de Totó y sus compañeros y señala si se sienten muy tristes o han logrado alcanzar algún tipo de felicidad ajeno a lo material. ¿De qué modo?
- 3) En principio, todos los marginados y Totó son “ciudadanos políticos” de su país, pero ¿son también ciudadanos sociales? ¿Qué les falta y qué poseen para tener ciudadanía social?
- 4) En consecuencia, ¿ser ciudadano político implica necesariamente ser ciudadano social? ¿Por qué?
- 5) ¿Existe en el contexto en que se mueven los personajes marginados la posibilidad de participar en la vida pública para mejorar su situación? ¿Qué se lo impide? ¿De qué manera las necesidades físicas y educacionales influyen en la posibilidad de reivindicar los propios derechos como ciudadanos?
- 6) Observa a Totó en la “ciudad” y señala de qué forma intenta introducir la educación y la cultura entre sus miembros. ¿Crees que lo hace por pura diversión?
- 7) Es interesante analizar el comportamiento de los marginados y de Totó cuan-

do se tropiezan con la obligación de abandonar sus hogares: ¿cómo actúan aquéllos que carecen de formación?, ¿y Totó?

c) *Relaciones intersociales entre marginados*

1) La propia comunidad de marginados refleja los comportamientos discriminatorios, abusivos, egoístas y elitistas de la sociedad. Analiza este aspecto basándote en los siguientes aspectos:

- a) La presencia de la novia de Totó y su rol de criada de sus “señores” (el elitismo).
- b) La disputa de los dos hombres del poblado por la posesión de la estatua hallada (la posesión y la violencia).
- c) El amor “imposible” entre el chico negro y la chica blanca (los prejuicios étnicos y el sentimiento de culpa).
- d) La figura del personaje huraño, egoísta y distante que traiciona a sus compañeros (la insolidaridad y el egoísmo).
- e) La desmesurada petición de objetos y deseos materiales que los marginados realizan a la paloma de Totó (la avaricia).

2) ¿Es preciso modificar estos comportamientos para conseguir que todos sean de verdad ciudadanos? Compara los derechos de los ciudadanos con tus reflexiones personales antes de responder.

d) *Los marginados*

1) La sociedad se refleja en el film mediante determinados personajes, acciones, conductas y espacios. Analiza los siguientes aspectos:

- I. a) Los hombres de negocios inmobiliarios y la consideración que tienen de las tierras y las personas que las habitan. ¿Qué es más importante para ellos? ¿Les preocupa el bienestar y el futuro de los marginados? ¿Cuál es su máxima obsesión y prioridad? ¿Son ciudadanos sociales e intentan que los marginados también lo sean?

- I. b) Reflexiona y averigua con qué animales identifica la película a estos hombres de negocios. ¿Por qué lo hace?
- I. c) Los marginados se organizan para reivindicar vivir en sus chabolas; no obstante, el terreno no es de su propiedad y los intereses económicos de los hombres de negocios están por encima del derecho a la vivienda digna. ¿Quién tiene la razón, según el concepto de ciudadanía político y social? ¿Son incompatibles ambas necesidades? ¿De qué manera intentan los hombres de negocios convencer a los marginados, de forma honrada y ciudadana o individual e hipócrita? ¿Qué se puede derivar de ello? ¿Dónde se encuentra el límite de la especulación inmobiliaria? ¿Podrían solucionar sus problemas los marginados si tuvieran formación y educación formal? Pero, ¿se puede desear educación si no se tiene siquiera para comer y vivir? ¿Cómo se relaciona lo anterior con el concepto de ciudadanía social y política?
- I. d) ¿Cómo actúan las fuerzas de orden público frente al destierro y el abandono de las viviendas de los marginados? ¿Qué se hace desde la organización social y política institucional para conseguir que éstos consigan sus derechos? Relaciona este aspecto con el estatismo y la pasividad de la sociedad y su deseo de inmovilidad.

e) *La necesidad de conseguir la ciudadanía del otro:*

- 1) Cuando se es ciudadano y se tienen derechos sociales y educacionales, se debe desear que aquél que no los tiene llegue a alcanzarlos. ¿De qué manera intenta Totó que sus compañeros tengan derechos?
- 2) Observa la reacción de Totó ante la violencia de sus compañeros, la conducta ante quienes tienen taras o defectos en su comunidad, ante los que sufren o desean, simplemente, mejorar. ¿Es una respuesta de amor e integración, o de exclusión y repulsa? ¿Qué tiene que ver esta actitud con el concepto de ciudadanía social.
- 3) Ante la ayuda divina que la paloma otorga a Totó y a sus compañeros, ¿cómo es la reacción de Totó frente a su lluvia de necesidades, de desesperación, egoísmo, compasión o misericordia?
- 4) ¿La ayuda que Totó presta a los suyos es sólo material? ¿De qué es síntoma el

que Totó y sus amigos casi siempre rían y celebren fiestas, teniendo tan poco? Compara la conducta alegre y festiva de los marginados con la actitud de los hombres ricos del film. Analiza el lugar donde vive el hombre de negocios (sobriedad, impersonalidad, soledad, pequeñez ante lo colosal, frialdad...). Extrae tus conclusiones.

- 5) Se puede afirmar que la ciudad marginal es feliz, a pesar de sus carencias, ¿por qué?, ¿en qué se observa esa felicidad?, ¿qué necesitan para ser felices? ¿Tienen los hombres de negocios más felicidad por tener dinero y posesiones?
- 6) La amistad de Totó es un tesoro que conduce a la felicidad, ¿por qué?, ¿qué nos enseña Totó sobre la amistad, la solidaridad y la felicidad?, ¿contribuye Totó a dotar de ciudadanía a sus vecinos?

3.7.1.2. Tarea de relación y aplicación social.

- 1) Tal como se ha visto en la película, investiga la realidad social de la ciudad donde vives y establece qué lugares y qué personas son ciudadanos de verdad y qué lugares y personas carecen de los rasgos de ciudadanía.
- 2) Analiza tu propio barrio y expón si todas las personas que lo habitan son o no ciudadanos sociales.
- 3) Analiza tu propio bloque de pisos o entorno cercano y corrobora o no que todos tus vecinos son, en efecto, ciudadanos.
- 4) Efectúa una lista de actuaciones que de forma individual y colectiva pueden servir para conseguir la ciudadanía en las personas que has analizado.
- 5) Realiza un listado de las diferentes formas que existen en tu barrio, tu ciudad, tu provincia, tu comunidad, tu país y tu mundo de participar en la vida pública y mejorar de alguna manera sus carencias y defectos.

3.8. Materiales

- Reproductor de DVD-Vídeo.
- Aula de Medios-Audiovisuales.
- Cuaderno de notas del alumno.

- DVD/Vídeo del film.
- Hoja con definiciones del concepto de ciudadanía (optativo).

3.9. Criterios de evaluación

OBJETIVOS	SE HA CONSEGUIDO	NO SE HA CONSEGUIDO
Objetivo 1		
Objetivo 2		
Objetivo 3		
Objetivo 4		
Objetivo 5		
Objetivo 6		
Objetivo 7		
Objetivo 8		
Objetivo 9		
Objetivo 10		
Objetivo 11		
Objetivo 12		
Objetivo 13		
Objetivo 14		

3.10. 1. Valoración de la consecución de los objetivos de la unidad didáctica

3.10.2. Valoración de la realización de las tareas finales

3.10.3. Valoración de la unidad didáctica por parte del alumno, mediante el siguiente cuestionario

- Qué se ha hecho en la Unidad Didáctica?

- ¿Qué he conseguido aprender durante la Unidad?
- ¿Qué puede transferir a mi realidad cotidiana?
- ¿Soy capaz de transmitir lo aprendido a los demás?
- ¿Qué es lo que más y lo que menos me ha gustado de la Unidad?
- ¿Cuáles son los errores, carencias y conceptos que debo solucionar y profundizar?
- ¿Qué aportaría para mejorar la planificación de la Unidad?

Referencias bibliográficas

BENITO MARTÍNEZ, J. Escuela y valores cívicos, *Cuadernos Fies*, 7, marzo 2007, IV.

CARMENA, M. La participación ciudadana como forma de gobierno, *Cuadernos Fies*, 7, marzo 2007, I.

DE LA TORRE, S. El cine, un espacio formativo. En DE LA TORRE, S. (ed.) *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro, 1996, p. 15-27.

DE LA TORRE, S. Películas formativas. En DE LA TORRE, S. (ed.) *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro, 1996, p. 55-86.

DE LA TORRE, S. Un método interactivo para aprender del medio. En DE LA TORRE, S. (ed.) *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro, 1996, p. 87-100.

DE LA TORRE, S. (ed.) *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro, 1996.

ESCUADERO ROYO, A. Televisión y Educación. En DE LA TORRE, S. (ed.) *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro, 1996, p. 35-39.

MARTÍNEZ NAVARRO, E. Compromiso y ciudadanía, *Cuadernos Fies*, 7, marzo

2007, VI.

PORTER I MOIX, M. El cine: una cultura del siglo XX. En DE LA TORRE, S. (ed.) *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro, 1996, p. 41-45.

SIGUÁN, M. *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona, Horsori, 1995.

SOLÀ ARGUIMBAU, A. y SELVA MASOLIVER, M. El cine: imagen y conocimiento. En DE LA TORRE, S. (ed.) *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro, 1996, p. 47-54.

STAIRE, S. La programación de unidades didácticas a través de tareas, *Cable*, 5.

TORT I RAVENTÓS, LL. El cine: de informar a formar. En DE LA TORRE, S. (ed.) *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro, 1996, p. 29-34.

<http://www.filmaffinity.com/es>.

ZANÓN, J. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Editorial Edinumen, 1999.

MEMORIA DE DUCADORES

ANTONIO PICHARDO Y CASADO (1843-1894) Y EL ORIGEN DE LA EDUCACIÓN DE SORDOMUDOS Y CIEGOS EN SEVILLA

Ana María Montero Pedrera

El estudio de aspectos institucionales o sociales dentro de la Historia de la Educación es un campo en el que van aumentando las investigaciones día a día. Aspectos poco desarrollados, van adquiriendo relevancia para los historiadores, ya que se toma conciencia de que las nuevas aportaciones colaboran a entender mejor las realidades educativas de cada momento.

Desde esta perspectiva, la Historia de la Educación en España, la Historia de la Educación en Andalucía y más concretamente la Historia de la Educación en Sevilla han visto cómo se publican monografías que intentan ir completando lagunas historiográficas, pero la Historia de la Educación Especial, como elemento transversal de todas ellas, es un sector con menor proliferación de publicaciones. Entre ellas podemos citar las de Antonio Vicente y M^a Pilar de Vicente¹, Ascensión Amador², Constancio Minguez³, Ascensión Baeza⁴, Concepción Tenorio⁵, Ana M. Montero⁶ o Tatiana Barba⁷.

No cabe duda que la Ley Moyano puso las bases jurídicas para la creación de las primeras instituciones dedicadas a los discapacitados, ya que por primera vez en la historia, una ley se preocupó por la creación de establecimientos especiales para las personas ciegas. Así, comienza a regularse un tema que con anterioridad había dependido de la Beneficencia, vinculada a particulares, a la Iglesia o en última instancia a entes públicos⁸.

Las escuelas para ciegos comienzan a extenderse por toda la península y muchas personas pueden combatir el analfabetismo, recibir los conocimientos de la instrucción primaria y especializarse en algún oficio. Otras de las características de estas escuelas es que apostaron, como nos indica Burgos Bordonau⁹, por la enseñanza musical, ya que los pedagogos más destacados como Ballesteros¹⁰, Caballero y Madurga¹¹, Blasco y Urgel¹², habían señalado la enor-

Correspondencia con las autoras: Dpto.: de Filología. CES Cardenal Spínola CEU. Campos Universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Tel.: 954 48 80 00. Correo electrónico: adsdsds@cica.es

Original recibido: junio 2007. Original aceptado: julio 2007.

me importancia de la instrucción musical para estos niños, con la que podían compensar las barreras y las dificultades cotidianas.

Atendiendo a la Ley de 1857, el Rector Antonio Martín Villa pretendió crear una escuela, en 1860, malogrado por desidia de las autoridades, en palabras del propio Pichardo¹³. Hasta el siglo XVIII las iniciativas hacia la educación o atención de los discapacitados había estado en manos de la Iglesia.

En 1666 las Hermanas Terciarias de San Francisco, del hospital del Pozo Santo, que atendían a enfermos y pobres, se dedicaron a educar a los niños sordomudos y ciegos de ambos sexos de Sevilla, cuyas edades estuviesen comprendidas entre los 7 y 18 años, siendo alumnos internos la mayoría de ellos. Este centro, que puede considerarse el primero de España, tuvo una vida de tres siglos, en los que impartieron formación religiosa, cultura general, capacitación doméstica, lecciones de urbanidad y enseñaron a tocar distintos instrumentos musicales, como el órgano y el armónium¹⁴. Muchas alumnas al terminar la escolaridad se trasladaban a algún convento de monjas de la provincia donde de dedicaban a la música y a la catequesis.

Otros impulsores de la enseñanza de ciegos fueron el Venerable Fernando de Contreras, Fray Diego Calahorrano y el arzobispo de Sevilla Luis de Salcedo y Arenas. Y no podemos olvidar, en el primer tercio del siglo XIX, la labor municipal con la creación de las *Ordenanzas del Real Hospicio y Casa de Misericordia de San Fernando de Sevilla*, que se aprobaron en 1832, para que tuvieran su aplicación en el Hospicio del mismo nombre¹⁵. Años más tarde, en 1871, las instituciones públicas lo volvieron a intentar, con éxito y fue el encargado del mismo Antonio Pichardo y Casado.

Este maestro sevillano nació el 6 de diciembre de 1843 en Palomares del Río. Fue Secretario del Ayuntamiento de su pueblo natal, Maestro Normal, Perito Agrónomo y estaba en posesión del título académico de la carrera notarial.

En 1870 fue nombrado maestro auxiliar interino de la Escuela de niños del Hospicio Provincial, cuyo director era Antonio Fernández y Gutiérrez desde 1868¹⁶. Llegó para sustituir a Fausto Gómez Pérez, que había presentado la renuncia a su puesto, no sin antes haber sido amonestado severamente por el Director, por emplear castigos excesivamente severos con los alumnos¹⁷.

A principios de enero de 1871 Antonio Pichardo solicitó a la Diputación el permiso oportuno y una subvención para poder trasladarse a Madrid, al Colegio Nacional de Sordo-mudos y Ciegos, para estudiar los métodos y procedimientos especiales y la organización de dicho centro. El objeto de la visita de estudios era obtener toda la información posible para poder crear en Sevilla un colegio similar, dependiente de la Beneficencia.

En 1871, la Diputación provincial le autorizó para que se trasladara y se le asignó una subvención, añadida al sueldo de maestro auxiliar del Hospicio, que consistía en 400 escudos y 125 pesetas para gastos de viajes y libros¹⁸. Pasó ocho meses en la capital de España y a su vuelta se reincorporó a su puesto de trabajo.

Su interés por el tema de los niños ciegos le hizo presentar a la Diputación un Proyecto, en el que recogía todo lo relativo a la instalación y organización del Colegio: objeto y carácter, materias a impartir, presupuesto, estadísticas del número de ciegos y sordomudos de la provincia, que según el recuento realizado por la Junta Provincial de Instrucción Pública, ascendía a 200 y 700 respectivamente¹⁹ y apoyaba la necesidad de un colegio específico, ya que los métodos aplicados en las escuelas públicas no eran suficientes para estos niños. Todo ello lo reflejaba en el *Reglamento Provisional*²⁰.

En esta etapa tuvo que hacer frente a las dificultades propias de cualquier nuevo proyecto y a preparar a los maestros que iban a colaborar en la enseñanza. Siendo esta la causa de que no se admitieran niñas, porque se pensaba que con alumnos de un mismo sexo se Afacilitaba su educación, asistencia y vigilancia²¹.

Con el fin de dar cumplimiento a los artículos 6 y 108 de la Ley Moyano, la Diputación Provincial de Sevilla, con el patrocinio del Rectorado de la Universidad Hispalense, fundó en la capital una escuela para varones sordomudos y ciegos con edades comprendidas entre los 7 y 16 años, aunque podían permanecer algunos cursos más, para terminar su formación académica, según indicaba el reglamento Provisional²². El Colegio debía ser provincial y público, aunque en años posteriores pudiera convertirse en colegio de distrito universitario.

La intención del Pichardo era que las enseñanzas y la atención abarcara desde que el niño ingresaba en el centro hasta que se hacía mayores. Pensaba crear un departamento para discapacitados adultos que no tuviesen familia o trabajo, a

modo de residencia, mientras encontraban un empleo. En ese tiempo seguirían aprendiendo en el colegio con un horario flexible.

Pichardo estableció una clasificación de los alumnos en Internos (pensionistas y pensionados), Externos (de pago y gratuitos) y Medio-pensionistas (de pago y gratuitos). Eran pensionistas los que abonaban los gastos; pensionados los becados por la Diputación de Sevilla, por otras diputaciones, ayuntamientos, corporaciones particulares u oficiales. Todos debían abonar, por si mismos o a través de instituciones una cuota anual. Los externos solo asistían al colegio para recibir enseñanzas y asistían las horas de clase, los medio-pensionistas desayunaban y almorzaban en el colegio.

La mayoría de los escolares internos procedían del Hospicio Provincial San Fernando. Al ingresar debían aportar su ajuar, compuesto por la ropa marcada con sus iniciales y una serie de utensilios para el dormitorio, el aseo y la mesa, compuesto por un catre de hierro y dos colchones, dos almohadas y cuatro fundas, cuatro sábanas, dos cobertores y una colcha, cuatro toallas, un saco para la ropa sucia, un palanganero con su palangana y un jarro, una escupidera, un espejo, una percha de hierro, una silla, un baúl y cepillo de dientes y otro para la ropa, peines y tijeras, cuatro servilletas y un cubierto de metal blanco o plata²³.

Para su vestuario debían llevar: dos trajes de invierno y dos de verano, seis mudas, seis camisas, seis pares de calcetines, seis pañuelos, dos gorras, dos corbatas y dos pares de zapatos.

En un ala de este edificio se pensó ubicar la escuela, siendo consciente Pichardo que podía depender administrativamente del Hospicio Provincial, reducir gastos al emplear los mismos profesores de música y usar los mismos talleres. Esta primera idea quedó desechada, porque el lugar apropiado estaba ocupado por la clase de gimnasia y la imprenta del Hospicio, y no se consideró oportuno eliminar estas enseñanzas.

El horario del Colegio variaba durante la canícula, en la que las clases especiales se impartían solo por la mañana y los alumnos podían disfrutar de la siesta. Además de las enseñanzas reglamentadas por la Ley Moyano, se les impartían clases de colorido, peluquería, guitarra, bandurria, violín e instrumentos de viento.

En cuanto a los premios por aplicación y buena conducta que se les ofrecían a los alumnos estaban cartas de recomendación para sus padres o tutores; pues-

tos destacados en la clase; medallas, diplomas, libros, dinero en metálico, etc. es decir, los mismos premios que se otorgaban en el resto de las escuelas primarias públicas de Sevilla cuando se celebraban exámenes²⁴.

Los castigos dependían de la gravedad de la falta, pero podían ir desde no permitir salir al recreo, aumento de las horas de estudio; quedar sin postre; reprimenda pública o privada; permanecer de pie por un espacio de tiempo; encierro en el dormitorio; prohibir salir de paseo con los compañeros o ir a casa el turno que le tocara y como última instancia la expulsión del colegio.

En cuanto al material escolar estimado para el funcionamiento del centro Pichardo proponía el mobiliario (mesas y sillas), pizarras (grande y pequeñas para cada alumno), libros, colecciones de láminas de ciencias naturales, artes y oficios, historia sagrada, historia... Tableros contadores, alfabetos manuales, materiales para la enseñanza de la escritura y el dibujo, que podían adquirirse algunos en Sevilla y otros en Madrid.

El material específico para la enseñanza de los invidentes que se consideraba necesario por el Director eran, además del mobiliario, *libros de distintas materias escritos en relieve; pautas para la escritura con lápiz por el sistema Nebreda; cajas con pautas por el sistema Braille; máquinas para la escritura con y sin relieve y cajas de aritmética*²⁵.

Todo lo relativo al material para las distintas enseñanzas de los diversos alumnos estaba muy claro y organizado en el Proyecto de Pichardo, pero hacía falta un lugar donde poder materializar el mismo. Se buscó una casa en alquiler y en la calle Hombre de Piedra, número 8 y se inauguró oficialmente el Colegio provincial de sordomudos y ciegos de Sevilla, el 3 de noviembre de 1873²⁶. En él se admitían alumnos varones sordos y ciegos de la provincia y del distrito universitario, que en aquellos momentos comprendía Sevilla, Cádiz, Huelva, Córdoba, Badajoz e Islas Canarias y cada Diputación Provincial abonaban una cantidad por cada escolar enviado al establecimiento.

Don Antonio Pichardo y Casado fue el primer Director del Colegio y estaba considerado como *fervente católico, de carácter serio y bondadoso, quien programó las distintas enseñanzas que se darían en el centro y seleccionó el profesorado que debía impartir, imponiendo en el colegio una severa disciplina*²⁷, pero atendiendo siempre cuantas quejas y sugerencias le llegaban tanto de los alumnos como del personal de administración y servicios, con el fin de mejorar y perfeccionar

las instalaciones y hacer más agradable la estancia en el establecimiento. Según todas las crónicas fue un excelente director, que demostró que la ceguera no es obstáculo para ser un experto organizador y supo controlar una plantilla numerosa de subordinados.

En un principio se alojaron 35 sordos y 65 invidentes, siendo internos 27 de los primeros y 52 de los segundos. El personal que se dedicaba a la educación de estos niños y jóvenes eran el Director, que daba las clases de enseñanza primaria superior; un profesor numerario y uno auxiliar para impartir la enseñanza primaria elemental; un profesor y un auxiliar, encargados de enseñar solfeo, piano, órgano, armonía, un maestro de violín y canto. Un profesor de dibujo y pintura; un maestro de instrumentos de pulso y púa, otro para los de viento y un maestro regente para la enseñanza del oficio de tipógrafo.

En 1874 la Diputación incluyó en el presupuesto de gastos anuales de este centro el personal, material pedagógico, mobiliario, obras y alquileres de algunos instrumentos musicales, como un piano y un órgano, corriendo a cargo del Hospicio Provincial los demás gastos: alimentos, ropa, calzado, etc.

En este centro educativo sevillano se impartía una cultura general muy amplia y se practicaba mucha gimnasia con variados juegos escolares. Los sordomudos aprendían el arte de la pintura y el dominio del dibujo en todas sus facetas, mientras que a los ciegos se les proporcionaba una extensa formación musical, y algún oficio artesano.

En muy poco tiempo el alumnado del Colegio fue en aumento y se hizo necesario buscar una ubicación en mejores condiciones de tamaño y habitabilidad. Por ello la Diputación acordó trasladarlo al ex-convento de Santa Ana, edificio desamortizado por la revolución septembrina, donde también estaba la Escuela Normal de Maestros²⁸. Al finalizar el sexenio el convento fue devuelto a sus antiguos dueños y las instituciones allí albergadas se vieron obligadas a buscar cobijo en otros lugares. Así Pichardo instaló el Colegio en el Hospicio desde 1875 hasta 1887, año en que se traslada de nuevo, esta vez a la calle Bustos Tavera, número 12, donde se organizan todas las enseñanzas con amplitud y comodidad²⁹.

En la primera etapa en el Hospicio, el 1 de abril de 1875 se inauguraron los talleres de cajistas, prensa y encuadernación para sordomudos y también el taller de zapatería en 1880³⁰.

Antonio Pichardo pensó crear una Junta o Asociación, compuesta por personas importantes e influyentes, que gestionara la colocación de los adultos y admitir alumnos deficientes mentales, para poderlos educar. Ideas que no fructificaron por no tener lugar en el Colegio de la calle Bustos Tavera. Al igual que tenía el deseo de dirigir una institución con el material suficiente y un museo de objetos, algo que no era posible con los presupuestos que casi nunca cubrían gastos.

A pesar de ello situó el Colegio a tanta altura como los primeros de Europa en su especialidad, sin olvidar nunca los precursores de la enseñanza de sordomudos y ciegos: Fray Pedro Ponce de León, Pedro de Castro, Jacobo Rodríguez de Pereyra en España y el abate Charles Michel de L-Pée en Francia.

En la exposición de París de 1889 obtuvo medalla de oro, otras muchas distinciones de centros culturales y muchas personas importantes valoraron su benemérita labor, en la aplicación del método mixto para el aprendizaje de los niños.

Creador de unos procedimientos pedagógicos novedosos, que varios colegios extranjeros de la misma índole adoptaron, tras ser presentados en el certamen parisino. Fue un pedagogo completo, ya que aunó la praxis con la teoría. Fue un viajero incansable, siempre buscando lo más novedoso para su escuela, Además de la Exposición de París, mencionada, estuvo en la Exposición Internacional de Filadelfia, que se organizó para conmemorar el Primer centenario de la Independencia de los Estados Unidos o en el Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en Madrid en 1882³¹.

Fruto de su reflexión son los escritos que nos dejó. Una de sus obras ofrece carácter jurídico en el amplio sentido de la palabra. Y nos referimos al discurso sobre el tema Breves consideraciones sobre el derecho que tienen los sordomudos y los ciegos a recibir educación y enseñanza, leído en la Conferencia pedagógica celebrada el 15 de enero de 1888.

De sus restantes trabajos solo conocemos la Memoria de su visita a la Exposición universal de Barcelona; otra relativa al instituto que dirigía titulada El Colegio de sordo-mudos y ciegos en la Exposición Universal de París en 1889; un Discurso, relativo a los exámenes públicos verificados en la Diputación el 12 de octubre de 1875; otro sobre el mismo asunto el 11 de junio de 1877; otro leído en la inauguración del local del Colegio el 3 de noviembre de 1887 deno-

minado Educación moral y religiosa en las Escuelas de Instrucción primaria.

También dejó escrita una conferencia, leída en la Asociación del Magisterio de la provincia en 1888, titulada *Breve reseña acerca de la invención de enseñar al sordo-mudo y otros opúsculos denominados Cuatro palabras sobre el origen de las enseñanzas de los ciegos; Educación de los idiotas y de los imbeciles; Importancia y necesidad de la educación de sordo-mudos y los ciegos y La enseñanza de los sordo-mudos por el método oral puro*³².

Los últimos años del siglo XIX coinciden con una salud debilitada de Antonio Pichardo. Entregado en cuerpo y alma a su misión humanitaria, falleció, sin haber desmayado un instante en su colegio de la Calle Bustos Tavera, 12, el 26 de julio de 1894.

A los pocos días la Diputación acordó transformar el Colegio en escuela pública provincial, destinada a sordomudos y ciegos de la provincia³³.

El centro estuvo funcionando hasta 1943, en que la organización Nacional de Ciegos Españoles se hizo cargo del ala izquierda del Hospicio Provincial, sito en la calle San Luis del Barrio de la Macarena, donde después de realizar las obras pertinentes, instaló un renovado colegio de ciegos.

Para las niñas y jóvenes ciegas se creó un colegio en el Parque de María Luisa, en un edificio que se llamó Colegio de la Madrina, porque lo inauguró Carmen Polo, esposa de Franco, a la que se había nombrado madrina de la ONCE, algunos años antes³⁴.

Notas

1. VICENTE GUILLÉN, A. y VICENTE VILLENA, M.P. de. *Una aproximación a la Historia de la Educación Especial*. Murcia. Diego Marín. 2001.

2. AMADOR GARCÍA, A. *Estudio de los fondos bibliográficos existentes en Sevilla sobre Educación Especial en el s. XIX*. Sevilla. Tesis de Licenciatura presentada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Sevilla, 1985.

3. MINGUEZ ÁLVAREZ, C. *El colegio de sordomudos y ciegos de Burgos*. Madrid. ONCE, 1994.

4. BAEZA MARTÍN, A. El proyecto de Antonio Pichardo: El Colegio Provincial de Sordomudos y Ciegos de Sevilla (1873-1894). *Archivo Hispalense*, n. 256-257(2001) :103-130. ISSN 0210-4067

5. TENORIO IGLESIAS, C. El Archivo del Hospicio Provincial y del Colegio Provincial de Sordomudos y Ciegos de Sevilla. *Archivo Hispalense*, n 241 (1996): 11-46. ISSN 0210-4067

6. MONTERO PEDRERA, A.M. *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)*. Sevilla. GIPES. 1996.

7. BARBA BRAVO, T. Educación especial al final del siglo XIX. El Colegio de sordomudos y ciegos de Sevilla. En DÁVILA BALSERA, Paulí y NAYA GARMENDIA, Luis M. *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Vol. I. San Sebastián: Erein, 2005, pp. 799-806.

8. GIMÉNEZ MUÑOZ, M.C. Breve historia de los establecimientos benéficos en Sevilla desde su fundación hasta 1900. *Hispania Nova, Revista de Historia contemporánea*, nº 6 (2006), ISSN 1138-7319.

9. BURGOS BORDONAU, E.. Los primeros pasos de la protección social a los ciegos en España: función y alcance de las instituciones socioeducativas públicas antes de la creación de la O.N.C.E. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 18 (2005): 163-179. ISSN 0214-0314.

10. BALLESTEROS, J.M. y FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. *Curso elemental de instrucción de ciegos/parte primera. Historia, teoría y programa de enseñanza por Juan Manuel Ballesteros; parte segunda: Práctica de la enseñanza por Francisco Fernández Villabrille*. Madrid (s.n.), 1847.

11. CABALLERO Y MADURGA, P. *Colegio nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid. Su historia, organización, su estado actual y catálogo de los objetos que remite a la exposición internacional de Filadelfia de 1876*. Madrid. (S.n.). 1875.

12. BLASCO Y URGEL, M. *Discurso leído por D: Manuel Blasco y Urgel, maestro normal y profesor auxiliar de la enseñanza especial de ciegos del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos en la solemne distribución de premio, celebrada el día 27 de junio de 1880*. Madrid. (S.n.) 1880.

13. Archivo de la Diputación Provincial de Sevilla (ADPS). Legajo 176. *Reglamento Provisional*, p. IV. PICHARDO Y CASADO, A. *El Colegio Provincial de*

Sordomudos y Ciegos de Sevilla en la Exposición Universal de París de 1889. Sevilla. Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y ciegos, 1889, p. 13.

14. MONTORO MARTÍNEZ, J. *Los ciegos en la historia*. Tomo IV. Madrid. ONCE, p. 779.

15. GARCÍA PRIETO, J.L. *Los niños sordos y la Diputación Provincial*. Sevilla. Imprenta Provincial, pp. 7-10.

16. MONTERO PEDRERA, A.M. *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)*. Sevilla. GIPES. 1996, p. 95.

17. ADPS. Hospicio. Legajo 177. *Expediente sobre la averiguación del castigo impuesto en la Escuela por el auxiliar Fausto Gómez Pérez*. Sevilla, 5 de septiembre de 1870.

18. ADPS. Hospicio. Legajo 177. *Documento del Vicepresidente de la Diputación Provincial al Director del Hospicio*. Sevilla, 16 de febrero de 1871.

19. ADPS. Hospicio. Legajo 176. *Proyecto para el establecimiento de la enseñanza de sordomudos y ciegos*. Sevilla, 7 de octubre de 1871.

20. ADPS. Hospicio. Legajo 176. *Reglamento Provisional*. 1871.

21. BAEZA MARTÍN, A. El proyecto de Antonio Pichardo: El Colegio Provincial de Sordomudos y Ciegos de Sevilla (1873-1894). *Archivo Hispalense*, n. 256-257(2001) :127. ISSN 0210-4067

22. PICHARDO CASADO, A. *El Colegio Provincial de Sordo-Mudos y Ciegos de Sevilla en la Exposición Universal de París de 1889... memoria relativa a su historia, organización, régimen y estado actual*. Sevilla: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, 1889, P. 29.

23. PICHARDO CASADO, A. *El Colegio Provincial de Sordo-Mudos y Ciegos de Sevilla en la Exposición Universal de París de 1889... memoria relativa a su historia, organización, régimen y estado actual*. Sevilla: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, 1889, P. 6.

24. MONTERO PEDRERA, A.M. *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)*. Sevilla. GIPES. 1996, Pp. 186-193.

25. BAEZA MARTÍN, A. El proyecto de Antonio Pichardo: El Colegio Provincial de Sordomudos y Ciegos de Sevilla (1873-1894). *Archivo Hispalense*, n. 256-257(2001): 116. ISSN 0210-4067.

26. ADPS. Hospicio. Legajo 176. *Documento de Antonio Pichardo al Director del Hospicio Provincial*. Sevilla, 3 de noviembre de 1873.

27. MONTORO MARTÍNEZ, J. *Los ciegos en la historia*. Tomo IV. Madrid. ONCE, p. 780.

28. MONTERO PEDRERA, A.M. *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)*. Sevilla. GIPES. 1996, p. 109-111.

29. BARBA BRAVO, T. Educación especial al final del siglo XIX. El Colegio de sordomudos y ciegos de Sevilla. En DÁVILA BALSERA, Paulí y NAYA GARMENDIA, Luis M. *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Vol. I. San Sebastián: Erein, 2005, p. 803.

30. MONTORO MARTÍNEZ, J. *Los ciegos en la historia*. Tomo IV. Madrid. ONCE, p. 780.

31. MONTERO PEDRERA, A.M. *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)*. Sevilla. GIPES. 1996, p. 149

32. MENDEZ BEJARANO, M.. *Diccionario de escritores, maestros y oradores naturales de su actual provincia*. Tomo II. Sevilla: Padilla Libros, 1989, p. 227.

33. BAEZA MARTÍN, A.. El proyecto de Antonio Pichardo: El Colegio Provincial de Sordomudos y Ciegos de Sevilla (1873-1894). *Archivo Hispalense*, n. 256-257(2001): 130. ISSN 0210-4067.

34. MONTORO MARTÍNEZ, J. *Los ciegos en la historia*. Tomo IV. Madrid. ONCE, p. 782.

PREMIOS

X

NOCHE DE SAN PABLO

1º Premio de Creación Literaria: Título: “El son de las letras”

Autora: Dña. M^a Auxiliadora Martínez Ruíz, alumna de 2º A de Ed. Infantil

EL SON DE LAS LETRAS

*La A de aprender,
La E de encender
la I de la idea
que hace temblar,
que tira las puertas,
que cierran el paso
a la libertad.*

*La O el ovillo
que está en el telar
que lía ese niño
que no va a la escuela,
que olvida jugar.*

*La U ¿sabes tú
cuál es la palabra,
cuál es la herramienta
que puede cambiar
la pobre pobreza?
¡Cambiarla! tú sueñas.
¿Es... la compasión?
Más fuerte que esa,*

LA EDUCACIÓN

1º Premio Certamen de Fotografía: Título: “No les dejes caer”

Autor: Dña. Isabel Díaz Rus, alumna de 1º B de Ed.



Neurología de la Conducta y Neuropsicología

PEÑA CASANOVA, J. (Dir) y otros.
 Madrid. Panamericana. 2.007, 409 págs.

La neurología de la conducta y la neuropsicología están en constante y rápido cambio y de ahí la oportunidad de este texto que además pretende estudiar las bases biológicas de las funciones cognitivas y la definición de modelos sobre las funciones cerebrales.

La obra se preocupa de incluir aportaciones actualizadas de bastantes profesionales de distintos contextos de trabajo, ya sean procedentes de los ámbitos clínicos universitarios y, por supuesto, procedentes del campo de la investigación. Estas aportaciones incluyen las últimas novedades respecto al estudio de la neurología de la conducta y de la neuropsicología, o como el texto menciona, dos caras del mismo problema: las relaciones entre cerebro y conducta y las capacidades cognitivas y las emociones. Esta relación, en el contexto de la clínica, adquiere una extraordinaria relevancia, ya que los pacientes cerebrales presentan, con frecuencia, trastornos neuropsicológicos.

El texto pretende ser un documento de trabajo que sirva para el avance en el conocimiento dentro del campo de las neurociencias. Se introducen nuevos conceptos y enfoques a partir del rápido avance de los conocimientos actuales y se realiza un replanteamiento de muchas afirmaciones presentes en la literatura

especializada; destacando entre los temas tratados: las bases biológicas de la conducta, rehabilitación así como los ámbitos tradicionales de los trastornos neurológicos.

Si en una primera parte del texto se tratan las bases neurobiológicas de las funciones cognitivas desde un punto de vista integrador y la neuroanatomía conductual y los síndromes focales cerebrales, en la segunda parte el texto se encarga de estudiar de manera bastante concienzuda los trastornos neuropsicológicos clásicos (afasia, alexia, demencia, etc ...) con todo lujo de detalles y aportando las últimas novedades procedentes de la investigación más rigurosa.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

Temperamento y Rendimiento Escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora

KEOGH, B. H.
 Narcea. Madrid. 2.006, 164 págs.

Se trata de un texto que estudia las interacciones en el aula y las influencias mutuas del estilo conductual (temperamento) de cada niño y del estilo docente de cada maestro.

Son de gran interés el estudio de las interacciones existentes sobre el ambiente de la escuela y del aula y las expectativas y temperamentos de los docentes, por una parte, y las capacidades intelectuales, los temperamentos,

los talentos individuales y las expectativas de los niños, por otra.

La autora interesada por la complejidad del ambiente del aula, las virtudes y debilidades que los alumnos aportan al proceso educativo y las expectativas curriculares de los educadores, nos expone su trabajo de una manera clara y libre de tecnicismos.

Aunque todos los capítulos son interesantes, destacando, en mi opinión, los que analizan la estructura del temperamento o estilo conductual y los que se preocupan de la evaluación y de la intervención, resulta de gran actualidad el capítulo que trata sobre la influencia del temperamento en los alumnos con discapacidad y con los que son inquietos en el aula que no tienen TDAH (trastorno por falta de atención con hiperactividad).

Por último destacar que se trata de un texto de necesaria lectura y reflexión por su utilidad en el ámbito docente, sobre todo para los maestros y educadores.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH

SOUTILLO ESPERÓN, C. J y DÍEZ SUÁREZ, A.
Madrid. Panamericana. 2.007, 173 págs.

Aunque inicialmente pensado fundamentalmente para pediatras infantiles y médicos de familia, este manual de Diagnóstico y Tratamiento del Trastorno por falta de Atención con Hiperactividad (D. S. M.

IV, APA I.994) nos sitúa ante las últimas aportaciones documentadas a nivel teórico y práctico sobre el siempre difícil tema del TDAH; trastorno que al parecer, por lo visto en el texto, no suele ser conocido por los profesionales de la medicina durante su periodo formativo ni, a veces, tras el periodo de especialización en psiquiatría.

Como se puede desprender del título el texto tiene básicamente dos partes: una de diagnóstica, con referencias a las distintas técnicas empleadas, sobre todo las descriptivas aportada por el DSM IV y el CIE 10, y otra de tratamiento, ya sea farmacológico o psicológico.

De especial interés, sobre todo a nivel práctico, la última parte del texto, donde se estudia ampliamente la comorbidad con otros trastornos y los tratamientos sin base científica que no parecen adecuados ser implementados.

De especial interés, sobre todo a nivel práctico, resulta ser la última parte del texto, donde se estudia ampliamente la comorbidad con otros trastornos y se revisan los tratamientos sin base científica que no parece adecuado utilizar.

Dicho todo lo anterior el texto puede ser adecuado también para maestros de educación especial, psicopedagogos, pedagogos y psicólogos que están dentro del campo de la pedagogía terapéutica; aunque sin una base mínima en neuropsicología, farmacología y terapia psicológica cognitivo – conductual deja de tener gran importancia, pero si se tiene sentido común el texto es aprovechable.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior

DE MIGUEL MARIO (coord.).

Madrid, Alianza editorial, 2006. 230 p.

La adecuación de la Universidad al futuro Espacio Europeo de Educación Superior se percibe por gran parte de la comunidad universitaria como una oportunidad para la revisión de las metodologías docentes actualmente vigentes en nuestras aulas. En un informe de 2006, la *Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, tras analizar los modelos europeos actuales, dibuja un panorama heterogéneo, pero donde se delimita con claridad una tendencia común hacia una enseñanza más activa, en la que el estudiante debe asumir la responsabilidad de un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje.

En el marco de ese proceso de innovación docente, se han abierto en los últimos años una interesante línea editorial de carácter orientador y divulgativo, dirigido fundamentalmente al profesorado universitario no especialista en didáctica. Su interés se centra en ofrecer ideas prácticas y pautas de reflexión sobre la acción docente que nos permitan ver más allá del binomio metodológico tradicional de clases teóricas y clases prácticas. El título que aquí reseñamos, *Metodologías de enseñanza y*

aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior constituye un buen ejemplo de ello.

Coordinado por Mario de Miguel (Catedrático de la Universidad de Oviedo), el libro se estructura en ocho capítulos, uno primero que sirve de marco teórico que da cohesión al conjunto, y el resto dedicados a distintos métodos y modalidades organizativas, cinco presenciales y dos no presenciales. Para la elaboración de estos capítulos se ha seguido un mismo protocolo basado en diez descriptores: definición, fundamentación, descripción, competencias a desarrollar, tareas del profesor, tareas del estudiante, recursos necesarios, procedimientos de evaluación, ventajas e inconvenientes y bibliografía básica.

Como es habitual en los textos que tienen como referencia el EEES, el modelo didáctico presentado por de Miguel (capítulo 1) se centra en la adquisición de competencias por parte del estudiante. Para alcanzar tal meta, se propone un diseño instruccional clásico sustentado sobre la selección de competencias, la concreción de las metodologías y modalidades más adecuadas para su adquisición y, finalmente, la determinación de instrumentos y criterios para la evaluación. Mario de Miguel se centra en el segundo aspecto, la metodología, en especial, en la relación entre su componente organizativo (modalidad) y su componente procedimental (el método), dejando las estrategias evaluativas como un tercer componente que es tratado de manera transversal a lo largo de los capítulos. Los vínculos entre

las distintas modalidades y métodos se establecen sobre las bases empíricas de un estudio anterior (2005), dirigido por el propio de Miguel, disponible en http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf .

Así el propio coordinador de este libro dedica el capítulo 2 a la modalidad de clases teóricas, relacionadas con el escenario habitual de las aulas en las que tienen lugar exposiciones magistrales; Ignacio J. Alfaro (Universidad de Valencia) dedica el capítulo 3 al estudio de casos organizado en seminarios y talleres; la resolución de ejercicios y problemas y las clases prácticas son tratadas por José Miguel Arias (Universidad de Oviedo) en el capítulo 4; Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla) sitúa el aprendizaje basado en problemas (ABP) en el marco organizativo de las prácticas externas (capítulo 5); Alfredo Pérez Boullosa (Universidad de Valencia) liga en el capítulo 6 el método del aprendizaje orientado a proyectos a las tutorías. A las modalidades no presenciales se dedican en el capítulo 7 Pedro Apodaca Urquijo (Universidad del País Vasco), quien presenta el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en grupo; y, para concluir, el estudio y trabajo autónomos del estudiante y el contrato de aprendizaje es tratado por Clemente Lobato Fraile (Universidad del País Vasco).

El conjunto nos ofrece una buena introducción a las diversas alternativas metodológicas para la enseñanza universitaria. La labor de síntesis realizada en algunos capítulos estrecha

en ocasiones la visión de metodologías de gran potencial pedagógico como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas o el método por proyectos de trabajo, sobre todo a la hora de abordar la diversidad interpretativa inherentes a cada una de las opciones. También resulta demasiado escueto el tratamiento de la evaluación y la bibliografía final de cada capítulo, en la que apenas se aportan cuatro o cinco referencias (a excepción del capítulo de Mario de Miguel sobre las clases teóricas) y sorprende la casi ausencia de alusiones a los medios didácticos, en especial a las TIC, sobre todo si hablamos de modalidades no presenciales en el marco de EEES. Es de agradecer, sin embargo, la claridad expositiva del libro, ilustrada con numerosos cuadros y esquemas gráficos, aspectos todos ellos que contribuyen a la apertura de un rico panorama para quienes desean adentrarse por las sendas de la innovación docente universitaria.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

Blended Learning: Research Perspectives

PICCIANO, Anthony y G. DZIUBAN, Chuck
Sloan Consortium, Needham (Massachusetts, EE.UU.), 2007. ISBN: 0-9766714-4-1, 302 págs.

La llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sobre todo, de las platafor-

mas de teleformación (Blackboard, WebCT, Moodle, etc.) a las aulas universitarias y al mundo de la formación empresarial ha acelerado el acercamiento de las dos modalidades tradicionales de formación: la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia. Como consecuencia de ello, se ha favorecido el surgimiento de una gran variedad de entornos de enseñanza-aprendizaje mixtos en los que convergen lo presencial y lo virtual, compartiendo lo mejor de ambos mundos. El término *Blended Learning* se ha impuesto para designar tales experiencias formativas, aunque otros adjetivos como híbrido, combinado, flexible, mixto o integrado son también frecuentes. En nuestro país el término *enseñanza semipresencial* ha adquirido una amplia difusión.

Desde el punto de vista de la investigación educativa la enseñanza semipresencial es un campo emergente. Los artículos y publicaciones que encontramos sobre este tema son, en la mayoría de los casos, descripciones de experiencias, de “buenas prácticas”, con falta de datos que sustenten conclusiones empíricas. El libro que aquí reseñamos, *Blended Learning: Research Perspectives*, se inscribe en ese esfuerzo por brindar a la comunidad internacional un corpus de conocimientos científicos con los que fundamentar futuras prácticas e investigaciones.

El libro está publicado por el Sloan Consortium (Sloan-C), asociación norteamericana de universidades e instituciones comprometidas con la calidad de la enseñanza en línea y que realiza importantes contribuciones a este campo a través de seminarios, congresos

y, sobre todo, mediante prestigiosas publicaciones como el *Journal of Asynchronous Learning Network (JALN)*.

Los trece capítulos de los que consta este libro ofrecen una amplia perspectiva de la investigación en enseñanza semipresencial, sobre todo desde el punto de vista de la educación universitaria estadounidense. Las contribuciones se organizan en tres partes. En la primera, de carácter más global y teórico, Anthony G. Picciano (Hunter College and the Graduate Center at the City University of New York) realiza una aproximación conceptual al término “blended learning” y destaca la dificultad de conseguir datos para el avance en la investigación debido fundamentalmente a una falta de consenso terminológico que describa esas prácticas. No obstante, Peter Shea (State University of New York, Albany) se arriesga en el capítulo 2 a esbozar un marco pedagógico sobre estos entornos semipresenciales y Karen Vignare (Michigan State University) ofrece una útil revisión bibliográfica en el capítulo 3, organizada en torno a los cinco pilares de calidad en la educación establecidos por el Sloan-C: satisfacción del estudiante, acceso, efectividad en el aprendizaje, satisfacción del profesorado y relación coste-efectividad institucional.

La segunda parte, la más amplia del libro, agrupa los estudios más empíricos. Ellain Ellen y Jeff Seaman (Olin, Babson Colleges y The Sloan Consortium) ofrecen en el capítulo 4 los resultados de una encuesta cuyos resultados pretenden comprender por qué numerosos profesores e instituciones universitarias norteamericanas

americanas se interesan en el blended learning. En el siguiente, Charles R. Graham y Reid Robison desarrollan una investigación mixta para determinar el potencial transformador de esta modalidad en la Brigham Young University. Robert Kaleta, Karen Skibba y Tanya Joosten (University of Wisconsin-Milwaukee) realizan un trabajo de campo sobre cómo los profesores descubren, diseñan e imparten cursos híbridos (capítulo 6), mientras que Gary Brown (Washington State University), Tamara Smith (University of Nebraska) y Tom Henderson (Central Washington University) analizan la percepción de los estudiantes sobre su eficacia pedagógica.

Michael Starenko (Rochester Institute of Technology), Karen Vignare (Michigan State University) y Joeann Humbert (Rochester Institute of Technology) dedican el capítulo 8 a describir los resultados de un proyecto piloto de implantación de enseñanza semipresencial en el Rochester Institute of Technology, centrándose en las relaciones entre innovación metodológica y aumento de la interacción de los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan dificultades auditivas. En el capítulo 9, Charles Dziuban, Patsy Moskal y Linda Futch investigan la satisfacción de los estudiantes en una de las universidades pioneras en este campo, la universidad Central de Florida, desde perspectivas sociológicas, psicológicas y cognitivas. En el 10, Robert Woods (Spring Arbor University), Diane M. Badzinski (Bethel College) y Jason Baker (Regent University) exploran los patrones de usos de los estudian-

tes en entornos semipresenciales.

Los dos últimos capítulos de esta parte se dedican al estudio de la difícil equivalencia entre el cómputo de créditos de la enseñanza tradicional y la semipresencial (Renee Welch, University of Illinois-Chicago) y al examen de las diferencias en la aplicación del blended learning en entornos universitarios y de formación empresarial (Robert Albrecht, EDUCAUSE Center for Applied Research).

Como cierre de este libro Charles Dziuban y Joel Hartman (University of Central Florida) enmarcan las cuestiones tratadas en este libro a la luz de otros títulos que han tenido un gran impacto en el campo de la investigación educativa como *La quinta disciplina* de Senge, *La difusión de las innovaciones* de Rogers, *La gestión del cambio tecnológico* de Bates, *El dilema del innovador* de Christensen o *La dinámica de sistemas* de Forrester, entre otros.

En conclusión, *Blended Learning: Research Perspectives* brinda al lector un amplio panorama sobre esta modalidad educativa emergente. Su mirada restrictiva al campo educativo norteamericano, impide ofrecer una visión más global y comprensiva de la enseñanza semipresencial, para lo cual se deberían revisar los monográficos dedicados al tema publicados por la *Quarterly Review of Distance Education* (2003), el *Journal of Educational Media* (2003) o, en nuestro país, *Pixel-Bit* (2004), así como otras contribuciones en otros contextos universitarios no estadounidenses accesibles a través de bases de datos educativas. No obstante, este libro abre atractivas líneas de investigación y demuestra la

pujanza de los entornos de enseñanza-aprendizaje semipresenciales en la educación universitaria.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje.

BAUTISTA, Guillermo, BORGES, Federico y FORÈS, Anna.

Madrid, Narcea, 2006. 245 pág.

La editorial Narcea vuelve a ofrecer al profesorado y estudiantes universitarios y, en general, a todos aquellos interesados por la docencia en las aulas de educación superior, un nuevo volumen de su serie Colección “Universitaria”, esta vez, dedicada a la ***Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*** (en adelante EVE-A). A diferencia de lo que conocemos como entornos de enseñanza-aprendizaje “tradicionales”, aquí el componente tecnológico adquiere una importancia mayor, pues, a través de aplicaciones informáticas, se posibilitan espacios virtuales donde profesores y alumnos no requieren compartir espacios o tiempos. Como consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje pueden tornarse más flexibles y abiertos, combinando la comunicación a tiempo real (síncrona) con la diferida (asíncrona), interactuando con múltiples tecnologías, ya sean analógicas como digitales.

Pero aun cuando la importancia de la

dimensión tecnológica es ineludible, estos EVE-A son, ante todo, una “cuestión pedagógica”. Si el transcurrir de las distintas olas de innovaciones tecnológicas en educación (impresión, radio, televisión, videos, internet...) han dejado algo claro es que su contribución debe enmarcarse en un diseño curricular, es decir, en un lugar de toma de decisiones donde todos los elementos constituyentes son continuamente revisados críticamente, desde el papel que debe jugar el profesor al del alumno, de la planificación de tiempos hasta los materiales, desde el replanteamiento de objetivo al tipo de actividades, desde el seguimiento del proceso hasta su evaluación.

Sus autores, profesores de Universitat Oberta de Catalunya y de la Universidad Ramón Llull, confirman esta visión crítica y curricular de la tecnología educativa. Escrito desde la práctica docente, en sus páginas confluyen a través de una lectura clara y concisa la reflexión con los ejemplos prácticos, conocedores de que el día a día docente nos ofrece en material más idóneo para la investigación educativa. En este sentido merece la pena destacarse los distintos recuadros que a modo de “viñetas extraídas de la realidad” nos ilustran ampliamente sobre lo expuesto en el cuerpo principal del texto, desde ejemplos de mensajes para “reconducir” un desencuentro entre estudiantes en un foro (p. 47) a unas normas sobre plagio académico (p.181).

Tras un primer capítulo (*Enseñanza y aprendizaje en Entornos virtuales*) que nos delimita un marco de referencia general, en los siguientes sus autores va centrando y concretando su

análisis en algunos de los elementos constitutivos del diseño curricular. Así, el segundo lo dedican a *ser estudiante en EVE-A*; el tercero a la *formación del profesorado*; el cuarto, al *diseño y planificación*; el quinto a las *tareas y estrategias del desarrollo y seguimiento de una acción formativa en línea*; el sexto a la *evaluación y*, finalmente, un séptimo capítulo a encuadrar el uso de los *evea*- dentro de los *procesos de innovación* educativa. Como epílogo se incluye la narración de Neus Montserrat Martín, educadora social, ofreciendo su impresión (tenemos que reconocer un tanto “idealizada”) de un EVE-A en acción en un centro educativo. Se cierra el libro con distintos anexos que complementan algunos de los contenidos desarrollado a los largos de los capítulos que, en su conjunto, podemos considerar como un claro ejemplo de lo que constituye una guía docente en el contexto de la enseñanza universitaria.

En definitiva, Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés nos ofrecen un libro didáctico, introductorio de la complejidad que implica ser docente en un EVE-A. Su “visión crítica pedagógica” (p. 16) nos evita una nueva lectura tecnocéntrica y, sin embargo, nos abre las puertas a la creatividad de nuevos entornos capaces de responder a los retos de un entorno de acelerados cambios y transformaciones, como es la universidad actual.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

Didáctica básica de la educación infantil. Conocer y comprender a los más pequeños

GERVILLA CASTILLO, Ángeles

Madrid: Narcea, 2007, 185 p.

Narcea nos presenta la obra de Doña M^a Ángeles Gervilla Castillo, catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es un manual básico de didáctica de la Educación Infantil.

La autora trata los distintos aspectos didácticos, metodológicos y organizativos con un carácter bastante práctico, lo que hace del libro un manual muy interesante para la formación inicial de los profesionales de la Educación Infantil.

Se estructura en seis capítulos, comenzando con el periodo de adaptación en la escuela infantil. Se pone el acento en el cambio que supone para el niño la salida de su entorno familiar, un espacio seguro y conocido, a un entorno totalmente nuevo. La autora da muestras en este capítulo de la importancia que tiene el periodo de adaptación y de cómo organizarlo, así como la importancia que tiene la familia en todo este proceso. En segundo lugar, se exponen las características y los principios básicos del aprendizaje infantil. En el tercer capítulo y en relación con el anterior, hace una selección de principios metodológicos básicos de la Educación Infantil, como son: el principio de actividad (rincones y talleres...), principio vivencial, principio lúdico, método de globalización, principio de creatividad ...

Hay que destacar que todos estos principios y métodos se exponen con gran sentido de aplicabilidad. El capítulo cuarto lo dedica a resaltar la importancia de la educación en valores dentro de esta etapa, ya que es donde se adquieren ~~comportamientos~~ de conducta, hábitos, etc. La autora presenta una propuesta basándose en una serie de valores universales como son la educación para la paz, educación medioambiental...

El capítulo quinto es de carácter práctico: cómo y cuándo utilizar las distintas metodologías. El capítulo sexto y último tiene un carácter más de diseño y organización, dentro de los niveles de concreción curricular, desde el Proyecto Educativo de Centro hasta la programación de aula.

La autora, desde los distintos aspectos que presenta en cada uno de los capítulos, define la tesis de la entidad propia que tiene la etapa de Educación Infantil, y la importancia que tiene esta etapa en el desarrollo del futuro aprendizaje del niño/a.

Presenta esta obra los aspectos básicos de la Educación Infantil, de una forma bastante práctica y haciendo una selección de los contenidos bastante ejemplificadora.

M^a CARMEN SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa

MURILLO, Soledad y MENA, Luis.

Madrid: TALASA EDICIONES, S.L. 2006. 166 p.

Soledad Murillo y Luis Mena intentan introducirnos en el campo de la investigación cualitativa, de la mano de una técnica de investigación eminentemente social como es el grupo de discusión, a fin de entrenar a los investigadores de diversas disciplinas, en esta perspectiva de la investigación, basada fundamentalmente en el lenguaje. Ello lo llevan a cabo a través de un texto: con un estilo de redacción directa y clara, a la vez que científica, de lectura ágil y de corte pedagógico, que se encuentra estructurado en seis capítulos que se agrupan en torno a dos grandes bloques. El primero, que se extiende a lo largo de dos capítulos, recoge un planteamiento epistemológico de la investigación cualitativa. Mientras, el segundo bloque hace referencia a la parte empírica, al diseño, las técnicas de investigación (centrándose en los grupos de discusión) y los modos de análisis de los discursos de los grupos de una investigación.

Llama la atención el título del libro "Detectives y camaleones: el grupo de discusión". Éste responde a las metáforas que sus autores han empleado para identificar las dos partes del mismo. En la primera "Detectives". En la segunda "Camaleones". Y lejos de pensar en su disociación, los autores nos invitan a percibir las unidas. Pues, de la misma forma

que un "detective" ha de descubrir lo que ocurre en la realidad, "partiendo de cero, sin saber nada sobre el caso" (p. 13) , y cambiando de color, de aspecto, como un "camaleón" para alcanzar su fin; el investigador ha de adaptar el lenguaje a las distintas "formas de expresión", a la hora de aplicar las técnicas que le permitirán recabar información involucrándose en el objeto de estudio y sin parecer que dirige al grupo, intentando reducir las distancias entre el investigador y el investigado; ha de analizar el lenguaje de forma que pueda encontrar el sentido que le permita entender su objeto de estudio y, ha de encajar los datos obtenidos con la teoría y analizar sus mutuas relaciones.

Sirviéndose de las metáforas, Soledad Murillo, presenta los capítulos del primer bloque con un mismo patrón de estructura interna. Así estos comienzan con un pequeño ~~pasaje de~~ peripecias detectivescas, de autores como: Edgar Allan Poe o Hennig Mankel, a modo de bienvenida, de motivación, para introducirnos en el capítulo en cuestión. Seguidamente plantean una serie de interrogantes muy claros, que irán resolviendo a lo largo de capítulo integrando teoría y ejemplos de situaciones prácticas. Finalmente, concluyen con un resumen y unas notas que nos invitan a profundizar en las cuestiones tratadas. Este esquema se repite en la segunda parte del libro, pero sin los pasajes literarios introductorios. Es de resaltar el carácter eminentemente orientador e integrador de la teoría y la práctica o su aplicación, de todos los capítulos, sin caer en dar recetas.

A fin de hacer ver al lector la integración: del investigador – “detective” con el investigador -“camaleón” y del fundamento teórico con la aplicación práctica, los autores presentan una guía de lectura del texto que, a mi forma de ver, es de un gran valor para todo aquel que se inicia en la investigación desde esta perspectiva. En ésta se van dando pautas muy claras sobre: la epistemología, la perspectiva cualitativa, el diseño, las técnicas y el análisis.

MARÍA JOSÉ RAMOS ESTÉVEZ

Autoimagen, autoestima y socialización. Guía práctica con niños de 0 a 6 años

LAPORTE, Danielle

Editorial Nancea, 2006, 140 págs.

Si algo es de suma importancia en la educación de un niño, es fomentar la confianza en sí mismo porque es la base de una buena autoestima. Para ello, el niño necesita un referente social que le facilite su construcción. Los niños son muy dependientes de su entorno y creen en la omnipotencia de los adultos y de las personas que son importantes para ellos. La autoestima se forma a través de la experiencia y de la retroalimentación que los encargados de la educación deben facilitar al niño sobre si sus actos son o no, adaptativos.

Esa retroalimentación debe de ir acompañada de afecto, seguridad y autonomía para asegurarnos de que estamos encaminando al

niño a conocerse lo suficiente como para poder utilizar todas las fuerzas personales teniendo una visión concretas de las limitaciones, de poder afrontar las dificultades de la vida creyendo firmemente en uno mismo sin hacerse ilusiones ni cultivar el sentimiento de tener que ser el mejor del mundo.

Por ello, los padres y educadores pueden favorecer la confianza en si mismo de los más pequeños desarrollando unas actitudes básicas que podrás encontrar en esta guía práctica de Danielle Laporte, donde podrás encontrar información, reflexiones, sugerencia de comportamientos, así como, ejercicios, minitest y evaluaciones para orientar a los más pequeños en la construcción de una buena y sana personalidad.

CRISTINA CARO OLIVARES

Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia

BERGER, K.

Buenos Aires, edit. Panamericana, 7ª edición, 2007, 507 págs.

El estudio científico del desarrollo humano no trata de explicar cómo y por qué las personas de todas clases cambian y también siguen siendo las mismas a medida que avanzan en edad. Este manual se ocupa precisamente, del cambio del ser humano a través del tiempo, que comienza mucho antes del nacimiento y continúa a través de la infan-

cia, la adultez y la generación siguiente. Tras la lectura se aprecia cómo los teóricos evolutivos, no sólo describen los momentos de la vida, sino que señalan cómo se relacionan esos momentos y que puede suceder si en algún momento del desarrollo, ocurren hechos diferentes. El cambio en un área de la vida puede alterar en forma dinámica las otras áreas, por lo que los cambios mínimos pueden llegar tener un efecto poderoso y sin embargo, los hechos más importantes no siempre han de ser traumáticos.

En esta 7ª edición, destaca una perfecta organización de los temas dentro de un encuadre cronológico, una mayor cobertura de la diversidad así como también se puede apreciar importantes innovaciones, nuevas investigaciones y nuevas pruebas observacionales que inspiran a los lectores a mirar con más detenimiento los datos, las fotografías y los estudios reales de casos.

CRISTINA CARO OLIVARES

Trabajo y solidaridad. La dignidad del trabajo humano

LASTRA, Rodrigo

Madrid, Voz de los sin voz. 2007, 120 págs.

Como indica su título, esta obra se centra, en descubrirnos cómo la historia del trabajo es una historia de solidaridad, ya que muestra el trabajo como la forma de contribuir a la construcción social.

Cada persona tiene una vocación profesional, unas cualidades innatas que tiene obligación de desarrollar. No cultivar la vocación profesional condena a la persona a trabajos forzados.

El trabajo vocacional, el trabajo bien hecho, genera alegría, contribuye a la creación, construye comunidad. El trabajo hace al hombre, le forma en la solidaridad. Es fuente de libertad, capacita para dominar las cosas, dominar la técnica, dominar la tierra y dominar las dificultades.

La capacidad de trabajar diferencia al ser humano de las demás criaturas del universo. La Tierra, el hogar de la fraternidad, se ha convertido en un campo de guerra bajo el dominio del más fuerte, para conseguirlo han tenido que someter al trabajo, retorciendo su mismo ser, convirtiendo el trabajo en explotación del hombre por el hombre.

De tal manera que en lugar de ser una herramienta de liberación, es un motivo de explotación y muerte: niños esclavos, inmigración, trabajo precario, subvenciones a la no producción... son contrarios al concepto antropológico de trabajo que muestra el libro.

También le dedica un capítulo al fin del sindicalismo, describiendo la traición de los sindicatos en los países desarrollados a la solidaridad.

Todo el libro está escrito desde una antropología y sociología cristianas, lo que hace que, a lo largo del mismo, se vayan incluyendo referencias importantes acerca del papel de la Iglesia y de los cristianos en la defensa de la dignidad del trabajo a lo largo de la historia de la humanidad, pero, sobre todo, a partir del

nacimiento del Movimiento Obrero hasta nuestros días.

Por su estilo directo, claro y por el logrado equilibrio entre el discurso histórico y los ejemplos actualizados que van ilustrando el texto, pensamos que su lectura, fluida y sugerente es recomendable para cualquier profesional preocupado por la situación actual de la humanidad y por la solidaridad universal.

Dispone al final del libro de un apartado dedicado a las referencias bibliográficas realizadas en el texto, que superan las 150, y que constituyen una ayuda a la lectura y una base de datos de escritos sobre el trabajo y la solidaridad a lo largo de la historia. Los autores y temáticas referenciados son muy diversos: documentos pastorales y de doctrina social de la Iglesia, escritos de las primeras manifestaciones públicas del Movimiento Obrero, pensadores, filósofos, historiadores y sociólogos fundamentalmente de los dos últimos dos siglos de todo el abanico ideológico.

M^a TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO

¿De qué está hecho?

GLOVER, David

Madrid, San Pablo, 2005, 125 págs.

Dentro de la colección *Juega con la ciencia*, se presenta este ejemplar cuyo título original de la edición inglesa es *Experiments in science: What is made of?*. Se trata de un material de lectura infantil (5 a

7 años se indica en la contraportada) en el que se presenta una colección de experiencias sobre las propiedades de los materiales. Los aspectos formales están especialmente cuidados, empleándose tipologías de letra grande, así como una gran abundancia de dibujos, diagramas y fotografías a todo color. La alta calidad de estas imágenes, junto con el excelente papel empleado, configuran una edición muy atractiva para los niños. Además unos simpáticos personajes (dos robots y un perro) actúan como hilo conductor de todos los capítulos, presentando las diferentes actividades.

En cuanto a los contenidos, se estructuran en pequeños capítulos de dos páginas en los que se describe una actividad. Después de una breve introducción para captar la atención con una tipología de letra extragrande, se describe la experiencia, con especial protagonismo de fotografías y esquemas. También aparece una pequeña viñeta con la “explicación científica” en un lenguaje adecuado a las edades para las que va destinado el libro. Estos capítulos se agrupan en cuatro grandes apartados: “experimenta con materiales”, “el uso de los materiales”, “materiales cambiantes” y “agua alucinante”. En total aparecen cerca de 50 experiencias. Algunas de ellas pueden resultar algo triviales y poco eficaces desde el punto de vista didáctico, pero otras sí son realmente interesantes. Entre estas se pueden citar la comprobación de ciertas propiedades como la transparencia, la dureza, la flexibilidad o el aislamiento térmico, la fabricación de materiales (tejidos, ladrillos), los cambios de estado (fusión, evaporación), la carbonización de

zumo de limón, la flotabilidad, o el concepto de volumen en los líquidos.

Cada uno de los cuatro grandes apartados se completa con una serie de notas para los adultos, en las que se advierten de posibles riesgos y se orienta sobre el objetivo didáctico de cada actividad; también aparecen unas cuestiones de autoevaluación al final, para que los lectores averigüen lo que han aprendido. La existencia de estos apartados sugiere un cierto enfoque didáctico, apreciable para los adultos, aunque no sea demasiado explícito para los niños al no tratarse de un libro de texto habitual. Para potenciar este carácter de manual didáctico, quizás hubiera sido conveniente disminuir el número de actividades (agrupando en algunos casos o eliminando en otros), para detallar algunos aspectos, o asegurar una reflexión posterior de los niños sobre lo ocurrido. También se podrían haber ampliado los comentarios orientadores para los adultos, indicando por ejemplo, sugerencias para sacar conclusiones de las experiencias o de los registros de datos que se les pide a los lectores en algunas de las actividades.

No obstante, incluso en su configuración actual, el libro puede constituir, una excelente lectura infantil, que mantiene un equilibrio entre aspectos lúdicos y de aprendizaje. En este sentido, un educador que sepa escoger las actividades y adaptarlas convenientemente, puede sacar un gran partido a este ejemplar, así como a otros de la misma colección

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ

Aspectos humanísticos de la ecología

MARTÍNEZ DE ANGUIA, Pablo; MARTÍN, María Ángeles y ACOSTA, Miguel
 Madrid, ISBN: 84-609-9235-6, 2006. 239 págs.

En aspectos humanísticos de la ecología los autores nos proponen el acercamiento a un tema tan actual y generador de debate como la problemática ambiental. Para ello, partiendo de los aspectos científico-técnicos, y apoyándose en un diálogo interdisciplinar, reflexionan sobre “los motivos que justifican adecuadamente un modo de actuar respetuoso y cuidadoso” con el planeta, desde la base del humanismo cristiano. Aunque adecuadamente fundamentado, el texto es claro y accesible a un público general predominando claramente un carácter divulgativo.

Tras una primera parte en la que se repasan brevemente conceptos básicos de ecología, en la segunda parte se describen los principales problemas ambientales (cambio climático, contaminaciones, deforestación, superpoblación, etc.). Aunque por cuestiones de espacio no se profundiza en ninguno de ellos, el tratamiento es suficientemente claro, apoyado en citas y abundantes datos, por lo que este capítulo podría utilizarse desde el punto de vista didáctico para desarrollar una revisión general de estos problemas.

Finalmente la tercera parte sustenta en gran medida la reflexión mencionada anteriormente. En ella se abordan claramente térmi-

nos de tanta actualidad e interés como ética ambiental, desarrollo sostenible, o antropocentrismo versus biocentrismo. En el núcleo de este capítulo se describen las propuestas de solución de la problemática ambiental según una serie de factores, desde técnicos o económicos, a otros más trascendentes que incluyen las aportaciones de las religiones en general y la Iglesia Católica en particular. En la última parte del libro y a modo de conclusión los autores se enfrentan a la cuestión: ¿por qué conservar la naturaleza?, y es que como se cita en el propio texto: “El dominio y el uso de la naturaleza por parte del hombre están subordinados a un destino que es anterior y común, universal que no excluye ni privilegia a nadie...”

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ

Inspiración Cristiana del Orden Temporal. (La Asociación Católica de Propagandistas tras el Concilio Vaticano II)

TEÓFILO GONZÁLEZ VILA

Madrid, CEU Ediciones, 2007. 255 págs.

La obra de abre con un excelente prólogo de Antonio Montero Moreno, arzobispo emérito de Mérida-Badajoz, (pp. 5-14). A través de estas páginas, nuestro amigo e historiador de la Iglesia Antonio Montero, hace memoria de los orígenes de la Asociación Católica de Propagandistas, a la vez

que nos introduce en el libro desde dos bloques de materia: la identidad, la renovación conciliar, la acción evangelizadora y la obras institucionales de la Asociación Católica de Propagandistas, por una parte, y las cuestiones relativas con la moral cívica, por otra. También glosa la figura de Teófilo González Vila.

El autor, Teófilo González Vila, nació en la localidad sevillana de Carrión de los Céspedes. Doctor en filosofía, ha sido catedrático de Institutos Nacionales de Enseñanzas Medias (1965) y de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB (1980), inspector numérico de Enseñanzas Medias del Estado (1978) y consejero técnico en el Ministerio de Educación y Ciencia (1982-1996; 1998-2004). Ingresó en la Asociación Católica de Propagandistas en 1969. Secretario del Centro de Sevilla (1970-1977) y consejero nacional (1975-1979; 1983-1992; 1994-1996). Actualmente coordina en el Centro de Madrid de la AcdP el círculo de Estudios de Crítica Política.

El prólogo es seguido de una presentación, escrita por el propio autor, y en la que nos comenta la temática del libro: “Este volumen recoge seis trabajos, cinco de los cuales fueron presentados por su autor como ponencias en otras tantas asambleas generales ordinarias de la Asociación Católica de Propagandistas y uno de ellos en el centro de Madrid en el curso que desemboca en la asamblea extraordinaria de 1994. Estos escritos presentan una clara unidad en razón de que todos ellos tienen por objeto el estudio de la identidad y actividad de

la Asociación Católica de Propagandistas como obra de apostolado católico seglar”, (p. 15).

El libro refleja la historia de la ACdP y su evolución desde 1969 a 2001 a través de seis ponencias presentadas y que habían sido encargadas al autor por los órganos directivos de la ACdP. La primera ponencia, *La Asociación y la realidad religiosa (1969)*, pronunciada en Manresa en 1969 en la LVI asamblea general, es una reflexión sobre la identidad de la Asociación, a la luz de los documentos del Vaticano II. Se habla del apostolado seglar en el contexto de la eclesiología que dimana del concilio. En esta ponencia estuvo muy presente la constitución pastoral *Gaudium et Spes*, sobre la Iglesia en el mundo actual. La segunda, *La Asociación Católica de Propagandistas como instrumento de evangelización (1986)*, presentada en la LXXIV asamblea general, en la línea del Sínodo extraordinario de los obispos de 1985. En esta ponencia también estuvo muy presente la instrucción pastoral *Los Católicos en la Vida Pública* de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española de abril de 1986.

La tercera, *Ética común en una sociedad pluralista*, es el texto de la ponencia presentada en la LXXVII asamblea general, celebrada en Madrid en 1989. En ella se defiende la necesidad de que el cristiano asuma el principio y las exigencias de una ética civil, que es la dignidad de la persona humana. Para el autor, “ética civil, democracia y evangelio son tres fuentes de inspiración que el creyente cristiano puede y debe integrar en su pensamiento y en sus obras, sin perjuicio de que pueda y deba tam-

bién como creyente situarlas en distinto rango”, (p. 130). El texto de la cuarta, *Verdad, tolerancia y diálogo*, es la parte cuarta de la ponencia general *Autenticidad democrática*, de la LXXX asamblea general de la ACdP, celebrada en Madrid en septiembre de 1992.

El quinto de los escritos recogidos en este libro, *La Asociación Católica de Propagandistas y sus obras*, es la ponencia presentada en el Centro de Madrid de la ACdP en abril de 1994, como preparación de la asamblea extraordinaria que la Asociación celebró en julio de 1994. En este estudio el autor explicita las notas por las que han de definirse las obras de la ACdP, a la luz de los fines que constituyen su propio razón de ser. La sexta, *Novo Millennio Ineunte, tercera parte (nn. 29-41): Caminar desde Cristo (una lectura contextual)*, recoge parte de la ponencia general presentada en la LXXXIX asamblea general, celebrada en Madrid en 2001, y que se dedicó a esta Cara apostólica de Juan Pablo II. El autor se centra ~~en el estudio~~ de la tercera parte de la Carta, dedicada a la santidad y a determinadas prácticas como alimento de la vida cristiana: oración, eucaristía, sacramento de la reconciliación y escucha de la Palabra de Dios,

La obra finaliza con un Anexo en el que se ofrece el texto de la ponencia aprobada en la asamblea general extraordinaria de la Asociación Católica de Propagandistas, celebrada en junio de 1994. Aquí podemos leer una serie de importantes resoluciones, entre ellas algunas referidas a las obras de la asociación y, en particular, a la Fundación Universitaria San Pablo.

En definitiva, un libro que recoge seis trabajos presentados como ponencias, cinco de ellos en otras tantas asambleas generales de la Asociación Católica de Propagandistas y uno en el Centro de Madrid de la ACdP. Es una excelente contribución para conocer la historia de esta Asociación Católica a través de las reflexiones de sus propios miembros. Libro de obligada lectura de cara a la próxima celebración del primer centenario de la fundación de dicha Asociación Católica de Propagandistas. Felicitamos a la ACdP por esta obra y a su autor, Teófilo González Vila, que la ha hecho posible.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Jesús de Nazaret

BENEDICTO XVI. RATZINGER, Joseph.
Madrid, La Esfera de los Libros, 2007. 447 págs.

Es muy frecuente que un historiador de la Iglesia estudie y analice un documento pontificio. No lo es tanto el recensionar un libro teológico de un Papa, iniciado como teólogo y terminado como obispo de la sede episcopal de Roma. Y es que nos encontramos ante algo insólito: un Papa que ofrece a todos los hombres un libro de una gran altura teológica y espiritual sobre Jesucristo.

El libro comienza con un *Prólogo*, firmado por Joseph Ratzinger – Benedicto XVI, ya que gran parte del mismo estaba escrito antes del 19 de abril de 2005, en que fue elegido Papa,

tomando el nombre de Benedicto XVI. El extenso prólogo es seguido por una *Introducción*, titulada *Una primera mirada al misterio de Jesús*. La obra contiene diez capítulos, a través de los que nos presenta al Jesús de los Evangelios como el Jesús real, como el Jesús histórico, desde el Bautismo a la Transfiguración. Concluye el libro con varios apéndices: una *nota editorial*, la *bibliografía* – algunas obras más importantes y recientes sobre Jesús y la específica de cada capítulo–, las abreviaturas de las *citas bíblicas* y de los *documentos del Magisterio* y un *índice onomástico*.

A través de la lectura de este libro, primera parte de su estudio sobre Jesús de Nazaret, entramos en contacto con un profundo conocedor de la teología y de la exégesis moderna y de la filosofía. También se dejan oír sus conocimientos sobre la historia y la literatura, así como la teología y arte del cristianismo oriental. Estamos ante un libro de un creyente, según sus palabras, “fruto de un largo camino interior”, (p. 8). El libro, de gran profundidad teológica y espiritual, nace con “el fin de favorecer en el lector un crecimiento de su relación viva con Él”, (p. 21).

El texto nos da a conocer el misterio de Jesús con un gran estilo pedagógico. Nos gustaría subrayar tres dimensiones que estructuran y dibujan el contenido de esta obra. La primera, Jesús es el profeta que tenía que venir después de Moisés, como culminación del mismo Moisés –es el esquema teológico de las pinturas de las paredes norte y sur de la capilla Sixtina–. Una enorme comprensión del Antiguo Testamento sirve de fundamento a la

figura de Jesús: “En Él se ha hecho plenamente lo que en Moisés era sólo imperfecto. Él vive ante el rostro de Dios no sólo como amigo, sino como Hijo; vive en la más íntima unidad con el Padre”, (p. 28). No podemos comprender la figura de Jesús si no es desde su existencia filial. Esta dimensión recorre todos los capítulos del libro de Benedicto XVI.

La segunda dimensión es que el Reino de Dios es la figura de Jesús. El tema del Reino impregna toda la predicación de Jesús. Es el corazón de su dimensión profética. Es llamada y seguimiento. Desde esta realidad debemos leer cinco capítulos del libro –el evangelio del Reino de Dios, el sermón de la montaña, la oración del Señor, los discípulos y el mensaje de las parábolas-. Todos estos capítulos confluyen en la misma idea: el Reino de Dios, a cuyo servicio está toda la Iglesia, es el mismo Cristo. Recomendamos el capítulo séptimo, *El mensaje de las parábolas* (pp. 223-260). Y de una forma especial, el cuarto, *La Oración de Jesús* (pp. 163-295), dedicado a Padrenuestro. Los apartados, pormenorizando la Oración de Jesús, son francamente geniales y de una fina espiritualidad.

La tercera dimensión nos la ofrece el octavo capítulo, *Las grandes imágenes del Evangelio de San Juan*. Hasta ahora, el conocimiento de Jesús se ceñía al testimonio de los Evangelios sinópticos. El Papa, tras una extensa reflexión sobre la cuestión joánica, (pp. 261-283), se centra en el simbolismo a través de cuatro imágenes primordiales del Cuarto Evangelio: el agua, la vid y el vino, el pan y el pastor. Este acercamiento a Jesús desde el simbolismo del

Evangelio de San Juan nos conduce a una comprensión del mismo Cristo, de una forma bella y con una gran dimensión espiritual.

En definitiva, se trata de un excelente libro, teológico y espiritual escrito por un Papa para, desde la fe, comprender mejor la figura de Jesús de Nazaret. Un libro en el que el Papa invita al lector a acercarse a la figura histórica de Jesús de Nazaret y a que recorra, como los discípulos, un tramo de su vida pública, desde el Bautismo a la Transfiguración. Creemos que esta obra, que Benedicto XVI nos ofrece como expresión de su búsqueda personal del Señor, producirá en los lectores un profundo conocimiento de la figura de Jesús. Conocimiento que para muchos será una invitación a un seguimiento más profundo.

Hemos de agradecer al Papa que, entre los trabajos propios de su ministerio como obispo de la Iglesia universal, haya encontrado tiempo para la publicación de esta obra. Se trata de un gran servicio a la Iglesia. Esperamos que pronto nos ofrezca la oportunidad de deleitarnos con la segunda parte.

MANUEL MARTÍN RIEGO

NUESTROS COLABORADORES

Irene Villa González

(Madrid, 1978) es licenciada en Psicología, Humanidades y Comunicación Audiovisual. Su nombre saltó a la fama tristemente como consecuencia del atentado que sufrió a los doce años, y que le provocó la amputación de las dos piernas y parte de una mano. Entre los numerosos galardones que ha recibido destacan el Premio a la Ejemplaridad, del Club Rotario Madrid; el Premio Niños de Europa, entregado por la princesa Diana de Gales en 1992; la Medalla de ANDE; el galardón Dama andante de Ciudad Real; el premio Joya de Madrid, como ejemplo de paz y de convivencia; el II Premio Nacional Valores Educativos del Colegio Mayor de San Pablo; la Gran Cruz al Mérito Humanitario, otorgado en 2005; o el Micrófono de Plata por su libro "Saber que se puede" (2005).

Eva Espinar Ruiz

Doctora por la Universidad de Alicante, actualmente es profesora en el Departamento de Sociología II de esta misma universidad. Su tesis doctoral consistió en un análisis cualitativo de la violencia de género que tiene lugar en el marco de procesos de empobrecimiento. Tal estudio dio lugar, entre otras publicaciones, al libro: Violencia de género y procesos de empobrecimiento; editada en el 2006 por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba y la Cátedra de Estudios de la Mujer "Leonor de Guzmán".

Gabriel Galdón López

Catedrático de Periodismo y Director del Observatorio para el estudio de la información

religiosa en la Universidad San Pablo CEU de Madrid. Autor de más de setenta aportaciones científicas en los ámbitos de la teoría crítica de la información, la documentación informativa, la ética periodística, la enseñanza del periodismo y el pensamiento crítico ante la información.

Rosario Ortega Ruiz

Catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba y responsable del grupo de Investigaciones Psicopedagógicas (HUM-298) del Plan Andaluz de Investigación. Ha sido y es responsable de multitud de proyectos de investigación sobre la violencia escolar y el bullying y de intervención sobre la mejora de la convivencia. Entre ellos destacar los pioneros Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), así como el proyecto europeo Nature and Prevention of School Violence y la asesoría al Banco Interamericano de Desarrollo para el estudio de la violencia en Centroamérica. Es miembro del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar de España. Como resultado de su trabajo investigador y de coordinación es autora y coautora de libros, capítulos y artículos científicos, así como de contribuciones de congresos.

Rosario del Rey Alamillo

Profesora colaboradora del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de Investigaciones Psicopedagógicas (HUM-298) del Plan Andaluz de Investigación. Ha participado y lo sigue haciendo en proyectos de investigación sobre la violencia escolar y el bullying y de intervención sobre la mejora de

la convivencia. Entre ellos destacar los pioneros Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), así como el proyecto europeo Nature and Prevention of School Violence. Como resultado de su trabajo investigador es autora y coautora de libros, capítulos y artículos científicos, así como de contribuciones de congresos.

Juan Orellana Gutiérrez

(Madrid, 1965). Doctor en Humanidades por la Universidad CEU San Pablo y licenciado en Filosofía por la Universidad Pontificia Comillas. Acreditado por la ACAP. Director del Postgrado en Dirección Cinematográfica del Instituto Superior de Estudios Profesionales CEU y Profesor de Narrativa Audiovisual en la Universidad CEU San Pablo. También es Vocal del Círculo de Escritores Cinematográficos (CEC) y Director del Departamento de Cine de la Conferencia Episcopal Española y Presidente de Signis-España. Codirige el programa televisivo semanal Pantalla Grande de Popular TV y dirige la revista mensual de crítica de cine Pantalla 90. Crítico de cine del semanario Alfa y Omega y de los diarios digitales Libertad Digital y Páginas Digital. Colaborador de la agencia Acepresa y de La Gaceta de los negocios. Co-autor del libro Pasión de los fuertes. La mirada antropológica de diez maestros del cine, del anuario Cineforum y del libro Breve Encuentro, todos ellos editados por Cie-Dossat. Coautor del Diccionario de creación cinematográfica, editado por Ariel.

Beatriz Hoster Cabo

Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Coordinadora del Área Departamental de Filología, Profesora del Área de "Didáctica de la Lengua y la Literatura" y Adjunta a la Dirección del CES Cardenal Spínola CEU. Especialista en Literatura Infantil y miembro del Grupo de Investigación del P.A.I. "Marcas Andaluzas, discurso y literatura". Participante

en acciones formativas relacionadas con el acercamiento de la literatura a la infancia. Ponente y autora de publicaciones sobre Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua. Coautora de materiales curriculares para E.S.O. y Bachillerato en Lengua Castellana y Literatura de las editoriales Algaida y Anaya.

María José Lobato Suero

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla. Restauradora. Profesora del C.E.S. Cardenal Spínola CEU en Sevilla, en la titulación de Magisterio. Es profesora del Área de Plástica en el Departamento de Humanidades. Coordinadora de la Especialidad de Educación Física. Profesora en diversos cursos de formación. Ha participado y publicado comunicaciones en diversos congresos, nacionales e internacionales.

José Manuel Camacho Herrera

Profesor Interino del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Actualmente, está realizando la Tesis Doctoral sobre "Drogodependencias y factores de riesgo en la población inmigrante en Andalucía: acción socio-educativa". Adscrito al Grupo de Investigación Pedagogía Social y Trabajo Social (HUM-249), es autor de más de treinta publicaciones relacionadas con diversos temas educativos y más de veinte ponencias y comunicaciones presentadas a congresos nacionales e internacionales referidas a cuestiones educativas.

Joaquín Pérez Azaústre

Escritor, nació en Córdoba en 1976. Desde 1998 vive en Madrid, donde obtuvo una Beca de Creación en la Residencia de Estudiantes. Colabora en La Razón y en el Día de Córdoba, labor por la que recibió el Premio Meridiana 2003. Cultiva la poesía, novela y ensayo. Ha recibido el Premio Adonais 2000 por Una interpretación, el accésit del XV Premio Jaime Gil de Biedma por Delta, el XVIII Premio Internacional de Poesía Fundación Loewe de

Creación Joven por El jersey rojo y el II premio Vicente Presa, 2006 por El precio de una cena en Chez Moritz. Entre sus novelas destacan: El cuaderno naranja, América (mención especial del Jurado del Premio Biblioteca Breve y El gran Felton Entre los relatos: Carta a Isadora y Pequeñas resistencias. Nuevo cuento español y entre los ensayos: Reloj de sol, Lucena sefardita. La ciudad de los poetas y El corresponsal de Boston.

Francisco Pérez Fernández

Doctor en Filología por la Universidad Estatal de Nueva York (Stony Brook), Máster Universitario en teleformación por la Universidad de Sevilla y Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Tecnología Educativa por la Universidad Rovira y Virgili (Tarragona). Profesor titular en el CES Cardenal Spínola CEU (Sevilla) donde imparte desde 1995 asignaturas relacionadas con la Lengua, Literatura y su didáctica y con las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Su línea de investigación actual se centra en los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVE-A) como apoyo la docencia universitaria semipresencial y aplicaciones educativas del software social.

Martín Varela Dávila

Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Magisterio (especialidad Lengua Extranjera – Inglés-). 4 años de trabajo en centros de protección de menores. Actualmente profesor y tutor del segundo ciclo de primaria del Colegio San José SS.CC. de Sevilla. Coordinador General de Actividades Extraescolares del Colegio San José SS.CC.

Luz M^a Coto Domínguez

Licenciada en Pedagogía (especialidad Orientación y Organización Escolar). Diplomada en Magisterio (especialidad Ciencias Humanas). Profesora y tutora en el segundo ciclo de Primaria del Colegio San José SS.CC. de Sevilla.

M^a Dolores Lissén Fariza

Diplomada en Magisterio (especialidad Pedagogía Terapéutica). Profesora y tutora en el segundo ciclo de Primaria del Colegio San José SS.CC. de Sevilla.

Ana María Montero Pedrera

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Ciencias de la Educación, por la Universidad de Sevilla. Tesis titulada "La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)", con la calificación de Apto Cum Laude por unanimidad (Diciembre de 1993) Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. (Junio de 1984 Directora del Departamento de Teoría e Historia de Teoría e Historia de la Universidad de Sevilla Miembro de: Junta de Centro de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Comisión de Biblioteca de la misma facultad. Comisión para la Convergencia Europea Miembro del Grupo de Investigación "Recuperación del Patrimonio Histórico-educativo sevillano (G.I.P.E.S.) de la Universidad de Sevilla, Plan Andaluz de investigación, desde el curso 1988/1989 de las que han sido fruto diversos libros relacionados posteriormente.

Jesús Fernández Gavira

Maestro y Licenciado de Educación Física. Trabaja en Inglaterra un año y regresa a España. Comienza un proyecto en el área deportiva de la Cárcel de Córdoba. Concluido el mismo, viaja a Bolivia con una ONGD a desarrollar un proyecto de dinamización rural. Tras otro año, regresa y desde su llegada, cursa estudios de tercer ciclo en la Universidad de Sevilla, convencido de que trabajar la Actividad Física con Población de Riesgo es un pilar en su vida.

José Luis Tornel Sala

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Alicante, Premio Extraordinario de Licenciatura de Filosofía y

Letras, Filología Hispánica, año 1994-1995. es Profesor de las asignaturas de Lengua Española y Crítica literaria en la Universidad Cardenal Herrera. Ha colaborado el proyecto de investigación Corpus oral del español hablado en Alicante: variedad juvenil universitaria y ha publicado diversas obras, entre las que destacan: Perífrasis Verbo-Nominales: procesos cognitivos de realizaciones sintéticas y analíticas, Gramática y cognición: el Predicativo, Gramaticalización y vectores lingüísticos. Las perífrasis verbonominales, El suplemento y el complemento adverbial.

Irene Hoster Cabo

Licenciada en Bellas Artes, diseñadora artística en Homa-Maho (Hoster y Marín, S.C.), empresa sevillana de Servicios para la Educación Preescolar e Infantil, especializada en el equipamiento y adecuación integral de Centros. Dedicada a la venta y asesoramiento sobre material didáctico, lúdico y mobiliario específico. E-mail: info@homa-maho.com .
Página Web: www.homa-maho.com.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A "ESCUELA ABIERTA"

Apellidos

Nombre Teléfono.....

Calle..... Núm.

Población Provincia

Correo electrónico

Solicito suscribirme a **Escuela Abierta**. Revista de investigación educativa.

- Suscripción anual (1 número) 4 euros (más gastos de envío).
 Número suelto 6 euros (más gastos de envío).

..... de de 200

Sistema de pago

- Talón nominativo a la Fundación San Pablo Andalucía CEU
 Transferencia bancaria a la cuenta 0182-5566-71-0011505145
 Contra reembolso

Remitir a:

Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola CEU.

Campus Universitario, s/n, 41930 BORMUJOS (Sevilla)

Tlf. 954 48 80 00 • Fax 954 48 80 10 • escuelaabierta@ceuandalucia.com

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos

Código Cuenta Cliente

Entidad Oficina..... DC..... Cuenta

Banco/Caja

Agencia núm. Calle/Plaza

Población Provincia

Titular de la Suscripción

(En el caso de que sea otro diferente al de la cuenta)

Señores, les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente les presentará la Fundación San Pablo Andalucía CEU para el pago de mi suscripción a la revista **ESCUELA ABIERTA**.

Atentamente